

DOKUZ EYLÜL ÜNİVERSİTESİ
EĞİTİM BİLİMLERİ ENSTİTÜSÜ



BATI ANADOLU EĞİTİM BİLİMLERİ DERGİSİ

YIL 2024 CİLT 15 SAYI 2

YEAR 2024 VOLUME 15 ISSUE 2

<http://dergipark.gor.tr/baebd>
e-ISSN: 1308-8971

Sahibi Owner

Tuba GULTEKIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Tuba GULTEKIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Editörler Editors

Cinla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Cinla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Sibel ALMELEK İŞMAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Sibel ALMELEK ISMAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Bahar SOĞUKKUYU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Bahar SOGUKKUYU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Esin UÇAL CANAKAY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Esin UCAL CANAKAY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Alan Editörleri Editors in Chief

Elif Buğra DEMİR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Elif Bugra KUZU DEMİR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ali Ekber GÜLERSOY, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ali Ekber GULERSOY, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
İrfan YURDABAKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir İrfan YURDABAKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Hale SUCUOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Hale SUCUOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ahmet Murat ELLEZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Semiha ŞAHİN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Semiha SAHIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Fatma Ebru İKİZ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Fatma Ebru IKIZ, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Mümtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Mumtaz Hakan SAKAR, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Cinla ŞEKER, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Cinla SEKER, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ali Günay BALIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ali Gunay BALIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Gül ÜNAL ÇOBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Gul UNAL COBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Serap ÇALIŞKAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Serap CALISKAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Berna CANTÜRK GÜNHAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Berna CANTURK GUNHAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Melis Arzu UYULGAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ayşe Dolunay SARICA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ayse Dolunay SARICA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Rukiye Günseli YILDIRIM, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Tuncay CANBULAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Tuncay CANBULAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Raziye ÇAKICIOĞLU OBAN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Raziye CAKICIOGLU OBAN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Banu ÇULHA ÖZBAŞ, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Banu CULHA OZBAS, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Ercan UYANIK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Ercan UYANIK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Sabahattin ÇAĞIN, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Sabahattin CAGIN, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Nevin AKKAYA, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Nevin AKKAYA, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Kuthan KAHRAMANTÜRK, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Kuthan KAHRAMANTURK, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Duygu ÖZTİN PASSERAT, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Duygu OZTIN PASSERAT, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
Fatma Feryal ÇUBUKÇU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir Fatma Feryal CUBUKCU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir
İrem ÇOMOĞLU, DEU Buca Eğitim Fak., İzmir İrem COMOGLU, DEU Buca Faculty of Educ., İzmir

Yayın Kurulu Editorial Board Members

Selahattin AVŞAROĞLU, Necmettin Erbakan Üniversitesi Selahattin AVSAROGLU, Necmettin Erbakan University
Hüseyin ELMAS, Gazi Üniversitesi Huseyin ELMAS, Gazi University
Fatih BAŞBUĞ, Akdeniz Üniversitesi Fatih BASBUG, Akdeniz University
Bilgehan GÜLTEKİN, Ege Üniversitesi Bilgehan GULTEKIN, Ege University
Nejat İRA, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Nejat IRA, Çanakkale Onsekiz Mart University

Aslı UZ BAŞ, Dokuz Eylül Üniversitesi	Aslı UZ BAS, Dokuz Eylul University
Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi	Ali MEYDAN, Nevşehir Hacı Bektaş Veli University
Osman Ferda BEYTEKİN, Ege Üniversitesi	Osman Ferda BEYTEKIN, Ege University
Elçin DOĞAN GÜRBÜZER, Ege Üniversitesi	Elcin DOGAN GURBUZER, Ege University
İngilizce Redaksiyon	Proofreading
Esin KUMLU, DEU Buca Eğitim Fak. İzmir	Esin KUMLU, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Mizanpaj	Layout
Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak. İzmir	Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir
Bilgi İşlem Sorumlusu / Teknik Sorumlu	IT / Technical Support
Hakan ERKAN, DEU Buca Eğitim Fak.	Hakan ERKAN, DEU Buca Faculty of Educ., Izmir

© Dokuz Eylül Üniversitesi 2020 e-ISSN: 1308-8971 Nisan,
Ağustos ve Aralık aylarında yayınlanan hakemli bir dergidir.
A refereed journal published in April, August and December.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi,
Türk Eğitim İndeksi (2018-), TR Dizin (2018-), ASCI (2024-) ve EBSCO (2024-) tarafından taranmaktadır.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences is indexed in
The Index of Turkish Education (2018-), TR Dizin (2018-), ASCI (2024-), and EBSCO (2024-).

Tüm hakları saklıdır. BAEBD 'de çıkan makalelerin hiçbir parçası, yazılı izin alınmadan kullanılamaz. Dergide yayınlanan makalelerini içerdiğinden ve etik kurallara uygunluğundan yazarlar sorumludur.

All Rights Reserved. No part of the BAEBD articles may be Used without written permission. The writers are responsible for the content of the articles published in The journal and for their compliance with ethical rules.

İçindekiler / Contents

iii

Editörler'den/ Editorial

Xii

Bu Sayının Hakemleri/ List of Referees

Xiii

Araştırma Makalesi/ Research Article	Metaforun Gücü: Psikolojik Danışma Süpervizyonunda Psikolojik Danışman Adaylarının Deneyimleri	Fedai KABADAYI	652-677
1	The Power of Metaphor: Experiences of Psychological Counselor Candidates in Counseling Supervision		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Ortaokul Öğrencilerinin Laboratuvar Çalışmalarına Dönük Tutumlarının Belirlenmesi	Faruk KARDAŞ Zehra İREM EBE	678-696
2	The Determination of Elementary School Student's Attitudes towards Laboratory Study		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Probleme Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutuma Etkisi ve Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri	Perihan ŞARA HÜRSOY Ceyhan Bekir CAN Ali DEMİRCİOĞLU	697-720
3	The Effect of Problem-based Learning Practices on Critical Thinking Tendency and Attitude Towards Social Studies Course and Student Opinions on Related Practices		
Derleme Makale/ Review Paper	Ambiguous Losses and Their Traumatic Effects: A Qualitative Synthesis of the Research Literature	Hadiye KÜÇÜKKARAGÖZ Ruşen MEYLANİ	721-755
4	Muğlak Kayıplar ve Bunların Travmatik Etkileri: Alan Yazının Nitel Bir Sentezi		
Research Article/ Araştırma Makalesi	Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Oran ve Orantı Alt Öğrenme Alanına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi	Lütfü CANSIZ Adem EROĞLU Nurullah YAZICI	756-786
5	Examination of the Perception of the Ratio and Proportion Sub-learning Domain of the Seventh Graders of Secondary School		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Metaforik Algıları	Tuncay TÜRK BEN Cansel MARAŞLI	787-818
6	Metaphorical Perceptions of Turkish Teacher Candidates towards Critical Reading		

Araştırma Makalesi/ Research Article	Orta Yaş Krizinin Gösterim Alanı Olarak Amerikan Güzeli Filmi: Ruh Sağlığı Bakış Açısıyla Bir Değerlendirme	Ümit MORSÜN BÜL	819-836
7	American Beauty Movie as a Screening Space for Midlife Crisis: An Evaluation from a Mental Health Perspective		
Araştırma Makalesi/ Research Article	PISA 2022'de Başarılı Olan Ülkelerin Eğitim Denetim Sistemleri (Çin, Singapur, Kanada, Estonya) ve Türkiye'nin Eğitim Denetim Sisteminin Karşılaştırılması	Engin İŞ Sinem ÇİÇEK	837-867
8	Comparison of the Educational Supervision Systems of PISA 2022 Successful Countries (China, Singapore, Canada, Estonia) and Turkey's Educational Supervision System		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Riskli ve Risk Taşıyan Okul Öncesi Dönem Çocukları: Akademisyenlerin Görüş ve Önerileri	Endam DÜZYOL TÜRK Özlem ÇELİK	868-887
9	Children at Risk in the Preschool Period: Academicians' Views and Recommendations		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri	Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU Funda ERYILMAZ BALLI Ece KARA	888-910
10	Evaluations of Pre-Service Teachers on Teaching Profession Knowledge		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Young People's Career Roadmap: Demographic Factors Determining Emotional and Psychological Well-being in Secondary School	Osman SONER Kâmil Arif KIRKIÇ	911-934
11	Gençlerin Kariyer Yol Haritası: Ortaokulda Duygusal ve Psikolojik İyi Oluşu Belirleyen Demografik Faktörler		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Açıklayıcı Metin Yapısı Farkındalığı Testinin Geliştirilmesi	B. Ümit BOZKURT Sevda KEDEK	935-959
12	Development of the Expository Text Structure Awareness Test		
Araştırma Makalesi/ Research Article	İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme (MM) Etkinliklerini Uygulama Süreçlerinin Değerlendirilmesi	Hatice ORAL Ali ÖZKAYA	960-986
13	Evaluation of Primary School Mathematics Teachers' Application Processes of Mathematical Modeling (MM) Activities		

Araştırma Makalesi/ Research Article	Üniversite Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Düzeylerinin İncelenmesi	Muhammet Fatih KIZILKAYA	987-1012
14	Examining the Digital Game Addiction Levels of University Students	Fatma Zuhal EROL	
Araştırma Makalesi/ Research Article	Investigating the Effect of Preschool Teacher Candidates' Attitudes Towards Children's Rights on Their Pedagogical Views	Ali Yigit KUTLUCA	1013-1035
15	Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Çocuk Haklarına Yönelik Tutumlarının Pedagojik Görüşleri Üzerindeki Etkisinin İncelenmesi		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Matematik Eğitime Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Deneyimleyerek Öğreniyorum: Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değişiminin İncelenmesi	Feyza ALİUSTAOĞLU Hatice Kübranur PAKSOY Gamze ERDOĞAN Tuğçe ATİK	1036-1083
16	I Learn by Experiencing in Out-of-School Learning Environments for Mathematics Education: Examining the Change of Secondary School Students' Attitudes and Views towards Mathematics		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Okul Yöneticilerinde Gerekli Kıldığı Yeterlikler	Muhammet YILDIRIM Mehmet ÜSTÜNER	1084-1104
17	Competencies Required by Distance Education Practices for School Administrators		
Derleme Makale/ Review Paper	Education of Syrian Immigrants in Türkiye, Jordan, and Lebanon	Peri TUTAR CINAR	1105-1126
18	Türkiye, Ürdün ve Lübnan'da Suriyeli Göçmenlerin Eğitimi		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Çoklu Zekâ Açısından İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Öğretimindeki Sorunlarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi	Mert BAŞBAYRAK Erhan AKIN	1127-1144
19	Evaluation of The Problems of Bilingual Students in Teaching Turkish in Terms of Multiple Intelligences with Teachers' Opinions		

Araştırma Makalesi/ Research Article	Reflections of the Concept of Empathy the School Environment	Soner DOĞAN İhsan TOPÇU Esmâ KOÇAK KAYACI Emine TUNCER GÜNAY	1145-1168
20	Empati Kavramının Okul Ortamına Yansımaları		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Investigation of Secondary School Science Textbooks in Terms of Daily Life Associations	Sümeyye KELEŞ Güldem DÖNEL AKGÜL Adem KENAN	1169-1194
21	Ortaokul Fen Ders Kitaplarının Günlük Hayatla İlişkisi Açısından İncelenmesi		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla İncelenmesi	Ahmet Şakir YAZICI İbrahim ÇOLAK	1195-1219
22	Exploring the Teaching Profession Law: Perspectives from School Administrators and Teachers		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Ön Ergenlik Dönemindeki Çocukların Öğretmenlerine Duydukları Güvenin İncelenmesi	Hilal MERCAN AKÇAY Haktan DEMİRCİOĞLU	1220-1240
23	Investigation of the Level of Trust Pre-Adolescent Children Have in Their Teachers		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Okul Yöneticileriyle İlgili Algılanan Güç Mesafesinin Okul İklimi Üzerindeki Yansımaları: Öğretmen Perspektifiyle Bir Araştırma	Hüseyin ÖZDEMİR Gökhan KAHVECİ	1241-1265
24	Reflections of Perceived Power Distance Related to School Administrators on School Climate: A Research with Teacher Perspective		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Spouse Burnout and Marriage Satisfaction in Married Individuals: The Mediating Role of Psychological Well-Being	Bülent ŞEN Nergüz BULUT SERİN Kadriye KARAGÜLMEZ	1266-1284
25	Evli Bireylerde Eş Tükenmişliği ve Evlilik Doyumu: Psikolojik İyi Oluşun Aracı Rolü		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Yıldız GÜVEN Hilal YILMAZ Kadriye EFE AZKESKİN	1285-1307
26	Development and Validation of Creative Personality Traits Scale for Children		

Araştırma Makalesi/ Research Article	2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması	Seda ÖNGER Serap Nur DUMAN	1308-1339
27	Comparison of 2018, 2023 and 2024 Social Studies Curriculum		
Derleme Makale/ Review Paper	Antik Çağ'da Çocuk, Çocukluk ve Eğitim Üzerine Bir İnceleme	Ayten ÜNAL	1340-1364
28	A Study on Children, Childhood and Education in Antiquity		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterliliğinin Okul İklimine Etkisinde Program Liderliği Algısının Aracı Etkisi	Müge AYDIN SESLİ Tuba AKPOLAT	1365-1384
29	The Mediating Effect of Perceived Curriculum Leadership on the Impact of Teachers' Curriculum Literacy Competency on School Climate		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları, Empati Becerileri ve Not Ortalamaları Arasındaki İlişki	Ramazan TANAŞ Ali Fikret AYDIN	1385-1402
30	The Relationship Between Vocational School Students' Social Media Addiction, Empathy Abilities, and Grade Point Averages		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Kitap Okuma Alışkanlığı ile Yaratıcı Düşünme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Murat SALUR	1403-1421
31	Investigation of the Relationship between Reading Habit and Creative Thinking Ability		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Ebeveynleri Boşanmış ve Boşanmamış İlkokul Öğrencilerinin Değer Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi	Zeynep BAŞKAN İŞLER Bilal YORULMAZ	1422-1445
32	Investigation of the Relationship Between Value Levels of Primary School Students with Divorced and Non-Divorced Parents		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Sekizinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi	Büşra ARIK GÜNGÖR Sibel SARAÇOĞLU	1446-1473
33	Evaluation Of Eighth Grade Science Textbook Assessment And Evaluation Questions In Terms Of Context-Based Learning Approach		

Araştırma Makalesi/ Research Article	2005-2023 Yılları Arasında Çizgi Roman Konusunda Yayımlanmış Makalelerin Analizi	Süleyman TEMUR Salih USLU	1474-1500
34	Analysis of Articles Published on Comics between 2005-2023		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Uygulamasının Türkçe Öğretmenin Mesleki Gelişimine ve Özel Gereksinimli Öğrencinin Hedef Akademik Becerileri Edinmesine Olan Etkisi	Orhan AYDIN	1501-1537
35	The Effectiveness of Special Education Teacher Leadership Practice on the Professional Development of a Turkish Language Teacher and in Acquiring Target Academic Skills of a Student with Special Needs		
Review Paper/ Derleme Makale	The Teacher as an Implementer: A Systematic Review of Curriculum Literacy	Suna ÇÖĞMEN Serap YILMAZ ÖZELÇİ	1538-1569
36	Uygulayıcı Olarak Öğretmen: Program Okuryazarlığı Üzerine Bir Sistemik Derleme		
Araştırma Makalesi/ Research Article	The Predictors of EFL Students' International Posture at a University Context	Senem ZAIMOĞLU Aysun DAĞTAŞ	1570-1589
37	İngilizce Yabancı Dil Öğrencilerinin Üniversite Ortamında Uluslararası Duruşlarının Yordayıcıları		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Tüketim, Tüketim Kültürü ve Reklam Üzerine Bir Değerlendirme	Sinan ARI Musa ARI	1590-1605
38	An Evaluation on Consumption, Consumption Culture and Advertisement within the Scope of Life Science Course		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Kimya, Fizik, Biyoloji ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Görüş ve Tutumlarının Teknoloji Kabul Modeline göre Analizi	Senem ÇOLAK YAZICI Mustafa ERKOÇ	1606-1641
39	Analysis of Chemistry, Physics, Biology and Science Teachers' Opinions and Attitudes Towards the Use of Artificial Intelligence According to Technology Acceptance Model		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Lise Öğrencilerine Yönelik Kutup Araştırmaları Farkındalık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması	Derya GİRGİN İsmail SATMAZ Eylem YALÇINKAYA ÖNDER Leyla AYVERDİ	1642-1668
40	Polar Research Awareness Scale for High School Students: Validity and Reliability Study		

Araştırma Makalesi/ Research Article	İşyerinde Mutluluk: Bir Üniversite Örneği	Ayşegül ATALAY	1669-1694
41	Happiness at Work: A University Case		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Analysis of Metaverse Knowledge Levels of Prospective Mathematics	Ahsen FİLİZ H. Sevgi MORALI	1695-1714
42	Matematik Öğretmen Adaylarının Metaverse Bilgi Düzeylerinin Analizi: ANFIS Yaklaşımı		
Review Paper/ Derleme Makale	Öğretim İlkeleri Açısından Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabının İncelenmesi	Yusuf Deniz GÖRÜCÜ Serkan ÜNSAL	1715-1744
43	Examination of Secondary Education Sociology Course Book in terms of Teaching Principles		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Analogilerin ve Öğretmenlerin Derslerinde Analoji Kullanımına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi	Sevilay ŞENOL Seda ÇAVUŞ GÜNGÖREN	1745-1771
44	Investigation of Analogies in Science Textbooks and Teachers' Attitudes towards the Use of Analogy in their Lessons in terms of Different Variables		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Öğrenme Sürecinde Rehber: Ortaöğretim Matematik Ders Kitaplarındaki Ön Örgütleyicilerin Analizi	Şeyma KOCATAŞ Mevhibe KOBAK DEMİR	1772-1801
45	Guide in the Learning Process: Analysis of Advance Organizers in Secondary Mathematics Textbooks		
Araştırma Makalesi/ Research Article	7E Yabancı Dil Öğretim Metoduna Göre Fransızca Bir Ders Planı Önerisi	Emine ÇAVDAR Dilek SOYLU BAŞTUĞ	1802-1816
46	French Lesson Plan Proposal According to the 7E Foreign Language Teaching Method		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeğinin Geliştirilmesi	Seval FER Esmâ GENÇ İlker CIRIK İbrahim UYSAL Levent ERTUNA Sevilay YILDIZ	1817-1840
47	Development of Flexible Learning Environment Interest Scale		

Murat DEBBAĞ
Melih Derya GÜRER
Hülya PEHLİVAN
Derya KARADENİZ
Yasemin KUZGUN
Fatih KARATAŞ

Araştırma Makalesi/ **Sanatın Rolü Bağlamında Sanat Eğitiminde Gereklik Algısı** **Zuhal BAŞBUĞ** **1841-1855**
Research Article **Üzerine Değerlendirmeler**

48
Evaluations on the Perception of Necessity in Art Education in the context of the Role of Art

Araştırma Makalesi/ **Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik İyi Oluş ve Yardım** **Fatma Ebru İKİZ** **1856-1880**
Research Article **Etme Becerilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi**

49
Examination of Psychological Counseling Candidates' Perceptions of Psychological Well-Being and Helping Skills

Damla Nur AYDIN
Belen ÇİNBİLGEL
Gamze KESKİN

Araştırma Makalesi/ **Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem** **Melis DÖNMEZLER** **1881-1903**
Research Article **Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi**

50
The Effect of Interactive Book Reading Activities on Preschool Children's Social Skills

Duygu ÇETİNGÖZ

Araştırma Makalesi/ **Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula** **Faruk KALKAN** **1904-1928**
Research Article **Uyumlarının İncelenmesi**

51
A Scale Development Study: Analysis of Primary School Students' School Adjustment

Erdal KÜÇÜKER
Betül ALATLI

Araştırma Makalesi/ **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Temelli Mesleki Gelişim** **Aslı AVCI AKÇALI** **1929-1947**
Research Article **Programına Yönelik Görüşleri: İzmir İli Örneği**

52
Opinions of Social Studies Teachers on School-based Professional Development Program: İzmir Province Sample

Ali ÖZLÜ

Araştırma Makalesi/ **The English Language Needs of Health Sciences Students in** **Erguvan Uras EREN** **1948-1968**
Research Article **Turkey**

53
Türkiye'deki Sağlık Bilimleri Öğrencilerinin İngilizce Dil Gereksinimleri

Derin ATAY
Leyla ATAŞ BALCI
Yonca SEVİM
Fatma ETİ ASLAN

Araştırma Makalesi/ Research Article	Reflections from EBA Support Points in Emergency Distance Education	Ali Kürşat ERÜMİT Yücel TEZCAN	1969-1995
54	Acil Uzaktan Eğitimde EBA Destek Noktalarından Yansımalar		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Ortaokul ve Lise Dönemindeki Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimi İçin Ebeveyn Yeterlikleri	Cihan KILIÇ Mine ÇELİKÖZ	1996-2030
55	Parental Competencies for the Development of Social and Emotional Learning Skills of Secondary and High School Students		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Okul Öncesi Dönemde Yapılan Deneylerin Yapılış Şekline, Amacına ve Zamanına Göre İncelenmesi	Esra DOĞANAY KOÇ	2031-2047
56	Investigation of Experiments Carried Out in Preschool Period According to The Way, Purpose and Time		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Digital Transformation in Education: The Role of the Online Curriculum Development Course in Teacher Training	Muhammed AKINCI Harun SAHİN	2048-2068
57	Eğitimde Dijital Dönüşüm: Çevrimiçi Program Geliştirme Dersinin Öğretmen Yetiştirmedeki Rolü		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Gezegenerim Rap Şarkısı ile İşlenen Fen Bilimleri Dersinin 5. Sınıf Öğrencilerinin Kavram Öğrenmelerine Etkisinin İncelenmesi	Betül DEMİRCİ İlknur GÜVEN Emine Sude İNCE İsmet ARICI	2069-2096
58	Investigation of the Effect of Science Lesson with Planets Rap Song on Concept Learning of 5th Grade Students		
Araştırma Makalesi/ Research Article	Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Kadın İmgesi Analizine Yönelik Ölçüt Belirleme: Bir Delphi Çalışması	Özge KARAKUŞ ÖZDEMİRCİ Tuba ACAR ERDOL Mustafa ŞAHİN	2097-2125
59	Identifying Criteria for Analysing the Image of Women in Curricula and Textbooks: A Delphi Study		
Düzeltilme/ Erratum	Örgütlerde Çalışılan Çatışma Yönetimi Konulu Lisansüstü Tezlerin Sistemik Analizi	Halil İbrahim İŞBİLİCİ Orkun Osman BİLGİVAR	2126-2144
60	Systematic Analysis of Postgraduate Theses on Conflict Management in Organization		

Editörler'den

Değerli Okuyucular,

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi'nin 2024 yılının ikinci sayısını siz değerli akademisyenlere sunmaktan büyük bir mutluluk duyuyoruz. Bu sayımızda, eğitim bilimlerinin farklı alanlarına ışık tutan, titizlikle hazırlanmış altmış makale yer almaktadır. Bu değerli çalışmaların on bir tanesinin İngilizce kaleme alınmış olması, dergimizi zenginleştiren bir unsurdur. Eğitim alanındaki güncel araştırmaların ve yenilikçi yaklaşımların bilimsel bir platformda paylaşılmasını sağlamak amacıyla çıktığımız yolda, dergimize gösterilen yoğun ilgiden dolayı gurur duyuyor ve üretken akademisyenlerimizin heyecanını paylaşıyoruz.

Bu sayıda yer alan makalelere DOI numarası atanmakta ve BAEBD'de yayımlanan makalelerin orijinal halinin ve kaynağın uygun şekilde alıntılanması koşuluyla, çalışmanın kopyalanmasına, yeniden dağıtılmasına ve uyarlanmasına izin verecek şekilde "Creative Commons Attribution 4.0 Uluslararası Lisansı" kapsamında lisanslanmaktadır.

Bin sayfayı geçen Ağustos yayınımda emeği geçen tüm yazarlarımıza, hakemlerimize ve editör kuruluna teşekkür ederiz. Dergimizin bu sayısının, eğitim bilimleri alanında çalışan akademisyenler, araştırmacılar ve uygulayıcılar için ilham verici ve faydalı olmasını dileriz.

Sayımızı hazırlarken, güzel İzmir'imizin nefesini kesen yangın haberlerini üzüntüyle takip etmekteydik. Sağlıkla, keyifle ve doğayla barış içinde geleceğe uzanmak temennisiyle, sözlerimizi bitirelim.

Editörler Kurulu Adına

Prof. Dr. Sibel ALMELEK İŞMAN

Bu Sayının Hakemleri
(Cilt 15 - Sayı 2 – Ağustos 2024)

List of Referees
(Volume 15 - Issue 2 – August 2024)

Prof. Dr. Ali Aksu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Attila Döl	Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi
Prof. Dr. Ayhan Kahraman	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Banu Özevin	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Cem Gerçek	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Cem Tuna	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Prof. Dr. Cemil Cahit Yeşilbursa	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Çağatay Akengin	Gazi Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru Bozpolat	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Prof. Dr. Emel Arslan	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Ercan Kocayörük	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Erol Koçoğlu	İnönü Üniversitesi
Prof. Dr. Fikret Gülaçtı	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Prof. Dr. Güneş Salı	Yozgat Bozok Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Uşaklı	Sinop Üniversitesi
Prof. Dr. Hakan Ülper	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Prof. Dr. Hale Sucuoğlu	Dokuz Eylül Üniversitesi
Prof. Dr. Hikmet Sürmeli	Mersin Üniversitesi
Prof. Dr. Meral Atıcı	Çukurova Üniversitesi
Prof. Dr. Mukadder Boydak Özan	Fırat Üniversitesi
Prof. Dr. Musa Dikmenli	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Mustafa Buluş	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Muzaffer Alkan	Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Nazlı Gökçe	Anadolu Üniversitesi
Prof. Dr. Nejat İra	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Prof. Dr. Nergüz Bulut Serin	Lefke Avrupa Üniversitesi
Prof. Dr. Oğuzhan Karadeniz	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Prof. Dr. Pınar Girmen	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Prof. Dr. Sevgi Özgüngör	Pamukkale Üniversitesi
Prof. Dr. Şenay Sezgin Nartgün	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Doç. Dr. Emrah Boylu	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Abdullah Kaldırım	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Ali Türkel	Dokuz Eylül Üniversitesi
Doç. Dr. Başak Kasa Ayten	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Battal Göldağ	İnönü Üniversitesi
Doç. Dr. Buket Turhan Türkkan	Çukurova Üniversitesi
Doç. Dr. Bünyamin Sarıkaya	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Cennet Şanlı	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Ceyhun Ozan	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Cumhuri Güngör	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Derya Göğebakan Yıldız	Manisa Celal Bayar Üniversitesi
Doç. Dr. Doğan Yüksel	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Durmuş Burak	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Doç. Dr. Dürdane Tor	Erciyes Üniversitesi
Doç. Dr. Erhan Şen	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Esat Yıldırım	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Doç. Dr. Esin Özer	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Esra Karakuş Tayşi	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Hakan Sarıçam	Sivas Cumhuriyet Üniversitesi
Doç. Dr. Hakkı Kahveci	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Doç. Dr. Halil İbrahim Özok	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. İbrahim Kepçeoğlu	Kastamonu Üniversitesi
Doç. Dr. İrfan Davut Çam	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Kadir Kaplan	Gaziantep Üniversitesi
Doç. Dr. M. Siyabend Kaya	Abdullah Gül Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Altın	Aydın Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Mehmet Erkol	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Muammer Yılmaz	Bartın Üniversitesi
Doç. Dr. Murat Polat	Muş Alparslan Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Kaya	Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi
Doç. Dr. Nihal Yıldız	Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi
Doç. Dr. Nuray Okumuş Ceylan	Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi
Doç. Dr. Önder Baltacı	Ahi Evran Üniversitesi
Doç. Dr. Özden Demir	Trabzon Üniversitesi

Doç. Dr. Raşit Avcı	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Doç. Dr. Samed Kurban	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Doç. Dr. Seda Donat Bacioğlu	Trakya Üniversitesi
Doç. Dr. Serpil Yorgancı	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Servet Kılıç	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Sezan Sezgin	Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Doç. Dr. Taha Yazar	Dicle Üniversitesi
Doç. Dr. Talip Öztürk	Ordu Üniversitesi
Doç. Dr. Tuba Aydın Güngör	Artvin Çoruh Üniversitesi
Doç. Dr. Turgut Türkođan	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Yaşar Barut	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Yıldız Öztan Ulusoy	Kocaeli Üniversitesi
Doç. Dr. Zeynep Çakmak Gürel	Erzincan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Adem Kenan	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Dinç	Iğdır Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ahmet Fidan	Sakarya Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ali Ferhat Ömeroğlu	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ali İhsan Benzer	Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Alper Yontar	Çukurova Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Aslı Çilliođlu Karademir	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ayça Büyükcebeci	Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Arzu Arı	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ayşe Özada Nazım	Uluslararası Kıbrıs Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül Bakar Çörez	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ayşegül Ergül	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Azize Diğilli Baran	Düzce Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Bahadır Gülden	Bayburt Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Burak Olur	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Caner Özdemir	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Coşkun Dikbıyık	Tekirdağ Namik Kemal Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Cüneyt Yazıcı	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Çağla Banko-Bal	Fatih Sultan Mehmet Vakıf Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Deniz Ekinci Vural	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Deniz Elçin	Siirt Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Dilek Büyükahıska	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Eda Erdaş Kartal	Kastamonu Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Eda Tekin	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Elif Gamze Özcan	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Emine Nur Ünveren Bilgiç	Düzce Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Erdi Okan Yılmaz	Uşak Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Erkan Göktaş	Selçuk Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fahrettin Hasan Adagideli	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fatıma Betül Demir	Bartın Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Fidan Geçici	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gamze Tuti	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Gökçe Güvercin Seçkin	Maltepe Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Habibe Bilgili	Kilis 7 Aralık Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hande Arslan Çiftçi	İstanbul Medeniyet Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hasan Ceyhun Can	İstanbul Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hatice Leblebici	İstanbul Kültür Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hilal Yılmaz	Artvin Çoruh Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hülya Gölgesiz	Ege Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Hüseyin Bayram	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Akkaş	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Çolak	Trabzon Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi İbrahim Karagöl	Ordu Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Kerem Ay	Atılım Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Demirkol	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehmet Demirkol	Dicle Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mehtap Taştepe	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mevhibe Kobak Demir	Balıkesir Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mevlüde Doğan	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Muhammed Akıncı	Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Muhammed Fatih Küçükkara	Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Murat Temur	Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Murat Tolga Kayalar	Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Mustafa Aydın Başar	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Muzaffer Kaya	Kırıkkale Üniversitesi

Dr. Öğretim Üyesi Nazmi Durkan	Pamukkale Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Okan Arslan	Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Olcay Yılmaz	Ted Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Osman Söner	Uludağ Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ömer Gökel	Ankara Sosyal Bilimler Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Özgür Atakan	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Özlem Çeziktürk	Marmara Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Özlem Yıldırım Taştı	Kafkas Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ramazan Yurtseven	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Recep Serkan Arık	Kütahya Dumlupınar Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Seda Göktepe Körpeoğlu	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Saadet Tekin	Ege Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Seden Tuyan	Çağ Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Serkan Cengiz	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sevda Katıtaş	Yıldız Teknik Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sevgi Uygur	Dokuz Eylül Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Sümeyya Tatlı Harmancı	Çankırı Karatekin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Tefrik Fikret Karahan	Ardahan Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Tuğba Babacan	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ufuk Cem Komşu	Mersin Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Ümre Kaynak	Bir kuruma bağlı değildir
Dr. Öğretim Üyesi Yaprak Alagöz Hamzaj	Anadolu Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Çavuş Erdem	Harran Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Tekin Babuç	Osmaniye Korkut Ata Üniversitesi
Dr. Öğretim Üyesi Zeynep Topcu Bilir	Düzce Üniversitesi
Dr. Öğretim Görevlisi Barış Demir	Kocaeli Üniversitesi
Dr. Öğretim Görevlisi Cumhuriyet Demiralp	Hakkâri Üniversitesi
Dr. Öğretim Görevlisi Çağrı Kaygısız	Türk Hava Kurumu Üniversitesi
Dr. Öğretim Görevlisi Mustafa Aydoğan	Sinop Üniversitesi
Dr. Öğretim Görevlisi Sercan Alabay	Galatasaray Üniversitesi
Dr. Öğretim Görevlisi Sevim Ceylan Dumanoglu	Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi
Dr. Öğretim Görevlisi Veli Ahmet Çevik	Hitit Üniversitesi
Dr. Arş. Gör. Avni Ünal	Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi
Dr. Arş. Gör. Fatma Karaçoban	Çukurova Üniversitesi
Dr. Arş. Gör. Gamze Karadayı	Adnan Menderes Üniversitesi
Dr. Arş. Gör. Hüseyin Ulus	Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi
Dr. Arş. Gör. Seda Özer Şanal	Fırat Üniversitesi
Dr. Arş. Gör. Sümeyye Okyar	Gazi Üniversitesi
Dr. Arş. Gör. Tuğba İnci	Eskişehir Osmangazi Üniversitesi
Dr. Arş. Gör. Yekta Koşan	Atatürk Üniversitesi
Dr. Hasan Hüseyin Selvi	İstanbul Milli Eğitim Müdürlüğü
Dr. Nilay Çelik Ercoşkun	Atatürk Üniversitesi
Öğretim Görevlisi Murat Boz	Akdeniz Üniversitesi

DEÜ. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, 35150, Buca/ İzmir, (Turkey).

Tel: +90 (0) 232 301 2503; Fax: +90 (0) 232 420 6045

web:<http://dergipark.org.tr/baebd>


e-mail: editor.baebd@gmail.com



Metaforun Gücü: Psikolojik Danışma Süpervizyonunda Psikolojik Danışman Adaylarının Deneyimleri

The Power of Metaphor: Experiences of Psychological Counselor Candidates in Counseling Supervision

Sayfa | 652

Fedai KABADAYI , Arş. Gör. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, fedai.kabadayi@erdogan.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 21 Şubat 2024
Kabul tarihi - Accepted: 14 Mayıs 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Dünyada ve Türkiye’de psikolojik danışma hizmetlerini yürüten önemli meslek gruplarından birisi psikolojik danışmanlardır. Psikolojik danışman becerilerini kazanabilmek için bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları dersi önemli bir yere sahiptir. Psikolojik danışman adayları süpervizyon altında psikolojik danışma hizmeti sunarak becerilerini geliştirmeyi amaçlamaktadır. Süpervizyon sürecinde psikolojik danışman adaylarının gelişimine çeşitli yönlerden yardımcı olmak amacıyla metaforlar bir teknik olarak kullanılabilir. Bu çalışmada bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersinde yürütülen ve süpervizyon sürecinde kullanılan, psikolojik danışmanın beş aşamasını kapsayan metaforlara ilişkin psikolojik danışman adaylarının görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma paradigmasına uygun olarak tasarlanmıştır. Araştırmaya, yaşları 21 ile 22 (Ortalama yaş = 21.75, Ss = .46) arasında değişen, altısı kadın ve ikisi erkek olmak üzere toplam sekiz katılımcı dahil edilmiştir. Katılımcılarla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın verileri MAXQDA programı ile analiz edilmiştir. Araştırma bulguları metafor kullanımının altı tema altında görüldüğünü ortaya koymuştur: metaforun tanımlanması ve işlevi, psikolojik danışman adayına katkıları, danışana katkıları, psikolojik danışma sürecine katkıları, süpervizyon sürecine katkıları ve zorluklar/engeller. Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon eğitiminde metafor kullanımının potansiyel değerini ortaya koyan bu çalışmada elde edilen sonuçlardan yola çıkılarak birtakım öneriler geliştirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Psikolojik Danışman Adayı, Süpervizyon, Metafor.*

Abstract.

Psychological counselors are one of the important professional groups providing psychological counseling services in the world and Türkiye. To gain psychological counselor competencies, the Psychological Counseling Practices with Individuals course has a key importance. Psychological counselor candidates aim to improve their competencies by providing psychological counseling services under supervision. In supervision, metaphors can be a useful technique to help the development of psychological counselor candidates in various aspects. In this study, this study aims to explore the views of psychological counselor candidates on the metaphors covering the five stages of counseling, which are used in the supervision process carried out in the Psychological Counseling Practice with Individuals 1 course. The research was designed by the qualitative research paradigm. A total of eight participants, six females and two males, aged between 21 and 22 ($M_{age} = 21.75$, $SD = .46$) were included in the study. Semi-structured interviews were completed with the participants. The data were analyzed with MAXQDA software. The research findings showed that the metaphor consisted of six themes: definition and function of the metaphor, contributions to the psychological counselor candidate, contributions to the client, contributions to the counseling process, contributions to the supervision process, and challenges/barriers. Based on the results obtained in this study, which reveals the potential value of the use of metaphor in the supervision training of psychological counselor candidates, some suggestions were developed.

Keywords: *Psychological Counselor Candidate, Supervision, Metaphor.*



Extended Abstract

Introduction. Psychological counselors are one of the important professional groups providing psychological counseling services in the world and Türkiye. Counseling generally aims to bring about a meaningful change in the lives of the clients. This process aims to make clients' lives more meaningful and enrich them. Clients who encounter problems often feel that they have deviated from the normal flow of their lives and counseling helps these individuals to re-adapt to their lives (Hackney and Cormier, 2008). Psychological Counseling Practice with Individuals 1 course has an important role in gaining psychological counseling competencies. Psychological counselor candidates aim to improve their skills by providing psychological counseling services under supervision. In the supervision process, metaphors can be useful as a technique to help the development of psychological counselor candidates. Metaphors stand out with the diversity of their usage areas and are historically accepted as a basic element of communication (Barker, 1985). In the field of psychological counseling, the use of metaphors allows for gaining new perspectives and contributes to the development of counseling competencies of psychological counselor candidates (Atik et al., 2016; Guiffrida, Jordan, Saiz and Barnes, 2007). Moreover, metaphors are seen as an important tool that makes valuable contributions to both supervision and case conceptualization processes (Guiffrida vd., 2007). Although the importance of using metaphors in the supervision process has long been recognized, such techniques have often been considered as a limited and smaller part of the process (Bernard and Goodyear, 2019). In recent studies, it is stated that studies on metaphors used in the supervision process are quite limited, and more research is needed in this field. In the study of Atik et al. (2016), it was stated that metaphors can be used as an effective tool in developing the competencies of psychological counselor candidates in the supervision process. In this context, it was aimed for psychological counselor candidates to contribute to their counseling processes by using the metaphors they encountered during the supervision process and to benefit more from supervision within the scope of the Psychological Counseling Practice with Individuals 1 course. This study aims to reveal the views of the psychological counselor candidates on the metaphors covering the five stages of counseling, which are used in the supervision process carried out in the Psychological Counseling Practice with Individuals 1 course.

Method. The present study was designed by the qualitative research paradigm. The study included senior-year students in the Guidance and Psychological Counseling program of a state university. Six female and two male participants aged between 21-22 years were included in the present study. Personal information forms and semi-structured interview forms were utilized as data collection materials. The supervision process was performed by the five stages of psychological counseling proposed by Hackney and Cormier (2008). Firstly, ethics committee permission was obtained, and then research permission was obtained from the Faculty of Education. Consent was provided from the participants in the interviews and then individual interviews were completed. The interviews were completed between 30 and 48 minutes. The analyses were completed in approximately two months.

Results. The present study focused on exploring the experiences of psychological counselor candidates towards metaphors in counseling supervision. The findings of the present study showed that metaphor consists of six themes: definition and function of metaphor, contributions to the



psychological counselor candidates, contributions to the client, contributions to the counseling process, contributions to the supervision process, and challenges/barriers. In the first theme, all participants stated their opinions about the definition and function of metaphors. In addition, most of the participants mentioned that metaphor is concretization. Moreover, some of the participants also stated that metaphors are permanent. In the second theme, while evaluating the contributions of the participants to themselves (psychological counselor candidates), they stated that metaphors contributed to both professional development (almost all participants) and private life (some participants). In the third theme, most of the participants stated that metaphors have important contributions to the counselor. In the fourth theme, most of the participants expressed their opinions about the contribution of metaphors to the counseling process. In the fifth theme, most of the participants expressed their opinions about the contributions of metaphors to the supervision process. In the sixth theme, some of the participants expressed their opinions about the difficulties related to metaphors.

Discussion and Conclusion. In the present study, psychological counselor candidates' experiences of metaphors in the context of counseling supervision were explored. The research revealed six main themes: the definition and function of metaphor, contributions to the psychological counselor candidates, contributions to the client, contributions to the counseling process, contributions to the supervision process, and challenges/barriers. The findings were found to be in line with the results of similar studies in the literature (Atik et al., 2016; Guiffrida et al., 2007). Research results indicated that metaphors can be used as an effective teaching technique in counseling supervision. These findings indicate the potential to make significant contributions to both psychological counselor candidates and clients, as well as to the processes (counseling process and supervision). In this context, some suggestions are presented in the light of the present results. Firstly, considering the advantages and contributions of using metaphors in the supervision process, it is suggested to update the course content (syllabus) by integrating metaphors in Psychological Counseling Practice with Individuals 1 and 2 courses. In addition, to support the undergraduate education of psychological counselor candidates, educational content such as various workshops and workshops can be offered to improve the skills of psychological counselor candidates. Despite the significant findings of the study, there are some limitations. Firstly, the data of the study were obtained only from psychological counselor candidates studying at a state university. In future studies, psychological counselor candidates studying at different universities can also be included. The contributions of the themes that emerged in the study to the counselor were addressed only from the perspective of the psychological counselor candidates. In future studies, the experiences, and opinions of the clients regarding the metaphors used in the sessions can also be taken into consideration.



Giriş

Psikolojik danışma (PD) ve psikoterapi, profesyonel bir eğitim almış uzmanlar tarafından sunulan ve danışanların (yardım arayan bireylerin) yaşam kalitelerini artırmaya odaklanan profesyonel hizmetler olarak tanımlanabilir (Young, 2019). Amerikan Danışmanlık Derneği (American Counseling Association; ACA), dünyanın önde gelen mesleki örgütlerinden biri olarak, psikolojik danışmanlığı; bireylerin, ailelerin veya grupların zihinsel sağlık, sağlıklı yaşam ve kariyer ile eğitim hedeflerine ulaşmalarını destekleyen profesyonel bir ilişki şeklinde açıklamaktadır (ACA, 2024). Her ne kadar günümüzde PD ve psikoterapi terimleri neredeyse birbirinin yerine kullanılmaya başlanmış olsa da (Young, 2019), bu iki kavram arasında tam bir görüş birliği sağlanmış değildir. Bu makalede, PD kavramının kullanımı tercih edilmiştir.

PD, danışma, genellikle danışanların yaşamlarında anlamlı bir değişim gerçekleştirmeyi hedeflemektedir. Bu süreç, danışanların yaşamlarını daha anlamlı kılma ve zenginleştirme amacı taşımaktadır. Sorunlarla karşılaşan danışanlar sıklıkla yaşamlarının normal akışından saptıklarını hissederler ve PD, bu bireylerin yaşamlarına yeniden uyum sağlamalarına yardımcı olur (Hackney ve Cormier, 2008). Ruh sağlığı uzmanları, profesyonel psikolojik danışma hizmeti sunarken çeşitli teknikler kullanır. Etkili bir yardım sağlayabilmek için, uzmanların diğer insanlara karşı olumlu ve kabul edici bir tutum sergilemeleri, yüksek benlik saygısına sahip olmaları, ruhsal açıdan sağlıklı olmaları, öz-bakım becerilerine hakim olmaları ve yaratıcılık ile entelektüel yetkinlik açısından üst düzeyde olmaları gerekir (Young, 2019). Günümüzde ruh sağlığı uzmanları, etkili psikolojik danışma hizmetleri sunmak için bilişsel terapi (Beck, 1993), akılcı duygusal davranış terapisi (Ellis ve Dryden, 2007), varoluşçu terapi (Iacovou ve Weixel-Dixon, 2015), Gestalt terapisi (Fagan ve Shepherd, 1970), ve hümanistik yaklaşım (Greenberg ve Rice, 1997) gibi çeşitli kuram ve yaklaşımlardan yararlanmaktadır. Ruh sağlığı hizmetlerini profesyonel olarak sunabilecek pek çok meslek dalı bulunmakta olup, Türkiye’de bu hizmetleri sunan önemli meslek gruplarından biri psikolojik danışmanlardır.

Türkiye’deki Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık (RPD) lisans programı, psikolojik danışmanlık mesleğine adım atacak bireyleri, teorik bilgi ve pratik becerilerle donatarak yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Program, Yükseköğretim Kurulu tarafından belirlenen standartlara göre düzenlenmiş olup, öğrencilere mesleki bilgi, genel kültür ve alana özgü eğitim sağlamakta ve toplamda 240 AKTS’lik bir eğitim süreci sunmaktadır. Bu eğitim süreci, 134 kredilik teorik dersler ve 26 saatlik uygulamalı eğitimden oluşmaktadır. Programdaki dersler, öğrencilere psikolojik danışmanlık alanındaki temel kavramlar, teoriler ve uygulamalar hakkında derinlemesine bilgi sağlar. “Psikolojik Danışma Becerileri”, “Mesleki Rehberlik Uygulamaları”, “Psikolojik Testler” gibi derslerle birlikte, “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1” ve “Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 2” gibi uygulamalı dersler, öğrencilere mesleki beceriler kazandırır ve gerçek yaşam koşullarında psikolojik danışmanlık yapabilme yetkinliğini geliştirmeyi amaçlar. Özellikle, son sınıf dersleri olan Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları, öğrencilerin teorik bilgilerini pratiğe dökme ve süpervizyon altında gerçek danışanlarla çalışma fırsatı elde etme imkanı sunar. Bu süreç, öğrencilerin mesleki yetkinliklerini artırırken, aynı zamanda etik ve profesyonel standartlara uygun olarak psikolojik danışmanlık hizmeti vermelerini sağlar (Yükseköğretim Kurulu, 2024). Lisans programını başarıyla tamamlayan bireyler, Milli Eğitim Bakanlığı, Adalet Bakanlığı, Aile ve Sosyal Politikalar Bakanlığı, Türk



Silahlı Kuvvetleri, Emniyet Genel Müdürlüğü, belediyeler ve özel rehabilitasyon merkezleri gibi çeşitli kamu ve özel sektör kurumlarında istihdam edilebilme fırsatına sahip olurlar (Aladağ ve Kemer, 2016). Bu geniş çalışma alanı, psikolojik danışmanlığın Türkiye'de önemli bir meslek dalı olduğunu ve toplumun ruh sağlığını destekleme noktasında kritik bir role sahip olduğunu göstermektedir.

Psikolojik danışmanların geniş bir çalışma alanında etkili psikolojik danışma hizmetleri sunabilmeleri, kapsamlı ve derinlemesine bir eğitim sürecini zorunlu kılmaktadır. Dört yıllık eğitim süreci boyunca psikolojik danışmanların teorik ve uygulama derslerini başarı ile tamamlamaları gerekir. Bu eğitim sürecinin temel taşlarından biri, süpervizyondur. Süpervizyon, psikolojik danışman adayları (PDA) ve tecrübeli süpervizörler arasında gerçekleşen, devam eden psikolojik danışma süreçlerinin, müdahale yöntemlerinin, değişim tahminlerinin gözden geçirildiği ve bilgi alışverişinin yapıldığı dinamik bir etkileşim sürecidir (Hackney ve Cormier, 2008). Bernard ve Goodyear (2019) süpervizyonu, mesleki deneyime sahip bir üyenin, aynı mesleğin daha az deneyimli bir üyesine, mesleki becerilerin geliştirilmesine yönelik değerlendirici ve hiyerarşik bir müdahale şeklinde tanımlamaktadır. Süpervizyonun temelde üç amacı vardır; psikolojik danışma hizmeti alan danışanların iyilik halinin korunması ve desteklenmesi, PD'lerin psikolojik danışma beceri gelişiminin desteklenmesi ve yardım mesleği olarak psikolojik danışmanlığın prestijinin korunması ve geliştirilmesidir. Süpervizyon, PD ve psikoterapi alanında, etkili ruh sağlığı hizmetlerinin sunulabilmesi için etik bir zorunluluk olarak kabul edilmekte ve mesleki gelişimin temelini oluşturmaktadır (Wheeler ve Richards, 2007). Bu sürecin önemi, psikolojik danışman eğitiminin vazgeçilmez bir parçası olarak görülmesinden kaynaklanır (Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016).

Psikolojik danışman eğitimde süpervizyon süreci için bireysel, grup ve üçlü (triadic) olmak üzere farklı süpervizyon yöntemlerinden bahsetmek mümkündür (CACREP, 2024). Bireysel süpervizyon psikolojik danışma süpervizyonunda en sıklıkla tercih edilen yöntemlerin başında gelmektedir (Bernard ve Goodyear, 2004). Bireysel süpervizyonda, süpervizyondan yararlanan danışanına yönelik sürecine ilişkin daha fazla ayrıntıya odaklanabilmeyi sağladığı için avantajlı yönlerinin olduğu belirtilmektedir. Ancak, bununla birlikte, sadece süpervizörün sunduğu tek bir bakış açısından geribildirim sağlayabilmesinden dolayı birtakım dezavantajlı yönleri de bulunmaktadır (Borders vd., 2012). Bireysel süpervizyonun dezavantajlı yönlerini ortadan kaldırmak amacıyla yararlanılan grup süpervizyonunda ise en az üç ya da daha fazla süpervizyondan yararlananın olması gerekir (Ladany ve Bradley, 2010). Grup süpervizyonunda daha fazla etkileşim ve geribildirim sayesinde daha farklı anlayışlar geliştirmelerine olanak sağlanmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2019). Üçlü süpervizyon ise, bir süpervizör tarafından aynı anda süpervizyondan yararlanan iki kişiye verilen süpervizyondur (Bernard ve Goodyear, 2019). Üçlü süpervizyonda, süpervizyondan yararlanan iki kişiye her süpervizyonda sırayla ya da iki eşit zaman diliminde geribildirim sağlanarak dönüt verilmektedir (Lawson, Hein ve Getz, 2009).

Türkiye'de süpervizyonun en temel amacı, psikoterapi ve danışmanlık becerilerini geliştirmek olarak görülmektedir (Aladağ, Pamukçu, Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2022). Lisans eğitimi sürecinde, öğrencilere psikolojik danışma becerileri kazandırılması ve bu becerilerin öğretim elemanlarından alınacak geri bildirimlerle pekiştirilmesi önem taşımaktadır. PDA için süpervizyon kapsamında geri bildirim almak, becerilerin geliştirilmesinde kritik bir yöntem olarak kabul edilmektedir (Young, 2019). Süpervizyonda biçimlendirici ve düzey belirleyici olmak üzere iki tür geribildirim tarzı olduğu



anlaşılmaktadır. Biçimlendirici geribildirimde odağında süreç boyunca süpervizyondan yararlananın bireysel beceri ve mesleki gelişimi vardır. Bununla birlikte düzey belirleyici geribildirimde ise süpervizyondan yararlananın süpervizyon sürecindeki performansının bir anlamda bireysel beceri ve mesleki gelişimine yönelik değerlendirme vardır (Bernard ve Goodyear, 2019). Yapılan bir çalışmada süpervizyonda verilen geribildirimlerin çoğunlukla kişisel farkındalık ile psikolojik danışma beceri odaklı sunulduğu ifade edilmiştir (Pamukçu vd., 2023). Önceki araştırmalarda süpervizyonda sağlanan geribildirimlerin sürecin önemli bir bileşeni olduğu vurgulanmaktadır. Geribildirimler sayesinde süpervizyon sürecinden en üst düzeyde faydanın sağlanabileceği belirtilmiştir (Hoffman vd., 2005). Süpervizyon süreci aynı zamanda, adaylara öz-yeterlik gibi temel alanlarda önemli gelişimler sağlayarak, mesleki ve kişisel yetkinliklerini artırmada önemli bir rol oynar (Wheeler ve Richards, 2007). Süpervizyon sürecinin etkililiği, psikolojik danışman ve süpervizör arasındaki ilişkinin kalitesine, süpervizörlerin adayları kabul edici, destekleyici ve gerektiğinde yönlendirici olmalarına bağlıdır (Erbaş, Koç ve Esen, 2020). Süpervizörlerin PD eğitimindeki süpervizyon sürecini daha etkili yürütebilmeleri ve PDA için destekleyici bir ilişki kurabilmeleri, çeşitli yöntem ve tekniklerin uygulanmasıyla mümkündür. Bu yöntem ve tekniklerden biri olan metafor kullanımı, süpervizyon sürecinde özellikle hem PDA için süpervizyonda geribildirim verirken hem de vakaların ele alınmasında kolaylaştırıcı ve öğretici bir rol oynayabilir.

Metaforlar, kullanım alanlarının çeşitliliğiyle ön plana çıkarlar ve tarihsel olarak iletişimin temel bir ögesi olarak kabul edilirler (Barker, 1985). Türk Dil Kurumu, metaforu mecaz anlamında tanımlarken (Türk Dil Kurumu, 2024), Oxford Sözlüğü bu kavramı, iki nesnenin benzer özelliklere sahip olduğunu belirtmek ve açıklamayı güçlendirmek amacıyla bir nesnenin ya da durumun, geleneksel kullanımının dışında, başka bir nesne veya durum olarak tanımlandığı bir kelime veya ifade olarak açıklar (Oxford Dictionary, 2024). Psikolojik danışmanlık alanında, metafor kullanımı yeni perspektifler kazanılmasına olanak tanır ve PDA'nın danışmanlık becerilerinin gelişimine katkıda bulunur (Atik vd., 2016; Guiffida vd., 2007). Dahası, metaforlar hem süpervizyon hem de vaka kavramsallaştırma süreçlerine değerli katkılarda bulunan önemli bir araç olarak görülmektedir (Guiffida vd., 2007). Süpervizyon sürecinde metafor kullanımının önemi uzun zamandır kabul edilmiş olmasına rağmen, bu tür teknikler genellikle sürecin sınırlı ve daha küçük bir parçası olarak değerlendirilmiştir (Bernard ve Goodyear, 2019). Süpervizyon sürecinde metafor kullanımı, aday danışmanlar tarafından fark edilmiş ve olumlu olarak değerlendirilmiştir (Young ve Borders, 1999). Araştırmalar, metafor kullanımının değerini ve potansiyelini ortaya koymaktadır. Güloğlu ve Kararımak (2012)'ye göre psikolojik danışmanların ortaya koyduğu metaforların danışanların zihnindeki farklı parçaları bütüncül olarak mevcut durumu tam olarak yansıtabildiklerini ve danışanın yaşantısını derinleştiren bir özelliğe sahip olduklarını belirtmişlerdir. Psikolojik danışma sürecinde metafor kullanımına dair örnekler alanyazında nadir bulunsa da "taş atan çocuk" metaforu ile yapılan bir vaka çalışması bu yöntemin uygulanışını sergilemiştir. "Taş atan çocuk" metaforu, danışanın içsel deneyimlerini daha derinlemesine ve kolay bir şekilde ifade etmesini sağlamak amacıyla geliştirilmiştir. Bu metafor, psikolojik danışma sürecinde danışanın hem olumsuz duygularını ve düşüncelerini (örneğin öfke ve zarar verme eğilimi), hem de olumlu yönlerini (koruma ve uyarı mekanizmaları gibi) ifade etmesine yardımcı olmuştur (Uyar-Suiçmez, 2019). Ayrıca, "Kawa" metaforunun süpervizyonda kültürel duyarlılığı artırmak amacıyla nasıl kullanılabileceğine dair bir başka araştırma bulunmaktadır. Kawa metaforu, danışanların yaşamı ve benliklerini bütüncül bir şekilde algılamalarına odaklanır. Bu metafor, bir nehirdeki suyun akışı, nehir kıyısındaki kayalar ve



nehirin taşıdığı odun gibi çeşitli unsurları kullanarak, danışanların yaşam deneyimlerini, içsel süreçlerini ve ilişkilerini anlamalarına yardımcı olur (Brown, Broadwater ve Christian, 2023). Bu bulgular, metafor kullanımının süpervizyon ve psikolojik danışma süreçlerinde önemli bir yer tuttuğunu ve süreç boyunca çeşitli şekillerde katkıda bulunabileceğini göstermektedir.

Türkiye'de psikolojik danışman eğitimi bağlamında süpervizyon üzerine yapılan araştırmaların sayısının hala sınırlı olduğuna işaret edilmektedir (Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016). Bununla birlikte, son dönemlerde yapılan çalışmalar, PDA için süpervizyon sürecindeki deneyimlerine odaklanan araştırmaların mevcut olduğunu doğrulamaktadır (Apaydın ve Çakır-Çelebi, 2024). Türkiye'de metafor kullanımına ilişkin çalışmaların sayısı az olmakla birlikte, özellikle metaforlar üzerine niteliksel araştırmalar yapılmasının önemli olduğu belirtilmiştir (Piştof ve Şanlı, 2013; Güloğlu ve Kararımak, 2012). Önceki çalışmaların, Hackney ve Cormier (2008) tarafından tanımlanan PD sürecinin beş aşamasında kullanılan metaforların etkileri ve bu süreçteki kullanımlarına dair görüşleri incelemeye veya bu konuda derinlemesine bilgi sunmaya yönelik olmadığı gözlemlenmiştir.

Psikolojik danışma sürecinin doğası gereği karşılaşılan belirsizlikler nedeniyle, PDA neyle karşılaşacaklarını önceden kestiremediklerinden, bu durumları açıklamak ve yönetmek için metaforlara başvurabilirler (Piştof ve Şanlı, 2013). Atik vd. (2016) PDA ile gerçekleştikleri çalışmalarında, etkili metaforlar, genel itibarıyla özlü ve yaratıcı niteliklerle tanımlanmıştır. Metaforların etkili bir şekilde kullanılmasının süreci kolaylaştırıcı bir yönü olduğu anlamına gelmektedir. Süpervizyon sırasında, danışanın karşılaştığı zorlukları hafifletmek ve mesleki gelişimine katkıda bulunmak için metaforların yanı sıra mizah ve örneklemeler de etkili araçlar olarak kullanılabilir (Siviş-Çetinkaya ve Kararımak, 2012). Mevcut alanyazın, psikolojik danışmanlıkta süpervizyonun hayati önem taşıdığını ve PDA'nın profesyonel ruh sağlığı hizmetleri sunmaya hazırlanırken aldıkları süpervizyonun kalitesinin son derece önemli olduğunu vurgulamaktadır (Demir-Güdü, vd., 2019; Özyürek, 2019; Yılmaz ve Voltan-Acar, 2015). Bu nedenle, süpervizyon sürecinin daha etkin ve verimli hale getirilmesi için yöntemlerin araştırılması gerekmektedir. Bu bağlamda, "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1" dersi kapsamında yürütülen süpervizyonun etkinliği ve verimliliği daha da büyük bir önem kazanmaktadır. Araştırmacılar, süpervizyon sürecini kolaylaştırmak ve daha etkin hale getirmek için çeşitli yöntemler geliştirebilirler. Ayrıca, süpervizyon sürecinde danışanın karşılaştığı zorlukları azaltmak ve mesleki gelişimine katkıda bulunmak amacıyla metaforlar, mizah ve örneklemelerin kullanılmasının faydalı olduğu belirtilmiştir (Siviş-Çetinkaya ve Kararımak, 2012). Sonuç olarak, "Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1" dersi kapsamında yürütülen süpervizyon sürecinde metaforların kullanımına yönelik bir bakış açısı kazanmanın, süpervizyon sürecini kolaylaştırmada ve psikolojik danışmanlık pratiğinde faydalı olabileceği düşünülmektedir.

Son araştırmalarda, süpervizyon sürecinde kullanılan metaforlara ilişkin çalışmaların oldukça sınırlı olduğu ve bu alanda daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu belirtilmektedir. Atik ve arkadaşlarının (2016) çalışmasında, metaforların süpervizyon sürecinde PDA'nın yetkinliklerinin geliştirilmesinde etkili bir araç olarak kullanılabilirliği ifade edilmiştir. Bu bağlamda, PDA'nın, süpervizyon sürecinde karşılaştıkları metaforları kullanarak psikolojik danışma süreçlerine katkıda bulunmaları ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersi kapsamında süpervizyondan daha fazla yararlanmaları hedeflenmiştir. Dahası, bu çalışma, süpervizyon sürecinde PDA'nın becerilerini



geliştirme/destekleme konusunda ve mesleğin prestijinin korunması/geliştirilmesi açısından önemli bir katkı sağlayabilir ve gelecekte yapılacak potansiyel araştırmalar için bir zemin oluşturabilir. Bu çalışmada, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersinde yürütülen ve süpervizyon sürecinde kullanılan, PD'nin beş aşamasını kapsayan metaforlara ilişkin PDA'nın görüşlerinin ortaya çıkarılması amaçlanmaktadır. Araştırmanın odaklandığı temel soru şu şekildedir:

Psikolojik danışma süpervizyon sürecinde, psikolojik danışman adaylarının metaforlara yönelik deneyimleri nasıldır?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu çalışma, nitel araştırma paradigmasına uygun şekilde kurgulanmıştır. Nitel araştırma metodolojisinin temelinde, belirlenen fenomenlerin derinlemesine incelenmesi ve anlaşılması yatar (Creswell, 2019). Bu araştırma, Bireysel Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersinde yer alan PDA'nın metaforlar yoluyla yaşadıkları deneyimleri incelemeyi amaçlamaktadır. Bu perspektiften yola çıkarak, söz konusu araştırma, PDA'nın metaforlar aracılığıyla yaşadıkları deneyimlerin keşfedilmesi amacıyla tasarlanmıştır.

Çalışma grubu

Bu çalışma, bir devlet üniversitesinin RPD bölümünde öğrenim görmekte olan son sınıf lisans öğrencileri ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yoluyla belirlenmiştir (Büyüköztürk vd., 2012). Ölçüt örneklemede çalışmada yer alacak katılımcıların önceden hangi özelliklere göre seçileceği belirlenmiş olması gerekir (Patton, 2014). Dolayısıyla bu çalışmada katılımcıların Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık lisans programına kayıtlı olup Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersini almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir. Araştırmada, yaşları 21 ile 22 (Yaş = 21.75, Ss = .46) arasında değişen, altısı kadın ve ikisi erkek olmak üzere toplam sekiz katılımcı bulunmaktadır (Tablo 1). Katılımcılar, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersini almadan önceki yarıyıllarda "Psikolojik Danışma İlke ve Teknikleri (2 Teori)", "Psikolojik Danışma Kuramları (2 Teori)" ve "Psikolojik Danışma Becerileri (1 Teori ve 2 Uygulama)" derslerini başarıyla tamamlamışlardır.

Tablo 1.
Katılımcı özellikleri

ID	Yaş	Cinsiyet	GANO	Oturum Sayısı	Oturumlarda Metafor Kullanımı
1	22	Kadın	3.18	6	Evet
2	21	Erkek	3.00	6	Evet
3	22	Kadın	3.35	6	Hayır
4	22	Kadın	3.54	6	Evet
5	22	Erkek	3.10	6	Evet
6	21	Kadın	3.27	6	Hayır



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 652-677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 652-677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

7	22	Kadın	3.33	8	Evet
8	22	Erkek	2.85	7	Evet

Veri toplama araçları

Sayfa | 661

Bu araştırmada, veri toplama sürecinde iki temel veri toplama aracı kullanılmıştır: bir kişisel bilgi formu ve bir yarı-yapılandırılmış görüşme formu. Bu araçlar, katılımcıların demografik bilgilerini toplamak ve araştırmacının ana konusuyla ilgili derinlemesine bilgi elde etmek amacıyla tasarlanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Bu form, araştırmacı tarafından hazırlanmış olup, katılımcıların yaş, cinsiyet, genel akademik başarı ortalaması, gerçekleştirdikleri oturumların sayısı ve bu oturumlar sırasında metafor kullanımına ilişkin durumlarını değerlendirmeye yönelik soruları içermektedir.

Yarı-Yapılandırılmış Görüşme Formu: Yarı-yapılandırılmış görüşme formu alanyazındaki konu ile ilgili araştırmalar incelenerek araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. Alanyazındaki göstergelerden yola çıkılarak oluşturulan görüşme formu, metaforik öğretimin katkıları, etkili metaforların özellikleri ve metafor kullanımı sırasında karşılaşılan zorluklar şeklinde çeşitli sorular içermektedir. Bu sorular, katılımcıların metafor kullanımıyla ilgili deneyimlerini, algılarını ve bu sürecin eğitim üzerindeki etkilerini derinlemesine incelemeyi amaçlamaktadır. Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları hazırlandıktan sonra iki alan uzmanı araştırmacının amacı doğrultusunda soruları incelemiş ve geri dönütlerde bulunmuşlardır. Alan uzmanlarında gelen dönütler doğrultusunda formun son haline ulaşılmıştır.

Bireyle psikolojik danışma uygulaması 1 dersi

Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersi, RPD lisans programının yedinci yarıyılında sunulan, uygulama odaklı bir derstir. Bu ders, alan zorunlu kategorisinde yer almakta ve 14 haftalık bir dönem boyunca haftada 1 saat teorik, 2 saat ise uygulama olacak şekilde planlanmıştır. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersinin temel amacı, süpervizyon altında, PD beceri ve tekniklerinin bireylerle psikolojik danışmanlık yapma sürecinde etkin bir şekilde kullanılmasını sağlamaktır. Ders, PD sürecinin basamaklarına uygun bir şekilde kurgulanmıştır; teorik bölümde, Hackney ve Cormier (2008) tarafından tanımlanan PD sürecinin beş basamağına ilişkin teorik içerikler ayrıntılı olarak işlenmektedir (Tablo 2).

Tablo 2.

Psikolojik danışma sürecinin basamakları

Basamak 1	Danışanla kaynaşma ve terapötik ilişki kurma
Basamak 2	Problemlerin tanımlanması
Basamak 3	Amaç oluşturma
Basamak 4	Müdahale seçme ve uygulama
Basamak 5	Sonlandırma ve izleme



Metaforlar

Mevcut araştırmadaki metaforlar araştırmacı (dersin öğretim üyesi) tarafından PD'nin beş aşamasına (Hackney ve Cormier, 2008) uygun olarak geliştirilmiştir. İlgili metaforlar araştırmacı tarafından özgün biçimde geliştirilirken metaforların özellikle her bir aşamaya yönelik olmasına dikkat edilmiştir. Teorik derslerin sunumu esnasında psikolojik danışma sürecinin basamaklarına uygun olarak ilgili metaforlar PDA ile paylaşılmıştır. Aynı zamanda, süpervizyon esnasında da ilgili metaforlar psikolojik danışman adayına dönüt sağlarken de kullanılmışlardır. Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersi boyunca kullanılan PD'nin beş aşamasını kapsayan metaforlara yer verilmiştir (Ek 1). Bu metaforların bazıları "Yeni Doğan Bebek, Karanlık Oda, 3+1 Ev, Gemi Seyahati, Rize-Trabzon Hattı Dolmuş Şoförleri, Çekirdek Çitleme, Otogardan Uğurlama, Havuza Atlama, Okyanusa Açılma" şeklindedir. Her bir metafor ilgili ders haftasında kullanılarak PDA ile paylaşılmıştır.

Süreç

Bu araştırma, etik ve yasal gerekliliklere uygun bir şekilde yürütülmüştür. İlk adım olarak, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik Kurulu'ndan etik onay alınmıştır (Karar No: 2022/303). Ardından, Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dekanlığından araştırma izni temin edilmiştir. Araştırma, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersinin teorik bilgilerinin sunumu ve süpervizyon sürecinde metaforların kullanımını içerecek şekilde bir yarıyıl boyunca gerçekleştirilmiştir. Yarıyılın sonunda, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersi tamamlandıktan sonra, gönüllü katılımcılarla görüşmeler yapılmıştır. Görüşme sürecinin ilk aşamasında, katılımcılardan yazılı olarak gönüllü katılım onayları alınmış ve araştırma süreci hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Nitel görüşmeler, yaklaşık 30 ila 48 dakika arasında değişen sürelerde gerçekleştirilmiş, ses kaydına alınmış ve sonrasında bu kayıtlar yazılı metne dönüştürülmüştür.

Veri analizi

Araştırmanın veri analizi süreci, (Merriam ve Tisdell, 2015) tarafından önerildiği gibi dikkatlice planlanmış ve kategori oluşturma, kategori ve verilerin sınıflandırılması ile kategorilerin adlandırılması olmak üzere birkaç adımdan oluşmaktadır. Toplanan ham veriler detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu aşama, verilerin tamamlığı, anlaşılabilirliği ve analiz için uygunluğunun değerlendirilmesini içerir. Ham verilerin gözden geçirilmesi, veri setindeki herhangi bir eksiklik, tutarsızlık veya düzeltme gerektiren noktaların belirlenmesine olanak tanır. Analiz aşamasında, MAXQDA programı kullanılmıştır. MAXQDA, verilerin kodlanması, sınıflandırılması ve tematik olarak analiz edilmesi süreçlerini kolaylaştıran güçlü bir araçtır. Bu yazılım, araştırmacılara veri setleri arasındaki ilişkileri keşfetme, temaları belirleme ve bulguları derinlemesine analiz etme imkanı sağlar. Veri analizi süreci, yaklaşık iki ay gibi bir sürede tamamlanmıştır. Bu süre zarfında, ilgili adımlar titizlikle uygulanmış ve sonuçlar detaylı bir şekilde değerlendirilmiştir.

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel tasarımlı bir araştırmanın geçerlik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla birtakım önlemler alınmıştır. İlk olarak katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt



örneklemekten yararlanılmıştır. Araştırmanın duyusu yapıldıktan sonra ölçütleri karşılayan ve sadece gönüllü olanlar araştırmada yer almıştır. İkinci olarak, araştırmada elde edilen verilerin güvenilirliğini artırmak amacıyla doktora düzeyinde eğitim almış ve nitel araştırma deneyimine sahip bağımsız bir araştırmacı tarafından analizler tekrar edilmiş ve sonuçlar karşılaştırılmıştır. Bu adım, analiz sonuçlarının objektifliğini ve tekrarlanabilirliğini sağlama amacı taşır (Creswell, 2013). Bağımsız bir araştırmacının katılımı, bulguların doğruluğunu ve araştırmanın genel güvenilirliğini artırır. Araştırmadan elde edilen dönütler ve düzeltme önerileri, analizin son halinin şekillendirilmesinde kritik bir role sahiptir. Bu aşama, analiz sürecinin ve sonuçlarının iyileştirilmesi için önemli bir fırsat sunar. Araştırmacılar, dönütleri dikkatle değerlendirerek analiz metodolojilerini ve sonuçlarını daha da rafine edebilirler.

Bulgular

Mevcut araştırmada psikolojik danışma süpervizyonunda PDA'nın metaforlara yönelik deneyimlerinin keşfedilmesine odaklanılmıştır. Araştırma bulguları metaforun tanımlanması ve işlevi, PDA'ya katkıları, danışana katkıları, PD sürecine katkıları, süpervizyon sürecine katkıları ve zorluklar/engeller olmak üzere altı temadan oluştuğunu göstermiştir.

Tema 1: Metaforun tanımlanması ve işlevi

Katılımcıların tamamı metaforların tanımlanması ve işlevi hakkında görüşlerini belirtmiştir (f = 19). Ayrıca katılımcıların büyük çoğunluğu metaforun somutlaştırma olduğuna değinmiştir. Dahası, katılımcıların bir kısmı da metaforların kalıcı olduğunu ifade etmiştir. Aşağıda katılımcıların ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Somitlaştırma: "Metafor deyince aklıma örnekler, somutlaştırma geliyor." (K1)

Somitlaştırma: "Metaforu şöyle tanımlayabilirim, anlatılmak istenenin tek kelimeyle somutlaştırılması. Yani hani o bir metafor kullanıldığı zaman bilgi düzeyinde artık kalmıyor ve daha da kalıcı olduğu düşüncesindeyim. Çünkü tek bir kelime olduğu zaman hani kişinin beynini de yormuyor en azından. Çünkü uzun bir şey yapmak ve tutmaktansa kısa bir şey ifade etmek çok güzel." (K2)

Somitlaştırma: "Yani bana göre bir somutlaştırma çalışması diyebilirim. Yani, çünkü bazen danışma sırasında da hissettim. Bazen bizim için ne kadar somut olsa da karşımızdaki kişi için o kadar somut olmuyor. Yani onu kavrayamıyor bazen. Yani ikimizin anlayabileceği sanki ortak bir dil gibi böyle daha somut." (K7)

Kalıcı: "Yani metaforlar bence daha kalıcı oluyor insanın aklında. Mesela o süreç hakkında ya da metaforun içinde olduğu konuyla ilgili insanın daha çok farkındalık kazandırıyor." (K3)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 652-677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 652-677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tema 2: Psikolojik danışman adayına katkıları

Katılımcıların kendilerine (PDA) olan katkıları değerlendirirken metaforların hem mesleki gelişime (hemen hemen bütün katılımcılar) hem de özel yaşantıya katkıları (bazı katılımcılar) olduğunu belirtmişlerdir (f = 53). Katılımcıların ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Mesleki Gelişime Katkıları: "Metaforlar bazı şeyleri kolaylaştırıyor. Bu yüzden ben bir de hocam görünür bir şekilde anlayabilen bir insan değilim. Yani çok fazla yol katetmem gerekiyor. Mesela bir şeyi bir kez okuduğum zaman anlamaktansa beş kez altı kez okuyup onu iyice beynime yer edinmesi gerekiyor. Yani benim için çok daha kolaylaştırıcı daha az çaba sarf ettiğim bir anlama süreci yaşadım metaforları kullandığımızda." (K1)

Mesleki Gelişime Katkıları: "Mutlu hissettim, çok rahatlamış hissettim. Çekirdek metaforundan sonra direk (seanstan) çıktığım gibi yüzüm gülüyordu zaten böyle kimseye de anlatamıyorsun... Kendi içinde böyle paylaşmaya çalışıyorum. Kendi içime sığmıyor, bayağı çok sevinmişim. Yani o sevinç, huzur hepsi bir anda olmuştu o metafordan sonra." (K8)

Mesleki Gelişime Katkıları: "Mesela düşünüyorum, hiç böyle metaforlardan bahsedilmemiş olsaydı bana. Hem kendi açımdan hem danışma sürecim için de düşünüyorum. Birçok zorlandığım durum oldu. Hani kendi kendime söylüyorum, metafor kullanmasaydım yerine ne söyleyecektim acaba?... O an terapötik ilişkiyi nasıl yapacaktım diye düşünüyorum. Ortak dili nasıl bulabilirim?" (K7)

Özel Yaşantıya Katkıları: "Ders kapsamında metaforları işledikten sonra bir konuşma esnasında (gündelik yaşamda) ben metafor kullandım. Arkadaşım sonra dedi ki, sen bana benzemeye başladın..." (K6)

Özel Yaşantıya Katkıları: "Hocam hayatımda benim için önemli bir yer edindi diye düşünüyorum. Metaforlar genel olarak ve sizin sayenizde hiç silinmeyecek aklımdan. O yüzden mutluyum. Yani önemli benim için." (K4)

Tema 3: Danışana katkıları

Katılımcıların büyük çoğunluğu metaforların danışana önemli katkıları olduğunu belirtmiştir (f = 25). Katılımcıların ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Katkı: "Metaforların olumlu yönde etkilediğini düşünüyorum. Daha somut görüyorlar. Mesela düşünceleri değiştikçe daha çok fayda sağlıyorlar. Yani daha fazla nasıl fayda sağlayabileceklerini görüp yani sürece daha fazla katılıyorlar. Bu da onlara (danışan) daha fazla fayda sağlıyor bence." (K7)

Katkı: "Onun (danışan) için hem de anlamasını kolaylaştırdı. Amaç falan deyince biraz resmi gibi oldu galiba o biraz böyle gerildi sanki ama metaforla anlatınca zaten biraz da gevşedi." (K5)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 652-677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 652-677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Katkı: "Hem görsellik ön planda oluyor bence. Yani siz metaforları örnek olarak sunmaya başlayınca ya da ben danışanlarıma anlatmaya başlayınca gözlerinde bir canlanıyor. Bence zihinsel olarak hem düşünüyorlar hem de görsel olarak zihinlerinde canlanıyor. O yüzden bence bir görsel algı oluşturuyor." (K4)

Sayfa | 665 **Tema 4: Psikolojik danışma sürecine katkıları**

Katılımcıların büyük çoğunluğu metaforların PD sürecine katkıları hakkındaki görüşlerini belirtmiştir (f = 19). Aşağıda katılımcıların ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Katkı: "... Süreci bayağı kolaylaştırdı. Mesela amaç oluşturmak gibi." (K5)

Katkı: "Bu sürece de (psikolojik danışma süreci) katkı sağladı. Terapötik ilişkimiz de güçlendi..." (K8)

Katkı: "Tabi ki ilişkimiz (terapötik ilişki) açısından da katkı sağlıyor...O terapötik ilişkinin daha da çok kuvvetlendiğini düşünüyorum..." (K4)

Tema 5: Süpervizyon sürecine katkıları

Katılımcıların büyük çoğunluğu metaforların süpervizyon sürecine katkıları hakkındaki görüşlerini belirtmiştir (f = 11). Aşağıda katılımcıların ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Katkı: "Bence dersin birazcık eğlenceli kısmı gibiydi. Hocam herkeste bir şey gördüm. Akranlarımda, gözümde bir aydınlanma gibi bir şey oldu ve çoğu kişi yani bunu (metafor)kendi danışmasında kullandı... Bu 5 aşamayı anlatırken kullandığımız metaforlarınızın bir katkısı oldu, dersin öğrenimine ilişkin şöyle diyebilirim, hocam. Bu 5 süreci biz daha önceki aldığımız derslerde de görmüştük ama hep teoride kalan hep bilgi aşamasında kalan kısım vardı ama metaforlarla kullandığımda o süreci hani bir tık daha iyi anladım diyebilirim. Bir teknik gibi bir şey aslında hocam..." (K2)

Katkı: "Ben yüzdeler olarak mesela dilim vermek gerekirse metaforsuz bir şekilde anlatıp öyle devam etseydiniz eğitimlerimize yani %50-50 öğrenme olacağını düşünüyordum. Ama bana göre bence metafor ile birlikte bu öğrenmem %90 seviyesine falan çıktı. Aslında çok desteklediğini düşünüyorum öğrenimlerimizi... Aslında mesela metafor zincirleme öğrenme olarak gidiyor..." (K4)

Katkı: "Ders kapsamında bazı konular özellikle düşünceler tarzında ya da bu tarz şeylerde soyut ifadeler çok fazla olduğu için herkesin beyninde bir şeye ulaşmıyordu. Yani ben belki onu farklı algılayabiliyordum ama metaforlar sayesinde aslında aynı şeyi herkesi bir şekilde bir şeyde (ortak payda) buluşturmuştu... Yani herkesin zihninde artık o canlanıyordu sonradan. Yani tüm dersi alanlar için aynı bir tanım, aynı bir düşünce oluyordu..." (K6)



Tema 6: Zorluklar/engeller

Katılımcıların bir kısmı metaforlarla ilgili zorluklar ve hakkındaki görüşlerini belirtmiştir (f = 7). Aşağıda katılımcıların ifadelerinden örnekler verilmiştir.

Zorluk/Engel: "Metaforla ilgili zaten bir eğitimimiz yok. Bunu sadece kendimiz yaparak kendimiz düşünerek düşüncelerimizde oluşturarak yapmamız da belki çok faydalı olmayabilir. Yani böyle bir risk taşıyabilir. O yüzden hani bir uzman ya da bu konuda kitap olursa tabii ki daha faydalı olur... Kendi seansımda çok iyi, yetkin görmediğim için yani bir metafor kullanmadım. Belki süreci olumsuz etkileyebilir, o yüzden kullanmadım... Böyle bir konuda eğitim almamızın bizim için güzel olur diye düşünüyorum..." (K3)

Zorluk/Engel: "Mezun olunca uygulamak için biraz tecrübeli olmak lazım. Yani ben öyle bir şey denemedim... Yani tecrübeli olmak lazım, iyi bilmek lazım, çünkü bazıları nasıl desem... zararlı olabilir yani şeyler (metaforlar)." (K5)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışmada, psikolojik danışma süpervizyonu bağlamında, PDA'nın metaforlara ilişkin deneyimleri ele alınmıştır. Araştırma, metaforun tanımı ve işlevi, PDA'ya, danışanlara, PD ve süpervizyon süreçlerine olan katkıları, yanı sıra karşılaşılan zorluklar ve engeller olmak üzere altı ana temayı ortaya koymuştur. Elde edilen bulgular, alanyazındaki benzer araştırma sonuçlarıyla uyumlu bir doğrultuda olduğu tespit edilmiştir (Atik vd., 2016; Guiffida vd., 2007).

Araştırmanın ilk sonuçları, metaforların tanımı ve işlevselliği ile ilgili önemli bulguları ortaya koymaktadır. Katılımcılar, metaforların somutlaştırma ve kalıcılık özelliklerini öne çıkarmışlardır. Bu bulgular, alanyazında yer alan önceki çalışmalarla uyum göstermektedir. Özellikle, Atik vd. (2016) tarafından yapılandırılmış akran grup süpervizyonunda metafor kullanımı üzerine yürütülen çalışma, "etkili metaforların özelliklerini" bir tema olarak belirlemiştir. Bu çalışmada etkili metaforların; açıklayıcı, öz, yaratıcı, akılda kalıcı ve tartışmaya açık olma gibi özelliklere sahip olduğu vurgulanmıştır (Atik vd., 2016). Metaforlar tanımsal olarak, iki nesne veya kavram arasındaki benzerlikleri vurgulayarak, bir terimi normal kullanımının dışında, başka bir nesne veya kavramı tanımlamak için kullanılan sözcük veya ifadeler olarak tanımlanır (Oxford Dictionary, 2024). Bu bağlamda, süpervizyon sürecinde metaforların kullanımı, özellikle soyut kavramları somutlaştırarak ve deneyim eksikliği çeken PDA için anlamı pekiştirerek önemli bir işlev görür. Sunulan metaforların akılda kalıcılığı, sürecin anlaşılmasını kolaylaştıran beklenen bir sonuçtur. Böylece, metaforların somutlaştırma ve kalıcılık özelliklerinin, alanyazındaki önceki teorik ve uygulamalı araştırmalarla uyum içinde olduğu belirlenmiştir.

Bu araştırmada elde edilen en dikkat çekici bulgu, metafor kullanımının süpervizyon sürecine çok yönlü pozitif etkileri olduğunu göstermesidir. Özellikle, PDA'ya, danışanlara, PD ve süpervizyon süreçlerine sağladığı katkılar, ayrı temalar olarak incelenmiştir. Katılımcılar, metaforların kendilerine (PDA) genel olarak önemli faydalar sağladığını belirtmişlerdir. PDA için kendilerine olan faydaların hem mesleki gelişimlerine hem de özel yaşantılarına pozitif etkileri olduğu görülmüştür. Bu bulgular, Kabadayı, F. (2024). Metaforun gücü: Psikolojik danışma süpervizyonunda psikolojik danışman adaylarının deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 652-677.
DOI. 10.51460/baebd.1441154



alanyazındaki çalışmalarla uyumlu olarak değerlendirilebilir (Atik vd., 2016; Wheeler ve Richards, 2007). Metaforların kullanımı, süpervizyon ve vaka kavramsallaştırma süreçlerine önemli katkılar sağladığı şeklinde tanımlanmaktadır; bu durum, hem süpervizyon sürecine katılan bireylerin gelişimine destek olmakta hem de öz-yeterlik gibi temel becerilerin geliştirilmesine yardımcı olmaktadır (Guiffrida vd., 2007). Wheeler ve Richards (2007) tarafından yapılan çalışma, metaforların süpervizyondan fayda gören bireylere önemli faydalar sağladığını ve temel yetkinlik alanlarında gelişimini desteklediğini ortaya koymuştur. Süpervizyon seansları sırasında metaforlara maruz kalan bireylerin, bu metaforları danışanlarıyla yürüttükleri çalışmalara entegre etme olasılıkları yüksektir (Young ve Borders, 1999). Atik vd. (2016), yürüttükleri çalışmada, PDA'nın süpervizyon sürecinde metafor kullanımı aracılığıyla yeni perspektifler (yeni bakış açıları kazanma, bilişsel anlamda psikolojik danışma becerileri kazanma ve dolaylı öğrenme) kazandıklarını ve PD becerilerinin pozitif yönde geliştiğini tespit etmişlerdir. Wheeler ve Richards (2007) ise, süpervizyon sürecinin adaylara katkısının ve öz-yeterliliklerini artırıcı bir özelliğinin olduğunu belirtmiştir. Siviş-Çetinkaya ve Kararımak (2012), PDA'nın mesleki gelişimine katkıda bulunmak amacıyla metaforların kullanılabilirliğini önermişlerdir. Erbaş vd. (2020), PD sürecinde müdahaleler konusunda başlangıçta daha pasif olabilen PDA'nın, süpervizörlerinin cesaretlendirici tutumuyla müdahaleleri daha cesurca uygulama fırsatı bulduklarını vurgulamışlardır. Bu bağlamda, metaforların süpervizyon sürecine cesaretlendirici bir tutumla pozitif katkılar sağladığı söylenebilir. Ayrıca, Atik vd. (2016) tarafından belirtildiği üzere, süpervizyon sürecinde metafor kullanımının PDA üzerindeki etkilerinin daha detaylı incelenmesi gerektiği vurgulanmıştır. Mevcut çalışma, PDA'nın süpervizyon sürecinde geliştirdikleri metafor kullanım becerilerinin, süpervizyon sürecine olumlu katkılar sağladığını göstermiş ve alanyazına destekleyici yönde önemli bir katkıda bulunmuştur.

Erbaş vd. (2020) tarafından yürütülen bir nitel çalışmada, RPD son sınıf öğrencilerinin süpervizyon sürecine ilişkin görüşleri incelenmiş ve bu inceleme sonucunda psikolojik danışman-süpervizör ilişkisinin kalitesi, süpervizyon sürecinin özellikleri, süpervizyonun PD sürecine olan katkıları ve mesleki ile kişisel gelişime katkıları olmak üzere dört temel tema tespit edilmiştir. Araştırma bulguları, süpervizyon sürecinin etkili olabilmesi için, psikolojik danışman-süpervizör ilişkisinin sağlam temellere dayanması gerektiğini; süpervizörlerin, kabul edici, destekleyici ve gerekli durumlarda yönlendirici ve bilgilendirici bir tutum sergilemesi gerektiğini göstermektedir. Özellikle psikolojik danışman-süpervizör ilişkisinin, süpervizyon sürecinin başarısında kritik bir öneme sahip olduğu vurgulanmıştır (Erbaş vd., 2020). Bu çalışmanın bulguları ışığında, metaforların, psikolojik danışman-süpervizör ilişkisinin kalitesi, süpervizyon sürecinin özellikleri, süpervizyonun PD sürecine ve mesleki ile kişisel gelişime olan katkıları açısından önemli faydalar sunabileceği potansiyeli olabileceğini ortaya koymuştur. Dolayısıyla, süpervizyon sürecinde metaforların kullanımı, PDA için etkili bir teknik olarak değerlendirilmelidir; zira metaforlar, bu süreçte çok yönlü katkılar sağlayabilecek potansiyel taşımaktadır.

Araştırmada tespit edilen önemli temalardan biri de katılımcılar tarafından dile getirilen zorluklar ve engellerdir. Bazı katılımcılar, metaforların terapi seanslarında kullanımıyla ilgili belirli zorluklar ve engellere işaret etmişlerdir. Süpervizörlerin, süpervizyon sürecini, adayların ihtiyaç ve isteklerini dikkate alarak özenle yapılandırması ve yönetmesi gerektiği vurgulanmaktadır (Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016). Bu yüzden genellikle süpervizyon sürecinde çift yönlü bir anlayışın olması gerektiği anlaşılmaktadır. Türkiye'de gerçekleştirilen güncel bir çalışma süpervizyon sürecinde



sunulan geri bildirim PDA için genellikle hem destekleyici hem de düzeltici olduğunu ve de destekleyici ve düzeltici geri bildirimlere önem verdiklerini ortaya çıkarmıştır (Aladağ ve Kemer, 2023). Söz konusu geri bildirimlerin destekleyici olması için metaforların işlevsel bir rolü olabilir. Çünkü, metaforların kullanımı sırasında, psikolojik danışmanlar tarafından seçilen veya oluşturulan metaforların, danışanlara saygıyı temel alan bir yapıda olması esastır (Güloğlu ve Kararımak, 2012). Eğer kullanılan metaforlar bu prensibe uygun değilse, sürecin olumsuz yönde etkilenmesi muhtemeldir. Bunun yanı sıra, Stone ve Amundson (1989) tarafından yapılan çalışmalar, metaforik aktivitelerin öğrencileri, geleneksel süpervizyon metodolojilerinin izin verdiğinden daha kısa sürede duygusal olarak zorlu ve stresli vakaları paylaşmaya teşvik edebileceğini ortaya koymaktadır. Bu bulgu, psikolojik danışmanlık süpervizyonu için de geçerli olabilir. PDA için süpervizyon sürecinde geribildirim almanın her zaman kolay olmadığı, bazı geliştirici geribildirimlerin zorlayıcı olabileceği anlaşılmaktadır. Bu tür durumlarda, süpervizörler metaforların yardımıyla ortaya çıkabilecek gerilimi hafifletmek için bu aracı kullanabilirler. Dolayısıyla, mevcut çalışmada belirlenen zorluk ve engellerin üstesinden gelmek adına süpervizörlerin gösterdiği dikkat ve hassasiyet büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda, süpervizyon sürecinin etkinliğini artırmak ve potansiyel zorlukları azaltmak için metaforların dikkatli bir şekilde kullanılması gerektiği sonucuna varılmaktadır.

Günümüzde, psikolojik danışmanlar, farklı özelliklere, gelişim dönemlerine, ihtiyaçlara ve çeşitli zorluklara sahip danışanlara uygun beceriler sergilemekle yükümlüdürler (Kararımak, 2008). Aynı zamanda, psikolojik danışman eğitiminde PDA'nın baştan sonra bütün psikolojik danışma sürecinde kültürel özelliklerin dikkate alınması gerekmektedir (Meydan ve Kağnıcı, 2018; Kağnıcı, 2011). Bu çalışmada, psikolojik danışmanın beş aşaması için geliştirilen ve kullanılan metaforların hem PDA hem de danışanlar için kültürel olarak uygun olmasına özen gösterilmiştir. Bu bağlamda, geliştirilen metaforların, danışanların kültürel özelliklerini kabul edici bir anlayışla tehdit etmeyen şekilde kullanılmasına odaklanılmıştır. Çünkü, psikolojik danışmanlar ile PDA, farklı kültürel geçmişlere sahip danışanların kültürel özelliklerinin danışma sürecinin tüm aşamalarında etkili olabileceğinin bilincinde olmalıdır. Aksi takdirde, psikolojik danışma süreci olumsuz etkilenebilir (Aydoğan, 2022). Sonuç olarak, süpervizörlerin psikolojik danışma süpervizyonunda kullandıkları ve/veya geliştirdikleri metaforların hem PDA için hem de danışanlar için kültürel özellikleri sürecin tamamında dikkate alarak kullanmaları önemlidir.

Araştırma sonuçları, psikolojik danışma süpervizyonunda metaforların etkili bir öğretim tekniği olarak kullanılabilirliğini göstermektedir. Çünkü, mevcut araştırma bulgularında PDA için psikolojik danışman adayına katkıları, danışana katkıları, psikolojik danışma sürecine katkıları, süpervizyon sürecine katkıları temaları dikkati çekmektedir. Diğer bir deyişle, PDA daha sıklıkla metaforun çeşitli yönlerden katkılarına odaklanmıştır. Bu bulgular hem PDA'ya hem de danışanlara, ayrıca süreçlere (psikolojik danışma süreci ve süpervizyon) önemli katkılar sağlayabilecek potansiyeli işaret etmektedir. Bu bağlamda, mevcut sonuçlar ışığında bazı öneriler sunulmuştur. İlk olarak, metaforların süpervizyon sürecinde kullanımının avantajları ve katkıları göz önüne alınarak, Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 ve Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 2 derslerinde metaforlar entegre edilerek ders içeriklerinin (ders izlenceleri) güncellenmesi önerilmektedir. Ayrıca, PDA'nın lisans eğitimlerini desteklemek amacıyla çeşitli atölye ve çalıştaylar gibi eğitim içerikleri sunularak, PDA'nın becerilerinin geliştirilmesi sağlanabilir.



Araştırmanın sınırlılıkları

Araştırmanın belirgin bulgularına rağmen, bazı sınırlılıklar da bulunmaktadır. Öncelikle, araştırmanın verileri sadece bir devlet üniversitesinde öğrenim gören PDA'dan elde edilmiştir. Gelecekteki çalışmalarda farklı üniversitelerde eğitim gören PDA da dahil edilebilir. Araştırma verilerinin güvenilirliğini artırmak amacıyla doktora düzeyinde eğitim almış ve nitel araştırma deneyimine sahip bağımsız bir araştırmacı tarafından analizler tekrar edilmiştir. Verilerin güvenilirliğini sadece bir araştırmacı tarafından tekrar edilmesi bir sınırlılık olarak değerlendirilmelidir. Çünkü, verilerin güvenilirliğini belirlemek için en az iki uzman tarafından değerlendirilmeli ve uzmanlar arasındaki uyum hesaplanarak güvenilirlik hesaplanmalıdır (Miles ve Huberman, 2015). Araştırmada ortaya çıkan temaların danışana katkıları, yalnızca PDA'nın bakış açısından ele alınmıştır. İlerleyen araştırmalarda, danışanların oturumlarda kullanılan metaforlara ilişkin deneyimlerinin ve görüşlerinin de dikkate alındığı çalışmalar planlanabilir. Son olarak, bu araştırmanın mevcut bulguları PDA'nın süpervizyon sürecinde öğrendiği metaforları gerçekleştirdikleri oturumların hangi aşamasında nasıl belirlediğine ilişkin bir anlayış sunmamaktadır. Dahası, psikolojik danışma aşamalarındaki farklı metaforların ne düzeyde etkili olduğu veya basamaklara göre farklılıkların olup olmadığı da bu araştırmanın amacı dışındadır. Gelecekteki araştırmalarda özellikle metafor kullanımına ilişkin PDA'nın metaforlara yönelik kullanım anını nasıl belirledikleri, motivasyonlarının ne olduğuna dair araştırmalar tasarlanabilir.

Öneriler

Ek olarak, metaforlar ve süpervizyon sürecinde metafor kullanımıyla ilgili daha fazla nitel araştırmanın yapılması gerekliliği vurgulanmaktadır (Guiffreda vd., 2007; Güloğlu ve Karırmak, 2012). Dolayısıyla, metaforların ve süpervizyon sürecinde metafor kullanımının daha detaylı olarak incelenmesi için ileri düzeyde araştırmalara ihtiyaç bulunmaktadır. Bu çalışmadaki veriler mülakatlar yoluyla elde edilmiştir. Önceki çalışmalarda verilerin yazılı sorular ve yanıtlarla elde edildiği belirtilmiştir (Atik vd., 2016). Gelecekteki araştırmalarda, farklı veri toplama yöntemlerinden olan odak grup görüşmeleri gibi farklı yöntemlerin kullanılmasıyla mevcut araştırmanın sonuçları tekrar test edilebilir.

Son olarak, bu çalışma sadece nitel tasarıma dayalı olduğundan, gelecekteki araştırmalarda nicel desenli araştırmalar planlanarak metaforla öğretimin süpervizyon üzerindeki etkisinin daha ayrıntılı olarak incelenmesi gerekmektedir. Çünkü, Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit (2016) çalışmalarında, süpervizörlerin süpervizyonu, adayların istekleri ve ihtiyaçları doğrultusunda yapılandırmasının ve yürütmesinin önemli olduğu belirtilmiştir. Hem önceki araştırma bulguları hem de mevcut araştırma bulgularına dayanarak, gelecekteki çalışmalarda metafor kullanımını içeren süpervizyon sürecindeki PDA'nın kaygı seviyeleri ve öz-yeterliklerinin belirlenmesi ve bu sürecin etkinliğinin değerlendirilmesi için başta deneysel çalışmalar olmak üzere karma desenli araştırmaların da tasarlanabileceği önerilmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 652-677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 652-677.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Aladağ, M., & Kemer, G. (2016). Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/07325223.2016.1223775>
- Aladağ, M., & Kemer, G. (2023). Clinical supervision of individual counseling practicum in Turkey: Counselor educators' experiences with structuring and conducting the supervision process. *The Clinical Supervisor*, 42(1), 96-122. <https://doi.org/10.1080/07325223.2023.2172636>
- Aladağ, M., Pamukçu, B., Meydan, B., & Koçyiğit Özyiğit, M. (2022). Career-long clinical supervision among counselors in Turkey: Current experiences, needs, and preferred practices. *Psycho-Educational Research Reviews*, 11(2), 196-211. https://doi.org/10.52963/PERR_Biruni_V11.N2.13
- American Counseling Association (2024). *Psikolojik danışma tanımı*. <https://www.counseling.org/about-us/about-aca/20-20-a-vision-for-the-future-of-counseling/consensus-definition-of-counseling-sayfasından-erişilmiştir>.
- Apaydın, S., & Çakır-Çelebi, S. G. (2024). Counselor candidates' experiences regarding counselling supervision. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 8(1), 142-161. <https://doi.org/10.34056/aujef.1307924>
- Aydoğan, M. (2022). Kültüre duyarlı okul psikolojik danışmanlığında bir teknik: Kültürel konulara ön ayak olmak. *Ege Eğitim Dergisi*, 23(3), 370-383. <https://doi.org/10.12984/egefd.1072354>
- Barker, P. (1985). *Using metaphors in psychotherapy*. Routledge.
- Beck, A. T. (1993). Cognitive therapy: Past, present, and future. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 61(2), 194-198. <https://doi.org/10.1037/0022-006X.61.2.194>
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2019). *Fundamentals of clinical supervision (6. Eds.)*. Pearson.
- Borders, L. D., Welfare, L. E., Greason, P. B., Paladino, D. A, Keith Mobley, A., Villalba, J. A., & Wester, K. L. (2012). Individual and triadic and group: Supervisee and supervisor perceptions of each modality. *Counselor Education & Supervision*, 51, 281-295. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2012.00021.x>
- Brown, C. L., Broadwater, A. R., & Christian, D. D. (2023). The power of Kawa: Metaphor in counseling supervision. *Journal of Creativity in Mental Health*, 18(2), 263-276. <https://doi.org/10.1080/15401383.2021.1950093>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (11. bs.). Ankara: Pegem.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (2024). *2024 CACREP standards*. <https://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2023/06/2024-Standards-Combined-Version-6.27.23.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Corey, G., Haynes, R., Moulton, P., & Muratori, M. (2010). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide* (2nd Ed.). Alexandria, VA: American Counseling Association.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Sage.
- Demir-Güdül, M., Özyürek, R., Gonca-Zeren, Ş., Köse, A., Akçıl, S. Buyruk-Genç, A.,... & Gökmen, G. (2019). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık anabilim dalı programlarındaki okul psikolojik danışmanlığı ile ilgili uygulamalı derslerin taslak standartların geliştirilmesi süreci ve son şeklinin verilmesi için öneriler. *Okul Psikolojik Danışmanı e-Bülteni*, 60-64.
- Ellis, A., & Dryden, W. (2007). *The practice of rational emotive behavior therapy*. Springer.
- Erbaş, M. M., Koç, İ., & Esen, E. (2020). Psikolojik danışman adaylarının süpervizyon sürecine ilişkin görüşlerinin incelenmesi: Manisa Celal Bayar Üniversitesi örneği. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 53, 183-205. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.607215>
- Fagan, J., & Shepherd, I. L. (1970). *Gestalt therapy now: Theory, techniques, applications*. Science & Behavior Books.
- Greenberg, L. S., & Rice, L. N. (1997). Humanistic approaches to psychotherapy. In P. L. Wachtel & S. B. Messer (Eds.), *Theories of psychotherapy: Origins and evolution* (pp. 97-129). American Psychological Association.
- Kabadayı, F. (2024). Metaforun gücü: Psikolojik danışma süpervizyonunda psikolojik danışman adaylarının deneyimleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 652-677.
DOI. 10.51460/baebd.1441154



- Guiffrida, D. A., Jordan, R., Saiz, S., & Barnes, K. L. (2007). The use of metaphor in clinical supervision. *Journal of Counseling & Development, 85*(4), 393-400. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6678.2007.tb00607.x>
- Hackney, H. & Cormier, S. (2008). *Psikolojik danışma ilke ve teknikleri: Psikolojik yardım süreci el kitabı* (T. Ergene & S. Aydemir Sevim, Çev.). Ankara: Metis Yayıncılık.
- Hoffman, M. A., Hill, C. E., Holmes, S. E., & Freitas, G. F. (2005). Supervisor perspective on the process and outcome of giving easy, difficult, or no feedback to supervisees. *Journal of Counseling Psychology, 52*(1), 3-13. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.52.1.3>
- Iacovou, S., & Weixel-Dixon, K. (2015). *Existential therapy: 100 key points and techniques*. Routledge.
- Kağnıcı, D. Y. (2011). Teaching multicultural counseling: An example from a Turkish counseling undergraduate program. *Eurasian Journal of Educational Research, 44*(3), 111-128.
- Karairmak, Ö. (2008). Çok kültürlülük, kültüre duyarlılık ve psikolojik danışma. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3*(29), 115-127.
- Karairmak, Ö., & Güloğlu, B. (2012). Metafor: Danışan ve psikolojik danışman arasındaki köprü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(37), 122-135.
- Ladany, N. & Bradley, L. J. (2010). *Counselor supervision* (4th Ed.). New York: Routledge.
- Lawson, G., Hein, S. F., & Getz, H. (2009). A model for using triadic supervision in counselor preparation programs. *Counselor Education and Supervision, 48*(4), 257-270. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.2009.tb00079>.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley & Sons.
- Meydan, B., & Kağnıcı, D. Y. (2018). Çokkültürlü süpervizyon ilişkisinin kurulması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 8*(51), 2-28.
- Meydan, B., & Koçyiğit-Özyiğit, M. (2016). Süpervizyon ilişkisi: Psikolojik danışma süpervizyonunda kritik bir öge. *Ege Eğitim Dergisi, 17*(1), 225-257. <https://doi.org/10.12984/eed.74105>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2015). *An expanded resource book: Qualitative data analysis*. (Çev. Ed., S. Akbaba-Altun, & A. Ersoy). Pegem Publishing.
- Oxford Dictionary. (2024). *Metaphor*. Oxford: Oxford University Press.
- Özyürek, R. (2019). Psikolojik danışman eğitimi ve mesleğin profesyonel kimlik gelişimi için gereksinim duyulan yasa ve yönetmelik düzenlemeleri. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 9*(54), 883-911.
- Pamukçu, B., Meydan, B., Koçyiğit-Özyiğit, M., Pehlivan, Y. ve Akkaya, M. S. (2023). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizör geri bildirim. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF), 7*(1), 202-226.
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Piştöf, S. & Şanlı, E. (2013). Bilişsel davranışçı terapide metafor kullanımı. *Bilişsel Davranışçı Psikoterapi ve Araştırmalar Dergisi, 2*, 182-189.
- Siviş-Çetinkaya, R., & Karairmak, Ö. (2012). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 4*(37), 107-121. <https://doi.org/10.17066/pdrd.23690>
- Türk Dil Kurumu. (2024). Metafor. Ankara: TDK.
- Uyar-Suiçmez, T. (2019). Psikoterapide metafor kullanımı ve değişen anlamı: Depresif bir olgu sunumu. *AYNA Klinik Psikoloji Dergisi, 6*(1), 85-101. <https://doi.org/10.31682/ayna.456726>
- Wheeler, S., & Richards, K. (2007). The impact of clinical supervision on counsellors and therapists, their practice and their clients. A systematic review of the literature. *Counselling and Psychotherapy Research, 7*(1), 54-65. <https://doi.org/10.1080/14733140601185274>
- Yılmaz, O., & Voltan-Acar, N. (2015). Psikolojik danışman eğitiminde süpervizyonun önemi ve grupla psikolojik danışmadaki rolü. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15*(1), 342-356. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2015.15.1-5000128610>

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 652-677.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 652-677.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Young, M. (2019). Yardım sanatını öğrenme: Temel yardım becerileri ve teknikleri (G. Yüksel & F. Bacanlı, Çev.). Ankara: Pegem.
Yükseköğretim Kurulu (2024). *Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programı*. www.yok.gov.tr sayfasından erişilmiştir.



Ek 1.

Süpervizyon sürecinde geliştirilen metaforlardan örnekler

Basamak	Metafor	Açıklama
Basamak 1	Yeni Doğan Bebek	“Yeni Doğan Bebek” metaforu, bebeklerin hayatta kalmak ve gelişmek için bir yetişkine, yani bir bakıcıya olan ihtiyaçlarını temsil etmektedir. Bebekler gibi, psikolojik danışmaya gelen danışanlar da psikolojik danışmanlara benzer bir bağımlılık ve güven ihtiyacı içindedir. Bu metaforla, psikolojik danışmanın, danışanı koşulsuz bir şekilde, yani danışanın kim olduğuna ne yaşadığına ya da ne tür sorunlarla karşı karşıya olduğuna bakılmaksızın koşulsuz kabul etmesi gerektiği vurgulanmıştır. Eğer psikolojik danışman ile danışan arasında terapötik bir ilişki kurulamazsa, psikolojik danışma sürecinin başarısını olumsuz etkileyebileceğinin altı çizilmiştir. Diğer bir deyişle, psikolojik danışmanın danışanı koşulsuz bir şekilde kabul etmesi, psikolojik danışma sürecinin sağlıklı bir şekilde ilerlemesi için temel bir ön koşuldur.
Basamak 2	Karanlık Oda	“Karanlık Oda” metaforu, psikolojik danışma sürecinde danışanların yaşadıkları sorunların başlangıçta ne kadar belirsiz ve anlaşılmaz olduğunu anlatmak için kullanılmıştır. Bu metafor, danışanın düşüncelerini veya yaşadığı durumu tam olarak bilinmeyen karanlık bir oda olarak tasvir edilmiştir. Karanlık odayı aydınlatmak ve sorunları açıkça ve isabetli bir şekilde görünür kılmak için bir el fenerine ihtiyaç duyulduğu belirtilmiştir. El feneri, danışmanın danışanın problemlerini aydınlatmak ve daha iyi anlamak için kullandığı yöntemler veya teknikler olarak düşünülmüştür. Özellikle, ilgili metaforla psikolojik danışman adayının sorularının, danışanın sorunlarını anlamak ve tanımlamak için kullanılan kilit bir araç olduğu vurgulanmıştır. Sorular, karanlıkta kalan kısımları aydınlatarak, danışanın sorunlarının doğru bir şekilde tanımlanmasına ve anlaşılmasına olanak tanınmasına dikkat çekilmiştir.
Basamak 2	3+1 Ev	“3+1 Ev” metaforu ile anlatılmak istenen, psikolojik danışma sürecinde, problemlerin sadece bir alanına odaklanmanın yetersiz olabileceği ve kapsamlı bir anlayış için bireyin yaşamının tüm bu odalarının aydınlatılması gerektiğidir. Burada “3+1” ifadesi, dört ana alanın her birinin ayrı bir oda olarak düşünülebileceğini simgelemektedir. Bilişsel Oda: Bir bireyin düşünceleri, inançları ve algıları ile ilgilidir. Bu oda, kişinin kendini, çevresini ve yaşadığı olayları nasıl yorumladığını simgelemektedir. Duygusal Oda: Bireyin hissettiği duyguları (Neşe, üzüntü, öfke gibi) temsil etmektedir. Etkileşimsel Alan: Bireyin diğer insanlarla olan ilişkilerini ve sosyal etkileşimlerini ifade etmektedir. Davranışsal Oda: Kişinin davranışlarını, eylemlerini ve alışkanlıklarını içermektedir. Bu, bireyin düşünce ve duygularının dışı vurumunu göstermektedir. Bazen bir odanın aydınlatılması, problemin doğası hakkında bilgi verebilir ancak bireyin yaşadığı zorlukların tamamını anlamak için diğer odaların da keşfedilmesi önemlidir. Bu yaklaşım, psikolojik danışmanın, danışanın



problemlerini daha doğru ve bütüncül bir şekilde tanımlamasına ve anlamasına yardımcı olmaktadır. Böylece, müdahaleler daha etkili planlanabilir ve danışanın ihtiyaçlarına daha uygun psikolojik desteğin sağlanabileceği vurgulanmaktadır.

Basamak 3 Gemi Seyahati

“Gemi Seyahati” metaforu, psikolojik danışmada amaç oluşturma sürecini açıklamak için geliştirilmiştir. Bu metafor, danışanın ve psikolojik danışmanın, psikolojik danışma sürecinin başlangıcında belirli hedeflere ulaşmak için bir yol haritası oluşturmasını simgelemektedir. Rize’den yola çıkıp belirli bir şehre (mesela hangi şehir) gitmeyi planlamak gibi, bu süreçte nereye varılmak istendiğinin (amaçların) belirlenmesi, yol boyunca hangi duraklarda mola verileceğinin (ara hedefler veya kilometre taşları) ve yolculuğun ne kadar süreceğinin (süreç zaman çizelgesi) tanımlanması gerektiğini vurgulamaktadır.

Basamak 4 Rize-Trabzon Hattı Dolmuş Şoförleri

“Rize-Trabzon Hattı Dolmuş Şoförleri” metaforu, psikolojik danışmada “Basamak 4: Müdahale seçme ve uygulama” aşamasını anlamak için kullanılmıştır. Bu metafor, deneyim ve tekrarın önemine vurgu yapmaktadır. Özellikle psikolojik danışmanların ve danışanların, müdahale yöntemlerini ve tekniklerini seçerken ve uygularken gösterdikleri ustalığı simgelemektedir. Rize ile Trabzon arasında sürekli gidip gelen dolmuş şoförleri gibi, psikolojik danışmanların da müdahale yöntemleri konusunda derin bir bilgi birikimine ve deneyime sahip olmaları gerektiğini ifade etmektedir. Bu şoförlerin yol üzerindeki her detayı, her kırmızı ışığı, her dönemeci, hangi noktada ne tür bir zorlukla karşılaşılabileceklerini bildiği gibi psikolojik danışmanlar da müdahale yöntemlerinin inceliklerini, ne zaman ve nasıl uygulanacağını, danışanın hangi durumda hangi teknikten en iyi şekilde fayda göreceğini bilmelidir.

İlgili metafor, aynı zamanda danışanların yeni öğrendikleri bilgi, beceri ve davranışları hayatlarına entegre etme sürecine de işaret etmektedir. Dolmuş şoförlerinin yolculukları sırasında edindikleri tecrübeleri nasıl içselleştirdikleri ve her seyahatle daha da ustalaştıkları gibi, danışanların da terapi veya danışmanlık sürecinde öğrendiklerini pratik yaparak ve tekrar ederek hayatlarına adapte etmeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Müdahalelerin etkili olabilmesi için danışanların, oturumlar arasında da öğrendiklerini uygulamaya devam etmeleri (ev ödevleri) ve bu yeni becerileri günlük yaşamlarında pekiştirmeleri anlamına gelmektedir.

Basamak 4 Çekirdek Çitleme

“Çekirdek Çitleme” metaforu, yaşamın karmaşıklığını ve insan deneyiminin zenginliğini basit bir yolla ifade etmektedir. Bu metafor, yaşamda karşılaşılan sorunların ve zorlukların, tüm yaşam deneyiminin kötü olduğu anlamına gelmediğini anlamak için kullanılmıştır. Tıpkı çekirdek çitlerken arada sırada bozuk bir çekirdek yememiz gibi, yaşamda da bazen istenmeyen veya hoş olmayan durumlarla karşılaşılabılırız. Ancak bu, yaşamın tamamının kötü olduğu anlamına gelmemektedir ve yemeye devam ettiğimiz gibi yaşamda da güzellikler ve değerli anlar bulunmaktadır.

Bu metafor, psikolojik danışma sürecinde danışanların bakış açısını genişletmek için kullanılmıştır. Danışanların sadece yaşadıkları sorunlara



		<p>odaklanmaları yerine, yaşamlarındaki olumlu yönleri ve güçlü yanlarını da görmelerine yardımcı olmaktadır. Böylece, danışanlar yaşamın tümünün kötü olduğu hakkında genelleme yapmak yerine, belirli sorunların üstesinden gelmek için içsel kaynaklarını ve mevcut olumlu yönleri kullanabilmelerine dikkat çekilmiştir.</p>
Sayfa 675	Basamak 5 Otogardan Uğurlama	<p>“Otogardan Uğurlama” metaforu, psikolojik danışma sürecinin sonlandırılmasını, bir yolculuğun tamamlanması ve bir sonraki aşamanın başlangıcı olarak ele alınmıştır. Bu metafor, psikolojik danışma sürecinin sona ermesinin, bir misafiri memleketine uğurlamak gibi, dikkatli ve özenli bir şekilde gerçekleştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. Misafirimizi otogardan uğurlarken, onların güvenli bir şekilde evlerine ulaşmalarını sağlamak, başlarına bir şey gelip gelmediğinden emin olmak ve evlerine vardıklarında bize haber vermelerini istemek gibi, psikolojik danışma sürecinin sonunda da benzer bir yaklaşım sergilenmektedir.</p> <p>Sürecin sonunda yapılan izleme oturumları, bu metaforun bir parçası olarak, danışanın gelişiminin ve sürecin sonlandırılmasından sonraki uyumunun gözden geçirilmesi için önemli bir adımdır. Bu oturumlar, danışanın kendini nasıl hissettiği, karşılaştığı zorluklarla nasıl başa çıktığı ve elde ettiği ilerlemenin sürdürülebilirliği hakkında bilgi vermesi için bir fırsat sunmaktadır.</p>
Genel	Havuz Atlama	<p>“Havuz Atlama” metaforu, Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında eğitim gören psikolojik danışman adayları için, teorik bilgilerin uygulamaya geçiş sürecini sembolize eder. Bu metafor, psikolojik danışman adaylarının eğitimlerinin bir noktasında, teorik olarak öğrendikleri her şeyi gerçek dünya durumlarına uygulamaya başlamaları gerektiğini ifade etmektedir.</p> <p>Eğitimlerinin bu aşamasında, psikolojik danışman adayları artık sadece teorik bilgiye sahip olmanın ötesine geçip, bu bilgileri gerçek hayatta nasıl kullanacaklarını deneyimlemeye başlarlar. Havuz atlamak, bu yeni ve bilinmeyen deneyimlere atılmak için kullanılan bir metafordur. Bu süreçte, psikolojik danışman adaylarının karşılaşacakları zorluklar (havuzun derinliği, suyun soğukluğu gibi) ve bu zorlukların üstesinden gelme yollarını öğrenmeleri beklenmektedir.</p>
Genel	Okyanusa Açılma	<p>Süpervizyon sonunda, psikolojik danışman adaylarının bir anlamda “havuzu başarıyla tamamladıkları” ifade edilmiştir. Bu, psikolojik danışman adaylarının eğitimlerinin bu aşamasında gerekli temel beceri ve bilgilere sahip olduklarını ve başlangıç düzeyinde psikolojik danışma yapabilecek kapasitede olduklarını göstermektedir. Ancak, gerçek hayatın “havuz” kadar kontrollü ve sınırlı olmadığına dikkat çekilmiştir. Lisans eğitimleri sonrasında karşılaşacakları gerçek dünya durumları, havuzdan farklı olarak göller, denizler ve okyanuslar gibi çok daha karmaşık ve öngörülemeyen koşulları temsil etmektedir. Bu nedenle, süpervizyon sürecinde elde edilen başarı, yalnızca başlangıç noktasıdır.</p> <p>Gerçek hayatta, psikolojik danışman adayları çok daha geniş ve çeşitli sorunlarla, durumlarla ve danışan tipleriyle karşılaşacaklardır. Bu, onların sürekli gelişimini, öğrenmelerini ve adaptasyonlarını gerektirmektedir.</p>



Süpervizyon sürecinde vurgulanan “sürekli gelişim”, psikolojik danışman adaylarının kariyerleri boyunca daha zorlu ve uzmanlık gerektiren becerileri kazanmaya devam etmeleri gerektiğini hatırlatmaktadır. Psikolojik danışmanlık, dinamik bir alan olduğundan, profesyonellerin sürekli olarak yeni bilgiler öğrenmeleri, becerilerini geliştirmeleri ve mesleki uygulamalarını güncel tutmaları önemlidir. Bu sürekli öğrenme ve gelişim tutumu, onların değişen dünya koşullarına ve danışan ihtiyaçlarına etkili bir şekilde yanıt vermelerini sağlamaktadır.

Dip Not

Yukarıda yer alan metaforlar Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersi kapsamında araştırmacı tarafından geliştirilmiştir. İlgili metaforlar Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersinde PD'nin 5 aşamasına uygun olarak ilgili haftalarda teorik derslerin sunumu esnasında kullanılmışlardır. Aynı zamanda Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması 1 dersinin uygulama ve süpervizyonu esnasında psikolojik danışman adayına dönüt sağlarken de kullanılmışlardır. Örneğin 3+1 Ev metaforu psikolojik danışman adayının problemi tanımlarken odaklanabileceği sorun alanlarına dikkat çekmek için yararlanılmıştır.



Ek 2.

Yarı-yapılandırılmış görüşme soruları

1. Metafor kavramını nasıl tanımlarsınız?
2. Metaforlar hakkında düşünceleriniz nelerdir?
3. Metaforlarla yapılan öğretimin faydaları hakkında neler düşünüyorsunuz?
4. Metaforların etkili olmasını sağlayan özellikler nelerdir?
5. Psikolojik yardım sürecinde metafor oluşturmayla ve kullanmayla ilgili karşılaştığınız zorluklar nelerdi?



Ortaokul Öğrencilerinin Laboratuvar Çalışmalarına Dönük Tutumlarının Belirlenmesi

The Determination of Elementary School Student's Attitudes towards Laboratory Study

Sayfa | 678

Faruk KARDAŞ^{ID}, Doç. Dr., Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, fkardas@erzincan.edu.tr

Zehra İrem EBE^{ID}, Yüksek Lisans Öğrencisi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, irem.ebe@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 18 Nisan 2024
Kabul tarihi - Accepted: 15 Mayıs 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Bu çalışmada ortaokul fen bilimleri derslerinde laboratuvar kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve derse olan ilgilerine etkisi okul temelli öğrencinin gelişimine katkı sunmaktadır. Çalışmamızda fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin fen laboratuvarına yönelik tutumlarının tespiti amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda 431 ortaokul öğrencisinden oluşan katılımcılara “Fen Laboratuvarına Yönelik Tutum Ölçeği” uygulanmıştır. Yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modellerinden ise, Verilerin analizinde SPSS 22 yazılım paket programı, nicel veriler frekans analizi, korelasyon analizi, güvenirlik analizi ve tek yönlü ANOVA kullanılmış ve istatistiksel hesaplamaları yapılmıştır. Çalışmamızda “Fen laboratuvarına yönelik tutum ölçeği” puan ortalamalarının sınıf düzeyine ve okullara göre anlamlı düzeyde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Araştırma sonucunda katılımcılara göre laboratuvar becerilerine yönelik tutum ölçeğinde yer alan “Laboratuvarda çalışırken kendimi bilim adamı gibi hissederim” ifadesinin ortalamasının en yüksek (ort:3,74) olduğu tespit edilmiştir. “Fen laboratuvarına yönelik tutum ölçeği” ortalamasının sınıf düzeyinde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Ayrıca altıncı ve yedinci sınıfların ölçek ortalamalarının beşinci sınıfın ölçek ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek olduğu belirlenmiştir. “Fen laboratuvarına yönelik tutum ölçeği” ortalamaları öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Bununla birlikte, okullara göre ölçeğimizin ortalamaları anlamlı bir farklılık gösterdiği tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Fen Eğitimi, Laboratuvar Tekniği, Tutum, Likert.

Abstract. In this study, the effect of laboratory use in middle school science courses on students' academic achievement and interest in the course contributes to the development of school-based student. In our study to determine the elementary school students' attitudes towards the science Laboratory. For this aim, “The Attitude Scale on Science Laboratory” was used for the participants, who were 431 elementary school students. This study was conducted as using survey model which is one of the techniques in quantitative research model. In the analysis of the data, SPSS 22 software package program, quantitative data frequency analysis, correlation analysis, reliability analysis and one-way ANOVA were used and statistical calculations were made. In this study, it was seen that there was a mean difference at the result of “The Attitude Scale on Science Laboratory” for both classroom and school level. As a result of the study, it was determined that the highest score (ort: 3, 74) was seen in the item “I feel myself as a scientist when I work in laboratory”. Additionally, it was determined that the average scale scores of the sixth and the seventh graders were meaningfully higher than the fifth graders average scale scores. It was found that the average scores of the students in “The Attitude Scale on Science Laboratory” did not state any mean difference in terms of their gender. However, it was seen that there was a mean difference in the average scores of the scale in terms of the schools.

Keywords: Science Education, Laboratory Techniqu, Attitude, Likert.



Extended Abstract

Introduction. When humanity cannot come up with simple solutions to any encountered problem, a phase of questioning emerges. As a result, individuals desire to solve problems that arise in various ways (Kartal, 2014). In science education, teachers are the implementers of the curriculum responsible for students gaining target achievements in ethical and scientific values, and it is crucial that teachers serve as good role models for students (Gökdere and Çepni, 2003: 93-107).

The primary goal of today's educational model is not simply to transmit existing knowledge directly to students, but to facilitate students' access to knowledge through their own abilities, thereby encouraging them to engage in learning permanently. Through laboratory conditions, students learn by doing, experiencing, and applying. Laboratory practices enable learners to develop various skills such as scientific observation, creative thinking, analysis, progress in interpretation abilities, and collecting and analyzing data. Laboratory activities are crucial for achieving these goals (Ausubel, 1968:112). The choice of methods and techniques to be used in science education is of significant importance. Since the mid-19th century, the laboratory method has been recognized as one of the structural units of science education (Wheatley, 1975). Laboratory activities in science education serve various purposes (Karamustafaoğlu et al., 2006). Students studying science should be familiar with the experimental materials and equipment in the laboratory and should be able to learn and apply (Tamir, 1991) conducted a study focusing on the use of laboratories in science education, highlighting four points;

1. Providing students with experiential learning through concrete materials in science classes.
2. Developing and enhancing cognitive process skills such as problem-solving, observation, analysis, and inference regarding everyday problems encountered by students.
3. Enabling students to solve everyday problems quickly and simply using the knowledge they have acquired.
4. Improving students' attitudes towards science subjects (cited in: Erökten, 2010).

Method. In this research the aim was to determine students' attitudes towards science laboratories in science education. For this purpose, the "Attitude Scale towards Science Laboratory," developed by (Yıldız, 2004), was utilized. The study aimed to identify whether students' attitudes towards laboratories differ according to school, class level, and gender.

In line with this aim, the following questions will be investigated:

1. Is there a significant difference in student attitudes towards laboratory classes based on class level?
2. Is there a significant difference in student attitudes towards laboratory classes based on gender?
3. Is there a significant difference in student attitudes towards laboratory classes based on the school they attend?

The "Attitude Scale towards Science Laboratories (FLYTÖ)" was used in the study. This scale, prepared by (Yıldız, 2004), is suitable for primary education level and consists of 20 items developed according to a Likert-type five-point rating system, including "strongly agree," "agree," "undecided," "disagree," and "strongly disagree" levels for each attitude statement. The reliability coefficient of the scale was found to be $\alpha = 0.83$. The sample of the study consisted of 3 secondary schools affiliated with the Şanlıurfa Provincial Directorate of National Education.



Results. Reliability analysis measures the consistency, stability, consistency, and reliability of survey data prepared according to a specific scale. Reliability is measured by the alpha coefficient. The Alpha Coefficient is a measure of the similarity and closeness of questions when individual scores are collected for questions containing k items on a scale. In a study, skewness and kurtosis statistics are expected to fall within the range of -2 to +2 for parametric analyses (George and Mallery 2019). In pairwise groups, differences need to be determined with t-tests. Variance analysis is a method for comparing two or more samples (Miran, 2021). Attitude is a preconceived form of thought in which an individual perceives an object, symbol, person, or the world as good or bad, harmful or beneficial, based on their existing value system (Demir, 2005). The adoption of a subject by a student becomes as simple as acquiring, accepting, and using the information in daily life. As a result, displaying a positive attitude towards the subject is important (Kozcu Çakır et al., 2007).

Discussion and Conclusion. In this study, a conclusion has been reached based on the opinions expressed by students attending the selected secondary schools regarding their views on science laboratories. The effects shown on the scale, scale statements, and school class and gender have been examined. In our study, it has been determined that in the science curriculum, there is an overload of theoretical knowledge given to students, while despite all modern project trials, our students' measurement and experimentation skills are weak. It has been observed that the attitudes towards science laboratories differ according to class level. Based on this finding, it has been seen that the class level has an effect on the scale, and the average score of 6th and 7th grades is significantly higher than the average score of 5th grades.

It has been determined that the averages of the attitude scale towards science laboratories do not differ according to the students' gender. However, it is understood that the averages of the attitude scale towards science laboratories differ according to schools. Accordingly, it has been identified that the average score of Haliliye Secondary School is higher than the other two schools.



Giriş

Fen bilimleri eğitiminde laboratuvarı kullanmanın amaçları arasında öğrencilerin muhakeme yeteneğini artırması, problem çözme ve bilimsel süreç becerilerini geliştirmesi, fen öğrenmeye karşı motivasyonu artırması da sayılabilir. Nasıl ki boya ve tuval olmadan resim eğitimi vermek mümkün değilse, laboratuvar kullanmadan, deney yapmadan nitelikli bir fen eğitimi vermek de mümkün değildir (Seven, MA ve Engin, AO 2018). İnsanoğlu hayatını devam ettirebilmek için bireyler risklerden kaçınma, barınma, yeme ve içme gibi temel ihtiyaçlarını temin etme konularında meydana gelen sorunlar ile ilgili çeşitli gözlemler yaparak çözüm aramaya çalışmışlardır (NRC, 1996). İnsanlığın herhangi bir karşılaştığı soruna basit çözüm üretmediği durumlarda sorgulama evresi ortaya çıkar. Bunun neticesinde bireyler, farklı şekillerde ortaya çıkan sorunları çözmeyi arzu ederler (Kartal, 2014). Fiziksel ve biyolojik dünyayı tanımlamaya ve açıklamaya çalışan fen bilimleri doğrudan ya da dolaylı olarak günlük yaşam ve yakın çevreyle ilgilenmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2018). Ancak fen bilimlerinin ilgilendiği konular gerçek hayattan ve gündelik olaylardan olmasına rağmen, kavramların soyut ve karmaşık olması anlaşılmayı zorlaştırmaktadır.

Öğrencilerin fen derslerini anlamalarına, hayat ile ilişkilendirmelerine ve anlamlı öğrenmeler gerçekleştirmelerinde en önemli görev öğretmenlerindir. Teknoloji ve bilgi çağının gereklilikleri sonucunda öğretmenler, analiz-sentez yapabilen, problem çözme ve anlamlandırma gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip, eksiklerinin farkında, sürekli gelişim içinde olan bireyler yetiştirmeyi hedeflemektedir (Kesgin, 2017). Fen eğitiminde, etik ve bilimsel değerlerin öğrencilere hedef kazanımları kazanmalarında öğretim programlarının uygulayıcısı olan kişi öğretmenlerdir ve öğretmenlerin öğrencilere iyi bir rol model olması da büyük ölçüde önemlidir (Gökdere ve Çepni, 2003).

Günümüzün eğitim modelinin temel amacı, mevcut bilgiyi öğrenciye doğrudan iletmek değil öğrencinin kendi yeteneği ile bilgiye erişmesini sağlayarak öğrencinin kalıcı bir şekilde öğrenme eylemine sevk etmektir. Laboratuvar koşullarında, öğrenci yaparak, yaşayarak ve uygulayarak öğrenim sağlar. Laboratuvar uygulamaları; öğrenenlerin bilimsel bir şekilde gözlem yapma, yaratıcı düşünme, analiz yapma becerilerinin gelişmesi, yorum yapma kabiliyetlerinde ilerleme kaydetme, verileri toplayarak onları analiz etme gibi birçok becerilerinin gelişmesine olanak sağlar. Bu amaçlara ulaşılabilmesi için laboratuvar etkinlikleri oldukça önem arz etmektedir (Ausubel, 1968). Fen bilimlerinin yüzyıllardır değişmeyen temel amacı, bilimsel bilginin üretilmesi ve bu bilginin öğretimle yayılmasıdır. Çünkü insanın kendi çevresine uyum gösterebilmesi ve hayatta kalabilmesinin tek yolu çevresini etkin değerlendirebilmesi ve bu değerlendirme sonucu gerekli davranışsal düzenlemeleri yapabilmesi ile olur. (<https://www.hurriyet.com.tr/egitim>, 2019)

Fen bilimlerinde laboratuvarın önemi

Fen bilimleri eğitimi konusunda asli unsur meraklı, azimli, araştırma yapmaktan ve başarısızlıktan yılmayan öğrenciler yetiştirmektir. Fen bilimleri alanında donanımlı bireyler yetiştirmek için araştırma, yöntem ve tekniğin tercihi önemli bir yere sahiptir. Araştırma yöntemlerinin en önemlisi deney yapmaktır. Fen eğitiminde laboratuvar kullanmak öğrencilere analitik düşünebilme ve yorumlayarak öğrenme yetisi kazandırmaktadır. Çünkü bilimsel bilginin temel özelliği deneyle isbat edilebilir oluşudur (<https://www.yontemim.com>. Fen bilimleri laboratuvarı). 19. yüzyılın ortalarından



beri laboratuvar yöntemi fen bilimleri öğretiminin yapı birimlerinden biri olarak kabul edilip karşımıza çıkmaktadır (Wheatley, 1975).

Fen bilimlerinde ezberci öğrenme yerine kavrayarak öğrenmeyi sağlamanın esas metodu deney yaparak öğretmedir. Çünkü en iyi öğrenme biçimi yaparak yaşayarak öğrenmedir. Fen bilimleri dersinde laboratuvar faaliyetleri bazı amaçlara sahiptir (Karamustafaoğlu vd., 2006). Fen bilgisi eğitimi gören öğrenciler laboratuvar ortamında bulunan deney malzeme ve materyallerini iyi tanımalı ve laboratuvar kullanımı yönetmeliklerini doğru şekilde öğrenip uygulayabilmelidir. Tutum, bireyin sahip olduğu mevcut değerler sistemine bağlı olarak bir nesneyi bir simgeyi, bir kişi ya da dünyayı iyi veya kötü, zararlı veya yararlı yönleriyle algıladığı bir ön düşünce biçimidir (Demir, 2005). Öğrencinin dersi benimsemesi; dersteki bilgileri elde etmesi, kabullenmesi ve günlük hayat içinde kullanması o kadar basit olur. Bu durumun neticesinde derse yönelik olumlu tutumun sergilemesinde önemlidir (Kozcu-Çakır vd., 2007).

İlgili ders öğretmenleri laboratuvar ortamında özgüven sahibi ve öğrencilere karşı rahat bir tutum içinde bulunarak onların laboratuvar içerisinde basit ve güvenli hareket etmelerini olanak sağlamalıdır (Kanlı ve Yağbasan, 2008). Laboratuvar, fen eğitimindeki anlaşılması kolay olmayan soyut kavramların kalıcı olarak öğretilmesinde etkili olması için öğrencilerin bilimsel etkinliklere katılmalarına, çeşitli bilimsel yöntemleri tanıyarak takdir etmelerine; düşünme, gözlem yapma fikir üretip yorum yapma gibi becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur (Kırpık ve Engin, 2009).

Öğrenciler, deneysel kavramları teoride karşılaştıkların zihninde tutması zor iken bu kavramlar laboratuvar uygulamaları ile öğrencilere aktif bir şekilde malzemelerle etkileşimli olarak öğrenmenin daha kalıcı olmasını sağlayacaktır (Kılıç-Bağcı vd., 2008). Fen bilimleri eğitimi performanslı ve başarılı yapan, eğitimin ilk kademesinden başlayarak öğrencilerin bilgi birikimlerinin artırılmasına ve istenilen hal ve tutumların tam anlamı ile sağlanmasına ihtiyaç duyulmaktadır. Bu bağlamda fen eğitiminde başarıya etki eden etmenlerin araştırılması ve bu etmenlerin eğitim çıktılarının hangi seviyede olduğu tespit edilmesi gerekmektedir (Korkmaz, 2000).

Fen bilimleri dersinin öğrencilerin daha kalıcı öğrenmesinde laboratuvarlar ve doğa çok önemli yer tutmaktadır. Özellikle teknolojik sahada sürekli yenilikçi yaklaşımların durmaksızın devam etmesi fen bilimleri dersinin önemini giderek arttırmaktadır. Öğrenciler bilgi birikimlerini gündelik yaşamlarındaki pratik bilgilerinin üzerine koyabilmelidir (İşman vd., 2002). Bu alanda yapılan araştırmaların ve çalışmaların çoğalmasıyla ülkenin sosyoekonomik açıdan gelişmesine destek sunmaktadır. Fen bilimleri konuları ve laboratuvar hakkında yeteri kadar bilgi ve donanıma sahip olunması, öğrencilere fen bilimleri dersini başarılı bir şekilde aktarılmasını sağlayacaktır. Bundan ötürü öğretmenlerin laboratuvar da öğretim metodunu efektif ve özgüvenle kullanması çok önem arz etmektedir (Duban, 2010), *Fen eğitiminde laboratuvar* kullanmak öğrencilere analitik düşünebilme ve yorumlayarak öğrenme yetisi kazandırmaktadır.

Laboratuvar öğretimine birey alanında yaşayarak ve gözlemleyerek gerçekleştirdiği incelemeleri gündelik yaşamındaki olaylarla bağlantı kurabilmektedir. Bu durumun bir getirisi olarak laboratuvar çalışmaları neticesinde birçok soyut kavramlar öğrencinin basitçe anlayabileceği somut biçime dönüşebilmektedir. Bireylerin etrafında meydana gelen olaylara ilgi gösterdiklerinde asıl



öğrenme gerçekleşmektedir (Kılıç-Bağcı vd., 2008). Fen bilimleri dersinde çokça soyut konular, konuların içinde soyut kavram ve olgunun bulunması ezber temelli öğrenmeyi temel alan eğitim programlarında bireyin başarı ihtimalini düşürecektir. Bundan dolayı soyut kavramlar, gündelik yaşamdaki olgular ile ilişkilendirilerek derste öğrencilere aktarılmalıdır. Çoğu bilimsel araştırmaların bulguları incelendiğinde sadece teorik bilgilerin ve kavramların hatırlanması zor olduğu için mümkün mertebe fen bilgisi dersleri uygulamalı olarak öğrencilere aktarılmalıdır (Alkan, 2012).

Laboratuvar uygulamalarında; gözlemler, geziler, uygulamalar ve bulgulara benzer faaliyetlere pek çok aktiviteler yer almaktadır. Bunun sebebi fen dersindeki pek çok soyut konuların daha anlaşılır olması için somutlaştırılması yoluna gidilmesidir. Laboratuvar faaliyetlerinin teorik bilgi deneyleriyle pratik hale getirilerek öğrencilerin aktif bir şekilde uygulayarak öğrenmesinin yanında aynı zamanda bu alanda bireylerin okuryazar olarak yetişmesi sağlanır (Başer, 2006). Bu dönemde fen bilimleri derslerinin öğretilmesinde temel yapılandırmacı yaklaşım tarzı iken 2013 yılında yürürlüğe giren eğitim programında bu yaklaşım tarzı değişerek sorgulamaya dayalı öğrenme tarzı ortaya konulmuştur (Karatay vd., 2013).

Laboratuvar etkinlikleri, fen öğretiminin çalışma alanı çerçevesinde önem arz eden alanlardan biri olarak karşımıza çıkmaktadır. Bundan dolayı laboratuvar ortamı öğrencilere soyut bilgilerin somut olarak öğrenilmesi açısından bize eşsiz fırsatlar sunmaktadır (Aydoğdu ve Yardımcı, 2013). Laboratuvar uygulamaları, fen bilgisi eğitiminin hem ayrılmaz bir parçası hem de odak noktasıdır (Orbay, vd., 2003). Bu yöntemle öğrenci fen bilgisi dersini kendi algılama düzeyine ve yeteneğine bağlı olarak öğrenebilir. Fen bilimleri dersinde laboratuvar metodu yalnızca öğrencinin derse ilgi duymasını sağlamakla kalmaz aynı zamanda bilginin daha verimli, kalıcı ve kolayca öğrenilmesini gerçekleştirebilecek başlıca öğretim uygulaması olarak göze çarpmaktadır. Fen bilimleri dersi içeriğinde yer alan soyut ve somut çok fazla unsurun öğrenilmesi ve öğretilmesi, soyut fikir üretme yeteneği henüz oturmamış ilk ve ortaokul öğrencileri için çok olanağı olan bir durum değildir (Sarı, 2011). Herga ve Dinevski, (2012) tarafından yapılan araştırmada kimyayı anlamının üç aşamalı düşünme becerisini içerdiğini ifade edilmiş; bu beceriler makroskobik, parçacık ve sembolik olarak sıralanmıştır. Araştırmada ayrıca öğrencilerin bakış açılarına göre sanal laboratuvarın etkisini denemek için didaktik bir deney uygulanmıştır.

Laboratuvarın fen eğitiminde kullanım amaçları

Tamir (1991) tarafından yapılan çalışmada fen eğitimde laboratuvarların kullanımına ilişkin dört maddeye değinilmiştir:

1. Fen bilimleri derslerinde, öğrencilere somut materyaller yardımıyla deneyimler kazandırmak.
2. Öğrencilere günlük yaşamdaki denk geldiği problemleri çözme, gözlem yapma, irdelemek ve çıkarımda bulunma gibi bilişsel süreç becerileri kazandırmak ve geliştirmek.
3. Öğrencilerin günlük hayatta karşılaştıkları problemleri edindikleri bilgiler ile hızlı ve basit şekilde çözüme ulaşmasını sağlamak.
4. Öğrencilerin fen bilimleri dersine karşı tutumlarını iyileştirmek (Aktaran: Erökten, 2010).

Aynı zamanda, (Hofstein ve Lunetta, 2004), tarafından fen bilgisi öğretiminde laboratuvar faaliyetlerinin amaçları Tablo 1.'ki gibidir.



Tablo 1.
Laboratuvar faaliyetlerinin amaçları

Alan	Amaç
Bilişsel	a- Zihinsel gelişime destek olmak b- Bilimsel kavramların kalıcı olarak öğrenilmesini desteklemek c- Probleme çözüm üretme yeteneklerini geliştirmek d- Yaratıcı düşünmeye sevk etmek e- Farklı bilimsel yöntemlerinin öğrenilmesini desteklemek
Beceri	a- Bilimsel inceleme becerilerini geliştirmek b- Deneyleri analiz etme becerilerini geliştirmek c- İletişim becerilerini geliştirmek d- Diğer öğrenciler ile kabiliyetleri geliştirmek
Duyuşsal	a- Bilime karşı olumlu davranışları geliştirmek b- insanların kavrama becerilerini ve ortamı etkileme hususunda olumlu beklentileri desteklemek

Tablo 1’de incelendiğinde bilişsel, beceri ve duyuşsal niteliklere göre laboratuvar faaliyetlerinin amaçları açıklanmıştır.

Laboratuvar metodu öğrencilerde deney ve method yöntemlerinin sonucuna dayalı bir fikir yapısının oluşumuna ve eğitim boyunca bireylerin çok daha aktif rol almalarına katkı sağlamakta, inceleme ve gözleme yönelik ilgi ve isteklerini artırarak onları sürekli üretken bir düşünceye sevk etmektedir (Karamustafaoğlu, 2000). Bireylerin fen eğitimde verimli bir şekilde ve fen bilimlerine karşı olumlu davranışlar sergilemesinde laboratuvar etkinliklerinin önemli ve yüksek düzeyde etkisi olduğunu pek çok fen bilgisi eğitmeni kabul etmektedir (Renner vd., 1985).

(Uluçınar vd., 2008), öğretmenlerin fen bilimleri dersini işlerken genelde metin ve söylem temelli okuma yazma faaliyetlerini kullandıklarını belirtmiştir. Bu bağlamda öğretmenler derslerde farklı yöntem ve teknik kullanımları yoğun değildir. Mesleki birikimleriyle değerlendirilen faaliyetler içerisinde anlamlı bir ilişki olduğu vurgulanmıştır. Fen bilimlerinde kullanılan laboratuvar materyallerinden akla gelen ilk materyal mikroskoplardır. Mikroskoplar, makroskobik olarak görülemeyen canlı cansız varlıkların incelenmesini sağlayan laboratuvar materyalidir (Dikmenli, vd., 2002; Dökme vd., 2010).

(Kozcu, 2006) fen bilgisi laboratuvar dersi ortamındaki derslerin öğrencinin başarısına, akılda uzun süreli durması ve duyuşsal özelliklerine etkisini incelediği çalışmasında derslerin laboratuvar methodu ile işlenen dersin deney grubu öğrencilerinin öğrenmelerin de kalıcılığı olması ve akademik başarısı geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu öğrencilerinden daha yüksek olduğunu sonucuna ulaşmıştır. Hedef kazanımların öğrenme aşamasında aktif katılımı sağlanmalıdır. Fen bilgisi dersi bu hedef kazanımların kazandırılmasında son derece önemlidir. Sorugulama temelli bir öğrenmenin gerçekleşmesi için hevesli ve ilgili olmak, konu sessizliği hoş görmek, anlatmayı unutmak, öğrenciler arasında iş birliğine katkı sunmak ve öğrencilerin konu ile ilgili kaynaklara kolayca erişebileceği imkanlar sunulmalıdır (Barrett vd., 2005).



Fen bilgisi konularındaki soyut ve karmaşık konuların etkili ve verimli bir şekilde kavratılması ve öğrencinin fen bilgisi dersiyle ilgili bilimsel aktivitelerde yer almalarına, bilimsel methodlar kullanarak analiz etmelerine; düşünme, yorumlamada bulunma ve çözüm üretme gibi kabiliyetlerinin gelişmesini destekler (Ayas, 2006). (Eggen vd., 2012), yaptığı çalışmada öğrencilerle beraber yirminci yüzyılın başlarında yapılmış olan bilimsel deneyleri laboratuvar ortamında yeniden ele almışlardır. İnceleme neticesinde öğrenci ve öğretmenlerin araştırma boyunca beklenilenden çok yüksek düzeyde ilgi ve alaka göstererek deneylerle içi içe olduklarını ve çok eğlendiklerini vurgulamışlardır (Akt. Koştur, 2016).

Bu çalışmada fen bilgisi öğretiminde öğrencilerin fen laboratuvarına yönelik tutumlarının tespiti amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda (Yıldız, 2004) tarafından geliştirilen “fen laboratuvarına yönelik tutum ölçeği” kullanılmıştır. Öğrencilerin laboratuvar tutumlarının; okul, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediği tespit edilmiş olacaktır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranacaktır.

1. Laboratuvar derslerinde sınıf düzeyinin öğrenci tutumları üzerinde anlamlı farklılık var mıdır?
2. Laboratuvar derslerinde cinsiyetin öğrenci tutumları üzerinde anlamlı farklılık var mıdır?
3. Laboratuvar derslerinde okulun öğrenci tutumları üzerinde anlamlı farklılık var mıdır?

Çalışmanın varsayımları

Anket çalışmasındaki katılımcıların ölçekte yer alan maddelere hiçbir baskı altında kalmadan velisi veya vasisinin rızası doğrultusunda, cevap verdikleri kabul edilmiştir. Araştırmada kullanılan ölçeğin çalışmanın amacına yönelik yeterli bilgiyi toplayabilecek geçerliğe ve güvenilirliğe sahip olduğu kabul edilmiştir.

Yöntem

Yapılan bu çalışma nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılarak yapılmıştır. Tarama modellerinden ise, Verilerin analizinde SPSS 22 yazılım paket programı, nicel veriler frekans analizi, korelasyon analizi, güvenirlik analizi ve tek yönlü ANOVA kullanılmış ve istatistiksel hesaplamaları yapılmıştır.

Araştırmanın deseni

Çalışma kapsamında “Fen Laboratuvarlarına Yönelik Tutum Ölçeği (FLYTÖ)” kullanılmıştır. Söz konusu ölçek, (Yıldız, 2004a)’ ın FLYTÖ’ in, ilgili araştırmacı tarafından ilköğretim düzeyine uygun olarak hazırlanmış ve hazırlanan yeni maddelerin likert (beşli) dereceleme sistemine göre geliştirildiği ve her tutum ifadesi için “tamamen katılıyorum”, “katılıyorum”, “kararsızım”, “katılmıyorum” ve “hiç katılmıyorum” düzeylerinin kullanıldığı 20 maddeden oluşan ölçeğin güvenirlik katsayısının $a = 0.83$ olarak bulunduğu belirtilmiştir. Araştırmanın örneklemini Şanlıurfa İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı 3 ortaokul oluşturmaktadır.



Çalışma grubu ve veri toplama araçları

Araştırmanın veri toplama süreci, öncelikle taramaların gerçekleştirileceği veri tabanları (YÖK Ulusal Tez Merkezi, ULAKBİM TR Dizin ve Dergi Park) ve bu veri tabanlarında taratılacak anahtar kelimeler (“öğrencilerin laboratuvara karşı tutumları”) belirlenmiştir.

Sayfa | 687

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim öğretim yılında Şanlı Urfa il Mili Eğitim Müdürlüğüne, bağlı üç ortaokuldan ibarettir. Merkezinde bulunan devlet okullarında eğitim gören 5., 6, 7 ve 8. Sınıf kademesinde okuyan öğrencilerinden oluşmaktadır. Araştırma verileri toplanmadan önce Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi İnsani Araştırmalar Etik Kurulunun 35.05.2021 tarih ve 06 sayılı oturumda alınan 06-21 karar ile etik kurulu onayı alınmıştır. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen bilimleri enstitüsü\ matematik ve fen bilimleri eğitimi anabilim dalı, araştırma izini, 202112211553877939 numaralı dilekçe ile Milli Eğitim Bakanlığının, yenilik ve eğitim teknolojileri genel müdürlüğünün 21.01.2020 tarih ve 1563890 (Genelge 2020/2) sayılı yazıları gereğince 27.01.2020 tarih ve 45468433-10.06.02-E.1866043 sayı ile araştırma izni uygun görülmüştür. Araştırmanın örneklem grubunu, Haliliye Ortaokulundan 142, Vatan Ortaokulu’ndan 133 ve Ziyaeddin Akbulut Ortaokulundan 156 öğrenci olmak üzere, bu öğrencilerin, 226’sı erkek 205’ i kadın olmak üzere toplam 431 öğrenci oluşturmuş. Bilgilendirilmiş gönüllü vasi olur formu (BGVOF) ve bilgilendirilmiş gönüllü olur formu (BGOF) ile çalışma 2021-2022 yılında (01 – Eylül 2022- 1-Şubat 2022) ‘de yüz yüze anket yöntemi kullanılarak veriler toplanmıştır.

Verilerin analizi

Güvenilirlik analizi, belli bir ölçeğe göre hazırlanmış anket verilerinin tutarlılığını, kararlılığını, tutarlılığını ve güvenilirliğini ölçer. Güvenilirlik, alfa katsayısıyla ölçülür. Alfa Katsayısı, bireysel puanların k soru içeren bir ölçekte sorulara verilen cevapların toplanması ile bulunduğu durumlarda soruların birbirleri ile benzerliğini, yakınlığını, ortaya koyan bir katsayıdır.

Alfa katsayısının bulunabileceği aralıklar ve buna bağlı olarak da ölçeğin güvenilirlik durumu aşağıda verilmiştir

1. $0,00 \leq \alpha < 0,40$ ise ölçek güvenilir değildir,
2. $0,40 \leq \alpha < 0,60$ ise ölçek düşük güvenilirliktedir,
3. $0,60 \leq \alpha < 0,80$ ise ölçek oldukça güvenilirdir,
4. $0,80 \leq \alpha < 1,00$ ise ölçek yüksek derecede güvenilir bir ölçektir.

α katsayısının 0.70’den büyük olması beklenir. Araştırma bulgularının güvenilirliği bulgular başlığında aktarılmıştır. (Yıldız,2004)

Varyans ve t- testi analizi

Bir araştırmada parametrik analizlerin yapılabilmesi için çarpıklık ve basıklık istatistiklerinin --2 ile +2 aralığında yer almaları beklenir (George ve Mallery, 2019). Tek yönlü varyans analizlerinde, sıfır hipotezi reddedildiğinde, sadece en az bir ortalamanın diğerlerinden farklı olduğunu anlayabiliyoruz. Ancak hangi ortalamanın diğerlerinden farklı olduğu konusunda en küçük bir fikir sahibi bile



olmadığımız açıktır. İkişerli guruplarda, t-testiyle farklılıklarını belirlemek gerekmektedir. Varyans analizi iki ve daha fazla örnek için bir karşılaştırma yöntemidir (Miran, 2021).

Üç veya daha çok ana kitlenin aralık veya oran ölçeğindeki gözlenen verilerine dayanarak, ana kitle ortalamalarının birbirinden farklı olup olmadığını belirlemek istiyorsak, varyans analizine başvurabiliriz. Yöntem, iki örnek ortalamasının karşılaştırılmasında da kullanılabilir. Varyans analizi, verilerdeki toplam değişkenliği bileşenlerine ayırır (Miran, 2021).

Bulgular

Araştırmanın temel amacına uygun olarak belirlenen araştırma sorularına yanıt bulmak için toplanan istatistiksel çözümler sonucunda elde edilen bulgular ve bu bulguların yorumları aşağıda sunulmaktadır.

Tablo 2.
Betimleyici İstatistik Tablosu

		N	%
Sınıf	5. Sınıf	110	25,5%
	6. Sınıf	92	21,3%
	7. Sınıf	117	27,1%
	8. Sınıf	112	26,0%
	Toplam	431	100,0%
Cinsiyet	Kadın	228	52,9%
	Erkek	203	47,1%
	Toplam	431	100,0%
Okul	Haliliye O.	142	32,9%
	Vatan O.	133	30,9%
	Ziyaeddin A. O.	156	36,2%
	Toplam	431	100,0%

Tablo 2’de görüldüğü üzere araştırmaya katılan öğrencilerin okul ve sınıf durumuna göre cinsiyet istatistikleri aktarılmıştır. Kadın ve erkek öğrenciler genel anlamda sayı olarak birbirlerine yakındırlar.

Ölçeğe ilişkin bulgular

Tablo 3.’de bahsedildiği gibi ölçek sorularına ilişkin verilen yanıtlara göre oluşan ortalama puan, minimum puan, maksimum puan ve standart sapma değerleri aktarılmıştır.



Tablo 3.
Ölçek Maddelerine Ait Ortalama Değerler

	N	X	Minimum	Maksimum	Ss	
Sınıf	5. Sınıf	110	1,81	1,00	4,70	,69
	6. Sınıf	92	2,20	1,00	4,75	,72
	7. Sınıf	117	2,21	1,00	4,80	,87
	8. Sınıf	112	2,11	1,00	5,00	1,08
Cinsiyet	Kadın	228	2,07	1,00	4,75	,89
	Erkek	203	2,09	1,00	5,00	,86
Okul	Haliliye O.	142	2,48	1,05	4,30	,66
	Vatan O.	133	1,96	1,00	5,00	,87
	Ziyaeddin A. O.	156	1,82	1,00	4,80	,92

Tablo 3.' de incelendiğinde Haliliye Ortaokulunda öğrenim gören öğrencilerin fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeğinin ortalamasının en yüksek olduğu görülmektedir. Erkek öğrenciler ile kadın öğrencilerin ölçek ortalaması birbirine çok yakın gerçekleşmiştir. Sınıf düzeyinde de 8. Sınıf öğrencilerinin ölçek ortalamasının en yüksek olduğu anlaşılmaktadır.

Güvenilirlik analiz sonuçları

Tablo 4.
Güvenilirlik Analiz Tablosu

Cronbach's Alpha Değeri	Ölçekteki Soru Sayısı
,884	20

Tablo 4.'de bahsedildiği gibi ölçeğin alfa katsayısı 0.884 olduğundan çalışmanın verileri yüksek derecede güvenilirdir. (George ve Mallery, 2016; Kılıç, 2016).

Tablo 5.
Çarpıklık Basıklık Değerleri

Ölçeğe Ait	
Ortalama	2.0805
Çarpıklık	0,833
Basıklık	0,309

Tablo 5.'de görüldüğü üzere ölçeğin çarpıklık ve basıklık değerleri -2 ile +2 aralığında olduğundan varyans analizi ve t testi yapılabileceği anlaşılmıştır. Analiz sonuçlarının bundan sonraki kısmında hipotez testleri ve sonuçları aktarılacaktır;



Tablo 6.

Fen laboratuvarına yönelik tutum ölçeğinin sınıf göre ortalamaları alınmıştır.

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	p
Gruplar arası	11,52	3	3,84	5,15	,002
Grup içi	317,98	427	0,74	-	-
Toplam	329,50	430	-	-	-

Tablo 6.'da fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeğinin sınıf düzeyine göre ortalamalarının sayısal değerleri aktarılmıştır.

Tablo 7.

Fen Laboratuvarlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Öğrencinin Sınıf Düzeyine Göre Analizi

	Öğrencinin Sınıf Düzeyi			
	5. sınıf	6. sınıf	7. sınıf	8. sınıf
Ölçek Ort.	1,81 _a	2,20 _b	2,21 _b	2.11 _{a b}

Tablo 7.'de Fen laboratuvarlarına yönelik ölçeğinin sınıf düzeyine göre ortalamalarının analiz sonuçları değerlendirilmiştir.

H₀: Fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeği öğrencinin sınıf düzeyine göre farklı değildir

H₁: Fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeği öğrencinin sınıf düzeyine göre farklıdır

p değeri (0.000) > 0.05 olduğundan sıfır hipotezi reddedilir. Sınıf düzeyi ölçek üzerinde etkilidir. Sınıf düzeylerine göre öğrencilerin ölçek ortalamaları arasında fark vardır.

5.sınıf öğrencilerin ölçeğe katılım düzeyleri 6. ve 7. sınıfların katılım düzeylerinden farklıdır. 8. Sınıf öğrencilerin ölçeğe katılım düzeyi ise diğer kademedeki öğrencilerin katılım düzeyleri ile aynıdır. 6 ve 7. sınıfların ölçek ortalaması, 5. Sınıfların ölçek ortalamasından anlamlı düzeyde daha büyüktür.

Tablo 8.

Fen Laboratuvarlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Öğrencinin Cinsiyetine Göre t- Testi Analizi

Cinsiyet	N	X	S	Sd	t	p
Kadın	228	2,07	0,89	429	-,215	,830
Erkek	203	2,09	0,86	-	-	-

Tablo 8.'de Fen Laboratuvarlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Öğrencinin Cinsiyetine Göre t- Testi Analizi sonuçları aktarılmıştır



Tablo 9.
Fen Laboratuvarlarına Yönelik Tutum Ölçeğinin Öğrencinin Cinsiyetine Göre Ölçek Ortalaması.

	Öğrencinin Cinsiyeti	
	Erkek Ort.	Kadın Ort.
Ölçek Ortalaması	2,07 _a	2,09 _a

Tablo 10.
Fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeğinin öğrencinin okuluna göre analizi

	Kareler Toplamı	Sd	Kareler ortalaması	F	P
Gruplar arası	35.701	2	17,850	26,004	,000
Grup içi	293,801	428	,686	-	-
Toplam	329,501	430	-	-	-

Tablo 10'da Fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeğinin öğrencinin okuluna göre analiz sonuçlarını ifade etmektedir.

Tablo 11
Fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeğinin öğrencinin okuluna göre ölçek ortalaması.

	Öğrencinin Okulu		
	Haliliye Ortaokulu	Vatan Ortaokulu	Ziyaeddin Akbulut Ortaokulu
Ölçek Ortalaması	2.48 _a	1,96 _b	1,82 _a

Tablo 1. Fen Laboratuvarlarına Yönelik Tutum Ölçeği Öğrencinin Okuluna Göre Ölçek Ortalaması sonuçları alınmıştır.

H₀: Fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeği öğrencinin okuluna göre farklı değildir

H₃: Fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeği öğrencinin okuluna göre farklıdır

p değeri (0.000) > 0.05 olduğundan sıfır hipotezi reddedilir. Okul ölçek üzerinde etkilidir. Okullara göre öğrencilerin ölçek ortalamaları arasında fark vardır. Vatan Ortaokulu ile Haliliye Ortaokulu birbirinden farklı, Haliliye Ortaokulu ile Ziyaeddin Akbulut Ortaokulu birbiriyle aynıdır. Vatan Ortaokulu ile Ziyaeddin Akbulut Ortaokulu birbirinden farklıdır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada araştırmanın sonuçları, araştırmaların genel özellikleri ve ulaştıkları değerlendirme bulguları dikkate alınarak sunulmuş ve alanyazın dikkate alınarak tartışılmıştır. Çalışmada seçilen ortaokullarda eğitim gören öğrencilerin fen laboratuvarlarına yönelik belirtmiş oldukları görüşler neticesinde bir sonuca ulaşılmıştır. Ölçeğe yönelik göstermiş oldukları etkiler, ölçek ifadeleri, okul sınıf ve cinsiyet bazlı olarak incelenmiştir. Yapmış olduğumuz çalışmada fen bilimleri müfredatında öğrencilere teorik bilgi yüklemesinin çok yapıldığı, tüm modern proje denemelerine karşılık, öğrencilerimizin ölçme ve deney yeteneklerinin zayıf olduğu, tespit edilmiştir.



Katılımcılar tarafından ölçek ifadeleri arasında en çok ilgi gören ifadeler “*Laboratuvarda çalışırken kendimi bilim adamı gibi hissedirim.*” (ort: 3,74), “*Bir fen deneyi içinde neyi araştırmam gerektiğini genellikle anlamam*” (ort:2,15) olmuştur. Fen bilimleri içerisindeki fizik ve kimyanın yanı sıra biyoloji alanının da laboratuvar kullanım seviyesinin arzu edilen düzeyde olmadığı tespit edilmiştir Özbuğutu ve Hasenekoğlu, (2013). Bu durumun başlıca nedenler arasında öğretmenler, okulun mevcut şartları, araç gereç durumu, laboratuvar şartları ve sınıf mevcutları gelmektedir (Akar, 2006; Akaydın vd., 2000). Fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeği ortalamalarının sınıf düzeyinde farklılık gösterdiği tespit edilmiştir. Bu tespitten yola çıkarak sınıf düzeyinin ölçek üzerinde etkili olduğu görülmüş ve 6 ve 7. sınıfların ölçek ortalaması, 5. sınıfların ölçek ortalamasından anlamlı düzeyde daha büyüktür olduğu tespit edilmiştir.

Fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeği ortalamalarının öğrencilerin cinsiyetine göre farklılık göstermediği tespit edilmiştir.

Fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeği ortalamalarının okullara göre farklılık gösterdiği anlaşılmaktadır. Buna göre Haliliye Ortaokulunun ölçek ortalamasının diğer iki okuldan daha yüksek olduğu belirlenmiştir.

Çalışmanın fen laboratuvarlarına yönelik tutum ölçeğine öğrenim gördüğü okul, sınıf düzeyi ve cinsiyete göre ortaya çıkan bulgular ile benzerlik gösteren araştırmalar şu şekildedir; (Hofstein vd., 1976) tarafından yapılan araştırma sonuçlarına göre lise öğrencilerinin kimya laboratuvar uygulamalarına yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla bir ölçek geliştirme çalışması yapmıştır. Çalışmada öğrencilerin tutum puanlarını cinsiyet, sınıf düzeyi ve öğrenim gördükleri branşa göre incelemişlerdir. Araştırma sonucunda erkek ve kız öğrencilerin tutum puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmediğini ve 10. - 11. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerin 12. Sınıfta öğrenim gören öğrencilerinden, tutum düzeylerinin daha düşük olduklarını tespit etmiştir. Bu bulgular çalışmanın bulguları ile örtüşmektedir. Çalışmada görüldüğü üzere cinsiyetin öğrenci tutumuna bir etkisi yoktur.

Külçe (2005), ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada tutumların, öğrencilerin psiko-sosyal özelliklerine göre anlamlı farklar gösterip göstermediğini incelemiştir. Bu çalışmada öğrencilerin Fen Bilgisi dersine yönelik tutumları, cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık sergilememektedir. Bu bağlamda bizim çalışmamızın da aynı minval üzere olduğunu göstermektedir.

Öneriler

1. Fen bilgisi eğitimi deneysel genellemeleri kapsayan ve geniş yelpazeye sahip teorik ve uygulamalı eğitim- öğretime uygun laboratuvar donanımları eksiksiz olmalı.
2. Ayrıca, aynı bölgede öğrenim gören öğrencilerin laboratuvar tutumlarının farklılık göstermesinin sebepleri nitel bir çalışma ile araştırılabilir.
3. Öğretmenlerin, laboratuvar uygulamalarında öğrencilerin konuyu öğrenmesi için kullandığı yöntem ve teknikler ele alınarak araştırma yapılabilir.
4. Sınıfların öğrenci sayısının azaltılması, malzeme yetersizliğinin giderilmesi, müfredat programının güncellenmesi ve laboratuvar (uygulama) ders saatlerinin artırılması.



5. Eğitim fakültelerinden mezun olan öğretmen adaylarının laboratuvar dersinden iyi yetişmiş olması
6. Eğitimcilerin eğitiminin hizmet içi eğitim kursları aracılığıyla desteklenmesi.
7. Veri kaynağı çeşitlenmesi programların çok yönlü değerlendirilmesi için oldukça önemlidir. Bu yönüyle yeni çalışmalarda çeşitli veri kaynaklarına ulaşılması önerilmektedir.



Kaynakça

- Akar, E. Ö. (2006). Farklı türde okullarda çalışan biyoloji öğretmenlerinin mesleki gelişim deneyim ve ihtiyaçları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (30),174–183. <https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812/478705>
- Akaydın, G. Güler, M. H. & Mülayim, H. (2000). Liselerimizin biyoloji laboratuvar araç ve gereçleri bakımından durumu. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(19),1-4. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-1050.html
- Alkan, F. (2012). *Kendi kendine öğrenmenin kimya laboratuvarında öğrenci başarısına, öğrenme hazır bulunuşluğuna, laboratuvar becerilerine yönelik tutumuna ve endişesine etkisi*, (yüksek lisans tezi Tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Alkan, F. & Erdem, E. (2012). Laboratuvar becerilerine yönelik tutum ölçeği geliştirme çalışması, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı (1)22-31. http://efdergi.hacettepe.edu.tr/shw_artcl-605.html
- Ayas, A, (2006). *Fen bilgisi öğretiminde laboratuvar kullanımı*. Anadolu Üniversitesi Açık Öğretim Fakültesi. <https://www.google.com/search?q=sayfasından+erişilmiştir>.
- Aydoğdu, C. & Yardımcı, E. (2013). İlköğretim fen laboratuvarlarında meydana gelen kazalar ve öğretmenlerin geliştirebilecekleri davranış tarzları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 44(44), 52-60. <http://www.efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/249-published.pdf>
- Ausubel, D. (1968). Educational psychology. *Holt, Rinehart & Winston*, New York.
- Başer, M. (2006). *Fen ve teknoloji öğretim*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Barrett, T., Mac Labhraim, I & Fallon, H. (2005). *Handbook of enquiry and problem-based learning: Irish case studies and international perspectives*. 2. p. 1-25. AISHE and CELT, Galway. <https://search.worldcat.org.tr>
- Demir, M. K. (2005). *İlköğretim fen bilgisi öğretmen adaylarının fen bilgisi alanına karşı tutumlarındaki değişimin tespiti*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Duban, N. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının fen ve teknoloji okuyazarı bireylere ve bu bireylerin yetiştirilmesine ilişkin görüşleri. *Kuramsal Eğitim Dergisi*, 3(2),162-174. <https://acikerisim.aku.edu.tr/xmlui/handle/11630/5372>
- Eggen, P. O., Kvittingen, L., Lykknes, A., & Wittje, R. (2012). Reconstructing iconic experiments in electrochemistry: Experiences from a history of science course, *Science & Education*, 21(2), 179-189. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11191-010-9316-1>
- Erökten, S. (2010). Fen bilgisi öğrencilerinde kimya laboratuvar uygulamalarının öğrenci endişeleri üzerine etkisinin değerlendirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38),107-114 <http://efdergi.hacettepe.edu.tr/yonetim/icerik/makaleler/447-published.pdf>
- Seven, MA. & Engin, AO. (2018). Fen Bilimleri Eğitiminde Laboratuvarın Önemi. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 10(38), 65-73. DOI: <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- George, D., & Mallery, P. (2019). IBM SPSS Statistics 23 Step by Step: A Simple Guide and Reference, (14rd Ed) *Taylor & Francis*. <https://www.google.com/search?q>
- Gökdere, M. & Çepni, S. (2003). Üstün yetenekli çocuklara verilen değerler eğitiminde öğretmenin rolü. *Değerler Eğitimi Dergisi*,1(2), 93-107. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ded/issue/29199/312602>
- Herga, N. R. & Dinevski, D. (2012). *Kimyayı daha iyi anlamak için sanal bir laboratuvar kullanma - Bilgi edinme konusunda deneysel bir çalışma*, 34. Uluslararası Konferansı Tutanakları, WILEY,111 RIVER ST, HOBOKEN, USA, NJ, 07030-5774
- Hofstein, A., Ben-Zvi, R. & Samuel, D. (1976). The Measurement of the interest in, and attitudes to laboratory work amongst Israeli high school chemistry students. *International Journal of Science Education*, 60(3), 401-411. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.3730600316>



- Hofstein, A. & Lunetta, V. N. (2004).The laboratory in science education: Foundations for the twenty-first century. *Science education*, 88(1), 28-54. <https://www.google.com/search?q>
- Kanlı, U. & Yağbasan, R. (2008). 7E modeli merkezli laboratuvar yaklaşımının öğrencilerin bilimsel süreç becerilerini geliştirmedeki yeterliliği, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 91-125. <https://www.google.com/search>
- Karamustafaoğlu, O. (2000). *Fizik öğretiminde laboratuvar uygulamalarının yürütülmesinde karşılaşılan güçlükler*. Türk Fizik Derneği 19. Fizik Kongresinde sunulmuş bildiri, Elazığ.
- Karamustafaoğlu, O. & Yaman, S. (2006). *Fen eğitiminde özel öğretim yöntemleri I-II*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kartal, T. (2014). *Sorgulamaya dayalı öğrenme-öğretme yaklaşımı*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Keskin, E(2017). Fen Eğitiminde Laboratuvar Uygulamalarının Öğrenci ve Öğretmen Perspektifinden Değerlendirilmesi ve Karşılaştırılması. (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Kılıç Bağcı, G., Haymana, F. & Bozıylmaz, B. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Bilim Okuryazarlığı ve Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Analizi. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 52-63. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/630/100>
- Kırpık, MA. & Engin, AO (2009). *Fen bilimlerinin öğretiminde laboratuvarın yeri önemi ve biyoloji öğretimi ile ilgili temel sorunlar*, (yüksek lisans tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Koştur, H. İ. (2016). *Bilim tarihi temelli laboratuvar öğretiminin sınıf öğretmeni adaylarının fen bilimleri dersi beceri ve duyuş öğrenme alanlarına etkisi*, (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Korkmaz, H., (2000). Fen öğretiminde araç-gereç kullanımı ve laboratuvar uygulamaları açısından öğretmen yeterlikleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. (19),242-252. <https://avesis.hacettepe.edu.tr/yayin/cf719f05-3922-4120-84a2-f86d188beeef>
- Kozcu, N. (2006). *Fen bilgisi dersinde laboratuvar yöntemiyle öğretimin öğrenci başarısına, hatırd tutma düzeyine ve duyuşsal özellikleri üzerine etkisi*, (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- Kozcu Çakır N., Senler B. & Taşkın Göçmen, B. (2007). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*,5(4),637-655. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tebd/issue/26114/275123>
- Külçe, C. (2005). *İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin fen bilgisi dersine yönelik tutumları*, (Doktora tezi). <https://tez.yok.gov.tr>
- MEB, (2018). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Miran, B. (2021). *Temel istatistik (Genişletilmiş Baskı)*, eğitim 334s, Google Books. NRC, (1996). National science education standards, *National Academy Press*, Washington, DC.
- Orbay M, Özdoğan T, Öner F, Kara M & Gümüş S, (2003). Fen bilgisi laboratuvar uygulamaları I-II dersinde karşılaşılan güçlükler ve çözüm önerileri. *Milli Eğitim Dergisi*, 157. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/361321>
- Özbuğutu E.ve Hasanekoğlu, İ. (2013). Bitkisel dokular konusunun öğretilmesinde işbirliğine dayalı öğretimin öğrenci başarısı ve kalıcılığına etkisi. *Turkish Studies – International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 1013- 1025. <https://www.researchgate.net/publication/315271719>
- Renner, J.W., Abraham, M.R., Burnie, H.H. (1985). Secondary school students beliefs about the physics laboratory. *Science Education*, (69), 649-663. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/sce.3730690507>
- Sarı, M. (2011). Lise yaşam kalitesi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(3), 253-266. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4388/60314>
- Tamir, P. (1991). Practical work in school science: An analysis of current practice. In B. E. Woolnough (3rd Ed.). *Practical Science: The role and reality of practical work in school science* (pp. 13-20). *Open University Press*, Milton Keynes. <https://www.sciepub.com/reference/265398>
- Türkmen, H (2019). Fen Bilimleri Öğrenimine Laboratuvarların Etkisi. <https://www.hurriyet.com.tr/egitim/fen-bilimleri-ogrenimine-laboratuvarlarin-etkisi-41095673>




- Uluçınar, Ş., Doğan A. & Kaya, O. N. (2008). Sınıf öğretmenlerinin fen öğretimi ve laboratuvar uygulamalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 16(2), 485-494.
<https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefdergi/issue/49100/626541>
- Wheatley, John C. (1975). Experimental properties of superfluidHe3. *Reviews of Modern Physics*,47(2),415-470.
<https://journals.aps.org/rmp/abstract/10.1103/RevModPhys.47.415>
- Yıldız, R. (2004). *Öğretim araç-gereçlerini etkili kullanma. Öğretim teknolojileri ve materyal geliştirme*. ss. 33-50. İstanbul: Atlas Kitabevi.
- Yönetim Okulları, Fen bilimleri laboratuvarı <https://www.yontemim.com/servicesub/fen-laboratuvarlari/> 25.04.2024 tarihinde erişilmiştir.




Probleme Dayalı Öğrenme Uygulamalarının Eleştirel Düşünme Eğilimine ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutuma Etkisi ve Uygulamalara İlişkin Öğrenci Görüşleri

Sayfa | 697

The Effect of Problem-based Learning Practices on Critical Thinking Tendency and Attitude Towards Social Studies Course and Student Opinions on Related Practices

Perihan ŞARA HÜRSOY , Dr. Öğr. Üyesi, Uşak Üniversitesi, perihan.sara@usak.edu.tr

Ceyhun Bekir CAN , Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi, ceyhunbekircan@gmail.com

Ali DEMİRCİOĞLU , Yüksek Lisans Öğrencisi, Uşak Üniversitesi ve MEB, alidemircioglu92@hotmail.com

Geliş tarihi - Received: 10 Nisan 2024
Kabul tarihi - Accepted: 15 Mayıs 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Bu çalışmanın amacı, probleme dayalı öğrenme (PDÖ) uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemek ve bu uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini belirlemektir. Araştırma nicel ve nitel yöntemlerin bir arada kullanıldığı karma yöntem ile tasarlanmıştır. Araştırmanın nicel boyutu ön test-son test kontrol gruplu desen, nitel boyutu ise durum çalışması ile yürütülmüştür. 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Ege Bölgesi'nin küçük bir ilindeki resmi bir ilkökulda öğrenim gören 4. sınıf düzeyindeki 62 öğrenci; bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Bu bağlamda 32 öğrenci deney grubunda ve 30 öğrenci ise kontrol grubunda yer almıştır. Araştırmanın verileri UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği, Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ve öğrenci mektupları ile toplanmıştır. Toplanan nicel verilerin analizinde t-testi ve nitel verilerin analizinde ise içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Çalışmanın nicel bulguları doğrultusunda PDÖ uygulamalarının, geleneksel öğretime kıyasla, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde artırdığı saptanmıştır. Araştırmanın nitel bulguları doğrultusunda ise deney grubu öğrencilerinin PDÖ uygulamalarına ilişkin "güzel ve eğlenceli olması", "uygulamaların devamlılığının istenmesi" ve "iş birliği yapılması" gibi olumlu; "grup üyeleriyle anlaşmazlık yaşama" ve "sonlara doğru sıkılma" gibi olumsuz görüşler bildirdikleri görülmüştür. Aynı zamanda araştırmanın sınırlılıkları doğrultusunda PDÖ'nün farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirilmesi ve sosyal bilgiler dersinin diğer öğrenme alanlarına entegre edilmesi gibi önerilere yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Probleme dayalı öğrenme, eleştirel düşünme, sosyal bilgiler dersine yönelik tutum, öğrenci görüşleri, ilkökul dördüncü sınıf.

Abstract. The aim of this study is to examine the effects of problem-based learning (PBL) applications on 4th grade primary school students' critical thinking tendencies and attitudes towards social studies course, and to determine student opinions about these practices. The research was designed with a mixed-method in which quantitative and qualitative methods were used together. The quantitative dimension of the study was conducted with a pretest-posttest control group design, and the qualitative dimension was conducted with a case study. In the 2022-2023 academic year, 62 4th grade students studying in a public primary school in a small province of the Aegean Region formed the study group of this research. In this context, 32 students were in the experimental group and 30 students were in the control group. The data were collected by using the UF/EMI Critical Thinking Tendency Scale, Attitude Towards Social Studies Course Scale and student letters. T-test was used to analyze the quantitative data and content analysis technique was used to analyze the qualitative data. In line with the quantitative findings of the study, PBL practices significantly increased students' critical thinking tendencies and attitudes toward social studies course compared to textbook-based instruction. Moreover, in line with the qualitative findings of the study, it was seen that the experimental group students reported positive opinions about PBL practices such as "being nice and fun", "desiring continuity of practices", "cooperating", and negative opinions such as "having disagreements with group members" and "getting bored towards the end". At the same time, in line with the limitations of the study, some suggestions were made such as the realization of PBL at different grade levels and its integration into other learning areas of the social studies course.

Keywords: Problem based learning, critical thinking, attitude towards social studies course, student opinions, fourth grade primary school.



Extended Abstract

Introduction. Problem-based learning (PBL) is an approach that enables students to solve problems, learn how to learn, make knowledge functional and understand subjects in integrity (Cantürk-Günhan & Başer, 2009). PBL approach, which is based on John Dewey's view of "learning by doing and living", uses problems as a starting point in learning new knowledge (Kaptan & Korkmaz, 2001; Lambros, 2004). In PBL, students are divided into groups and problem situations in the form of scenarios are presented to each group. Therefore, students focus on a complex problem and realize their new learning through problem solving (Hmelo-Silver, 2004). In this regard, PBL applications are designed as interconnected sessions. In the implementation process, students are first expected to realize the problem situation and define this problem situation. Then, the known topics and concepts in the problem are identified; the known ones are listed and the unknown ones are investigated. Later, possible solutions are developed for the problem. Finally, the most appropriate solution is selected and shared with others (Sunmam et al., 2003). PBL practices require high-level cognitive processes as they involve problem solving and direct students to think critically through problem solving activities (Çanakçı, 2021; Pertiwi & Rizal, 2020; Stepien, Gallagher, & Workman, 1993). At the same time, since students are active throughout the process in PBL, they adopt a more positive attitude and a higher motivation towards the course (Hsu, 1999). At this point, critical thinking is defined as a reasonable and reflective thinking focused on making decisions about what to believe or what to do, whereas attitude is defined as an individual's positive or negative attitude towards a situation, object or event (Ennis, 1985; Turanlı, Karakaş-Türker, & Keçeli, 2008). Based on this context, the aim of this study is to examine the effect of PBL applications on the critical thinking dispositions of 4th grade primary school students, their attitudes towards social studies course and to determine the students' opinions about these applications.

Method. In this study, which is conducted with 4th grade primary school students, mixed method was used. Mixed method studies are based on combining and integrating quantitative and qualitative data (Ponce & Pagán Maldonado, 2015). The quantitative data of the study were collected with the UF/EMI Critical Thinking Disposition Scale (UF/EMI CTS) and the Social Studies Course Attitude Scale (SSCAAT). Student letters were used as qualitative data sources. At this point, t-test was used to analyze the quantitative data and content analysis technique was used to analyze the qualitative data. The sample of the study consisted of 62 students studying at the 4th grade level in an official primary school in a neighborhood where middle-income families live in a small province of the Aegean Region in the academic year of 2022-2023. The research was conducted for the learning area "Production, Distribution and Consumption" in the 4th grade social studies course and the research process was completed in 5 weeks.

Results. In line with the findings of the study, since there was no significant difference between the pre-test scores of the experimental group and control group students from UF/EMI ESLT, it can be stated that the groups are equivalent to each other in terms of critical thinking disposition ($p=,822>0,05$). Since a significant difference in favour of the experimental group ($p=,012<0,05$) was found as a result of the pre-test and post-test scores from UF/EMI ESLT between the experimental



group and the control group students, it can be said that PBL applications are more effective in increasing students' critical thinking dispositions compared to textbook-based teaching. As of no significant difference was found between the pre-test scores of the experimental group and control group students on the SBDYTÖ, it can be stated that the groups are equivalent to each other in terms of their attitudes towards the social studies course ($p=,704>0,05$). Again, since a significant difference in favor of the experimental group ($p=,000<0,05$) was found as a result of the pre-test and post-test scores from the SCCAT between the experimental group and control group students, it can be said that PBL applications were more effective in increasing students' attitudes towards the social studies course compared to textbook-based teaching. In line with the qualitative data of the study, it was determined that most of the students found the application good and entertaining ($f=25$) and wanted the applications to continue ($f=12$). It was determined that the students liked the collaboration process ($f=11$); the application increased the attitude towards the course ($f=10$); the applications provided new learning and facilitated learning ($f=7$) and positive opinions were expressed about the skills that PBL applications put into use ($f=6$). At the same time, it was determined that two of the students had disagreements with the group members ($f=2$), one student started to get bored in the last days of the application ($f=1$) and one student stated that some of the group members did not attend the sessions much ($f=1$).

Discussion and Conclusion. As a result of the study, it was found that PBL practices significantly increased students' critical thinking dispositions and attitudes towards social studies course compared to textbook-based teaching. At the same time, it was observed that the students reported positive opinions about PBL practices such as "being good and entertaining", "wanting continuity of the practices", "cooperating", "increasing attitude towards the course", "providing and facilitating learning" and "putting skills to work", and negative opinions such as "having disagreements with group members", "getting bored towards the end" and "remaining passive in the group". Since this study was limited to students studying at the 4th grade level of primary school, the "Production, Distribution and Consumption" learning area of the social studies course, the effect of PBL on critical thinking disposition and attitude towards social studies course, and a five-week period of time, similar studies can be planned for a longer period of time in which PBL is carried out at different grade levels, integrated into other learning areas of the social studies course and its effect on academic achievement and permanence of what is learned is examined and applied.



Giriş

Günümüzün hızla küreselleşen dünyasında bilgiyi biriktiren insan modelinden ziyade düşünen, sorgulayan, kararlar alan ve sorunlara çözüm üreten insan modeline ihtiyaç vardır. Bu noktada bilgiyi üreten ve kullanabilen bireylere ihtiyaç duyulduğundan, toplum üyelerinden beklenen sürekli olarak kendilerini yenilemeleridir. Bu durum eğitimin yenilenmesine de yol açmış ve Türkiye'deki eğitim sistemi 2005 yılı itibarıyla yapılandırmacı anlayışa göre yeniden düzenlenmiştir. Yapılandırmacı anlayış doğrultusunda eğitim sistemine çeşitli öğrenme-öğretme model ve yaklaşımları dâhil olmuştur. Eğitim sistemine dâhil olan bu model ve yaklaşımlardan biri de probleme dayalı öğrenmedir (Özgül, 2021).

Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) öğrencilerin problem çözmesini, öğrenmeyi öğrenmelerini, bilgiyi işlevsel kılmalarını ve konuları bütünlük içinde anlamalarını sağlayan bir yaklaşımdır (Cantürk-Günhan ve Başer, 2009). Bu yaklaşım John Dewey'in "yaparak yaşayarak öğrenme" görüşüne dayanmaktadır (Kaptan ve Korkmaz, 2001). PDÖ yaklaşımında öğrenciler karmaşık bir soruna odaklanmakta ve yeni öğrenmelerini problem çözme yoluyla gerçekleştirmektedirler (Hmelo-Silver, 2004). Bu yaklaşım kapsamındaki öğrenmeler, mevcut problemin anlaşılmasına ve bu problemin çözülmesine yönelik gerçekleştirilen çalışma sürecinin sonunda ortaya çıkmaktadır (Barrows ve Tamblyn, 1980).

PDÖ yaklaşımı, yeni bilgi öğreniminde problemleri başlangıç noktası olarak kullanma ilkesine dayanır (Lambros, 2004). Öğrenci merkezli olan bu yaklaşım öğrencilerin bilgiyi hazır olarak aldıkları değil bilgiye ulaşarak bilgiyi yapılandırdıkları bir süreçtir. Bu noktada PDÖ, öğrencilere araştırma yapma imkânı tanımakta ve bir soruna uygulanabilir çözüm yolları geliştirmek için onlara yetki vermektedir (Savery, 2006). PDÖ sürecinde öğrencilere tanımlanan bu yetki hem öğrencilerin derse aktif katılımını sağlamakta hem de öğrenmeyi kolaylaştırarak öğrenilenlerin kalıcılığını artırmaktadır. Aynı zamanda PDÖ süreci, öğrenenleri gerçek yaşamın içinden durumlar ile karşı karşıya getirerek sorunlara kendilerinin çözüm bulmasını sağlamaktadır (Adanalı, 2018). Eğitim alanında etkili bir yaklaşım olarak kabul edilen PDÖ, buluşsal yöntem ve iş birliğine dayanmaktadır (Wang, Tsai, Chiang, Lai ve Lin, 2008). Bu doğrultuda PDÖ'de öğrenciler gruplara ayrılmakta ve her bir gruba senaryolar şeklindeki problem durumları sunulmaktadır. Sunulan problem durumları günlük hayatla ilişkili ve öğrencileri araştırma yapmaya yönlendirecek şekilde olmalıdır. Senaryolar ise hedefe yönelik ve ilgi çekici tasarlanmalıdır. Aynı zamanda öğrenciler senaryo kapsamında çeşitli kaynaklardan yararlanabilmeli ve var olan bilgilerini kullanabilmelidir (Karakuş, 2006).

PDÖ uygulamaları, birbiriyle bağlantılı oturumlar şeklinde tasarlanır. Uygulama sürecinde öğrencilerden ilk olarak problem durumunun farkına varmaları ve bu problem durumunu tanımlamaları beklenir. Daha sonra problem içinde bilinen konu ve kavramlar belirlenip bilinenler listelenir, bilinmeyenler ise araştırılır. Ardından problemle ilgili olası çözüm önerileri geliştirilir. Son olarak ise en uygun çözüm önerisi seçilerek diğerleriyle paylaşılır (Sunmam vd., 2003). Bu süreçte öğrenciler iş birliği hâlinde çalışır ve kendi öğrenmelerinin sorumluluğunu alırlar. Eğitim yönlendiricisi



ise öğrencilere problem çözme ortamları oluşturan, öğrencileri öğrenmeye teşvik eden ve öğrenmeyi kolaylaştıran bir rol üstlenir (Şara-Hürsoy, 2022).

PDÖ ilk olarak 1950'li yıllarda ABD'deki Case Western Reserve Üniversitesinde tıp alanında uygulanmıştır (Topal-Germi, 2020). Kanada'da bulunan Mc Master Üniversitesinde 1960'lı yılların sonuna doğru probleme dayalı öğrenme modeli ve eğitime uyarlama çalışmaları yapılmıştır (Kaptan ve Korkmaz, 2001). Zaman içerisinde giderek yaygınlaşan yaklaşım hukuk, fen bilimleri, matematik ve sosyal bilimler gibi farklı alanlarda da kullanılmaya başlanmıştır (Stepien, Gallagher ve Workman, 1993). PDÖ yaklaşımının Türkiye'deki ilk çalışmaları ise 1997-1998 yıllarında Dokuz Eylül Üniversitesi Tıp Fakültesinde gerçekleştirilmiştir (Yılmazel, 2020).

PDÖ ve eleştirel düşünme

PDÖ uygulamaları problem çözme için üst düzey zihinsel süreçler gerektirmekte ve problem çözme etkinlikleri aracılığıyla öğrencileri eleştirel düşünmeye yönlendirmektedir (Çanakçı, 2021; Pertiwi ve Rizal, 2020; Stepien vd., 1993). Düşünmenin alt boyutlarından biri olan ve 21. yüzyıl becerileri arasında değerlendirilen eleştirel düşünme ise bireylerin eğitim ve öğretim süreci için büyük önem taşımaktadır (Larson ve Miller, 2011; Semerci, 2003).

Kıraç ve Elaldı (2023) tarafından gerçekleştirilen meta-tematik analiz çalışmasında, PDÖ sürecinde yer alan öğrencilerin doğru bilgiye bilgiyi sorgulayarak ve araştırarak kendilerinin ulaştıkları belirtilmiştir. Bu noktada Kartal-Taşoğlu ve Bakaç (2023) tarafından fen bilgisi öğretmenliği lisans öğrencileriyle yapılan çalışmada PDÖ'nün eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel öğretime kıyasla daha etkili olduğu görülmüştür. Aras'ın (2018) ortaokul 6. sınıf öğrencileriyle sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirdiği çalışmada PDÖ'nün öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği tespit edilmiştir. Yine Cantürk-Günhan ve Başer'in (2009) ortaokul 7. sınıf öğrencileriyle yürütmüş olduğu çalışmada da PDÖ'nün öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel yöntemlere kıyasla daha etkili olduğu saptanmıştır.

Eleştirel düşünme kökeni Antik Yunan filozofu Sokrates'in öğretim pratiğine ve görüşlerine kadar uzanan bir kavramdır (Paul, Elder ve Bartell, 1997). Eleştirel düşünme çok boyutlu bir kavram olduğu için bu kavramın felsefe, psikoloji ve eğitim bilimleri bağlamında yapılmış birçok tanımı bulunmaktadır (Akar-Vural ve Kutlu, 2004; Batur ve Özcan, 2020). McPeck (1981) eleştirel düşünmenin anlamını yansıtıcı şüphecilik ile bir faaliyete katılma eğilimi ve becerisi olarak belirtmiştir. Ennis'e (1985) göre eleştirel düşünme, neye inanılacağı veya ne yapılacağı noktasında karar verme odaklı makul ve yansıtıcı bir düşünmedir. Beyer (1988) eleştirel düşünmeyi, bir şeyin doğruluğunu ve değerini belirlemek için kullanılan zihinsel bir işlem olarak ifade etmiştir. Özdemir (2005) eleştirel düşünmeyi; bilginin veya iddianın doğruluğunu kanıtlamada ve bir konu hakkında karar vermede farklı ölçütlerden yararlanmak, başkalarının iddialarını kabul etmeden önce onlardan kanıt beklemek olarak tanımlamıştır. Gündoğdu'ya (2008) göre eleştirel düşünme aktif öğrenmeye dayanan, problem çözme içeren mantıklı, tutarlı ve kendi kendini düzeltmeye açık yaratıcı bir düşünmedir. Kurt ve



Kürüm'e (2010) göre ise eleştirel düşünme, bireyin sorgulama yapmasını gerektirecek becerileri işe koşan bir düşünme biçimidir.

Literatür kapsamında eleştirel düşünmenin beceri ve eğilim boyutlarıyla ele alındığı görülmektedir. Beceri TDK (2022a) tarafından "kişinin yatkınlık ve öğrenime bağlı olarak bir işi başarma ve bir işlemi amaca uygun olarak sonuçlandırma yeteneği; maharet" olarak tanımlanmaktadır. Eğilim ise yine TDK (2022b) tarafından "bir şeyi sevmeye, istemeye veya yapmaya içten yönelme; meyil, temayül" olarak tanımlanmaktadır. Bu noktada bireyin eleştirel düşünebilmesi için sahip olması gereken beceriler bilişsel boyutu, bu becerileri kullanmaya yönelik eğilimleri ise duyuşsal boyutu ifade etmektedir. Bireyin eleştirel düşünebilmesi için her iki boyut da gereklilik göstermektedir. Çünkü birey eleştirel düşünme için gerekli bilişsel becerilere sahip olabilir ancak bu becerileri uygulayacak bir eğilimi yoksa başarı gösteremeyebilir. Yine birey eleştirel düşünme için gerekli duyuşsal eğilime sahip olabilir fakat sorgulama, değerlendirme, çıkarım yapma gibi becerileri bulunmuyorsa yine başarılı olamayabilir (Tozduman-Yaralı, 2020).

Eleştirel düşünen bireyler üst düzey zihinsel becerilerini kullanabilmeleri noktasında diğer bireylerden ayrılmaktadır (Ateş, 2018). Bu doğrultuda eleştirel düşünen bireyler yetiştirmek, 21. yüzyılın da eğitim hedeflerinden birini oluşturmaktadır. Eleştirel düşünen bireyler bilginin güvenilirliğini araştırmakta, hatalı bilgileri ayıklamakta ve farklı görüşler çerçevesinde bilgileri yeniden düzenlemektedirler (Koç-Erdamar ve Bangir-Alpan, 2017). Aynı zamanda bu bireyler günlük hayatta karşılaştıkları çeşitli problemleri sorgulayarak ele almaktadırlar (Karabulut ve Gençtürk-Güven, 2022).

Yukarıda belirtilenlerden hareketle öğrencilerin eleştirel düşüncelerini sağlayacak öğrenme ortamlarının oluşturulması oldukça önemlidir. Bu noktada PDÖ, eğitimdeki bu ortamların oluşturulması için kullanılan yaklaşımlardan biridir (Cantürk-Günhan ve Başer, 2009). PDÖ birçok disiplinde uygulanmakta olup sosyal bilgiler dersi bu disiplinlerden biridir. Çünkü sosyal bilgiler dersi bireylerin farklı bakış açıları geliştirmesini vurgulayarak araştıran, sorgulayan, kararlar alan ve eleştirel düşünen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır (Bayram, 2021). Aynı zamanda Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programının Özel Amaçları kapsamında eleştirel düşünmeye doğrudan yer verildiği görülmüştür. İlgili madde "Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı ile öğrencilerin 'doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel düşünme becerisine sahip olmaları' amaçlanmaktadır." şeklinde belirtilmiştir (MEB, 2018). Bu noktada PDÖ yaklaşımı ile sosyal bilgiler dersinin amaçlarının uyum içerisinde olduğu görülmektedir.

PDÖ ve derse yönelik tutum

Tutum; bireyin ilgili duruma, nesneye veya olaya yönelik sahip olduğu olumlu veya olumsuz tavır olarak tanımlanabilir (Turanlı, Karakaş-Türker ve Keçeli, 2008). TDK'ye (2022c) göre ise tutum, "tutulan yol, tavır" olarak ifade edilir. Bireyin olgu, olay veya nesneye ait verdiği değer ve ilgiye bağlı olan tutum, içerisinde bireyin duygusal tepkilerini barındırır (Genç, 2020). Tutumlar tek bir yaşantı sonrasında hızlı bir şekilde veya çok sayıdaki yaşantı sonrasında kademeli şekilde değişebilir (Arslan, 2006).

Şara Hürsoy, P., Can, C. B. ve Demircioğlu, A. (2024). Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 697-720.*

DOI. 10.51460/baebd.1467443



Eğitim-öğretim sürecinde öğrencilerin derse yönelik geliştirdikleri tutum oldukça önemlidir. Öğrencilerin derse yönelik olumlu tutumlarının daha fazla akademik başarı sağladığı, olumsuz tutumlarının ise akademik başarıda gerilemeye neden olduğu bilinmektedir (Tuncer, Berkant ve Doğan, 2015). Bu noktada öğrencilerin derse yönelik olumsuz tutumlarını en aza indirmelerinde veya sahip oldukları olumlu tutumlarını artırmalarında PDÖ'nün etkili olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrenciler PDÖ'de süreç boyunca aktif oldukları için derse yönelik daha olumlu bir tutum ve daha yüksek bir motivasyon benimsemektedirler (Hsu, 1999).

Literatürde PDÖ'ye ilişkin çalışmaların genellikle ortaokul ve lise düzeyi gibi daha üst eğitim kademelerinde kullanıldığı görülmüştür (Abate, Atnafu ve Michael, 2022; Asokawati, Asrial ve Hamidah, 2023; Awan, Hussain ve Anwar, 2017; Bendraou ve Sakale, 2023; Cantürk-Günhan ve Başer, 2009; Dirmanto, Cahyono ve Sulistyaningsih, 2021; Fita, Jatmiko ve Sudibyo, 2021; Günay, Akar ve Balbağ, 2022; Harianja, Tampubolon ve Manalu, 2023; Liu, Liu, Pan, Zou ve Li, 2019; Utama ve Imansyah, 2022; Palinussa, Lakusa ve Moma, 2023; Putri, Hidayah ve Yuwono, 2023; Saputra, Joyoatmojo, Wardani ve Sangka, 2019; Sartika, Rahman ve Irfan, 2023; Uyar, 2014; Wibawa, Susanta, Parmithi ve Mahendra, 2023). PDÖ'ye yönelik ilkökul düzeyinde yapılan çalışmaların sayısının ise üst eğitim kademelerine kıyasla daha az olduğu tespit edilmiştir (Deveci, 2002; Dianita ve Tiarani, 2023; Luqmanto, Pusporini, Mulyaningsih ve Dewana, 2023; Nisa, Sarwi ve Subali, 2021; Susilawati ve Supriyatno, 2023; Tanrikulu, 2022; Tetik, 2013). Dolayısıyla ilkökul düzeyinde gerçekleştirilen bu çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmada, probleme dayalı öğrenme uygulamalarının ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini incelemek ve bu uygulamalara yönelik öğrenci görüşlerini belirlemek amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine ilişkin ön test-son test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
2. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına ilişkin ön test-son test sonuçları arasında anlamlı farklılık var mıdır?
3. Deney grubu öğrencilerinin PDÖ uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?



Yöntem

İlkokul 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirilen bu çalışmada karma yöntem kullanılmıştır. Karma yöntem çalışmaları, nicel ve nitel verilerin birleştirilmesi ve bütünleştirilmesine dayanmaktadır (Ponce ve Pagán-Maldonado, 2015). Bu noktada her bir yöntem farklı amaçlar için farklı şekilde etkili olduğundan karma yöntem yaklaşımı tek yöntem yaklaşımlarından daha büyük olanaklar sunmaktadır (Greene, 2005). Dolayısıyla bu çalışmada nicel verilerin yanında nitel verilerin de kullanılmasına karar verilmiş ve karma yöntem uygulanmıştır. Karma yöntemle tasarlanan bu araştırmanın nicel boyutu ön test-son test kontrol gruplu desen, nitel boyutu ise durum çalışması ile yürütülmüştür.

Örneklem

Bu çalışmanın örneklemini kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Bu doğrultuda 2022-2023 eğitim-öğretim yılında, Ege Bölgesi'nin küçük bir ilinde, orta gelir grubundan ailelerin yaşadığı bir mahalledeki resmi bir ilkokulda, 4. sınıf düzeyinde öğrenim gören 62 öğrenci; bu araştırmanın çalışma grubunu oluşturmuştur. Araştırmaya iki farklı şube dâhil edilmiş ve bu şubelerden hangisinin deney grubu, hangisinin kontrol grubu olacağına kura ile karar verilmiştir. Bu bağlamda deney grubunda 18 kız, 14 erkek olmak üzere toplam 32 öğrenci; kontrol grubunda ise 17 kız, 13 erkek olmak üzere toplam 30 öğrenci yer almıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri toplanmadan önce Uşak Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 12.04.2023 tarihli ve 2023-85 sayılı karar ile etik kurul onayı alınmıştır. Daha sonra çalışmada kullanılan ölçeklere ilişkin ölçek sahiplerinden e-posta aracılığıyla kullanım izni alınmıştır. Çalışmanın nicel verileri UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği ve Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği ile toplanmıştır. Çalışmanın nitel verilerinin toplanmasında ise öğrenci mektupları kullanılmıştır.

UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeği (UF/EMI EDEÖ)

PDÖ uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerine etkisini belirlemek için Florida Üniversitesi araştırmacıları tarafından geliştirilen ve Ertaş-Kılıç ve Şen (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan UF/EMI Eleştirel Düşünme Eğilimi Ölçeği (UF/EMI EDEÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek “kesinlikle katılmıyorum”, “katılmıyorum”, “kararsızım”, “katılıyorum” ve “kesinlikle katılıyorum” şeklinde beşli likert tipinde olup 25 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek minimum puanın 25, maksimum puanın ise 125 olduğu ve ölçeğin tümü için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının 0,91 olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda ölçeğin Türkçe formunun orijinal ölçekle kabul edilebilir düzeyde iyi uyum verdiği ifade edilmektedir.



UF/EMI EDEÖ'nün bu çalışma kapsamındaki güvenilirlik analizi araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ön test güvenilirlik analizi doğrultusunda deney grubu için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .84, kontrol grubu için ise .87 olarak hesaplanmıştır. Son test güvenilirlik analizi doğrultusunda deney grubunun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .90, kontrol grubunun ise .87 olduğu görülmüştür.

Sayfa | 706

Sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeği (SBDYTÖ)

PDÖ uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarına etkisini belirlemek için Ulu-Kalın ve Topkaya (2017) tarafından geliştirilen Sosyal Bilgiler Dersine Yönelik Tutum Ölçeği (SBDYTÖ) kullanılmıştır. Bu ölçek "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "katılıyorum" ve "tamamen katılıyorum" şeklinde dördümlük likert tipinde olup 12 maddeden oluşmakta ve ölçeğin tümü için Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı .84 olarak belirtilmektedir. Aynı zamanda doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indekslerinin iyi düzeyde olduğu ifade edilmektedir.

SBDYTÖ'nün bu çalışma kapsamındaki güvenilirlik analizi yine araştırmacılar tarafından gerçekleştirilmiştir. Ön test güvenilirlik analizi doğrultusunda deney grubu için Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısı .81, kontrol grubu için ise .82 olarak hesaplanmıştır. Son test güvenilirlik analizi doğrultusunda deney grubunun Cronbach Alfa iç tutarlılık katsayısının .76, kontrol grubunun ise .83 olduğu görülmüştür.

Öğrenci mektupları

Deney grubu öğrencilerinin PDÖ uygulamalarına yönelik görüşlerini belirlemek için öğrenci mektupları kullanılmıştır. Bu noktada "Uygulamalara yönelik olumlu görüşleriniz nelerdir?" ve "Uygulamalara yönelik olumsuz görüşleriniz nelerdir?" gibi yönlendirici sorulardan kaçınılmış ve nitel verilerin öğrenci mektupları ile toplanması tercih edilmiştir. Bu tercih doğrultusunda öğrencilerden eğitim yönlendircisine bir mektup yazmaları ve bu mektupta uygulama sürecine yönelik tüm görüşlerini açık bir şekilde belirtmeleri istenmiştir. Mektupların yazılabilmesi için öğrencilere 1 ders saati süre tanınmış ve bu sürenin sonunda mektuplar toplanmıştır.

Uygulama süreci

Araştırma ilkökul 4. sınıf sosyal bilgiler dersindeki "Üretim, Dağıtım ve Tüketim" adlı öğrenme alanına yönelik gerçekleştirilmiştir. İlgili öğrenme alanı için deney grubunda PDÖ yaklaşımı uygulanmıştır. Kontrol grubunda ise öğretim süreci için ise herhangi bir müdahalede bulunulmamış ve öğrenme alanı geleneksel öğretim ile ele alınmıştır. Bu noktada kontrol grubunda anlatım, soru-cevap ve beyin fırtınası gibi yöntem ve teknikler kullanılmıştır.

"Üretim, Dağıtım ve Tüketim" öğrenme alanı beş farklı kazanım içermektedir. Dolayısıyla çalışma kapsamında her bir kazanıma yönelik farklı PDÖ modülü geliştirilmiş ve toplam 5 modül kullanılmıştır. Modüller MEB'e bağlı ilkökullarda kullanılan sosyal bilgiler ders kitabının ilgili öğrenme




alanındaki konu ve kavramlardan yola çıkılarak hazırlanmıştır. Bu modüller hazırlanırken Sunmam vd. (2003) tarafından yukarıda belirtilen probleme dayalı öğrenme basamakları dikkate alınmıştır. Bu noktada PDÖ basamakları hazırlanan her bir modüle entegre edilmiştir. Aynı zamanda modüllerde kullanılan senaryolara yönelik farklı başlıklar verilmiş ve her bir modülde birbirleriyle bağlantılı üç oturum yer almıştır. Deney grubundaki öğrenciler modüllere yönelik çalışma kâğıtlarını grup arkadaşlarıyla iş birliği içinde tamamlamışlardır. Daha sonra her bir grubun sözcüsü, modüllere yazmış oldukları ifadeleri diğer gruplarla paylaşmıştır.

Tablo 1.

Modüller ve ilişkili olduğu kazanımlar

Öğrenme Alanı	Modül Başlığı	Kazanım	Ders Saati	Toplam Ders Saati
Üretim, Dağıtım ve Tüketim	Selin'in Hafta Sonu Maceraları	İstek ve ihtiyaçlarını ayırt ederek ikisi arasında bilinçli seçimler yapar.	3	15
	Yaşasın, Üniversiteyi Kazandık!	Ailesi ve yakın çevresindeki başlıca ekonomik faaliyetleri tanıır.	3	
	Ali ve Babasının Alışveriş Macerası	Sorumluluk sahibi bir birey olarak bilinçli tüketici davranışları sergiler.	3	
	Eyvah, Harçlığım Bitti!	Kendine ait örnek bir bütçe oluşturur.	3	
	Ah Nuri Bey Ah!	Çevresindeki kaynakları israf etmeden kullanır.	3	

Aşağıda 2, 3 ve 4. kazanımın modülleri için oluşturulan senaryolardan bazı bölümlere yer verilmiştir:



Ziya Bey çevresinden de tavsiye aldıktan sonra Zonguldak'ın geçim kaynağı olan taş kömürü madenciliğinde çalışmaya başlamış ve hayatlarını bir düzene koymuştur.

.....

Aslı'nın annesi Ayşen Hanım tıpkı Ziya Bey gibi Diyarbakır'da büyükbaş hayvancılık ile uğraşmaktaydı. Ayşen Hanım da Antalya'ya taşınınca mesleğini devam ettirmek istemiş ancak bölgenin yerel halkı burada büyükbaş hayvancılık yapmamasını, bunun yerine daha iyi gelir elde edeceği bir alana yönelmesi gerektiğini tavsiye etmiştir. Ayşen Hanım da ne iş yapacağını bir türlü bilememiştir.

Şekil 1. "Yaşasın, Üniversiteyi Kazandık!" adlı modülden senaryo bölümü

Ali ve babası Metin Bey, evin aylık alışverişini yapmak için büyük bir markete gelmişlerdir.

Ali: Baba neler alacağız?


Metin Bey: Bilmiyorum oğlum. Reyonlara bakalım, alınız ihtiyaçlarınızı.

Ali: Çok karışacak ama böyle.

.....

Ali: Baba evde çay var mıydı?

Metin Bey: Bilmiyorum ki oğlum. Anneni arayıp sormak lazım.



Şekil 2. "Ali ve Babasının Alışveriş Macerası" adlı modülden senaryo bölümü

Şara Hürsoy, P., Can, C. B. ve Demircioğlu, A. (2024). Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 697-720.

DOI. 10.51460/baebd.1467443

Ramazan Bey: Kızım, evimiz okuluna çok yakın. Senin yaptığın davranış, pek doğru bir tutum değil. Ayağım yorganına göre uzatmalısın. Giderin, gelirini geçmemeli.


Ela: Haklısın babacığım. Bundan sonra öğle araları yemek yemek için eve geleceğim. Öyleyse bütçemi oluşturmaya devam edelim!

Ela ve babasının oluşturduğu haftalık bütçe aşağıdaki gibidir:

<u>Giderlerim (TL)</u>	
Yiyecek, içecek	= 60 TL
Sosyal aktiviteler	= 30 TL
Kırtasiye malzemeleri	= 20 TL
+	
Toplam giderim	= 110 TL

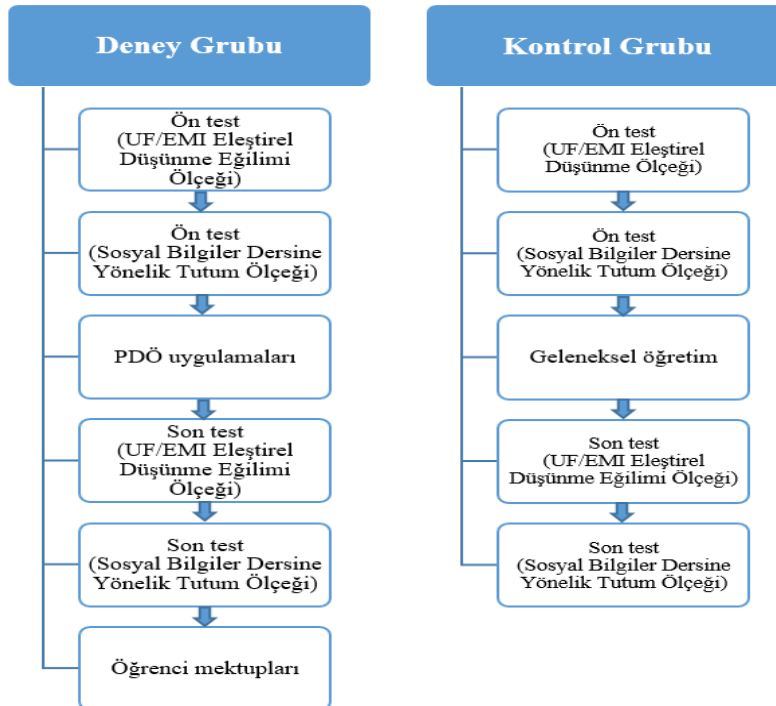
Ela: Babacığım benim harçlığım 120 TL idi. Oluşturduğumuz bütçede ise giderlerim toplam 110 TL oldu. Yani 10 liram arttı. Çok mutluyum, bu 10 lirayla kendime bol bol şeker ve çikolata alabilirim!

Ramazan Bey: Emin misin? Sana “Ak akçe kara gün içindir.” atasözüntü hatırlatırım.



Şekil 3. “Eyvah, Harçlığım Bitti!” adlı modülden senaryo bölümü

Öğrenme alanındaki her bir kazanıma yönelik PDÖ modüllerinin uygulanması, haftalık 3 ders saati olmak üzere toplam 15 saat sürmüştür. Araştırmada beş farklı modül kullanıldığı için her bir modül ayrı haftalarda işlenmiştir. Veri toplama araçlarından UF/EMI EDEÖ ve SBDYTÖ ön test ve son test olarak kullanılmıştır. PDÖ uygulamalarının sonunda, öğrenci mektupları aracılığıyla, deney grubu öğrencilerinin uygulamalara yönelik görüşleri alınmıştır. Bu noktada araştırma süreci 5 haftada tamamlanmıştır.



Şekil 4. Uygulama süreci

Şara Hürsoy, P., Can, C. B. ve Demircioğlu, A. (2024). Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 697-720.

DOI. 10.51460/baebd.1467443



Verilerin analizi

Araştırmadan elde edilen nicel verilerin analizinde t-testi kullanılmıştır. Bu noktada ilk olarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin UF/EMI EDEÖ ve SBDYTÖ ön test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı saptanmıştır. Daha sonra deney ve kontrol grubunun bu ölçeklerden elde ettikleri ön test-son test puanları arasında anlamlı farklılık olup olmadığı tespit edilmiştir.

Araştırmanın nitel verileri içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi elde edilen verileri açıklayacak kod, kategori ve temalara ulaşılmasını gerektirir. Bu noktada veri setinde tekrarlanan ve vurgulanan durumlardan kodlar çıkarılır. Kodlardan kategoriler, kategorilerden ise temaya ulaşılır. Kısaca birbiriyle ilişkili ve benzer olduğu tespit edilen veriler kod, kategori ve tema çerçevesinde yorumlanır (Baltacı, 2019). Dolayısıyla bu araştırmadan elde edilen nitel verilerin daha önceden belirlenen kategori ve temalara göre yorumlanması tercih edilmemiş olup tekrarlayan veriler doğrultusunda bir çerçeve belirlenmiş ve içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda öğrenci mektuplarında yer alan tekrarlı ifadelerden hareketle dokuz farklı kod belirlenmiş ve bu kodlardan iki farklı kategoriye ulaşılmıştır. Son olarak ise kategorilere uygun tema belirlenmiştir. Araştırma sonucunda ortaya çıkan nitel bulguları doğrulamak için veriler araştırmacıların ikisi tarafından ayrı ayrı incelenmiş ve bulgular karşılaştırılarak ortak bir karara varılmıştır (Merriam, 2009).

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırma verilerinin analizi sonucunda elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın nicel boyutu kapsamında deney ve kontrol grubu öğrencilerinin UF/EMI EDEÖ ve SBDYTÖ'den aldıkları puanların normal dağılıma uygun olup olmadığını belirlemek için Skewness-Kurtosis (çarpıklık-basıklık) değerlerine bakılmıştır. Bu noktada Skewness-Kurtosis değerlerinin -1 ve +1 aralığında olduğu tespit edilmiş ve verilerin normal dağılım gösterdiği görülmüştür.

Tablo 2.

UF/EMI EDEÖ ve SBDYTÖ'ye ait Skewness-Kurtosis değerleri

	Testler	Gruplar	N	\bar{X}	Ss	Skewness	Kurtosis
UF/EMI EDEÖ	Ön test	Deney	32	92,90	10,51	-,546	-,311
		Kontrol	30	92,30	10,57	-,993	-,965
	Son test	Deney	32	101,65	9,65	-,476	,423
		Kontrol	30	94,96	10,72	-,471	-,696
SBDYTÖ	Ön test	Deney	32	39,37	5,24	,867	,066
		Kontrol	30	38,93	3,67	,671	,590
	Son test	Deney	32	44,40	3,54	,496	-,980
		Kontrol	30	39,10	6,96	,296	-,815



Birinci alt probleme ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin UF/EMI EDEÖ ön test-son test puanlarına ait bulgular Tablo 3'te verilmiştir.

Sayfa | 710

Tablo 3.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin UF/EMI EDEÖ ön test-son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	Ön Test					Son Test				
	N	\bar{X}	Ss	t	p	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney	32	92,90	10,51	-,226	,822	32	101,65	9,65	-2,584	,012*
Kontrol	30	92,30	10,57			30	94,96	10,72		

Tablo 3 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ($\bar{X}=92,90$, $Ss=10,51$) ve kontrol grubu öğrencilerinin ($\bar{X}=92,30$, $Ss=10,57$) UF/EMI EDEÖ ön test puanları arasında anlamlı farklılık bulunmamıştır ($p=,822>0,05$). Ön test sonuçları doğrultusunda grupların eleştirel düşünme eğilimi açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

Yine Tablo 3 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin UF/EMI EDEÖ ön test-son test puanları arasında deney grubu lehine ($p=,012<0,05$) anlamlı farklılık saptanmıştır. Grupların ön test-son test sonuçları doğrultusunda PDÖ uygulamalarının, geleneksel öğretime kıyasla, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

İkinci alt probleme ilişkin bulgular

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDYTÖ ön test-son test puanlarına ilişkin bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDYTÖ ön test-son test puanlarına ilişkin t-testi sonuçları

Grup	Ön Test					Son Test				
	N	\bar{X}	Ss	t	p	N	\bar{X}	Ss	t	p
Deney	32	39,37	5,24	-,382	,704	32	44,40	3,54	-3,816	,000*
Kontrol	30	38,93	3,67			30	39,10	6,96		

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu öğrencilerinin ($\bar{X}=39,37$, $Ss=5,24$) ve kontrol grubu öğrencilerinin ($\bar{X}=38,93$, $Ss=3,67$) SBDYTÖ ön test puanları arasında anlamlı fark bulunmamıştır ($p=,704>0,05$). Ön test sonuçları doğrultusunda grupların sosyal bilgiler dersine yönelik tutumları açısından birbirine denk oldukları söylenebilir.

Yine Tablo 4 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu öğrencilerinin SBDYTÖ'den aldıkları ön test-son test puanları arasında deney grubu lehine ($p=,000<0,05$) anlamlı farklılık saptanmıştır. Grupların ön test-son test sonuçları doğrultusunda probleme dayalı öğrenme uygulamalarının, Şara Hürsoy, P., Can, C. B. ve Demircioğlu, A. (2024). Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 697-720.

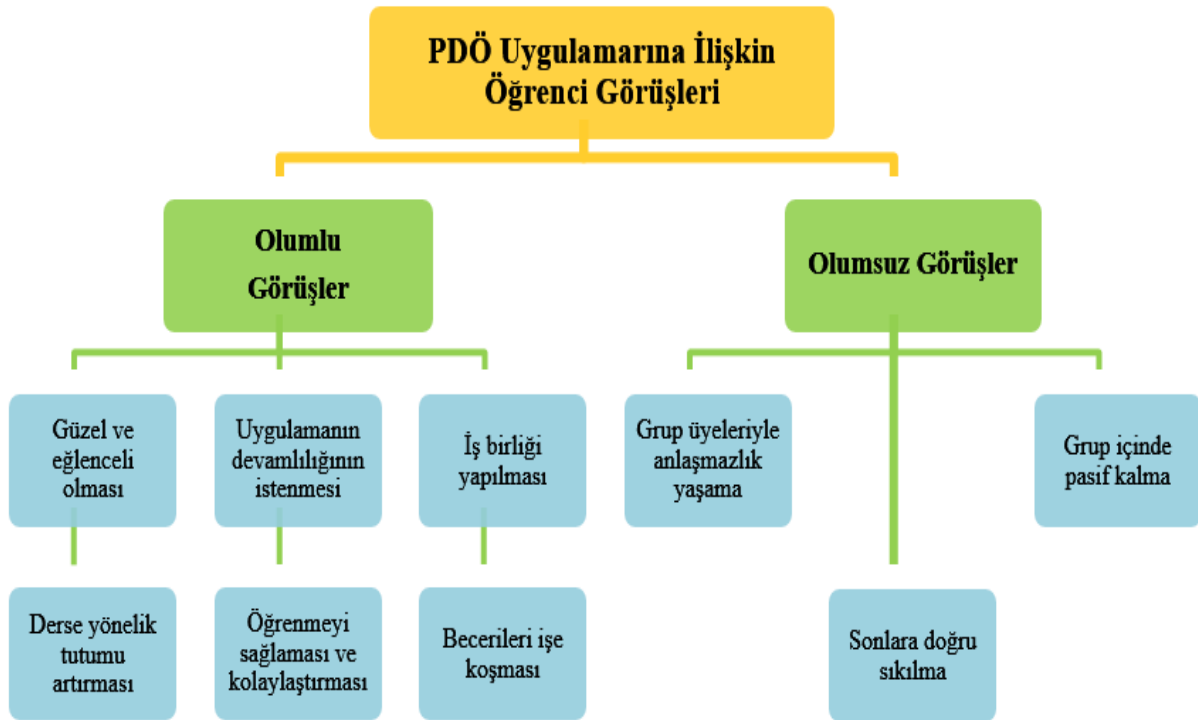


geleneksel öğretime kıyasla, öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını artırmada daha etkili olduğu söylenebilir.

Üçüncü alt probleme ilişkin bulgular

Sayfa | 711

Araştırmanın bu bölümünde öğrencilerin PDÖ uygulamalarına yönelik görüşleri ele alınmış ve öğrenci mektuplarından elde edilen nitel veriler kod, kategori ve tema doğrultusunda incelenmiştir. Bu bağlamda nitel bulgulardan hareketle ilk olarak kodlar saptanmıştır. Daha sonra kodlara ilişkin “Olumlu Görüşler” ve “Olumsuz Görüşler” olarak iki farklı kategori tespit edilmiştir. Son olarak ise kategorilerden yola çıkarak “PDÖ Uygulamalarına İlişkin Öğrenci Görüşleri” adlı tema belirlenmiştir. Nitel verilere ilişkin tema, kategori ve kodlar Şekil 5’te belirtilmiştir.



Şekil 5. Araştırmanın nitel bulgularında ortaya çıkan tema, kategori ve kodlar

Olumlu görüşler kategorisine ilişkin bulgular

“Olumlu Görüşler” adlı kategoride altı farklı koda yer verilmiştir. Bu kodlar “güzel ve eğlenceli olması”, “uygulamanın devamlılığının istenmesi”, “iş birliği yapılması”, “derse yönelik tutumu artırması”, “öğrenmeyi sağlaması ve kolaylaştırması” ve “becerileri işe koşması” olarak belirlenmiştir.



Öğrencilerin birçoğunun uygulamayı güzel ve eğlenceli buldukları (f=25) ve uygulamaların devam etmesini istedikleri (f=12) tespit edilmiştir. Öğrencilerin iş birliği sürecini sevdikleri (f=11), uygulamanın derse yönelik tutumu artırdığı (f=10) ve uygulamalarının yeni öğrenmeler sağladığı ve öğrenmeyi kolaylaştırdığı (f=7) görülmüştür. Aynı zamanda bazı öğrencilerin PDÖ uygulamalarının işe koştuğu becerilere yönelik olumlu görüş belirttikleri (f=6) saptanmıştır. Bu kategoriye ait öğrenci ifadeleri Şekil 6'da belirtilmiştir.

Sayfa | 712

Güzel ve eğlenceli olması (f=25)	<ul style="list-style-type: none"> •Sosyal bilgiler dersinde yaptığımız bu etkinlikleri çok beğendim. Etkinlikleri yaparken çok eğlendim (Ö2). •Bu uygulama çok hoşuma gitti. Derste zamanın nasıl geçtiğini anlamadım (Ö3). •Ben sosyal bilgiler dersindeki bu etkinlikleri çok beğendim. Etkinlikleri yaparken çok eğlendim (Ö5). •Etkinlikler çok güzel geçti. Ben her şeyi beğendim. Hiçbir yer sıkıcı değildi (Ö12). •Son bir ay muhteşemdi. Sanki sosyal bilgiler dersimize bahar gelmişti. Hem eğlendim hem öğrendim (Ö27).
Uygulamaların devamlılığının istenmesi (f=12)	<ul style="list-style-type: none"> •Ben bu uygulamayı çok sevdim. Keşke bu etkinlikler devam etse! Ayrıca yeni şeyler öğrendim (Ö8). •Sosyal bilgiler dersindeki bu etkinliklerde çok eğlendim. Bu etkinliklerin bitmesi beni çok üzüyor (Ö13). •Sosyal bilgiler dersini artık daha çok seviyorum. Bence bu etkinlikler devam etmeliydi (Ö21). •Etkinlikler eğlenceli ve güzel geçti. Devam etmesini istedim (Ö11).
İş birliği yapılması (f=11)	<ul style="list-style-type: none"> •İş birliği yapmak ve beraber çalışmak çok güzeldi. Çok iyi bir grup olduk (Ö6). •Grup çalışması çok güzeldi. Arkaadaşlarımla tartışmayı ve fikirlerimi paylaşmayı çok sevdim (Ö10). •Derlerde grup çalışması yaptık. Böyle daha iyi oldu (Ö19). •Grup çalışması yapmak çok güzeldi (Ö24).
Derse yönelik tutumu artırması (f=10)	<ul style="list-style-type: none"> •Bu etkinliğin yapıldığı günler çok güzeldi. Sosyal bilgiler dersini seviyordum ama bu uygulama daha çok sevmemi sağladı (Ö7). •Eskiden sosyal bilgiler dersi biraz sıkıcıydı. Şimdi ise hiç sıkıcı değil. Artık ben sosyal bilgiler dersini çok seviyorum (Ö32). •Sosyal bilgiler dersine ilğim arttı. Artık sosyal bilgiler dersine daha çok çalışacağım (Ö29)
Öğrenmeyi sağlaması ve kolaylaştırması (f=7)	<ul style="list-style-type: none"> •Bu etkinliklerin devam etmesini çok istedim. Çünkü yeni şeyler öğrendim (Ö5). •Çok güzel bir uygulamaydı. Etkinliklerden çok şey öğrendim (Ö20). •Bu etkinlikler yeni şeyleri öğrenmemi kolaylaştırdı (Ö26).
Becerileri işe koşması (f=6)	<ul style="list-style-type: none"> •Bu uygulama bizi problem çözmeye yöneltti. Bu çok güzeldi (Ö30). •Bu etkinlikleri çok beğendim. Çünkü ben araştırma yapmayı çok severim (Ö31).

Şekil 6. "Olumlu Görüşler" kategorisine ilişkin öğrenci ifadeleri

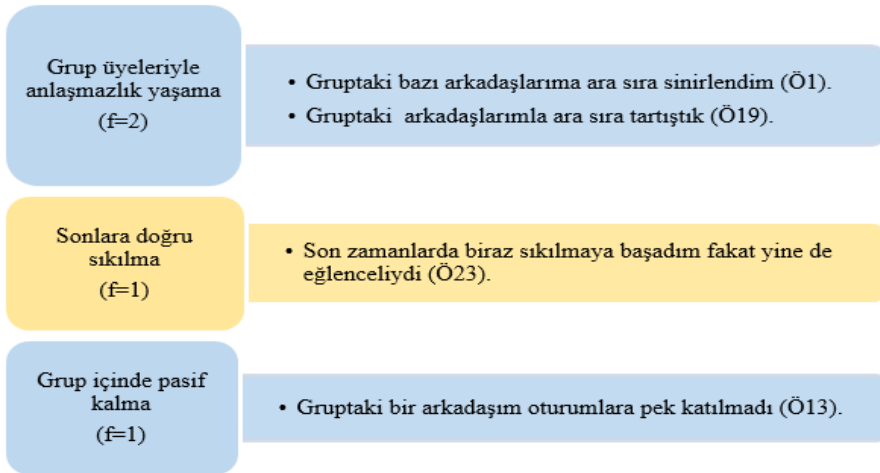


Olumsuz görüşler kategorisine ilişkin bulgular

“Olumsuz Görüşler” adlı kategoride üç farklı koda yer verilmiştir. Bu kodlar “grup üyeleriyle anlaşmazlık yaşama”, “grup içinde pasif kalma” ve “uygulamaların sonlarına doğru sıkılma” olarak belirlenmiştir.

Sayfa | 713

Öğrencilerden ikisinin grup üyeleriyle anlaşmazlık yaşadığı (f=2), bir öğrencinin ise uygulamanın son zamanlarında sıkılmaya başladığı (f=1) belirlenmiştir. Aynı zamanda bir öğrencinin grup üyelerinden birkaçının oturumlara fazla katılmadığına yönelik görüş belirttiği (f=1) saptanmıştır. Bu kategoriye ait öğrenci ifadeleri Şekil 7’de belirtilmiştir.



Şekil 7. “Olumsuz Görüşler” kategorisine ilişkin öğrenci ifadeleri

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada sosyal bilgiler dersinde uygulanan PDÖ’nün ilkökul 4. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme eğilimlerine, derse yönelik tutumlarına etkisinin incelenmesi ve PDÖ uygulamalarına yönelik öğrenci görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu bağlamda, deney grubunda PDÖ uygulamaları gerçekleştirilirken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretime devam edilmiştir. Çalışmanın sonucunda PDÖ uygulamalarının, geleneksel öğretime kıyasla, öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimleri ile sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını anlamlı şekilde artırdığı tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin PDÖ uygulamalarına ilişkin “güzel ve eğlenceli olması”, “uygulamaların devamlılığının istenmesi”, “iş birliği yapılması”, “derse yönelik tutumu artırması”, “öğrenmeyi sağlaması ve kolaylaştırması” ve “becerileri işe koşması” şeklinde olumlu; “grup üyeleriyle anlaşmazlık yaşama”, “sonlara doğru sıkılma” ve “grup içinde pasif kalma” şeklinde olumsuz görüşler bildirdiği görülmüştür.

PDÖ uygulamalarının öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerini artırması beklenen bir durumdur. Çünkü PDÖ uygulamalarında öğrenciler iş birliği içerisinde çalışarak bilgiye kendileri ulaşmış

Şara Hürsoy, P., Can, C. B. ve Demircioğlu, A. (2024). Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 697-720.

DOI. 10.51460/baebd.1467443



ve bilgiye ulaşırken birtakım sorgulamalar yapmışlardır. Aynı zamanda kendi düşüncelerini ifade ederek bu düşüncelerin doğruluğunu grup üyeleriyle tartışmış ve ortak bir karara varmışlardır. Deney grubunda gerçekleştirilen bu uygulamalar öğrencilerin eleştirel düşünme eğilimlerinin, kontrol grubuna kıyasla, anlamlı şekilde artmasını sağlamıştır. Literatür incelendiğinde ilkökul öğrencileriyle sosyal bilgiler dersinde ve diğer derslerde gerçekleştirilen PDÖ uygulamalarının bulunduğu ve bu uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşüncelerini olumlu etkilediği görülmüştür. (Dianita ve Tiarani, 2023; Luqmanto vd., 2023; Nisa vd., 2021; Susilawati ve Supriyatno, 2023). Literatür kapsamında PDÖ'nün ortaokul düzeyindeki farklı derslerde uygulandığı ve bu uygulamaların öğrencilerin eleştirel düşüncelerini geliştirmede etkili olduğunu belirten araştırmalara da rastlanılmıştır (Cantürk-Günhan ve Başer, 2009; Fita vd., 2021; Harianja vd., 2023).

PDÖ uygulamalarının öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumunu artırması beklenen bir sonuçtur. Çünkü bu uygulamalarda gerçek hayata yönelik, birbirleriyle ilişkili ve merak uyandırıcı senaryolar kullanılmıştır. Öğrenciler ise süreç boyunca iş birliği içerisinde çalışarak aktif rol almışlardır. Dolayısıyla öğrenciler PDÖ uygulamalarının gerçekleştirildiği sosyal bilgiler dersinde alışılmışın dışına çıkarak farklı ve ilgi çekici bir deneyim yaşamışlardır. Deney grubundaki bu farklı atmosfer öğrencilerin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarının, kontrol grubuna kıyasla, anlamlı şekilde artmasını sağlamıştır. Literatürde bu araştırma ile benzer sonuçlara ulaşan çalışmaların bulunduğu ve bu çalışmalarda PDÖ uygulamalarının ilkökul öğrencilerinin sosyal bilgiler dersine yönelik tutumlarını olumlu etkilediği görülmüştür (Deveci, 2002; Tanrıkulu, 2022). Aynı zamanda ortaokul düzeyindeki sosyal bilgiler dersinde uygulanan PDÖ'nün öğrencilerin derse yönelik tutumunu olumlu etkilediğini belirten çalışmalar da tespit edilmiştir (Günay vd., 2022). Literatürde PDÖ'nün ortaokul düzeyindeki farklı disiplinlerde uygulanarak derse yönelik tutumu olumlu etkilediği çalışmaların da bulunduğu ve bunların çalışmamızın sonuçlarıyla uyum gösterdiği belirlenmiştir (Cantürk-Günhan ve Başer, 2008; Çelik, 2010; Göğüş, 2013; Liu vd., 2019; Merritt, Lee, Rillero ve Kinach, 2017; Moralar, 2012; Uyar, 2014; Yılmaz; 2016).

PDÖ uygulamaları sonrasında deney grubu öğrencilerinin uygulamalara yönelik "güzel ve eğlenceli olması", "uygulamaların devamlılığının istenmesi", "iş birliği yapılması", "derse yönelik tutumu artırması", "öğrenmeyi sağlaması ve kolaylaştırması" ve "becerileri işe koşması" şeklinde olumlu; "grup üyeleriyle anlaşmazlık yaşama", "sonlara doğru sıkılma" ve "grup içinde pasif kalma" şeklinde olumsuz görüşler bildirdiği görülmüştür. Bu noktada öğrencilerin büyük bir çoğunluğu bu uygulamaların avantajlarından bahsederken az sayıda öğrenci ise uygulamaların dezavantajlarını dile getirmiştir. PDÖ uygulamalarına yönelik görüşlerde öğrencilerin büyük çoğunluğunun uygulamalara yönelik olumlu görüşlere sahip olması da yine beklenen bir sonuçtur. Çünkü yukarıda da belirtildiği üzere öğrenciler farklı bir sürecin içerisinde aktif rol almışlar ve iş birliği halinde çalışmışlardır. Bunlar öğrencilerin PDÖ uygulamalarına yönelik olumlu görüş geliştirmelerini sağlamıştır. Öğrencilerin birkaçı tarafından PDÖ'nün sınırlılıklarına ilişkin dile getirilen görüşlerin ise grup çalışmasının doğasından kaynaklı olduğu düşünülmektedir. Çünkü grup çalışmalarında farklı düşüncelere sahip öğrencilerin tartışma yaşamaları ve bazı öğrencilerin sorumluluk almayıp pasif kalmaları olası bir durumdur. Literatür incelendiğinde sosyal bilgiler dersinde gerçekleştirilen çalışmaların nitel sonuçlarında PDÖ'nün ilkökul 4. sınıf öğrencileri tarafından oldukça beğenildiği, PDÖ'nün sosyal bilgiler dersine



yönelik tutumu artırdığı ve öğrencilere problem çözme becerisi kazandırdığı belirtilmiştir (Tetik, 2013). PDÖ'nün ortaokul düzeyindeki farklı derslerde uygulandığı çalışmalarda ise uygulamaların güzel ve eğlenceli geçtiği, grup çalışmasının sevildiği, uygulamaların araştırma ve problem çözme gerektirerek problem çözme becerisini geliştirdiği, ders hakkındaki olumsuz düşünceleri olumluya çevirdiği ve derse yönelik tutumu artırdığı, konuların PDÖ ile daha iyi anlaşıldığı belirtilmiştir. (Cantürk-Günhan ve Başer, 2009; Duran, Özdemir ve Kaplan, 2015).

Bu çalışma ilkökul dördüncü sınıf düzeyinde öğrenim gören öğrenciler, sosyal bilgiler dersinin “Üretim, Dağıtım ve Tüketim” adlı öğrenme alanı, PDÖ'nün eleştirel düşünme eğilimine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi ve beş haftalık bir zaman dilimi ile sınırlıdır. Bu noktada PDÖ'nün farklı sınıf düzeylerinde gerçekleştirildiği, sosyal bilgiler dersinin diğer öğrenme alanlarına entegre edildiği, akademik başarıya ve öğrenilenlerin kalıcılığına etkisinin incelendiği ve daha uzun bir zaman diliminde uygulandığı benzer araştırmalar planlanabilir.



Kaynakça

- Abate, A., Atnafu, M. & Michael, K. (2022). Visualization and problem-based learning approaches and students' attitude towards learning mathematics. *Pedagogical Research*, 7(2). <https://doi.org/10.29333/pr/11725>
- Adanalı, R. (2018). *Geocaching Oyunu ile desteklenmiş probleme dayalı öğrenmenin doğal afetler konusunun öğretimine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Akar-Vural, R. & Kutlu, O. (2004). Eleştirel düşünme: Ölçme araçlarının incelenmesi ve bir güvenilirlik çalışması. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 13(2), 189-199.
- Aras, R. (2018). *Ortaokul 6. sınıf sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının üst düzey düşünme becerilerine ve yaratıcılık düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Arslan, A. (2006). Bilgisayar destekli eğitim yapmaya ilişkin tutum ölçeği. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 24-33.
- Asokawati, S., Asrial, A. & Hamidah, A. (2023). The effect of problem based learning on student critical thinking skills in plant reproduction system material. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA (JPPIPA)*, 9(3), 1310-1313. <http://doi.org/10.29303/jppipa.v9i3.3454>
- Ateş, Y. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal girişimcilik özelliklerinin ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Erzincan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzurum.
- Awan, R. N., Hussain, H. & Anwar, N. (2017). Effects of problem based learning on students' critical thinking skills, attitudes towards learning and achievement. *Journal of Educational Research*, 20(2), 28-41.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: nitel bir araştırma nasıl yapılır? *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Barrows, H. S. & Tamblyn, R. M. (1980). *Problem-based learning: an approach to medical education*. New York: Springer Publishing Company.
- Batur, Z. & Özcan, H. Z. (2020). Eleştirel düşünme üzerine yazılan lisansüstü tezlerinin bibliyometrik analizi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 9(2), 834-854. <http://doi.org/10.7884/teke.4732>
- Bayram, H. (2021). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin girişimcilik düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bendraou, R. & Sakale, S. (2023). The impact of problem based learning and reading stories on the development of Moroccan middle school students' critical thinking skills. *Journal of English Language Teaching and Applied Linguistics (JELTAL)*, 5(2), 74-80. <https://doi.org/10.32996/jeltal.2023.5.2.9>
- Beyer, B. K. (1988). Developing a scope and sequence for thinking skills instruction. *Educational Leadership*, 45(7), 26-30.
- Cantürk-Günhan, B. & Başer, N. (2008). Probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına ve başarılarına etkisi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 119-134.
- Cantürk-Günhan, B. & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(2), 451-482.
- Cantürk-Günhan, B. & Başer, N. (2009). Probleme dayalı öğrenmeye ilişkin öğrenci, öğretmen ve öğretim üyelerinin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 3(1), 134-155.
- Şara Hürsoy, P., Can, C. B. ve Demircioğlu, A. (2024). Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 697-720.
DOI. 10.51460/baebd.1467443



- Cevahir, E. (2020). Ortalama karşılaştırmaları ve non-parametrik testleri. R. Ö. Çatar (Ed.). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi* içinde (s. 29-82). İstanbul: Kibele Yayınları.
- Çanakçı, P. (2021). *Probleme dayalı öğrenme modeline uygun viyolonsel eğitiminin öğrenci performansı, akademik başarısı, motivasyonu ve kalıcılığı üzerine etkisinin incelenmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Çelik, E. (2010). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına, tutumuna, akademik risk alma düzeyine ve kalıcılığa etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Deveci, H. (2002). *Sosyal bilgiler dersinde probleme dayalı öğrenmenin öğrencilerin derse ilişkin tutumlarına, akademik başarılarına ve hatırlama düzeylerine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Dianita, B. & Tiarani, V. A. (2023). Problem based learning model with experiential learning to increase creative thinking and critical thinking ability. *Jurnal Penelitian dan Pengembangan Pendidikan*, 7(2), 328–335. <https://doi.org/10.23887/jppp.v7i2.62254>
- Dirmanto, A., Cahyono, E. & Sulistyaningsih, T. (2021). The effectiveness of problem based learning on acid-base materials to improve scientific attitude and creativity of SMA N1 comal students. *Journal of Innovative Science Education*, 10(2), 193-198.
- Duran, M., Özdemir, F. & Kaplan, A. (2015). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımına yönelik bir araştırma: olasılık konularının öğretimi örneği. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 250-284.
- Ennis, R. H. (1985). A logical basis for measuring critical thinking skills. *Educational Leadership*, 43(2), 44-48.
- Ertaş-Kılıç, H. & Şen, A. İ. (2014). UF/EMI eleştirel düşünme eğilimi ölçeğini Türkçeye uyarlama çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 39(176), 1-12. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.3632>
- Fita, M. N., Jatmiko, B. & Sudibyo, E. (2021). The effectiveness of problem based learning (PBL) based socioscientific issue (SSI) to improve critical thinking skills. *Studies in Learning and Teaching*, 2(3), 1-9. <https://doi.org/10.46627/silet.v2i3.71>
- Genç, M. (2020). Sosyobilimsel konular ile bilim-tutum ilişkisi. M. Genç (Ed.). *Kuramdan uygulamaya sosyobilimsel konular* içinde (s. 1-14). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Göğüş, R. (2013). *Fen bilimleri öğretiminde probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarı ve tutumları üzerine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Kırıkkale Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Kırıkkale.
- Greene, J. C. (2005). The generative potential of mixed methods inquiry. *International Journal of Research & Method in Education*, 28(2), 207-211. <https://doi.org/10.1080/01406720500256293>
- Günay, S., Akar, C. & Balbağ, N. L. (2022). The effect of problem based learning method on students academic success and their attitudes towards social studies course. *Osmangazi Journal of Educational Research*, 9(2), 165-177.
- Gündoğdu, H. (2009). Eleştirel düşünme ve eleştirel düşünme öğretimine dair bazı yanlışlar. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(1), 57-74.
- Harianja, R., Tampubolon, T. & Manalu, L. (2023). Analysis of problem-based learning model on mathematical critical thinking skills of elementary school students. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, 13(1), 101-108. <http://dx.doi.org/10.30998/formatif.v13i1.17251>
- Hmelo-Silver, C. E. (2004). Problem-based learning: what and how do students learn? *Educational Psychology Review*, 16(3), 235-266.
- Şara Hürsoy, P., Can, C. B. ve Demircioğlu, A. (2024). Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 697-720.
DOI. 10.51460/baebd.1467443



- Hsu, Y. C. (1999). Evaluation theory in problem-based learning approach. *ERIC Document ED: 436148*, 199-205.
- Kaptan, F. & Korkmaz, H. (2001). Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20, 185-192.
- Karabulut, Ö. & Gençtürk-Güven, E. (2022). Sosyal bilgiler dersinde yaratıcı drama yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve çevresel duyarlıklarına etkisi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (Özel Sayı), 295-322. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1068110>
- Karakuş, U. (2006). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler derslerinde uygulanması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 7(2), 163 - 176.
- Kartal-Taşoğlu, A. & Bakaç, M. (2023). Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarı ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(238), 855-884. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1086365>
- Kıraç, B. & Elaldi, Ş. (2023). Probleme dayalı öğrenme yönteminin üst düzey düşünme becerilerine etkisi: bir meta-analiz çalışması. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 13(4), 2196-2214. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1290181>
- Koç-Erdamar, G. & Bangir-Alpan, G. (2017). Eleştirel düşünme algısı: Lise öğretmenleri üzerine bir araştırma. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 16(62), 787-800. <https://doi.org/10.17755/esosder.305631>
- Kurt, A. A. & Kürüm, D. (2010). Medya okuryazarlığı ve eleştirel düşünme arasındaki ilişki: Kavramsal bir bakış. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 2(2), 20-34.
- Lambros, A. (2004). *Problem-based learning in middle and high school classrooms: a teacher's guide to implementation*. California: Corwin Press.
- Larson, L. C. & Miller, T. N. (2011). 21st century skills: Prepare students for the future. *Kappa Delta Pi Record*, 47(3), 121-123. <https://doi.org/10.1080/00228958.2011.10516575>
- Liu, M., Liu, S., Pan, Z., Zou, W. & Li, C. (2019). Examining science learning and attitude by at-risk students after they used a multimedia-enriched problem-based learning environment. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 13(1), 6. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1752>
- Luqmanto, Pusporini, W., Mulyaningsih, S. & Dewana, E. N. (2023). Improving critical thinking through problem based learning based teaching materials in social sciences in 5th grade elementary school. *ICoTPE Proceedings*, 1(1), 855-864.
- McPeck, J. E. (2016). *Critical thinking and education*. Londra: Routledge.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4, 5, 6 ve 7. sınıflar)*. <https://l24.im/XRwGIA> adresinden erişilmiştir.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation*. John Wiley-Sons.
- Merritt, J., Lee, M., Rillero, P. & Kinach, B. M. (2017). Problem-based learning in K-8 mathematics and science education: A literature review. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 11(2). <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1674>
- Moral, A. (2012). *Fen eğitiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının akademik başarı, tutum ve motivasyona etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Edirne.
- Nisa, G., Sarwi, S. & Subali, B. (2021). An analysis of problem based learning activities in improving students' critical thinking skills and intrapersonal intelligence. *Journal Of Primary Education*, 10(4), 449-460.
- Özdemir, S. M. (2005). Üniversite öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerinin çeşitli değişkenler açısından değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 297-316.
- Özgül, B. (2021). *Probleme dayalı öğrenme yaklaşımının etkililiği: bir meta-analiz çalışması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.
- Şara Hürsoy, P., Can, C. B. ve Demircioğlu, A. (2024). Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 697-720.



- Palinussa, A. L., Lakusa, J. S. & Moma, L. (2023). Comparison of problem based learning and discovery learning to improve students' mathematical critical thinking skills. *Formatif: Jurnal Ilmiah Pendidikan MIPA*, 13(1), 109-122. <http://dx.doi.org/10.30998/formatif.v13i1.15205>
- Paul, R., Elder, L. & Bartell, T. (1997). *A brief history of the idea of critical thinking*. <https://124.im/iCspa> adresinden erişilmiştir.
- Pertiwi, A. A. ve Rizal, F. (2020). Pengaruh model pembelajaran problem based instruction berbasis collaboration, communication, creativity and critical thinking terhadap hasil belajar rangkaian elektronika. *INVOTEK: Jurnal Inovasi Vokasional dan Teknologi*, 20(1), 61-68. <https://doi.org/10.24036/invotek.v20i1.665>
- Ponce, O. A. & Pagán-Maldonado, N. (2015). Mixed methods research in education: capturing the complexity of the profession. *International Journal of Educational Excellence*, 1(1), 111-135.
- Putri, D. K., Hidayah, R., & Yuwono, Y. D. (2023). Problem based learning: Improve critical thinking skills for long life learning. *Jurnal Penelitian Pendidikan IPA*, 9 (7), 5049-5054. <https://doi.org/10.29303/jppipa.v9i7.4188>
- Saputra, M. D., Joyoatmojo, S., Wardani, D. K. & Sangka, K. B. (2019). Developing critical-thinking skills through the collaboration of jigsaw model with problem-based learning model. *International Journal of Instruction*, 12(1), 1077-1094. <https://doi.org/10.29333/iji.2019.12169a>
- Sartika, W., Rahman, S.R. & Irfan, M. (2023). Empowering students' critical thinking skills using problem based learning. *Inornatus: Biology Education Journal*, 3(2), 67-74. <https://doi.org/10.30862/inornatus.v3i2.427>
- Savery, J. R. (2006). Overview of problem-based learning: Definitions and distinctions. *Interdisciplinary Journal of Problem-Based Learning*, 1(1), 8-20. <https://doi.org/10.7771/1541-5015.1002>
- Semerçi, Ç. (2003). Eleştirel düşünme becerilerinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 28(127), 64-70.
- Stepien, W. J., Gallagher, S. A. & Workman, D. (1993). Problem-based learning for traditional and interdisciplinary classrooms. *Journal for the Education of the Gifted*, 16(4), 338-357. <https://doi.org/10.1177/016235329301600402>
- Sunmam, H., Şimşek, M., Tanyıldız, M., Tekgüç, M., Uğurlu, M., Aslan, D., ... Önderoğlu, S. (2003). *Probleme Dayalı Öğrenme (PDÖ) Oturumları Uygulama Rehberi*. HÜTF Tıp Eğitimi ve Bilişimi AD, Ankara.
- Susilawati, S. & Supriyatno, T. (2023). Problem based learning model in improving critical thinking ability of elementary school students. *Adv Mobile Learn Educ Res*, 3(1), 638-647. <https://doi.org/10.25082/AMLER.2023.01.013>
- Şara-Hürsoy, P. (2022). Hayat bilgisi dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının kullanımı: Modül örneği. S. Demir (Ed.), *Yeni nesil öğrenme öğretme yaklaşımları* içinde (s. 135-151). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Tanrikulu, D. D. (2022). *Sosyal bilgiler dersinde karikatür destekli probleme dayalı öğrenme yönteminin problem çözme algıları, derse yönelik tutumlar ve erişim düzeyine etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- TDK. (2022a). Beceri. *Güncel Türkçe Sözcük* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TDK. (2022b). Eğitim. *Güncel Türkçe Sözcük* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- TDK. (2022c). Tutum. *Güncel Türkçe Sözcük* içinde. <https://sozluk.gov.tr/> adresinden erişilmiştir.
- Tetik, A. T. (2013). *Sosyal bilgiler dersinde kullanılan probleme dayalı öğrenme yönteminin öğrencilerin karar verme becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Burdur.

Şara Hürsoy, P., Can, C. B. ve Demircioğlu, A. (2024). Probleme dayalı öğrenme uygulamalarının eleştirel düşünme eğilimine ve sosyal bilgiler dersine yönelik tutuma etkisi ve uygulamalara ilişkin öğrenci görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 697-720.

DOI. 10.51460/baebd.1467443




- Topal-Germi, N. (2020). *Probleme dayalı öğrenmenin 5. sınıf öğrencilerinin maddenin değişimi ünitesinde başarılarına, yaratıcı düşünme becerilerine, kavram algılama düzeylerine ve motivasyonlarına etkisi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Samsun.
- Tozduman-Yaralı, K. (2020). Gelişimsel açıdan eleştirel düşünme ve çocuklarda eleştirel düşünmenin desteklenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 48*, 454-479. <https://doi.org/10.9779/pauefd.536546>
- Turanlı, N., Karakaş-Türker, N. & Keçeli, V. (2008). Matematik alan derslerine yönelik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 34(34)*, 254-262.
- Tuncer, M., Berkant, H. G. & Doğan, Y. (2015). İngilizce dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 4(2)*, 260-266.
- Ulu-Kalın, Ö. & Topkaya, Y. (2017). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler dersine yönelik tutum ölçeğinin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 14(37)*, 14-22.
- Utama, I. M. P. & Imansyah, I. (2022). The effect of problem-based learning on students' critical thinking and speaking competence. *Journal of English Language and Pedagogy, 5(2)*, 94-100. <https://doi.org/10.36597/jelp.v5i2.13667>
- Uyar, G. (2014). *6. sınıf matematik dersinde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarısına ve matematiğe ilişkin tutumuna etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Wang, S. Y., Tsai, J. C., Chiang, H. C., Lai, C. S. & Lin, H. J. (2008). Socrates, problem-based learning and critical thinking-a philosophic point of view. *The Kaohsiung Journal of Medical Sciences, 24(3)*, S6-S13. [https://doi.org/10.1016/S1607-551X\(08\)70088-3](https://doi.org/10.1016/S1607-551X(08)70088-3)
- Wibawa, C., Susanta, W., Parmithi, N. N. & Mahendra, W. E. (2023). Improving the scientific attitude of elementary school students through problem-based learning. *Mimbar PGSD Undiksha, 11(1)*, 18-23.
- Yılmaz, T. (2016). *Probleme dayalı öğrenme yönteminin fen konularının öğretilmesinde ortaokul 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi: ışık ve ses* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Bozok Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Yozgat.
- Yılmazel, A. (2021). *Ortaokul öğrencilerinin ısı ve sıcaklık konusundaki kavram yanlışlarını gidermede probleme dayalı öğrenme yönteminin etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin.




Ambiguous Losses and Their Traumatic Effects: A Qualitative Synthesis of the Research Literature

Muğlak Kayıplar ve Bunların Travmatik Etkileri: Alan Yazının Nitel Bir Sentezi

Sayfa | 721

Hadiye KUCUKKARAGOZ , Assoc. Prof. Dr., Aydın University, hadiyekucukkaragoz@aydin.edu.tr

Rusen MEYLANI , Assist. Prof. Dr., Dicle University, rusen.meylani@dicle.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 28 April 2024
Kabul tarihi - Accepted: 15 May 2024
Yayın tarihi - Published: 28 August 2024

Abstract: This paper presents a comprehensive review of the research literature on ambiguous losses, focusing on the psychological impact of uncertainty and the associated unresolved circumstances. The research method
Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 721-755.*
DOI. 10.51460/baebd.1474742



involves synthesizing data from various sources, including academic articles, books, and case studies, accessed through databases like PubMed, Scopus, Web of Science, and PsycINFO. The study underscores the need for specialized therapeutic methods and comprehensive support systems to improve the resilience and psychological health of those experiencing ambiguous loss. Effective coping strategies include seeking social support, engaging in meaning-making activities, and using therapeutic interventions like resilience training and narrative therapy to improve the psychological health of those experiencing ambiguous loss. Healthcare providers should integrate narrative therapy and resilience training techniques, while social workers should enhance support systems involving community networks. Further research is urgently advocated to expand the understanding of ambiguous loss across various contexts and cultures, leading to more effective, tailored interventions. The study's contributions are significant, as it elucidates the complex dynamics of ambiguous loss and identifies effective coping mechanisms and therapeutic interventions. By highlighting how ambiguous loss differs from other losses in closure and resolution, the paper offers new insights into the tailored approaches necessary to support affected individuals. The study consolidates diverse aspects of ambiguous losses and reiterates unique suggestions for policy and practice, providing practical guidance for healthcare providers and social workers dealing with ambiguous loss.

Keywords: Ambiguous Losses, Traumatic Effects, Coping Mechanisms, Resilience Training, Family Therapy, Narrative Therapy, Psycho-social Interventions

Özet: Bu makale muğlak kayıplara ilişkin araştırma literatürünün kapsamlı bir incelemesini sunarak, belirsizlik ve bunlarla ilişkili çözümlenememiş durumların psikolojik etkisine odaklanmaktadır. Araştırma yöntemi, betimsel, yenilikçi sistematik taramadır. Veriler, PubMed, Scopus, Web of Science ve PsycINFO gibi veri tabanları aracılığıyla erişilen akademik makale, kitap ve vaka çalışmaları dahil olmak üzere çeşitli basılı ve görsel kaynaklardan elde edilmiştir. Veriler içerik analizi yoluyla analiz edilerek sentezlenmiştir. Veri analizi sonuçları, muğlak kayıplar yaşayanların dayanıklılığını ve psikolojik sağlığını iyileştirmek için özel tedavi yöntemlerine ve kapsamlı destek sistemlerine duyulan ihtiyacı vurgulamaktadır. Muğlak kayıpla etkili başa çıkma stratejileri arasında sosyal destek, anlam oluşturma faaliyetleri, dayanıklılık eğitimi ve anlatı terapisi gibi müdahaleler yer almaktadır. Psikolojik danışma ve diğer psiko-sosyal destek hizmeti sağlayıcıları, anlatı terapisi ve dayanıklılık eğitimi gibi yöntem ve tekniklerini entegre ederek, çeşitli toplulukları içeren destek sistemleri geliştirilmelidir. Muğlak kayıplarla ilgili anlayışı, farklı bağlam ve kültürler arasında genişleterek etkili, özel müdahale yöntemleri geliştirebilmek için daha fazla araştırma yapılmasının acilen gerektiği de savunulmaktadır. Bu çalışmanın, muğlak kayıpların karmaşık dinamiklerini açıklayarak etkili başa çıkma mekanizmalarını ve müdahale yöntemlerini tanımlamakta olması nedeniyle alan yazına katkılarının önemli olduğu düşünülmektedir. Elde edilen sonuçlara göre, muğlak kayıpların, çözümlenme ve kabullenme açısından diğer kayıplardan farklı olduğu vurgulanmakta, etkilenen bireyleri desteklemek için gereken özel yaklaşımları geliştirmek üzere yeni bakış açıları sunulmaktadır. Sonuç olarak bu makalede, alanda yapılan farklı çalışmalar da ele alınarak muğlak kayıpların çeşitli yönleri bütüncül bir bakış açısıyla irdelenmekte, ruh sağlığı uygulamacılarına ve politika yapıcılara yenilikçi önerilerde bulunmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Muğlak Kayıplar, Travmatik Etkiler, Başa Çıkma Mekanizmaları, Direnç Eğitimi, Aile Terapisi, Anlatı Terapisi, Psiko-sosyal Müdahaleler

Genişletilmiş Türkçe Özet

Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 721-755.*

DOI. 10.51460/baebd.1474742



Giriş. Bu çalışmada muğlak kayıplara ilişkin alan yazın incelenerek, belirsizlik ve bunlarla ilişkili çözümlenmemiş durumların psikolojik etkisi, başa çıkma stratejileri, yaklaşımlar ve çözüm önerileri belirlenerek, bunların tartışılması amaçlanmıştır. Muğlak kayıp, belirsizlik ve sonuçsuzluk ile karakterize edilir ve ölüm gibi kesin bir sona ulaşmış kayıplardan farklıdır. Bu tür kayıplar, kaybolmuş kişilerin yanı sıra Alzheimer hastası bireyler gibi, fiziksel varlığı olan ancak duygusal olarak var olmayan ve etkisi hissedilen durumlarda belirginleşir. Muğlak kayıp, kaybı yaşayan birey ve ailelerin hayatlarına devam etmelerine ve ilerlemelerine engel olan sürekli bir kafa karışıklığı ve duygusal sıkıntıya yol açar. Bu durum, çeşitli adaptif-uyumsal ve maladaptif-uyumsal olmayan fantezi-stratejiler kullanılarak yönetilir. Bu süreçte direnç ve uyum sağlama çok önemlidir.

Psiko-sosyal ve sağlık hizmeti veren profesyoneller, muğlak kaybı travmatik bir olay olarak değerlendirerek, stres ile duygusal acıyı hafifletmek için müdahaleler geliştirmişlerdir. Muğlak kayba uyum (adaptasyon) sağlanabilmesi için etkili terapiler arasında psikolojik dayanıklılık eğitimi ve anlatı terapisi bulunmaktadır. Bunların yanı sıra, sağlanan rehberlik ve destek, bu kayıplardan etkilenen bireylerin içinde buldukları durumlarla daha etkili başa çıkmasına yardımcı olmaktadır. Sosyal destek ağlarının rolü de hayati önem taşımaktadır. Bu nedenle ruh sağlığı profesyonelleri arasında kapsamlı bir iş birliğine ihtiyaç olduğu vurgulanmaktadır.

Muğlak kayıpların doğal afetlerle örtüşen özellikleri vardır; her iki durum da belirsizlik içerir ve genellikle sevilenlerin ve mülkiyetlerin kaybı gibi günlük yaşamda ciddi aksamalarla sonuçlanır. Örneğin, 2005 Katrina Tayfunu, 2011 Büyük Doğu Japonya Depremi ve Tsunamisi ve 06 Şubat 2023 Türkiye depremleri, bu tür olayların yarattığı etkileri açıkça göstermiştir. Bu olaylardan etkilenen bireylerin uzun bir iyileşme sürecine ve bu süreç boyunca kayıpların fiziksel ve duygusal boyutlarıyla başa çıkmak için kapsamlı destek sistemlerine ihtiyaçları olduğu görülmüştür. Doğal afetler ve benzeri veya başka nedenlerle oluşan muğlak kayıpların bireyler üzerindeki uzun vadeli duygusal ve psikolojik etkileri, etkili bir iyileşme süreci için hem fiziksel altyapının yeniden inşasına hem de duygusal ve psikolojik hasarların giderilmesine yönelik çift yönlü bir yaklaşımı gerektirir. Bu yaklaşım, bireylerin ve toplulukların normal hayatlarına dönmeleri ve iyileşmelerini sağlamak için temel bir öneme sahiptir.

Yöntem. Araştırma yöntemi, betimsel, sistematik alan yazın taramasıdır. Veriler, muğlak kayıplar üzerine çalışmaları saptamak üzere PubMed, Scopus, Web of Science, PsycINFO ve Google Scholar gibi veri tabanları aracılığıyla erişilen akademik makale, kitap ve vaka çalışmaları dahil olmak üzere basılı ve görsel çeşitli kaynaklardan elde edilmiştir. Taramada 'muğlak kayıp', 'kaybın travmatik etkileri', 'psikolojik travma', 'aile dinamikleri', 'kayıp kişiler' ve 'kayıpla başa çıkma' gibi anahtar kelimeler kullanılmıştır. Boolean operatörleri "VE" ve "VEYA" kullanılarak arama terimleri birleştirilmiş ve arama sonuçları hassaslaştırılmıştır. İncelemede, seçim kriterleri, muğlak kayıp üzerine güncel çalışmaların dahil edilmesini sağlamak amacıyla, Ocak 2000 ile Aralık 2023 yılları arasında yayımlanan İngilizce çalışmaları kapsam içine almıştır.

Araştırmada kullanılan dahil etme/içerme ve hariç tutma/dışlama kriterleri şu şekildedir: Dahil edilen çalışmalar, muğlak kayıp ve bu kaybın sonuçlarına ilişkin ampirik ve nitel araştırmalar; muğlak kayıp yaşayan bireyler için tasarlanmış çeşitli başa çıkma mekanizmaları ve müdahaleler ile muğlak kayıp için oluşturulmuş teorik çerçeveleri içermektedir. Hariç tutulan çalışmalar ise, ampirik kanıtlara dayanmayan, kişisel görüşler sunan makaleler, insan katılımcıları olmayan çalışmalar ve direkt olarak muğlak kaybı ve etkilerini araştırmayan çalışmalardır.



Belirlenen çalışmalar nitel analiz tekniklerinden tematik analiz ile incelenmiştir. Diğer taraftan, seçilen çalışmaların kalitesi, araştırmanın amaçlarına ve metodolojisine uygunluk açısından değerlendirilerek, sadece belirlenen kriterleri karşılayan çalışmalar analize tabi tutulmuştur. Bu süreçte, veriler, belirlenen duygusal ve psikolojik etkiler, direnç faktörleri, başa çıkma teknikleri ve destek müdahaleleri gibi alt temalara göre sınıflandırılmıştır. Bu temalar kapsamında oluşturulan kodlamalar ile makalelerin amaçları, metodolojileri ve sonuçları değerlendirilmiştir. Söz konusu sınıflandırma, muğlak kaybın ve sonuçlarının anlaşılmasını sağlayan farklı faktörleri ortaya çıkarmıştır.

Bulgular. İncelenen çalışmaların tematik analizinden elde edilen bulgular, muğlak kayıp yaşayanların dayanıklılığını ve psikolojik sağlığını iyileştirmek için özel tedavi yöntemlerine ve kapsamlı destek sistemlerine duyulan ihtiyacın vurgulanması, muğlak kayıpla etkili başa çıkma stratejileri arasında sosyal destek, anlam oluşturma faaliyetleri, dayanıklılık eğitimi ve anlatı terapisi gibi müdahalelerin yer aldığı, muğlak kaybın anlaşılması, fiziksel ve psikolojik belirsizlik olarak iki temel biçimde ortaya çıkarak, muğlak kayıpların bireyler üzerinde derin duygusal etkiler yarattığı şeklinde özetlenebilir. Bunların yanı sıra, fiziksel belirsizliğin, özellikle savaş veya doğal afetler sonucu, sevilenlerin fiziksel olarak yok, ancak psikolojik olarak var olması durumundan kaynaklanan sıkıntılar olduğu, psikolojik belirsizliğin ise, kişinin fiziksel olarak mevcut ancak duygusal olarak uzak olması durumu ile tanımlandığı ve bu durumun genellikle sağlık sorunları veya değişen ilişkiler sonucunda ortaya çıktığı belirlenmiştir. Fiziksel ve psikolojik muğlak kayıplarda, her iki durum da birey ve ailelerin önemli duygusal ve psikolojik zorluklar yaşamasına neden olmakta ve bu farklılıkları tanımlayarak, etkilenenler için özel müdahale ve destek stratejileri geliştirmenin önemi vurgulanmaktadır.

Diğer bulgular arasında: muğlak kaybın ortaya çıktığı bağlamlarla ilgili, kayıp kişiler, kronik hastalıklar ve göç durumlarının yer aldığı vurgulanmaktadır. Bu temalar ile, kayıp kişilerle ilgili belirsizlik ve bu kişilerin durumu hakkında bilinmezliğin duygusal sıkıntı yarattığı, kronik hastalıkların ortaya çıktığı, bu tür hastalıkların belirtileri ve etkilerinin zaman içinde değişkenlik göstermesi nedeniyle psikolojik belirsizliklerin meydana geldiği hem bireylerin ve hem de ailelerinin etkilendiği ortaya konulmaktadır. Göç ise, kişilerin anavatanları ve kültürel kimliklerinden kopmasıyla ortaya çıkan psikolojik ve duygusal zorlukları oluşturmaktadır. Bulgular arasında muğlak kaybın travmatik etkileri, sürekli üzüntü ve stres gibi duygusal ve psikolojik zorluklar, bu durumlarda, bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlığının olumsuz etkilendiği ve duygusal iyileşme sürecinin zorlaştığı ortaya konmuştur.

Etkili başa çıkma mekanizmaları ve dayanıklılık geliştirme stratejileri, muğlak kayıpla başa çıkmada önemlidir. Uyumsal- adaptif başa çıkma stratejileri, sosyal destek, olumlu çerçeveleme ve problem çözme gibi yöntemleri içerirken, uyumsuz olmayan- maladaptif stratejilerin duygusal sıkıntıları artırabildiği, bu nedenle, bireylerin duygusal iyi oluşlarını desteklemek ve muğlak kayıpla başa çıkmalarını sağlamak için adaptif stratejiler üzerinde durulması gerektiği belirlenmiştir. Analiz sonuçları ile terapötik müdahaleler ve profesyonel desteğin, muğlak kayıpla başa çıkmada kritik rol oynadığı göz önüne alınarak, anlatı terapisi ve direnç çözümlenmesi gibi yöntemlerle, bireylerin deneyimlerini yeniden çerçevelemelerine ve duygusal zorluklarla başa çıkmalarına yardımcı olunabileceği ve duygusal destek sağlama ve başa çıkma stratejileri geliştirmede psiko-sosyal ve sağlık hizmeti profesyonelleri tarafından, önemli katkılar sunulabileceği vurgulanmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler. Muğlak kayıp, çözümlenmemiş üzüntü ve belirsizlikle karakterize edilen, sonuçlandırılmayan bir kayıp türüdür. Fiziksel belirsizlik, kişinin fiziksel olarak yok ama psikolojik Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 721-755.*



olarak sevdikleri için hala mevcut olduğu durumları kapsar; bu genellikle savaşlar veya doğal afetler gibi durumlarda görülür. Psikolojik belirsizlik, kişinin fiziksel olarak mevcut ancak psikolojik veya duygusal olarak sevdiklerinden uzak olduğu durumlarda, ciddi zihinsel sağlık sorunları veya bilişsel düşüşle bağlantılı olarak ortaya çıkar. Her iki belirsizlik formu da açıklığın ve sonuçlanmanın olmaması nedeniyle önemli duygusal sıkıntılara neden olur. Muğlak kayıp, kaybolan kişiler, kronik hastalıklar ve göç gibi çeşitli bağlamlarda ortaya çıkabilir ve bunların her biri, bireylerin ve ailelerin karşılaştığı duygusal sıkıntıları şiddetlendiren benzersiz zorluklar sunar. Genellikle, doğal afetler veya çatışmalar sonucu kaybolan kişilerin aileleri, sevdiklerinin akıbeti hakkında hiçbir bilgiye sahip olmadan, derin üzüntü ve devam eden depresyon yaşar. Ortaya çıkan kronik hastalıklar, bir kişinin fiziksel ve psikolojik kapasitelerinde önemli değişikliklere yol açar ve bu hem hastayı hem de ailesini etkileyen psikolojik bir "yokluk" durumuna neden olur. Göç, bireyleri tanıdık sosyal ve kültürel bağlamlardan ayırır ve yeni ortamların belirsizliği, göçmenlerin karşılaştığı duygusal ve psikolojik zorlukları artırır. Bu ve benzeri senaryolar, her tür muğlak kaybın duygusal ve psikolojik zorluklarını tanıyan stratejilerin geliştirilmesinin gerektiğini vurgular.

Etkili başa çıkma stratejileri, muğlak kaybın etkilerini yönetmede kritik öneme sahiptir. Adaptif başa çıkma stratejileri, olumlu yeniden çerçeveleme, sosyal destek arayışı ve aktif problem çözme gibi yöntemler, bireylerin belirsizlikle ve sıkıntıyla olumlu bir şekilde başa çıkmalarına yardımcı olarak duygusal iyileşmeyi ve direnci teşvik eder. Diğer yandan, kaçınma, kendini suçlama ve inkâr gibi maladaptif stratejiler, duygusal sıkıntıyı şiddetlendirir ve uyumu zorlaştırır. Muğlak kayıp karmaşıklıklarıyla başa çıkmada bireyleri desteklemek için adaptif başa çıkma stratejilerini ve direnç geliştirmeyi teşvik etmek zorunludur. Muğlak kaybın derinlemesine incelenmesinin sonuçları, bu tür kayıpların fiziksel ve psikolojik belirsizlik olarak iki temel tezahürünü ve bireyler üzerinde yarattığı derin duygusal etkileri vurgulamaktadır. Bu çalışma, kayıp kişiler, kronik hastalık ve göç gibi muğlak kayba neden olan özel bağlamları ve bunların her birinin etkilenen bireylerin yaşadığı sıkıntıları artıran benzersiz zorluklarını sunmuştur. İncelenen çalışmalarda, duygusal iyileşme ve uyumu kolaylaştıran başa çıkma mekanizmaları ve direnç stratejilerine de değinilmektedir. Böylece bu çalışma ile, muğlak kaybın karmaşıklığını yönetmede profesyonel ve topluluk desteğinin hayati rolleri ve terapötik müdahaleler gözden geçirilmiştir. Bu çalışmanın, muğlak kayıpların karmaşık dinamiklerini açıklayarak etkili başa çıkma mekanizmalarını ve müdahale yöntemlerini tanımlayıp alan yazına önemli katkılarının olduğu düşünülmektedir.

Elde edilen sonuçlara göre, muğlak kayıpların, çözümü ve kabullenme açısından diğer kayıplardan farklı olduğu vurgulanarak, etkilenen bireyleri desteklemek için gerekli olan özel yaklaşımları geliştirmek üzere yeni bakış açıları sunulmaktadır. Bu kapsamlı analiz, muğlak kaybın çeşitli ve karmaşık senaryolarını etkili bir şekilde ele almak için hedeflenmiş müdahale stratejileri ve sağlam destek sistemlerine olan ihtiyacı vurgulamaktadır. İncelenen çalışmalarda da belirtildiği gibi, muğlak kaybı yaşayan bireyler için psiko-sosyal profesyoneller tarafından, anlatı terapisi ve dayanıklılık eğitimi verilmesi gibi yöntem ve teknikler kullanılabilir. Bu tarz yenilikçi yaklaşım ve teknikleri entegre edilerek, etkili destek ve müdahale stratejileri ile çeşitli toplulukları içeren destek sistemleri geliştirilebilir. Sonuç olarak, bu çalışmada muğlak kayıpların çeşitli yönleri bütüncül bir bakış açısıyla irdelenerek, muğlak kayıplarla ilgili anlayış, farklı bağlam ve kültürler arasında genişletilmeli etkili, özel müdahale yöntemleri geliştirebilmek için daha fazla araştırma yapılması gerektiği önerilmektedir. Bu temelde, psiko-sosyal ve sağlık hizmeti teorisyen ve uygulayıcıları ile politika yapımcılarına yönelik yenilikçi önerilerde bulunulmuştur.

Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 721-755.*

DOI. 10.51460/baebd.1474742

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 721-755.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 721-755.
Derleme Makalesi / Review Paper





Introduction

Background

Ambiguous loss is uniquely characterized by uncertainty and a lack of closure, making it distinct from losses with a definite endpoint like death (Matsuda et al., 2021). This type of loss is particularly evident in situations involving individuals with Alzheimer's disease or those who are missing, where the physical absence of a loved one leads to a continuous emotional presence (Boss, 2016). Unlike the conclusive loss experienced through death, which allows for emotional processing and closure (Mechling, 2015), ambiguous loss results in ongoing confusion, emotional distress, and an inability for the affected individuals and their families to move forward (Powell & Sorenson, 2020).

The profound emotional and psychological impacts of ambiguous loss include symptoms like sadness, depression, stress, and anxiety, which are often associated with trauma (Knight & Gitterman, 2019; Kreutzer et al., 2016). Individuals coping with this type of loss employ various strategies, both adaptive and maladaptive, to manage the uncertainty and lack of resolution (Boss, 2016). Studies show that resilience and adaptation are crucial for those dealing with ambiguous losses, linking these responses to trauma-related growth (Kreutzer et al., 2016).

Healthcare providers view ambiguous loss as a traumatic event and, as such, develop targeted interventions to alleviate the associated stress and emotional pain (Solheim et al., 2016). Effective therapies like resilience training and narrative therapy have been shown to significantly aid individuals and families in mitigating the impacts of ambiguous loss (Knight & Gitterman, 2019). Additionally, guidance and support from healthcare providers and social workers are critical in helping those affected cope more effectively (Phillips, 2024). The role of social support networks is also vital, emphasizing the need for a comprehensive, collaborative approach among professionals to support affected individuals comprehensively (Solheim et al., 2016).

Treating ambiguous loss as a traumatic event involves recognizing its unique challenges and implementing supportive, therapeutic interventions that address the emotional and psychological strains on affected individuals and families. This approach helps mitigate the adverse effects and fosters an environment conducive to coping and resilience.

Context and relevance

Ambiguous losses share similar characteristics and effects with natural disasters such as earthquakes, which involve significant uncertainty and lack of clarity. Both scenarios typically result in the absence of loved ones, loss of property, and severe disruptions to daily life, leading to widespread emotional distress, including sadness, stress, and depression (Boss, 2002; Williams & Spruill, 2005).



Natural disasters such as Hurricane Katrina in 2005, the Great East Japan Earthquake and Tsunami in 2011, and the 2023 Turkey and Syria earthquake vividly illustrate these effects (Ahmed et al., 2023; Helps, 2023; Hikichi et al., 2016; Mavrouli et al., 2023; Rowe & Liddle, 2008; Tsuboya et al., 2016). Survivors often face a prolonged recovery period fraught with anxiety, uncertainty, and a profound sense of ambiguous loss, impacting their mental health and contributing to conditions such as depression and dementia (Ahmed et al., 2023; Helps, 2023; Hikichi et al., 2016; Rowe & Liddle, 2008; Tsuboya et al., 2016).

The emotional and psychological toll of these events underscores the necessity of comprehensive support systems to assist affected individuals in coping with both the tangible and intangible aspects of their losses. Research emphasizes the importance of well-coordinated care infrastructures that address the long-term psychological needs of disaster-affected populations (Helps, 2023). During such crises, healthcare professionals play a critical role not only in treating physical injuries but also in providing psychological support to help survivors manage the emotional consequences of their experiences (Hugelius et al., 2017). A recent study on the Syria earthquake highlighted the mental health challenges faced by survivors, stressing the need for tailored interventions that cater specifically to their unique conditions and experiences (Soqia et al., 2023).

The relationship between ambiguous losses and natural disasters reveals profound, lasting impacts on physical and emotional well-being. Effective recovery from these events requires a dual focus on rebuilding physical infrastructures and addressing the emotional and psychological damages to help affected individuals and communities regain a sense of normalcy and begin healing. This approach is essential for mitigating the profound sense of loss and facilitating a comprehensive recovery.

Theoretical perspectives

The Family Systems Theory emphasizes the interconnectedness of family units and their dynamics, suggesting that an individual's loss experience is influenced by the entire family system (Boss & Greenberg, 1984). This theory explicitly addresses ambiguous loss as a personal and systemic problem affecting individuals and their families. It highlights the importance of considering the whole family context in managing ambiguous loss (Boss & Greenberg, 1984)

In contrast, Attachment Theory focuses on the emotional bonds between individuals and how these bonds influence their responses to loss (Kim & Tucker, 2020). This theory is particularly relevant to ambiguous loss because it explores how disrupted or strained attachment bonds lead to heightened distress and anxiety among those affected (Kim & Tucker, 2020).

By integrating Family Systems Theory and Attachment Theory, researchers and practitioners gain comprehensive insights into the impacts of ambiguous loss on individual and family relationships and emotional well-being. These theories collectively enhance understanding of the emotional responses, relational dynamics, and coping mechanisms that individuals and families employ to navigate the challenges of ambiguous loss. This integrated approach is crucial for

Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 721-755.*



developing effective strategies to support those affected by ambiguous loss and fostering resilience and emotional recovery within family systems.

Objectives and rationale

The review aims to find recurring patterns, common themes, and areas lacking research in the current literature on ambiguous loss. The review analyzes available studies in the literature to reveal consistent patterns in how people experience and interpret ambiguous loss within their families and personal lives. The review intends to understand commonalities and differences to extract themes shared among various situations of ambiguous loss, like cases involving chronic illness, missing persons, or migration. Additionally, the review aims to identify areas where research on ambiguous loss is lacking or incomplete, emphasizing the need for further study to comprehend how ambiguous loss affects individuals and families.

A qualitative review is particularly effective in exploring the intricate impacts of ambiguous loss because it focuses on understanding the depth and complexity of individuals' experiences. Unlike quantitative methods, qualitative approaches consider the subjective aspects of ambiguous loss, including personal experiences, feelings, coping strategies, resilience, and people's perceptions. Qualitative and thematic analyses enable researchers to understand the complex nature of ambiguous loss by considering different experiences of ambiguous loss. This qualitative review serves as a platform for individuals to share their experiences of ambiguous loss to uncover different consequences of ambiguous loss on the emotional well-being of affected ones.

Methodology

Search strategy

The academic articles relevant to the research topic were selected using databases like PubMed, Scopus, Web of Science, and PsycINFO to find studies on ambiguous loss. The relevant articles were found using keywords like 'ambiguous loss,' 'traumatic effects of loss,' 'psychological trauma,' 'family dynamics in ambiguous loss,' 'missing persons,' and 'coping with loss.'" The research used Boolean operators to combine search terms and refine search results. The operators "AND" and "OR" help narrow or broaden the search to find the most relevant articles. The research applied the selection criteria to select the search. This review included studies in the English language from January 2000 to December 2023. These criteria ensured the inclusion of recent studies on ambiguous loss.

Inclusion and exclusion criteria

The studies for the review were selected based on the following inclusion criteria: (1) empirical research as well as qualitative studies relevant to ambiguous loss and consequences of this



loss; (2) the review studies on various coping mechanisms and interventions designed for people experiencing ambiguous loss; and (3) studies about theoretical frameworks on ambiguous loss.

The following Exclusion criteria indicate the type of articles that were not included in the review. These included (1) non-empirical articles like opinion pieces or editorials that are based on personal views of writers without any empirical evidence; (2) studies not involving human participants; and (3) studies not focused on exploring ambiguous loss and its effects.

Qualitative analysis

This review employed the qualitative synthesis methodology to analyze the selected studies to extract common themes, expected outcomes, and theoretical frameworks about ambiguous loss and its traumatic impact on the affected individuals. The main steps of the qualitative synthesis process included coding. The articles were analyzed during coding, and their objectives, methodology, and outcomes were considered to obtain relevant data. The extracted data was then subjected to thematic analysis to identify themes. The data was sorted based on its relevance to different subthemes of emotional and psychological effects, resilience factors, coping techniques, and support and interventions—consequently, the sorted and organized data allowed comprehension of different factors affecting ambiguous loss and its consequences.

Quality assessment

The studies selected for inclusion in the review were subjected to quality assessment to check if these studies show relevance to the study topic in terms of objectives, research design, research methodology, analysis, and outcomes. Only the studies fulfilling and meeting the determined criteria were subjected to analysis in the subsequent step.

Findings

List of themes, sub-themes, and codes obtained from the qualitative analysis

The themes, subthemes, and codes are extracted from the qualitative analysis and tabulated in Table 1 or the Summary Table. The organization of the identified themes, subthemes, and codes revealed the intricate nature of ambiguous loss involving feelings of grief and loss. The qualitative analysis also pointed towards the severe impact of ambiguous loss on the affected individuals' emotional and psychological well-being because of their inability to deal with the loss, mainly because of the uncertainty associated with the loss. In short, the qualitative analysis uncovered the intricacy of ambiguous loss, shedding light on its consequences and suggesting intervention and support for helping those affected by this loss.



Understanding ambiguous loss

- **Definition and types:** There are two types of ambiguous losses: Physical ambiguity and psychological ambiguity. Physical ambiguity is the situation wherein someone is physically missing or separated but still has a psychological presence in the lives of his loved ones (1 reference). Psychological ambiguity is the situation wherein, despite the physical presence, the individual is psychologically distant and detached, as observed in Alzheimer's patients (1 reference). The ambiguous loss may affect (1 reference) individuals' psychological and emotional well-being. This loss stems from a lack of clarity and uncertainty about the loss.
- **Contexts and causes:** Various situations causing ambiguous loss are cases of missing persons (1 reference), migration (1 reference), and chronic illness (1 reference). The ambiguous loss arising from each context is characterized by different causes, emotional responses, and psychological effects, indicating the diversity of ambiguous loss.

Traumatic effects of ambiguous loss

- **Emotional and psychological impact:** The emotional and psychological consequences of the ambiguous loss are covered in this sub-theme. The ambiguous loss instills persistent feelings of grief (3 references), depression (2 references), and anxiety (2 references) in the people experiencing it. The emotional and psychological responses stem from the uncertainty and absence of closure and resolution during the ambiguous loss. The individuals experiencing ambiguous loss respond to the loss and cope with its consequences using either maladaptive coping strategies (3 references) or adaptive coping strategies (3 references).
- **Resilience and adaptation:** Amidst all the emotional and psychological challenges faced during ambiguous loss, practitioners focus on developing resilience in the affected individuals and promoting adaptation to help them cope with these consequences and move on in life. One of the vital resilience factors has been identified as social support (6 references). Meaning-making (6 references) also effectively adapted affected individuals to ambiguous loss. In short, two factors of supportive associations and finding ways to make sense of loss in one's life help individuals cope with the effects of ambiguous loss and carry on with daily life activities.

Interventions and support strategies

- **Therapeutic approaches:** Narrative therapy (1 reference) and resilience training (1 reference) are two methods for addressing ambiguous loss. These approaches allow affected individuals to reframe the experience, view it differently, and develop resilience skills to cope with their challenges.
- **Professional support:** Healthcare professionals (1 reference) and social workers (1 reference) offer support and interventions to individuals affected by ambiguous loss. This practice indicates that managing challenges associated with ambiguous loss may require professional assistance.

Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 721-755.*

DOI. 10.51460/baebd.1474742



- **Community and social support:** Community-based activities (2 references), social connections (2 references), and the positive effects of social support networks (2 references) contribute significantly towards helping affected individuals cope with ambiguous loss. The social connections and support proved helpful and supportive for people experiencing ambiguous loss.

Table 1 entails the outcomes of reviewed articles and provides a detailed overview of various aspects of ambiguous loss covered in the research. These topics include the definition, reasons behind the loss, the associated trauma, and interventions for addressing ambiguous loss. Extensive research has been done in the domain of ambiguous loss. The researchers have shown keen interest in exploring this domain, as evidenced by the wide variety of topics covered and the numerous citations for each topic depicted in Table 1. Figure 1 portrays the themes, subthemes, and codes extracted from the qualitative analysis.

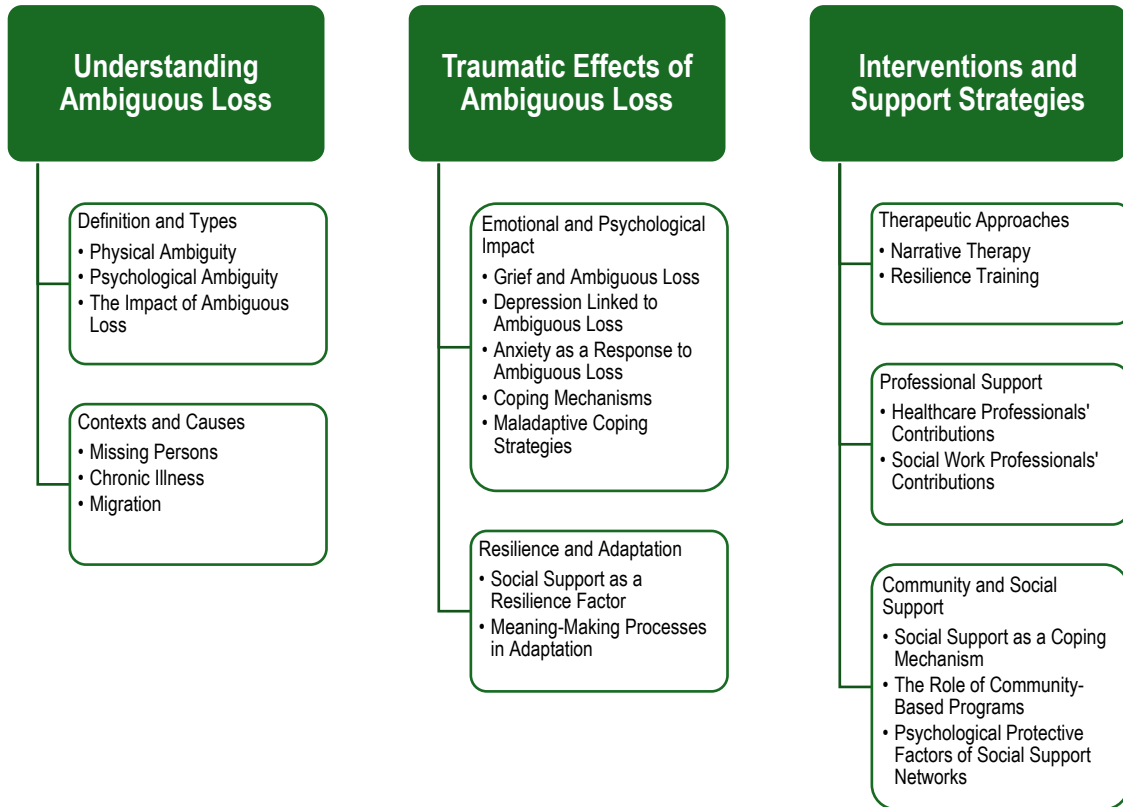


Figure 1. The themes, sub-themes, and codes that emerged from the qualitative analysis.



Table 1.

The outcomes of the qualitative analysis include themes, sub-themes, codes, the number of references, actual references, and critical findings.

Themes	Sub-Themes	Codes	Number of References	Actual References	Key Findings
Understanding Ambiguous Loss	Definition and Types	Physical Ambiguity	1	Kaplow et al. (2013)	Physical ambiguity is the distress experienced by a person when he misses the physical presence of a loved one who is present psychologically but absent physically. The ambiguous loss usually occurs as a consequence of war or natural disaster. Such events are characterized by uncertainty about the potential conditions and the status of missing people, leading to emotional turmoil.
		Psychological Ambiguity	1	Boss (2010)	Psychological ambiguity describes the challenges when someone is physically there but emotionally distant. The leading causes behind this ambiguity may be health issues or altered associations. This type of ambiguous loss leads to a challenging emotional state and feelings of loss and separation despite the physical presence of the person.
		The Impact of Ambiguous Loss	1	Blieszner et al. (2007)	Ambiguous loss is multifaceted, involving both physical absence and psychological distance. These complexities lead to significant emotional and psychological difficulties for both individuals and families who experience them. Professionals need to identify these differences between physical and psychological ambiguity in ambiguous loss to enable them to develop interventions and support strategies specifically tailored to help those who are dealing with ambiguous loss cope more effectively.
	Contexts and Causes	Missing Persons	1	Betz and Thorngren (2006)	The leading causes of ambiguous loss caused by missing persons include the uncertainty about the state of missing loved ones. All these uncertainties, worries, and unresolved losses develop emotional distress.
Chronic Illness		1	Williams and Spruill (2005)	Chronic illness creates a specific situation where a type of loss is not clearly defined or understood and involves psychological uncertainty because the illness's symptoms and effects vary over time. This loss affects not only the individuals who have the illness but also their family members and calls for resolution of the challenges associated with this type of loss.	

Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 721-755.*

DOI. 10.51460/baebd.1474742



		Migration	1	Comtesse et al. (2023)	Another ambiguous loss may be experienced during migration, which involves emotional and psychological challenges faced by displacement and detachment from a dear homeland. Hence, it is crucial to consider migrants' mental, emotional, and psychological states to understand their challenges and offer them interventions accordingly.
Traumatic Effects of Ambiguous Loss	Emotional and Psychological Impact	Grief and Ambiguous Loss	3	Boss (2010); Jeter and Turns (2022); Lang et al. (2011)	A lack of closure and uncertainty regarding the extent of loss characterizes ambiguous loss. This leads to continuous sadness and stress that affect the physical and mental health of those affected. Resolving the feelings of grief and sadness associated with ambiguous loss is essential.
		Depression Linked to Ambiguous Loss	2	Soeterik et al. (2017); Zaksh et al. (2019)	The association of ambiguous loss with depression is evident. The depression is further aggravated by the uncertainty associated with ambiguous losses. Hence, it is essential to resolve the mental health challenges stimulated by ambiguous loss in individuals, specifically in healthcare providers experiencing these losses.
		Anxiety as a Response to Ambiguous Loss	2	Renner et al. (2021); Wise et al. (2023)	One of the physical repercussions of ambiguous loss is Anxiety, which stems from continuous uncertainty and emotional distress. Affected individuals are offered support and interventions to deal with anxiety only after a practical assessment of their anxiety and ambiguous loss.
		Coping Mechanisms	3	Faulk et al. (2013); Kamaludin et al. (2020); Zucca et al. (2010)	The emotional distress developed because of ambiguous loss mitigated with the help of Adaptive coping strategies. Some of these strategies include social support, positive reframing, and problem-solving. These practices help develop resilience and improve psychological health to help individuals cope with ambiguous loss better.
		Maladaptive Coping Strategies	3	Faulk et al. (2013); Kotzé et al. (2013); Zucca et al. (2010)	The psychological challenges and emotional distress stemming from ambiguous loss may aggravate when coupled with maladaptive coping strategies like self-blame, avoidance, and denial. Hence, detecting and stopping these practices is crucial to help affected individuals cope with the loss, adapt to it, and head towards emotional well-being.



	Resilience and Adaptation	Social Support as a Resilience Factor	6	Barber (2013); Machida et al. (2013); Solheim et al. (2016); Walsh (2003); Walsh (2020); Windle (2011)	Individuals affected by ambiguous loss may be encouraged to develop resilience by offering a social support network that offers protective factors for dealing effectively with the consequences of ambiguous loss. Such a network provides emotional support, practical assistance, affiliation, and connection, resulting in an improved psychological state and a better adaptation to the challenges faced in life.
		Meaning-Making Processes in Adaptation	6	Boss (2016); Chase (2022); Huebner et al. (2007); Moradi et al. (2021); Mulyasari et al. (2023); Yu et al. (2021)	The importance of meaning-making in ambiguous loss cannot be denied. It is a powerful tool for individuals to make sense of their experiences and unwind their emotions to understand the situation better, find closure to accept reality and move forward, and ultimately get involved in meaning-making to understand their current priorities. All these practices cultivate psychological resilience and adaptability in the face of adversity.
Interventions and Support Strategies	Therapeutic Approaches	Narrative Therapy	1	Betz and Thorngren (2006)	Narrative therapy involves constructing experiences or recollecting experiences and feelings to understand one's circumstances. It also involves reframing personal experiences, which means that the same experience is viewed positively to instill hope. Both these practices allow individuals to make sense of their experiences. Consequently, individuals find new insights, strengths, and possibilities within their experiences of ambiguous loss.
		Resilience Training	1	Betz and Thorngren (2006)	The main objective of Resilience training is to prepare individuals to better deal with adverse situations and ambiguous losses by developing resilience. These programs train individuals to develop and use coping skills and manage their thinking and stress levels to develop resilience and respond effectively to ambiguous loss.
	Professional Support	Healthcare Professionals' Contributions	1	Lang et al. (2011)	Besides providing medical care, healthcare professionals extend psychological support to those experiencing ambiguous loss. This psychological support involves practices aimed at managing sadness, processing emotions, and training individuals to adopt coping strategies. Moreover, they support the individuals throughout their challenging time by ensuring they are provided with all the information they obtain about their loss.



	Social Work Professionals' Contributions	1	Lang et al. (2011)	The role of social workers in the recovery of individuals affected by ambiguous loss cannot be denied. They provide psychosocial support, advocate their rights, and speak up for their needs. They also ensure the provision of resources like necessary information about their losses and information about physicians associated with mental health and ensure their connection with support groups to ease their grieving period.
Community and Social Support	Social Support as a Coping Mechanism	2	Cohen and Wills (1985); Sharp et al. (2023)	Social support, particularly support from close relatives, friends, and family, plays a vital part in recovering individuals experiencing ambiguous loss. Social groups' emotional support, help, and affiliation serve as therapy for such individuals. Social support was also found to serve as a protective factor for those dealing with mental agony and stress. This support also develops resilience in affected individuals to cope with the consequences of ambiguous loss.
	The Role of Community-Based Programs	2	Parviniannasab et al. (2022); Yin et al. (2022)	Community-based programs also contribute to the recovery of affected individuals by developing resilience to deal with the consequences of ambiguous loss. They promote affiliation and connection, develop a friendly and supportive environment for individuals to express their feelings and experiences, and increase awareness of coping interventions and techniques.
	Psychological Protective Factors of Social Support Networks	2	Chen et al. (2022); Ratajová et al. (2020)	Social support networks play a crucial role in protecting individuals psychologically. These networks provide various forms of assistance, including practical help with tasks, emotional support in need, and feeling connected and accepted by others. The significance of social support networks for individuals dealing with ambiguous loss cannot be denied. Social support networks attempt to develop resilience in such individuals to allow them to get back to life despite the ambiguous loss they have experienced.

Results and Discussion

Results

Understanding ambiguous loss

Ambiguous loss, characterized by unclear, unresolved situations, results in significant emotional distress due to uncertainties about changes in a loved one's presence or identity, including both physical absence with psychological presence and psychological absence with physical presence. Various contexts, such as missing persons from disasters, chronic illness, and migration, highlight the complexities of ambiguous loss, each bringing unique emotional and psychological challenges. Understanding these types of ambiguous loss is crucial for developing effective interventions and support strategies to aid individuals in coping with the associated uncertainties and emotional burdens. This phenomenon is depicted in Figure 2.

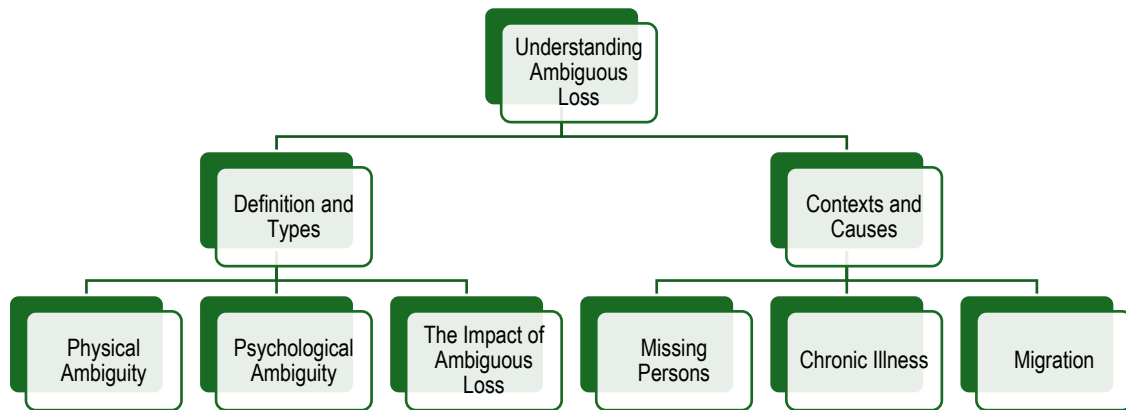


Figure 2. Thematic representation of Understanding Ambiguous Loss.

Definition and types

Ambiguous loss refers to unclear, unresolved situations lacking closure, which result in significant emotional distress due to uncertainties about changes in a loved one's presence or identity. There are two main types:

- **Physical ambiguity:** Physical ambiguity occurs when someone is physically absent yet remains psychologically present for their loved ones. Familiar with wars or disasters, this form of loss leaves families in distress over the missing person's safety and whereabouts, exacerbating sadness and prolonging emotional recovery (Kaplow et al., 2013).
- **Psychological ambiguity:** Psychological ambiguity occurs when a person is physically present but emotionally distant or has undergone significant personality or behavioral changes. Conditions such as cognitive or mental health issues cause this type of ambiguity, where the physical presence does not mitigate the emotional and relational strains caused by these changes (Boss, 2010).



Both types of ambiguous loss create confusion and grief due to the uncertainty involved, affecting individuals' ability to cope and recover (Blieszner et al., 2007).

Contexts and causes

Sayfa | 738

Ambiguous loss manifests in various forms, each characterized by distinct challenges and emotional distress:

- **Missing persons:** Commonly arising from natural disasters or conflicts, families of missing persons deal with immense grief and depression due to the lack of closure and uncertainty about their loved ones' fate (Betz & Thorngren, 2006).
- **Chronic illness:** Ambiguous loss also occurs in chronic illness, where significant changes in a person's physical abilities and health lead to their psychological "absence." This uncertainty and change profoundly impact the patient and their family, creating ambiguous loss from their physical presence and emotional absence (Williams & Spruill, 2005).
- **Migration:** Migration introduces ambiguous loss through detachment from homeland and cultural identity, compounded by the emotional and psychological challenges of establishing a new life in an unfamiliar context. This type of loss requires addressing the migrants' and their families' needs to help them cope with the uncertainties and changes (Comtesse et al., 2023).

Understanding the different manifestations of ambiguous loss is crucial for developing targeted interventions. Recognizing each context's unique emotional and psychological challenges allows practitioners to offer specific support and strategies tailored to those experiencing ambiguous loss. Effective coping strategies and interventions are essential for promoting well-being and resilience among affected individuals, enabling them to navigate and overcome the complexities of ambiguous loss.

Traumatic effects of ambiguous loss

Ambiguous loss profoundly impacts individuals by causing unresolved emotional and psychological distress, characterized by prolonged sadness, anxiety, and depression, which hinders their ability to achieve closure and heal. People use various coping mechanisms to manage these effects, from adaptive strategies like seeking support to maladaptive behaviors such as avoidance, which influence their emotional recovery and adjustment. Enhancing resilience and adaptation through social support and meaning-making processes is vital for individuals to cope with the traumatic effects of ambiguous loss, aiding their psychological health and overall well-being. This phenomenon is depicted in Figure 3.

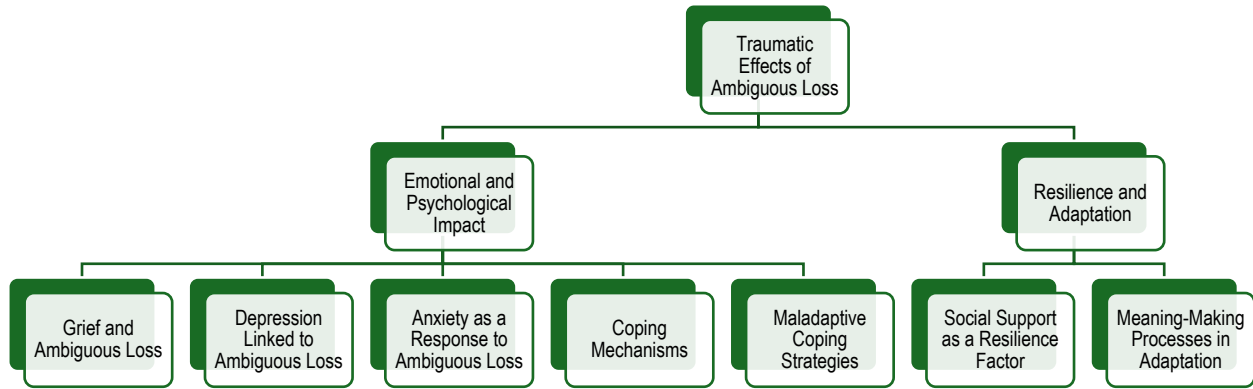


Figure 3. Thematic Representation of Traumatic Effects of Ambiguous Loss

Emotional and psychological impact

Ambiguous loss, characterized by a lack of clarity and resolution, profoundly impacts the emotional and psychological states of those affected, often leading to sadness, anxiety, and depressive symptoms. This type of loss is particularly challenging because it prevents closure, causing individuals to experience grief and emotional distress continually (Boss, 2010; Jeter & Turns, 2022; Lang et al., 2011).

- ***Sadness and grief:*** Ambiguous loss triggers prolonged grief due to the ongoing uncertainty surrounding a loved one's condition or presence. This indefinite waiting exacerbates the emotional pain and hinders the healing process (Lang et al., 2011).
- ***Depression:*** The continual uncertainty and emotional strain linked with ambiguous loss also lead to depression. Individuals may feel overwhelming sadness and despair, significantly affecting their overall well-being (Soeterik et al., 2017; Zaksh et al., 2019).
- ***Anxiety:*** The lack of closure and constant fear of unforeseen losses contribute to anxiety among those dealing with ambiguous losses. This continuous worry affects their mental health and daily functioning (Renner et al., 2021; Wise et al., 2023).

Support and tailored interventions are crucial for helping individuals cope with these intense emotions and facilitating their journey towards emotional stability.

Coping mechanisms

Effective coping strategies are essential for managing the complex feelings associated with ambiguous loss. These strategies vary in effectiveness and are categorized as adaptive or maladaptive.

- ***Adaptive coping strategies:*** These help individuals positively handle the consequences of ambiguous loss, fostering emotional recovery and resilience. Positive reframing, seeking social support, and proactive problem-solving are beneficial. They promote emotional



stability and enhance the individual's ability to deal with uncertainty and distress (Faulk et al., 2013; Kamaludin et al., 2020; Zucca et al., 2010).

- **Maladaptive coping strategies:** In contrast, maladaptive strategies such as avoidance, self-blame, and denial hinder emotional adjustment and prolong grief. Although these may offer temporary relief, they ultimately lead to increased depression and anxiety, worsening the individual's emotional state (Faulk et al., 2013; Kotzé et al., 2013; Zucca et al., 2010).

Understanding and addressing both coping strategies is vital for developing interventions that enhance resilience and support individuals' emotional health.

Resilience and adaptation

Resilience and adaptation are critical for effectively navigating the challenges of ambiguous loss. Engaging in meaning-making processes and leveraging social support are pivotal in developing these qualities.

- **Social support as a resilience factor:** Strong social connections provide emotional stability, practical help, and a sense of belonging, all essential for resilience. Social support from family, friends, and community networks plays a crucial role in mitigating the psychological impacts of ambiguous loss, enabling individuals to maintain their emotional health (Barber, 2013; Machida et al., 2013; Solheim et al., 2016; Walsh, 2003; Walsh, 2020; Windle, 2011).
- **Meaning-making processes in adaptation:** Meaning-making helps individuals reinterpret the impact of their loss, fostering acceptance and adaptation. This process encourages them to redefine their identities and life goals, providing a framework for dealing with ambiguous loss with strength and resilience (Boss, 2016; Chase, 2022; Huebner et al., 2007; Moradi et al., 2021; Mulyasari et al., 2023; Yu et al., 2021).

Social support and meaning-making are essential for enhancing resilience and adaptation. Individuals must recover from ambiguous loss and continue their daily lives with renewed purpose and well-being.

Interventions and support strategies

Interventions and support strategies for ambiguous loss focus on therapeutic approaches like narrative therapy and resilience training to help individuals reframe their experiences and develop coping mechanisms. Healthcare and social work professionals provide essential support, assisting in emotional counseling and coping strategy development while emphasizing the role of community and social networks in resilience and recovery. These combined efforts in therapeutic interventions, professional guidance, and community support are critical in aiding those affected by ambiguous loss to navigate their challenges and enhance their emotional well-being. This phenomenon is depicted in Figure 4.

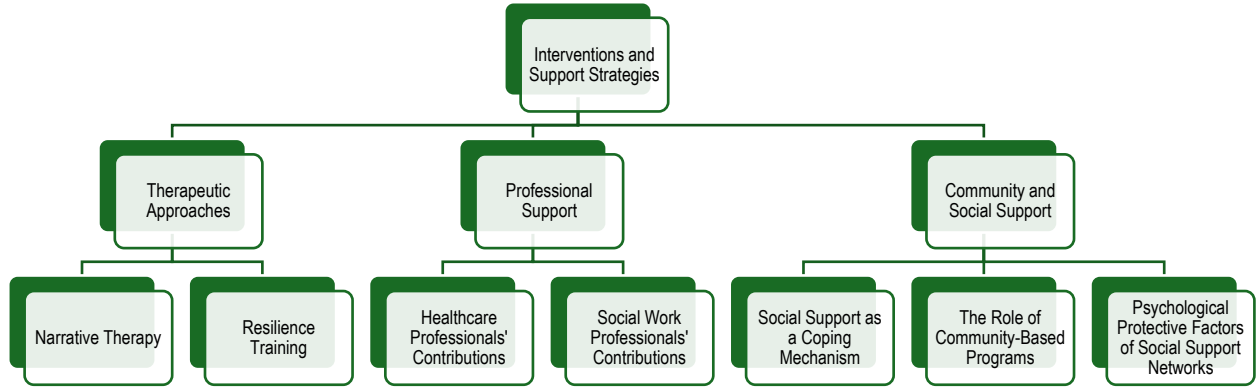


Figure 4. Thematic Representation of Interventions and Support Strategies

Therapeutic approaches

Therapeutic interventions are crucial in mitigating ambiguous loss's emotional and psychological impacts. Primary approaches include narrative therapy and resilience training, which help individuals and families reframe their experiences and develop coping mechanisms for emotional distress and uncertainty.

- **Narrative therapy:** This therapy helps those experiencing ambiguous loss by enabling them to reconstruct and reframe their loss experiences. It allows individuals to express their feelings and share their stories, which helps them move beyond a fixed perspective and embrace a more empowering narrative. This process facilitates meaning-making, growth, and recovery, fostering a positive outlook on managing their losses (Betz & Thorngren, 2006).
- **Resilience training:** This approach enhances individuals' ability to cope with the challenges of ambiguous loss by developing their resilience (Betz & Thorngren, 2006). It includes training on adopting effective coping mechanisms, building social support networks, maintaining a positive outlook, and learning more robust stress management techniques to handle uncertainty (Betz & Thorngren, 2006).

Combining narrative therapy and resilience training helps individuals facing ambiguous loss develop the skills to navigate their situations positively and effectively, promoting recovery and empowerment.

Professional support

Healthcare and social work professionals play vital roles in providing specialized support to those experiencing ambiguous loss. They help individuals understand their emotional challenges and discover effective coping mechanisms.

- **Contributions of healthcare professionals:** Healthcare providers, including doctors, nurses, and psychiatrists, offer crucial physical and psychological support. They help manage pain, provide emotional counseling, and facilitate the development of coping strategies. These



professionals are integral to the support system for individuals with ambiguous loss, offering guidance and knowledge throughout the grieving process (Lang et al., 2011).

- **Contributions of social work professionals:** Social workers provide essential psychosocial support to individuals and families. They assist with grief management by providing advocacy, emotional support, and resource access (Lang et al., 2011). Social workers are critical in connecting clients with local support networks and resources, vital for managing the psychological aspects of mourning and loss (Lang et al., 2011).

Together, social workers and healthcare professionals deliver comprehensive support that addresses the social, psychological, and medical needs of those dealing with ambiguous loss, facilitating recovery, resilience, and adaptation during bereavement.

Community and social support

Community support and social networks are invaluable in developing resilience and managing the impacts of ambiguous losses. This support provides emotional comfort, assistance, and a sense of community, which are crucial for navigating the challenges of ambiguous loss.

- **Social support as a coping mechanism:** Emotional support from family, friends, and neighbors is crucial for those experiencing ambiguous loss. It offers consolation, practical help, and a community feeling, which are protective against the stress and adversity caused by loss. Social support enhances psychological health and resilience, highlighting its protective role (Cohen & Wills, 1985; Sharp et al., 2023).
- **Role of community-based programs:** Community initiatives significantly benefit individuals dealing with ambiguous loss by fostering coping mechanisms and a sense of belonging. These programs provide safe spaces for sharing experiences and accessing support and resources needed to cope with loss's emotional challenges (Parviniannasab et al., 2022; Yin et al., 2022).
- **Protective factors of social support networks:** Social networks provide psychological protection and aid individuals in overcoming stress and traumatic situations. They build resilience during challenging times by offering belonging, practical help, and emotional support, essential for emotional well-being (Chen et al., 2022; Ratajová et al., 2020).

Community and social support are fundamental in helping individuals cope with ambiguous loss, underlining the importance of social networks in fostering effective coping strategies and resilience through community involvement, support, and emotional care.

Discussion

The nuanced understanding of ambiguous loss highlights its dual manifestations—physical and psychological ambiguity—and the profound emotional impacts they impose on individuals. This study has explored the specific contexts that give rise to ambiguous loss, such as missing persons, chronic illness, and migration, each presenting unique challenges that exacerbate the distress experienced by affected individuals. The discussion extends to coping mechanisms and resilience (Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). *Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 721-755.*



strategies that facilitate emotional recovery and adaptation. Additionally, we review therapeutic interventions and the pivotal roles of professional and community support in managing the complexities of ambiguous loss, aiming to enhance the well-being and resilience of those impacted. This comprehensive analysis underscores the need for targeted intervention strategies and robust support systems to address ambiguous loss's diverse and complex scenarios effectively.

- **Understanding ambiguous loss.** Ambiguous loss refers to a type of loss characterized by uncertainty and unresolved grief, where closure is unachievable. It manifests in two primary forms: physical ambiguity, where the person is physically absent yet remains psychologically present, commonly due to situations like wars or natural disasters, and psychological ambiguity, where the person is physically present but is psychologically or emotionally detached, as seen in severe mental health issues or cognitive decline. Both forms cause significant emotional distress, compounding grief and complicating emotional recovery due to the absence of clarity and closure.
- **Impacts of ambiguous loss.** The traumatic effects of ambiguous loss significantly affect the emotional and psychological states of those involved, often leading to prolonged sadness, anxiety, and depression. The lack of closure and ongoing uncertainty exacerbates these conditions, hindering the grieving process and affecting the well-being of the individuals. Understanding the emotional consequences of ambiguous loss is essential for developing practical support and intervention strategies tailored to the needs of those experiencing this kind of loss.
- **Contexts and causes.** Ambiguous loss arises in various contexts, each characterized by unique challenges that intensify emotional distress. In cases of missing persons, families face the disappearance of loved ones without any knowledge of their fate, leading to unresolved grief and persistent depression. Chronic illnesses alter a person's physical and psychological capabilities, creating a state of psychological absence despite physical presence, which triggers anxiety and ambiguity for both the patient and their family. Migration involves detachment from familiar social and cultural contexts and the uncertainty of new environments, contributing to the emotional and psychological challenges migrants face. These scenarios underscore the need for strategies that recognize the emotional and psychological challenges of each type of ambiguous loss.
- **Coping mechanisms and resilience:** Effective coping strategies are crucial for managing the impacts of ambiguous loss. Adaptive coping strategies, such as positive reframing, seeking social support, and active problem-solving, promote emotional recovery and resilience, helping individuals to handle uncertainty and distress positively. Conversely, maladaptive strategies like avoidance, self-blame, and denial exacerbate emotional distress and hinder adjustment. It is imperative to promote adaptive coping strategies and resilience building to support individuals in navigating the complexities of ambiguous loss.
- **Therapeutic interventions and professional support:** Therapeutic interventions are vital for mitigating the effects of ambiguous loss on an individual's emotional and psychological well-being. Narrative therapy allows individuals to reframe and reconstruct their experiences, promoting meaning-making, growth, and recovery. It helps them to adopt a more positive outlook on their loss, effectively dealing with the uncertainty and emotional distress



associated with ambiguous loss. Resilience training is another critical intervention that enhances individuals' coping skills. It involves developing coping skills, fostering social support, maintaining a positive view of the situation, and employing stress management techniques to manage the emotional consequences of ambiguous loss. These interventions are essential for developing a practical framework to support individuals facing ambiguous loss, helping them recover and regain emotional stability. Healthcare and social work professionals provide specialized support to families and individuals experiencing ambiguous loss. They offer physical and psychological support, facilitate access to resources, and advocate for the needs of their clients, ensuring comprehensive care that addresses both the emotional and practical aspects of living with ambiguous loss.

- **Community and social support:** Community and social networks also significantly impact the development of resilience and the management of ambiguous loss. They provide emotional comfort, practical assistance, and a sense of community essential for coping with ambiguous loss. Community-based programs enhance social networks and provide resources crucial for dealing with the emotional challenges of ambiguous loss. Social support networks offer psychological protection and resilience, helping individuals to overcome the difficulties associated with ambiguous loss and promoting efficient coping strategies.

In conclusion, understanding ambiguous loss, its contexts, and its impacts are crucial for developing effective interventions. Individuals experiencing ambiguous loss find the support and resilience needed to navigate these profound challenges by employing targeted therapeutic approaches and leveraging professional and community resources. Tailored interventions, such as narrative therapy and resilience training, alongside robust social support systems, play pivotal roles in helping individuals adapt to and overcome the uncertainties of ambiguous loss. This comprehensive approach aids emotional recovery and fosters long-term resilience and well-being.

Identified research gaps and future research directions

The document extensively reviews the literature on ambiguous losses, highlighting various therapeutic approaches and support systems. However, several research gaps identified from the review that need further exploration:

- **Cultural and contextual variability:** The impact of ambiguous losses appears to be examined predominantly within Western contexts, with limited studies focusing on non-Western perspectives. There is a gap in understanding how different cultural backgrounds influence the experiences of ambiguous loss and the effectiveness of various coping strategies and therapeutic interventions.
- **Longitudinal studies on ambiguous loss:** A lack of longitudinal research tracks the impact of ambiguous loss over time. Most studies are cross-sectional and do not provide insight into the long-term psychological, social, and health outcomes for individuals dealing with ambiguous loss.
- **Intervention efficacy:** While the document discusses various therapeutic interventions such as narrative therapy and resilience training, there is limited empirical evidence on their long-term efficacy and how they impact individuals and families experiencing ambiguous loss.

Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 721-755.*

DOI. 10.51460/baebd.1474742



- **Specific populations:** The review highlights general coping mechanisms and interventions but lacks a detailed exploration of how these strategies affect specific populations, such as children, the aging, or those individuals with physical challenges, who may experience ambiguous loss differently.
- **Comparative studies:** There are minimal comparative studies that investigate the differences or similarities between ambiguous loss and other types of loss, such as bereavement due to death. Understanding these distinctions could enhance the tailored therapeutic approaches needed for ambiguous loss.

Based on the identified gaps, the following suggestions for future research are proposed:

- **Cross-cultural studies:** Conduct research that explores the concept of ambiguous loss across different cultural, social, and economic backgrounds to understand the universal and unique aspects of the experience. This will help develop culturally sensitive interventions.
- **Longitudinal and developmental perspectives:** Implement longitudinal studies to assess the long-term effects of ambiguous loss on psychological health and well-being. Such studies help understand the progression of grief and adaptation processes over time.
- **Effectiveness of therapeutic interventions:** Develop and test the effectiveness of specific interventions, such as narrative therapy and resilience training, through randomized controlled trials (RCTs) to establish evidence-based practices for treating ambiguous loss.
- **Targeted population studies:** Investigate how ambiguous loss affects different populations based on age, gender, disability, and other demographic factors. This would include studying the impact on caregivers, spouses, and children within family systems.
- **Comparative and integrative research:** Conduct studies comparing ambiguous loss with other types of losses, examining psychological and physiological impacts. Additionally, integrating various theoretical perspectives, such as attachment and family systems theory, could provide a more comprehensive understanding of ambiguous loss.

This review has underscored the complex and multifaceted nature of ambiguous loss, identified critical research gaps, and suggested directions for future studies. Addressing these gaps through targeted research could lead to the development of more effective, tailored interventions that consider the cultural, contextual, and individual variability of those experiencing ambiguous loss. These efforts will enhance the psychological and emotional support available, promoting better coping strategies and overall resilience.

Suggestions for policy and practice

Targeted policies and practices must be established to effectively support individuals and families navigating the challenges of ambiguous loss. These suggestions aim to guide policymakers and practitioners in enhancing support systems, therapeutic interventions, and resilience among those affected.



Development of specialized training programs for professionals

- Healthcare providers and social workers should be trained to recognize and address ambiguous loss to offer appropriate psychosocial support and therapeutic interventions.
- Educational programs for psychologists, counselors, and therapists should incorporate modules on ambiguous loss to improve their competency in dealing with these complex grief scenarios.

Implementation of community awareness campaigns

- Community workshops and seminars should be conducted to raise awareness about ambiguous loss, its impacts, and the support resources available.
- Public health campaigns should be promoted to educate the community on how to support affected individuals and reduce the stigma associated with conditions leading to ambiguous loss, such as mental health disorders or migration.

Enhancement of support networks

- Support groups should be established to provide a platform for sharing experiences and coping strategies among those experiencing ambiguous loss.
- Community-based programs should be developed to facilitate connections among affected individuals, fostering a network of support and mutual understanding.

Inclusion of ambiguous loss in policy development

- Considerations of ambiguous loss should be integrated into mental health and social support policies to ensure that legislative frameworks are responsive to the needs of those experiencing such losses.
- Advocacy for policy changes should occur to provide financial and logistical support to families dealing with the disappearance of loved ones or the long-term care of individuals with severe chronic illnesses or cognitive decline.

Adaptation and flexibility in therapeutic practices

- Therapeutic interventions should be tailored to address physical and psychological ambiguities, specifically utilizing narrative therapy and resilience training to help individuals reframe their experiences and find meaning.
- Therapy should encourage adaptive coping strategies, build resilience, and reduce reliance on maladaptive behaviors.



Fostering interdisciplinary collaboration

- Collaboration between different health and social care professionals should be promoted to provide a holistic approach to treatment and support for individuals experiencing ambiguous loss.
- Partnerships between governmental bodies, non-profit organizations, and community groups should be encouraged to develop integrated support services that address the complex needs associated with ambiguous loss.

Research and continuous learning

- Ongoing research into the causes, effects, and treatments of ambiguous loss should be supported to refine and improve intervention strategies.
- Investment in longitudinal studies should be made to examine the long-term impacts of ambiguous loss and the effectiveness of various therapeutic and support interventions.

Resource allocation

- Adequate funding and resources should be ensured for mental health services and community support programs to handle ambiguous loss cases.
- Resource centers that provide information, counseling, and practical support to individuals and families affected by ambiguous loss should be developed.

By implementing these suggestions, policymakers and practitioners significantly enhance the support and resources available to those with ambiguous loss, improving their quality of life and emotional well-being. These strategies aim to address the immediate needs of affected individuals and foster long-term resilience and recovery through comprehensive support and professional care.

Conclusion

Summary of key findings

This qualitative study featured different strategies in which ambiguous loss impacts psychological and emotional wellness. Since ambiguous loss is innately unsettled and includes persistent vulnerability, this study has meticulously investigated the literature to pinpoint the subtle ways in which ambiguous loss differs from more traditional types because of its ongoing uncertainty and intrinsic lack of closure. Creating therapeutic interventions and support systems that are attentive to the difficulties associated with ambiguous loss must consider these distinctions. In clinical practice and examination, it is essential to recognize and address ambiguous loss. This conclusion summarizes the findings and provides recommendations for upcoming review topics.



- **Unique challenge of ambiguous loss:** Families and people experiencing ambiguous loss face a unique set of .. ardifficulties due to the psychological upheaval that results from unresolved sorrow and a lack of finality. During the examination, it was shown that individuals experience a temporary state of interrupted grieving when they encounter ambiguous loss, whether it be mental or physical. This interruption altogether affects mental health and depression, increases anxiety, and delays grieving more. To help people and families negotiate the ambiguity and move toward a path of recovery and adaptation, therapeutic techniques and assistance strategies must be specially designed to address the unique nature of this event due to the complexity of ambiguous loss.
- **Role of coping mechanisms and resilience:** Examining methods for dealing with hardship or stress and building versatility while discussing ambiguous loss is essential. The exploration features the essential jobs that adaptable endurance draws near, for example, looking for cordial help and partaking in importance-making works out, play in relieving the impacts of ambiguous loss. Social help, which offers close-to-home solace and a feeling of the local area that protective elements against the mental effects of misfortune, is an urgent component of versatility. It helps people by reconsidering their misfortune, considering their larger life story, and offering lucidity and consistency amidst difficulty. These show that building resilience through connection, community, and story rebuilding is vital to dealing with ambiguous loss.
- **Therapeutic interventions - a path forward:** To effectively address the difficulties presented by ambiguous loss, a compilation of evidence from the literature study suggests therapeutic interventions such as narrative therapy and resilience training. Through the most common way of recreating individual stories and bracing methods for dealing with tough times, these treatments help people coordinate distress into their lives in a way that encourages mental development and recovery. Considering their capacity to assist people and families with researching the shortcomings of problematic misfortune, the survey advocates planning these steady techniques into social work, provoking, and clinical thought associations.
- **Implications for future research:** Recognizing the constraints of earlier studies, more investigations about ambiguous loss are required. Further research must emphasize understanding the outcomes of ambiguous loss in different social and group environments, the effectiveness of therapies, the effects on varying individuals, and the results of ambiguous loss. The formation of progressively convoluted and emotionally supportive networks is subject to this kind of study to gain a superior comprehension of ambiguous loss.

This study on ambiguous loss and trauma concluded that it is essential to understand and deal with difficult situations promptly. Customized treatment interventions, boosting adaptive coping mechanisms, and increasing our knowledge of ambiguous loss are essential to supporting affected individuals and their families. This study is expected to help people—it will make them resilient in ambiguous loss through increased understanding and utilization of caregiving strategies.



Contributions of the study

This study on ambiguous loss offers several significant contributions to psychology and social work, particularly in understanding and addressing the unique challenges of this type of loss. Here are the summarized contributions of this study:

Sayfa | 749

Deepening understanding of ambiguous loss

- ***Definition and characteristics:*** The study clarifies and broadens the understanding of ambiguous loss, highlighting its unique characteristics of uncertainty and lack of closure, differentiating it from other types of loss.
- ***Types of ambiguous loss:*** It delineates the two types of ambiguous loss: physical ambiguity, where the person is physically absent but psychologically present (e.g., missing persons), and psychological ambiguity, where the person is physically present but psychologically or emotionally absent (e.g., Alzheimer's disease).

Impact on emotional and psychological health

- ***Emotional distress:*** The review confirms that ambiguous loss leads to significant emotional distress, manifesting as prolonged grief, depression, and anxiety.
- ***Psychological effects:*** It explores the psychological ramifications, such as stress and sadness, which complicate the grieving process due to the indeterminate nature of the loss.

Coping mechanisms and resilience

- ***Adaptive coping strategies:*** The study identifies effective coping strategies, including seeking social support, engaging in meaning-making, and utilizing resilience training, which help mitigate the effects of ambiguous loss.
- ***Maladaptive coping strategies:*** It also discusses maladaptive strategies such as avoidance and denial, which exacerbate the distress caused by ambiguous loss.

Therapeutic interventions

- ***Narrative therapy:*** Narrative therapy is emphasized as a beneficial approach to help individuals reframe and process their experiences of loss, facilitating a better psychological adjustment.
- ***Resilience training:*** The study highlights resilience training as a crucial intervention that equips individuals with the skills to cope with the uncertainties brought about by ambiguous loss.



Guidance for practitioners

- **Tailored interventions:** It underscores the need for interventions specifically tailored to address the unique challenges of ambiguous loss, advocating for practices sensitive to the complexities of such situations.
- **Role of healthcare providers and social workers:** The paper offers valuable insights into how healthcare providers and social workers better support individuals with ambiguous loss through targeted therapeutic practices and comprehensive support systems.

Practical applications

- **Healthcare and social work:** The findings are particularly relevant for healthcare and social work professionals, providing a framework to enhance their practices when dealing with clients affected by ambiguous loss.
- **Community and support networks:** The study emphasizes the importance of community involvement and the establishment of robust social support networks to aid in the resilience and recovery of individuals facing ambiguous loss.

Implications for future research

- **Research gaps:** The literature on ambiguous losses reveals significant gaps in understanding the cultural influences on ambiguous loss experiences, the absence of longitudinal studies to track these losses over time, the uncertain long-term efficacy of therapeutic interventions, the under-exploration of specific vulnerable populations, and a deficiency in comparative studies with other types of losses.
- **Future research directions:** Future research should focus on conducting cross-cultural and longitudinal studies to explore the dynamics of ambiguous loss, evaluating intervention efficacy through rigorous trials, examining the impacts on diverse and specific populations, and integrating various theoretical perspectives to develop comprehensive, tailored therapeutic approaches.

These contributions are vital for advancing the theory and practice related to ambiguous loss. They offer a comprehensive overview benefiting practitioners and individuals dealing with such losses. The insights gained from this study enhance understanding and inform the development of effective strategies to support affected individuals.

Limitations of the study

This study on ambiguous losses is insightful but limited by its methodology and scope, necessitating cautious application of its findings. The literature review is restricted to English-language sources published within a specific timeframe, introducing bias and excluding potentially



relevant studies in other languages or from different periods. This limits the cultural diversity and universality of the conclusions.

Methodologically, the study's qualitative focus, while in-depth, restricts the ability to generalize across populations. Such an approach does not fully capture the breadth of experiences or quantify ambiguous loss's impact as effectively as quantitative methods. The subjective nature of thematic analysis may also introduce biases that affect the findings' replicability and consistency. Moreover, selective study criteria might overlook significant research that offers contrasting insights into ambiguous loss.

Culturally, the study's findings are context-specific and may not apply to settings where ambiguous loss appears differently and requires varied coping mechanisms. The types of ambiguous loss examined—such as due to Alzheimer's disease, disappearances, or migration—affect individuals uniquely, suggesting the need for tailored interventions.

The suggested interventions, including narrative therapy and resilience training, are based on limited evidence, potentially oversimplifying the complexities involved in implementation. These strategies do not fully consider practitioners' practical, financial, or cultural challenges.

While the study proposes practical therapeutic approaches for managing ambiguous loss, its inherent limitations highlight the need for careful interpretation. Future research should validate these interventions empirically, explore ambiguous loss's longitudinal effects, and broaden the demographic and cultural scope of the studies to enhance intervention efficacy and relevance.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 721-755.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 721-755.

Derleme Makalesi / Review Paper

Bibliography

- Ahmed, S. K., Chandran, D., Hussein, S., Sv, P., Chakraborty, S., Islam, M. R., & Dhama, K. (2023). Environmental health risks after the 2023 Turkey–Syria earthquake and salient mitigating strategies: A critical appraisal. *Environmental Health Insights*, 17, 11786302231200865. <https://doi.org/10.1177/11786302231200865>
- Barber, B. K. (2013). Annual Research Review: The experience of youth with political conflict – challenging notions of resilience and encouraging research refinement. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines*, 54(4), 461–473. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12056>
- Betz, G., & Thorngren, J. M. (2006). Ambiguous loss and the family grieving process. *The Family Journal*, 14(4), 359–365. <https://doi.org/10.1177/1066480706290052>
- Blieszner, R., Roberto, K. A., Wilcox, K. L., Barham, E. J., & Winston, B. L. (2007). Dimensions of ambiguous loss in couples coping with mild cognitive impairment. *Family Relations*, 56(2), 196–209. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00452.x>
- Boss, P. (2002). Ambiguous loss: Working with families of the missing. *Family Process*, 41(1), 14–17. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.40102000014.x>
- Boss, P. (2010). The trauma and complicated grief of ambiguous loss. *Pastoral Psychology*, 59(2), 137–145. <https://doi.org/10.1007/s11089-009-0264-0>
- Boss, P. (2016). The context and process of theory development: The story of ambiguous loss. *Journal of Family Theory and Review*, 8(3), 269–286. <https://doi.org/10.1111/jftr.12152>
- Boss, P., & Greenberg, J. (1984). Family boundary ambiguity: A new variable in family stress theory. *Family Process*, 23(4), 535–546. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.1984.00535.x>
- Chase, B. (2022). The unexpected comfort of feeling it all: A support group for mothers of autistic adolescents using the lens of ambiguous loss. *Clinical Social Work Journal*, 50(4), 436–444. <https://doi.org/10.1007/s10615-022-00834-2>
- Chen, S.-C., Wu, S.-F., Wang, T.-J., Rosenberg, J., Lu, Y.-Y., & Liang, S.-Y. (2022). Factors influencing the coping strategies of liver cancer patients undergoing transarterial chemoembolization. *International Journal of Nursing Practice*, 28(4), e13033. <https://doi.org/10.1111/ijn.13033>
- Cohen, S., & Wills, T. A. (1985). Stress, social support, and the buffering hypothesis. *Psychological Bulletin*, 98(2), 310–357. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.98.2.310>
- Comtesse, H., Killikelly, C., Hengst, S. M. C., Lenferink, L. I. M., de la Rie, S. M., Boelen, P. A., & Smid, G. E. (2023). The ambiguous loss inventory plus (ali+): Introduction of a measure of psychological reactions to the disappearance of a loved one. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(6), 5117. <https://doi.org/10.3390/ijerph20065117>
- Faulk, K. E., Gloria, C. T., & Steinhardt, M. A. (2013). Coping profiles characterize individual flourishing, languishing, and depression. *Anxiety, Stress, and Coping*, 26(4), 378–390. <https://doi.org/10.1080/10615806.2012.708736>
- Helps, S. (2023). Editorial. *Journal of Family Therapy*, 45(2), 135–137. <https://doi.org/10.1111/1467-6427.12428>
- Hikichi, H., Aida, J., Kondo, K., Tsuboya, T., Matsuyama, Y., Subramanian, S. V., & Kawachi, I. (2016). Increased risk of dementia in the aftermath of the 2011 Great East Japan earthquake and tsunami. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, 113(45), E6911–E6918. <https://doi.org/10.1073/pnas.1607793113>
- Huebner, A. J., Mancini, J. A., Wilcox, R. M., Grass, S. R., & Grass, G. A. (2007). Parental deployment and youth in military families: Exploring uncertainty and ambiguous loss. *Family Relations*, 56(2), 112–122. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3729.2007.00445.x>

Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 721-755.

DOI. 10.51460/baebd.1474742



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 721-755.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 721-755.
Derleme Makalesi / Review Paper

- Hugelius, K., Adolfsson, A., Örténwall, P., & Gifford, M. (2017). Being both helpers and victims: Health professionals' experiences of working during a natural disaster. *Prehospital and Disaster Medicine*, 32(2), 117–123. <https://doi.org/10.1017/S1049023X16001412>
- Jeter, K., & Turns, B. (2022). Grieving the Child That Never Was: Treatment of Ambiguous Loss in Parents of Children with Down Syndrome. *Australian and New Zealand Journal of Family Therapy*, 43(2), 243–256. <https://doi.org/10.1002/anzf.1488>
- Kamaludin, K., Chinna, K., Sundarasan, S., Khoshaim, H. B., Nurunnabi, M., Baloch, G. M., Sukayt, A., & Hossain, S. F. A. (2020). Coping with COVID-19 and movement control order (MCO): Experiences of university students in Malaysia. *Heliyon*, 6(11), e05339. <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2020.e05339>
- Kaplow, J. B., Layne, C. M., Saltzman, W. R., Cozza, S. J., & Pynoos, R. S. (2013). Using multidimensional grief theory to explore the effects of deployment, reintegration, and death on military youth and families. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 16(3), 322–340. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0143-1>
- Kim, J., & Tucker, A. (2020). The inclusive family support model: Facilitating openness for post-adoptive families. *Child and Family Social Work*, 25(1), 173–181. <https://doi.org/10.1111/cfs.12675>
- Knight, C., & Gitterman, A. (2019). Ambiguous loss and its disenfranchisement: The need for social work intervention. *Families in Society*, 100(2), 164–173. <https://doi.org/10.1177/1044389418799937>
- Kotzé, M., Visser, M., Makin, J., Sikkema, K., & Forsyth, B. (2013). Psychosocial variables associated with coping of HIV-positive women diagnosed during pregnancy. *AIDS and Behavior*, 17(2), 498–507. <https://doi.org/10.1007/s10461-012-0379-7>
- Kreutzer, J. S., Mills, A., & Marwitz, J. H. (2016). Ambiguous loss and emotional recovery after traumatic brain injury. *Journal of Family Theory and Review*, 8(3), 386–397. <https://doi.org/10.1111/jftr.12150>
- Lang, A., Fleiszer, A. R., Duhamel, F., Sword, W., Gilbert, K. R., & Corsini-Munt, S. (2011). Perinatal loss and parental grief: The challenge of ambiguity and disenfranchised grief. *Omega*, 63(2), 183–196. <https://doi.org/10.2190/OM.63.2.e>
- Machida, M., Irwin, B., & Feltz, D. (2013). Resilience in competitive athletes with spinal cord injury: The role of sport participation. *Qualitative Health Research*, 23(8), 1054–1065. <https://doi.org/10.1177/1049732313493673>
- Matsuda, Y., Takebayashi, Y., Nakajima, S., & Ito, M. (2021). Managing grief of bereaved families during the COVID-19 pandemic in Japan. *Frontiers in Psychiatry*, 12, 637237. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.637237>
- Mavrouli, M., Mavroulis, S., Lekkas, E., & Tsakris, A. (2023). An emerging health crisis in Turkey and Syria after the earthquake disaster on 6 February 2023: Risk factors, prevention and management of infectious diseases. *Healthcare*, 11(7), 1022. <https://doi.org/10.3390/healthcare11071022>
- Mechling, B. M. (2015). A cross-sectional survey of the effect on emerging adults living with a depressed parent. *Journal of Psychiatric and Mental Health Nursing*, 22(8), 570–578. <https://doi.org/10.1111/jpm.12244>
- Moradi, A., Nabi Bidhendi, G. R., & Safavi, Y. (2021). Effective environment indicators on improving the resilience of Mashhad neighborhoods. *International Journal of Environmental Science and Technology*, 18(8), 2441–2458. <https://doi.org/10.1007/s13762-021-03377-0>
- Mulyasari, G., Trisusilo, A., & Windirah, N. (2023). Resilience to climate change among small-scale fishery on the Northern Coastal of Bengkulu Province, Indonesia. *E3S Web of Conferences*, 373, 02001. <https://doi.org/10.1051/e3sconf/202337302001>
- Parviniannasab, A. M., Rakhshan, M., Momennasab, M., Soltanian, M., Rambod, M., & Akbarzadeh, M. (2022). The mediating role of courageous coping in the relations between spirituality and social support with resilience among adolescents with hemophilia. *Clinical Child Psychology and Psychiatry*, 27(4), 1141–1154. <https://doi.org/10.1177/13591045211055081>
- Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 721-755.
DOI. 10.51460/baebd.1474742



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 721-755.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 721-755.

Derleme Makalesi / Review Paper

- Phillips, B. (2024). Caring for a child with an acquired disability. *Advances in Nursing Science*, 47(1), 89–103. <https://doi.org/10.1097/ANS.0000000000000488>
- Powell, K. A., & Sorenson, A. (2020). Ambiguous loss after shaken baby syndrome/abusive head trauma: Parental management of dialectical contradictions of grief. *Communication Quarterly*, 68(3), 243–264. <https://doi.org/10.1080/01463373.2020.1759112>
- Ratajová, K., Blatný, J., Poláčková Šolcová, I., Meier, Z., Horňáková, T., Brnka, R., & Tavel, P. (2020). Social support and resilience in persons with severe haemophilia: An interpretative phenomenological analysis. *Haemophilia*, 26(3), e74–e80. <https://doi.org/10.1111/hae.13999>
- Renner, A., Jäckle, D., Nagl, M., Plexnies, A., Röhr, S., Löbner, M., Grochtdreis, T., Dams, J., König, H.-H., Riedel-Heller, S., & Kersting, A. (2021). Traumatized Syrian refugees with ambiguous loss: Predictors of mental distress. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(8), 3865. <https://doi.org/10.3390/ijerph18083865>
- Rowe, C. L., & Liddle, H. A. (2008). When the levee breaks: Treating adolescents and families in the aftermath of Hurricane Katrina. *Journal of Marital and Family Therapy*, 34(2), 132–148. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2008.00060.x>
- Sharp, P., Oliffe, J. L., Kealy, D., Rice, S. M., Seidler, Z. E., & Ogrodniczuk, J. S. (2023). Social support buffers young men's resilient coping to psychological distress. *Early Intervention in Psychiatry*, 17(8), 784–791. <https://doi.org/10.1111/eip.13371>
- Soeterik, S. M., Connolly, S., Playford, E. D., Duport, S., & Riazi, A. (2017). The psychological impact of prolonged disorders of consciousness on caregivers: A systematic review of quantitative studies. *Clinical Rehabilitation*, 31(10), 1374–1385. <https://doi.org/10.1177/0269215517695372>
- Solheim, C., Zaid, S., & Ballard, J. (2016). Ambiguous loss experienced by transnational Mexican immigrant families. *Family Process*, 55(2), 338–353. <https://doi.org/10.1111/famp.12130>
- Soqia, J., Ghareeb, A., Hadakie, R., Alsamara, K., Forbes, D., Jawich, K., Al-Homsi, A., & Kakaje, A. (2023). The mental health impact of the 2023 earthquakes on the Syrian population: Cross-sectional study. *BJPsycho Open*, 10(1), e1. <https://doi.org/10.1192/bjo.2023.598>
- Tsuboya, T., Aida, J., Hikichi, H., Subramanian, S. V., Kondo, K., Osaka, K., & Kawachi, I. (2016). Predictors of depressive symptoms following the Great East Japan earthquake: A prospective study. *Social Science and Medicine*, 161, 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2016.05.026>
- Walsh, F. (2003). Family resilience: A framework for clinical practice. *Family Process*, 42(1), 1–18. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2003.00001.x>
- Walsh, F. (2020). Loss and Resilience in the Time of COVID-19: Meaning Making, Hope, and Transcendence. *Family Process*, 59(3), 898–911. <https://doi.org/10.1111/famp.12588>
- Williams, J. M., & Spruill, D. A. (2005). Surviving and thriving after trauma and loss. *Journal of Creativity in Mental Health*, 1(3–4), 57–70. https://doi.org/10.1300/J456v01n03_04
- Windle, G. (2011). What is resilience? A review and concept analysis. *Reviews in Clinical Gerontology*, 21(2), 152–169. <https://doi.org/10.1017/S0959259810000420>
- Wise, T., Zbozinek, T. D., Charpentier, C. J., Michelini, G., Hagan, C. C., & Mobbs, D. (2023). Computationally-defined markers of uncertainty aversion predict emotional responses during a global pandemic. *Emotion*, 23(3), 722–736. <https://doi.org/10.1037/emo0001088>
- Yin, Y., Lyu, M., Chen, Y., Zhang, J., Li, H., Li, H., Xia, G., & Zhang, J. (2022). Self-efficacy and positive coping mediate the relationship between social support and resilience in patients undergoing lung cancer treatment: A cross-sectional study. *Frontiers in Psychology*, 13, 953491. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.953491>
- Yu, M., Wang, H., & Xia, G. (2021). The review on the role of ambiguity of tolerance and resilience on students' engagement. *Frontiers in Psychology*, 12, 828894. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.828894>
- Kucukkaragoz, H. & Meylani, R. (2024). Ambiguous losses and their traumatic effects: A qualitative synthesis of the research literature. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 721-755.

DOI. 10.51460/baedb.1474742

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 721-755.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 721-755.
Derleme Makalesi / Review Paper



Zaksh, Y., Yehene, E., Elyashiv, M., & Altman, A. (2019). Partially dead, partially separated: Establishing the mechanism between ambiguous loss and grief reaction among caregivers of patients with prolonged disorders of consciousness. *Clinical Rehabilitation*, 33(2), 345–356.
<https://doi.org/10.1177/0269215518802339>


Zucca, A. C., Boyes, A. W., Lecathelinais, C., & Girgis, A. (2010). Life is precious and I'm making the best of it: Coping strategies of long-term cancer survivors. *Psycho-Oncology*, 19(12), 1268–1276.
<https://doi.org/10.1002/pon.1686>




Ortaokul Yedinci Sınıf Öğrencilerinin Oran ve Orantı Alt Öğrenme Alanına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi

Examination of the Perception of the Ratio and Proportion Sub-learning Domain of the Seventh Graders of Secondary School

Sayfa | 756

Lütfü CANSIZ , Uzman Öğretmen, lutfucansiz@gmail.com

Âdem EROĞLU , Dr. Öğretim Üyesi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, adem.eroglu@gop.edu.tr

Nurullah YAZICI , Doç. Dr., Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi, yazicinurullah@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 7 Aralık 2023
Kabul tarihi - Accepted: 18 Mayıs 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 756-786.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 756-786.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmada, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı kavramlarına yönelik metaforik algılarının belirlenmesi ve cinsiyete göre metafor geliştirme ve metaforik çizim yapma becerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) deseninin kullanıldığı çalışmanın araştırma grubu 205 yedinci sınıf öğrencisinden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri “Oran ... benzer, çünkü ...” ve “Orantı ... benzer, çünkü ...” şeklindeki ifadelerin tamamlanmasıyla elde edilmiştir. Cinsiyete ilişkin verilerin analizinde ise ki-kare testi kullanılmıştır. Öğrencilerin oran kavramını daha çok karşılaştırma özelliğiyle, orantı kavramını ise daha çok eşitlik özelliğiyle algıladıkları tespit edilmiştir. Bununla birlikte geçerli metafor oluşturma ile cinsiyet arasında orantı kavramı için kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark belirlenmiş, oran kavramı için anlamlı bir fark bulunamamıştır. Metafor çizimi yapma durumu ile cinsiyet arasında ise orantı kavramı için kız öğrenciler lehine anlamlı bir fark bulunmuş, oran kavramı için ise anlamlı bir fark olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar doğrultusunda öğrenci metaforları ile öğretmen ve ders kitabı örneklerinin karşılaştırıldığı bir araştırma yapılabilir.

Anahtar Kelimeler: Metafor, Oran ve Orantı, Yedinci Sınıf.

Abstract. This research aims to determine metaphorical perceptions of ratio and proportion of secondary school seventh graders and to examine their ability to develop metaphor and draw metaphorical drawings according to gender. The research group consists of 205 seventh graders, which use the phenomenon (phenomenon) pattern from qualitative research methods. The data of the study is “Ratio likes ... , because...” and “proportions likes ..., because...” were obtained by completing the statements. In the analysis of gender-related data, Ki-square test was used. It was determined that students perceive the ratio concept with more comparison and the ratio concept with more equity. However, there was no significant difference for the ratio concept, which was made in favor of female students for the ratio concept between the current metaphor creation and gender. It was determined that there was a significant difference in the female students for the concept of proportion between the metaphor drawing and gender, and that there was no significant difference to the ratio concept. In line with these results, a study can be conducted comparing student metaphors to teacher and textbook examples.

Keywords: Metaphor, Ratio and Proportion, Seventh Class.



Extended Abstract

Introduction. The teaching or learning of abstract concepts of mathematics is possible through concretization (Gürbüz & Erdem, 2017). This concretization process corresponds to many phenomena in real life (Pappas, 2000). The expression of abstract concepts by using objects or situations that meet these concepts in real life in terms of their common characteristics constitutes the concept of metaphor (Noyes, 2006). The use of metaphor has positive effects such as teaching the concept, developing positive attitudes and identifying misconceptions (Lakoff & Johnson, 2003). Metaphors make it easier for students to make sense of the concept (Bahadır & Özdemir, 2012).

Ratio and proportion sub-learning area forms the basis for many other learning areas and skills (NCTM, 2000). It is also an area of learning that establishes the link between mathematics and other branches of science (Flores, 1995). The concepts of ratio and proportion form the basis of understanding multiplicative situations such as equations, percentages, and worker and pool problems (Kaplan, İşleyen, & Öztürk, 2011). It is also important that these two concepts, which have such an important role in understanding mathematics, are understood correctly by students. Because a wrong perception of the concept will cause the student to misperceive the situations related to these concepts. It is important to determine the students' incorrect or incomplete learning about these concepts in order to intervene positively in the teaching process. One of the most effective ways of revealing these concept perceptions in students is the use of metaphors. This study was carried out to measure the metaphor perceptions of seventh grade middle school students about the concepts of ratio and proportion.

Method. Phenomenology design, one of the qualitative research methods, was used in the study. In the phenomenology design, the researcher makes detailed inquiries about a phenomenon defined by the participants (Creswell, 2007). In the phenomenology design, the researcher interprets his/her experiences subjectively (Creswell, 2015). The research group of this study consisted of 205 seventh grade students from seven different secondary schools in a province in the Central Black Sea Region in the 2021-2022 academic year. The schools of the students forming the research group were coded as O₁, O₂, O₃, O₄, O₅, O₆ and O₇. There were 102 (49.75%) girls, 92 (44.87%) boys and 11 (5.38%) students who did not specify their gender. When the literature was reviewed, similar studies were examined and the Metaphorical Perception Assessment Form (MADF) was developed by the researcher according to the measurement tools in these studies. The open-ended questions in the MADF are "Ratio is similar to, because" and "Proportion is similar to, because" There are drawing boxes at the bottom of the questions in order to measure the participants' ability to explain the metaphors they will develop, to support them with visuals and to express mathematical concepts in a concrete way. The data obtained from the metaphors created by the students about the concepts of ratio and proportion through MADF were analyzed by content analysis method. The chi-square test was used to analyze the data on whether the metaphors and drawings developed for the concepts of ratio and proportion differed according to gender. In the content analysis of the study; the stages of data extraction and elimination, listing valid metaphors, grouping metaphors, ensuring validity and reliability, and transferring the data to the computer environment were followed respectively.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 756-786.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 756-786.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Results. Of the 205 participating students, 145 (70.73%) developed 84 different metaphors about the concept of ratio, which can be considered valid. The frequency of 23 of the metaphors varied between 2 and 10 and 61 of them were developed by different students. According to the frequency distributions, height-weight-age ($f=10$), tea ($f=8$), and scales ($f=8$) were the most frequently used metaphors. The drawing box for metaphors was left blank by 125 students (60.98%). It was seen that 10 students (4.88%) made drawings although they created invalid metaphors, but since their drawings were not explanatory of the metaphors they created, their drawings were accepted as invalid. In addition, 2 students (0.98%) made drawings incompatible with metaphor and context. According to these data, students created 68 valid drawings for the concept of ratio. The metaphors created by the students for the concept of ratio were grouped under 11 different conceptual categories. While creating the category titles, how the students perceived the concept, which feature of the concept they associated with the concept and their drawings were taken into consideration. The categories with the most metaphors are Comparison, Direct-Inverse Proportion, Fraction (Part-Whole, Division). Detailed information about these categories is given below.

Of the 205 participating students, 109 (53.17%) developed 69 different valid metaphors about the concept of proportion. The frequency of 17 of these metaphors varied between 2 and 7 and 52 of them were developed by different students. When the frequency distributions of these metaphors were analyzed, it was determined that the most frequently used metaphors were scales ($f=7$), people ($f=7$) and fruit ($f=6$). The drawing box was left blank by 143 students (69.76%). 21 students (10.24%) were seen to have made drawings despite creating invalid metaphors, but their drawings were considered invalid because their drawings did not explain the metaphors they created. According to these data, students created 41 valid drawings for the concept of proportion. The metaphors created by the students for the concept of proportion were grouped under 9 different conceptual categories according to the explanations made by the students. While creating the category titles, how the students perceived the concept, which feature of the concept they associated with the concept and their drawings were taken into consideration. Equality, proportional multiplicities and order are the categories that contain the most metaphors. Detailed information about these categories is given below.

It was seen that 78 (76.47%) of 102 female students, 59 (64.13%) of 92 male students and 8 (72.72%) of 11 students who did not specify their gender developed valid metaphors for the concept of ratio. As a result of the Chi-square test, no statistically significant correlation was found between metaphor formation for the concept of ratio and gender variables. Of the 68 valid drawings, 38 (55.88%) were created by female students, 29 (42.65%) were created by male students, and one was created by a student who did not specify his gender. As a result of the Chi-square test, no statistically significant relationship was found between drawing metaphors for the concept of ratio and gender variables.

The valid metaphors were developed by 62 (60.78%) of 102 female students, 40 (43.48%) of 92 male students and 7 (63.63%) of 11 students who did not specify their gender. As a result of the Chi-square test analysis, it was determined that there was a statistically significant relationship between creating metaphors for the concept of proportion and gender variables in favor of female students. Of the 41 valid drawings, 28 (68.29%) were created by female students and 13 (31.71%) were created by male students. As a result of the Chi-square test analysis, it was determined that there was a statistically significant relationship between drawing metaphors for the concept of proportion and gender variables in favor of female students.

Cansız, L., Eroğlu, A. ve Yazıcı, N. (2024). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı alt öğrenme alanına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 756-786.*

DOI. 10.51460/baebd.1399175



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 756-786.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 756-786.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Discussion and Conclusion. The diversity of the metaphors developed for the concept of ratio indicates that students have a high level of making associations with daily life. Students mostly developed metaphors based on the "comparison" feature. The outcomes in the sixth grade ratio sub-learning area emphasize the comparison feature of the ratio, representation forms and types of ratios (with and without units). When the sixth grade mathematics textbooks are examined, examples on the comparison feature of the ratio concept are dense. Since this is in parallel with this situation, it can be said that the ratio perception they formed about the concept of ratio in the sixth grade is more dominant. Since the examples in the textbooks are exemplified through directly proportional multiplicities, students may confuse the concept of direct proportion with the concept of ratio. It can be said that this perception is dominant in the students who developed metaphors in the "Direct-Inverse Proportion" and "Mixture" categories, the second category with the highest number of metaphors. In addition, students who perceived the concept of ratio through the meanings of fraction developed metaphors based on the meanings of part-whole and division. The metaphors in this category express the visual form of fraction. Accordingly, the concept of ratio is in the students' minds as "numbers written as numerator and denominator". It can be said that it will be easier for these students to learn visually and that concretization and teaching with metaphors will be more effective for them to learn abstract concepts. Apart from these, when the categories created are examined, we can also say that students have misconceptions about proportion.

All students who developed the seesaw metaphor, which is one of the most frequently used metaphors for the concept of proportion, study at the same school. This leads us to the conclusion that the examples given by the teacher during the teaching lead to this situation. Since almost half of the students could not create valid metaphors for the concept of proportion, it can be said that the students could not realize sufficient learning about this concept. The low rate of students who can develop metaphors also shows that students' mathematical association skills are not developed. In a study showing similar results, Yıldırım Akar (2020) stated that students' mathematical association levels in the sub-learning area of ratio and proportion were low, and that students showed low performance in establishing a relationship between the concept and other concepts and giving a verbal example from real life. Students mostly developed metaphors based on the property of "equality". Since the definition of the concept of proportion includes the property of equality, students produced metaphors by focusing more on this property. The concept of proportion was perceived by 20 students as direct proportion and 14 students as inverse proportion. It can be said that the fact that the concept of direct proportion is more preferred is due to the fact that direct proportion comes before inverse proportion in the curriculum order of concepts. In the seventh grade ratio and proportion sub-learning area, learning outcome M.7.1.4.3. aims to exemplify the concept of proportion through proportional multiplicities. This can be shown as the reason why proportional multiplicities are used more.

When the metaphors and drawings developed by the students regarding the concepts of ratio and proportion were analyzed according to the gender variable, it was determined that female students used more metaphors and drawings for each concept than male students. If we evaluate the concepts separately, a significant relationship was found between gender and metaphor formation status for the concept of proportion in favor of female students, while no significant relationship was found for the concept of ratio in terms of gender. Although this situation is in line with some studies on metaphors created according to gender variable in the literature (Bahadır & Özdemir, 2012; Doğan & Sönmez, 2019; Kebap & Çenberci, 2020; Şengül, Katrancı, & Gerez-

Cansız, L., Eroğlu, A. ve Yazıcı, N. (2024). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı alt öğrenme alanına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 756-786.*
DOI. 10.51460/baebd.1399175

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 756-786.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 756-786.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Cantimer, 2014), there are also studies that conclude that there is no relationship between gender and metaphor development (Cerit, 2008; Karadeniz, 2012; Kurt & Özer, 2013). However, according to the results of the chi-square test, a significant relationship was found between gender and metaphor drawing in favor of female students for the concept of proportion, while no significant difference was found for the concept of ratio. When the metaphor drawings were analyzed, it can be said that students drew less for the concept they had difficulty with and more for the concept they had less difficulty with.



Giriş

Matematik her ne kadar dünyayı anlamamız için gereken bir dil olsa da soyut kavramlardan oluşması öğrenilmesini zorlaştırmaktadır (Gürbüz ve Erdem, 2017). Genel olarak matematik eğitimi alanında yapılan çalışmalarda matematiğin soyut yapısının sebep olduğu öğrenme zorluklarını aşabilmek için uygun öğretim yolları aranmaktadır. Bu durum da ancak matematiksel kavramların somutlaştırılmasıyla mümkün olmaktadır (Işık ve Konyalıoğlu, 2005). Soyut olarak nitelendirilen matematik kavramların somut karşılıkları gerçek hayat durumlarında bulunabilir. Etrafımızdaki birçok olgu matematik ile açıklanabilir (Pappas, 2000).

İnsanlar düşünceleri ve duyguları ifade ederken genellikle somut kavramlar veya durumlarla bağlantı kurarak açıklamaya çalışmaktadırlar. Sahip olduğumuz bilgiler ve beceriler bu bağlantıları kurmamıza da yardımcı olmaktadır (Saban, 2005). Bu şekilde oluşturacağımız bağlar metafor olarak adlandırılmaktadır. Edebiyat alanında sıkça rastlanan bu olguyu aslında günlük hayatımızda da benzetmeler yaparak kullanmaktayız. Kavramsal sistemimizin önemli bir kısmının metaforiksel ilişkilerle yapılandırıldığını düşünen Lakoff ve Johnson(2005)'a göre metafor, bilinen alanın bilinmeyen alana aktarımı ile yeni öğrenmelerin gerçekleştirilmesidir ve bu şekilde kavram sistemimiz de yapılandırılmaktadır.

Metaforların matematikteki soyut kavramları somut kavramlara bağlı olarak anlamlandırmada kullanılan etkili yollardan biri olabileceği düşünülmektedir (Soydan, 2022). Metaforlar soyut kavramların öğretimindeki zorluğu, onları somut kavramlarla ortak özellikleri üzerinden bağlayarak anlamlandırma şeklinde aşmaktadır (Noyes, 2006). Lakoff ve Johnson'ın (2003) çalışmalarının temelini oluşturduğu metafor kavramının, kavram öğretimi, kavram yanlışlarını belirleme ve öğrencilerin olumlu tutum geliştirmesi gibi pozitif etkileri vardır. Metaforlar aracılığıyla öğrenciler günlük yaşantısındaki olgularla soyut matematiksel kavramları bağdaştırabilirler. Bu şekilde kavramı anlamlandırmaları da kolaylaşmış olur (Bahadır ve Özdemir, 2012). Presmeg (2004) öğrencilerin problem çözme sırasında kendilerine özgü geliştirdikleri metaforlar üzerinde çalışmış ve geliştirdikleri metaforların geçerliliğinin öğrencinin problem çözme becerisiyle paralel olduğu sonucuna varmıştır. Öğrencilerin kendi metaforlarını üretmesi eleştirel düşüncelerini, sorgulamalarını ve problem çözme becerilerini geliştirmektedir (Low 2008). Ön bilgilerine dayanarak, öğrenciler zor kavramları metaforik olarak anlayabilmektedirler. Bunun yanında öğretimde yanlış metafor seçimi yanlış çıkarımlara ve aşırı genellemeye neden olabilmektedir (Lakoff ve Núñez 1997).

Oran ve orantı alt öğrenme alanı, orantısal akıl yürütme becerisinin kazandırılmasını hedeflemektedir (MEB, 2019). Orantısal akıl yürütme Piaget'e göre, somut nesnelerin ilişkisini tanımlayıp, tahmin edip, değerlendirme yapmaya odaklanmaktadır. Orantısal akıl yürütme becerisi; yüzde, ölçekleme, grafik, benzerlik, doğrusal denklem, eğim ve olasılık gibi kavramlara temel oluşturur (NCTM, 2000). Bu durumun dışında orantısal düşünme becerisi matematiğin diğer bilim dallarıyla da bağıntı kurar (Flores, 1995). Şüphesiz öğrencilerin orantısal akıl yürütme becerisini kazanabilmeleri için oran ve orantı kavramlarını doğru bir şekilde anlamaları gerekir. Kaplan, İşleyen ve Öztürk (2011), altıncı sınıf müfredatında "Oran ve Orantı" alt öğrenme alanının, denklem, yüzde gibi kavramlar ile işçi, havuz ve hız problemlerindeki gibi çarpımsal durumların anlaşılması için temel olduğunu ifade etmektedirler. Bu bağlamda, "Oran ve Orantı" alt öğrenme alanının öğretimini daha Cansız, L., Eroğlu, A. ve Yazıcı, N. (2024). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı alt öğrenme alanına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 756-786.*
DOI. 10.51460/baebd.1399175



etkin kılmak için öğrencilerin temel kavramlar hakkındaki algılarını belirlemenin ve öğretime buna göre yön vermenin daha doğru olacağı düşünülmektedir. Çünkü öğrencilerdeki hatalı veya eksik algılar öğrencinin kavramı ve kavramın ilişkili olduğu durumları, dolayısıyla da orantısız akıl yürütme becerisini kazanmasını olumsuz yönde etkileyecektir. “Oran ve Orantı” alt öğrenme alanının önemi göz önüne alındığında, öğrencilerdeki kavram algıları onlardan metafor geliştirmeleri istenerek belirlenebilir.

Öğrencilerin matematiksel kavramları günlük hayat durumlarıyla ilişkilendirerek öğrenmeleri, ilişkilendirmenin doğru bir şekilde ve doğru olgularla yapılmasıyla doğru bir kavram algısı oluşturur. Bu noktada metaforlar öğrencilerin zihnindeki bağlantıyı kurmak veya kurdukları bağlantıları ortaya çıkarmak için önemli bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır. Literatürde metaforik algıları belirlemeye yönelik yapılan birçok çalışma mevcuttur (Berber ve Sezgin Memnun, 2018; Çenberci, Memnun ve İnce, 2020; Ergöl ve Sezgin Memnun, 2020; Soydan, 2022; Güveli, İpek, Atasoy ve Güveli 2011; Şahin, 2013; Şengül, Katrancı ve Gerez Cantimer, 2014; Çalışıcı ve Sümen, 2019). Öğrencilerin “Oran ve Orantı” alt öğrenme alanıyla ilgili hatalı ve eksik öğrenmelerinin belirlenmesi ve düzeltilmesi orantısız akıl yürütme becerisinin kazanılmasında etkili rol oynamaktadır. Dolayısıyla öğrencilerin bu kavramlara yönelik metaforik algılarının tespit edilmesi önem arz etmektedir.

Düşünce şekilleri erkek ve kız öğrencilerde farklılık gösterebilmektedir. Bundan dolayı çalışmaların cinsiyete göre değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Ay ve Akgöl, 2008). Öğrencilerin cinsiyetlerine göre öğrenme stillerinin incelendiği çalışmalarında Arslan ve Babadoğan (2005), yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin öğrenme stillerinin cinsiyete göre belirgin bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmıştır. Literatürde benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Aydın & Coşkun, 2011; Balcı, 2007; Kışkır, 2011; Memnun & Akkaya, 2009; Özsoy & Günindi, 2011; Sapancı, 2012). Bunun yanı sıra Onursal Ayırır, Arıoğul ve Ünal (2012) çalışmalarında kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre anlamlı bir farkla daha fazla dil öğrenme stratejisi kullandığını ortaya koymaktadır. Öğrencilerin üstbilişsel farkındalık seviyelerinin cinsiyete göre değişiklik gösterdiği sonucuna ulaşılan çalışmalar da mevcuttur (Balcı, 2007; Çikrikci & Odacı, 2013; Kışkır, 2011; Memnun & Akkaya, 2009; Özsoy & Günindi, 2011; Tüysüz, Karakuyu & Bilgin, 2008). Yapılan bir diğer çalışmada ise Topçu ve Tüzün (2007) cinsiyetin üstbilişsel farkındalık seviyesi üzerinde önemli bir etken olduğunu belirtmişlerdir. Kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre üstbilişsel farkındalığının daha yüksek olmasında, biyolojik yapıları gereği ayrıntılı düşünme kabiliyetine sahip olmaları ve dikkat yoğunlaştırma konusunda daha iyi olmaları etkilidir (Öztürk ve Kurtuluş, 2017). Literatürde metaforlarla cinsiyet arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalar da bulunmaktadır. Koller (2011), yaptığı çalışmada bireylerin cinsiyetlere ilişkin oluşturdukları metaforlar üzerinden cinsiyetleri nasıl algıladıklarını incelemiştir. Allard (2004) ise öğretmenlerin erkek ve kız öğrencilere ilişkin metaforik yapılarını incelemiştir. Şengül, Katrancı ve Gerez Cantimer (2014) altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf öğrencilerinin matematik öğretmenine ilişkin metaforik algılarını inceledikleri çalışmada kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha olumlu metaforlar geliştirdikleri sonucuna varmışlardır. Matematik öğretmeni adaylarının matematiğe ilişkin geliştirdikleri metaforların incelendiği bir başka çalışmada ise Çalışıcı ve Sümen (2019), erkek ve kadın katılımcıların hangi kategorilerde daha fazla metafor geliştirdiklerini belirlemişlerdir. Fakat literatür taramasında eğitim alanında öğretim sürecine katkı sağlamak amacıyla öğrencilerin metaforik algılarının cinsiyete göre karşılaştırıldığı bir çalışmaya rastlanmamıştır. Öğrencilerin cinsiyete göre öğrenme stratejilerinin farklılaşabileceği varsayıldığında, oluşturdukları metaforlara göre



öğretmenlerin öğretimde kullanacağı metaforları kız ve erkek öğrencilere göre farklılaştırarak daha verimli hale getirebileceği düşünüldüğünden bu çalışmada metaforlar ve metafor çizimlerinin cinsiyetle ilişkisi de incelenmiştir.

Alanyazında yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı kavramlarına ilişkin metaforik algılarını belirleyen ve inceleyen bir çalışmaya rastlanmadığı için bu çalışmanın matematik eğitimi alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ayrıca, ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı kavramlarına ilişkin oluşturdukları metaforların tespit edilmesinin öğretim sürecinde metaforlara yer verilmesi bağlamında düşünüldüğünde öğretmenlere yol göstereceği söylenebilir.

Bu bağlamda araştırmanın amacı, “Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı kavramlarına ilişkin metaforik algıları nelerdir ve geliştirilen metaforların cinsiyete göre dağılımı nasıldır?” şeklinde belirlenmiştir. Bu doğrultuda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oluşturdukları metaforlara ve yaptıkları çizimlere göre oran kavramına yönelik metaforik algıları ve kavramsal kategorileri nelerdir?
2. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oluşturdukları metaforlara ve yaptıkları çizimlere göre orantı kavramına yönelik metaforik algıları ve kavramsal kategorileri nelerdir?
3. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ve metafor çizimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?
4. Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin orantı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar ve metafor çizimleri cinsiyete göre farklılaşmakta mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışmada kullanılan araştırma modeli nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim (fenomenoloji) desenidir. Fenomenoloji (olgubilim) deseninde araştırmacı katılımcıların tanımladığı bir olgu ile ilgili ayrıntılı sorgulama yapar (Creswell, 2007). Araştırmacı olgubilim deseninde tecrübelerini öznel bir şekilde yorumlar (Creswell, 2015). Yani olgubilim desenini, genel olarak farkında olduğumuz olgulara ait daha derin ve ayrıntılı bilgiler elde etmede kullanırız. Bu deseni benimseyen araştırmalar kesin yargılar içermeyebilir, çünkü bu nitel araştırmanın doğasına aykırıdır. Bir olguyu daha iyi kavrayacağımız örnekleri veya yaşantıları ortaya koyarlar (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu çalışmada, amacına uygun olarak, öğrencilerin oran ve orantı kavramları hakkındaki algılarını ortaya çıkarmak için kavramlara ilişkin metaforlar geliştirmeleri konusunda olgubilim deseninden yararlanılmıştır.

Araştırmanın grubu

Bu çalışmanın araştırma grubunu Orta Karadeniz Bölümü’ndeki bir ilde bulunan yedi farklı ortaokuldan, çalışmanın yürütüldüğü 2021-2022 eğitim-öğretim yılında yedinci sınıfta öğrenim görmekte olan toplam 205 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerin okul içindeki matematik ders başarıları açısından çeşitlilik göstermesinin algılama biçimlerini etkileyebileceği ve cinsiyet yönelik



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 756-786.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 756-786.

Araştırma Makalesi / Research Paper

bulguların verimli olabilmesinin kız ve erkek öğrenci sayılarının birbirine yakın olmasıyla sağlanabileceği için çalışma grubu amaca yönelik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Araştırma grubunu oluşturan öğrencilerin okulları O₁, O₂, O₃, O₄, O₅, O₆ ve O₇ şeklinde kodlanmıştır. Araştırma grubunda 102 (%49,75) kız, 92 (%44,87) erkek ve 11 (%5,38) cinsiyet belirtmemiş öğrenci bulunmaktadır.

Sayfa | 765

Veri toplama aracı

Alanyazın tarandığında benzer şekilde yapılan çalışmalar incelenmiş ve bu çalışmalarda ölçme araçlarına göre araştırmacı tarafından Metaforik Algı Değerlendirme Formu (MADF) geliştirilmiştir. Geliştirilen ölçme aracı oran ve orantı kavramlarına yönelik maddeler içermektedir. MADF, oran ve orantı kavramlarına yönelik iki açık uçlu soru çizim kutularından oluşmaktadır. MADF’de bulunan açık uçlu sorular; “Oran..... ’e benzer, çünkü” ve “Orantı ’e benzer, çünkü” şeklindedir. Katılımcıların geliştirecekleri metaforları açıklayabilme, görselle destekleyebilme ve matematiksel kavramları somut şekilde ifade edebilmelerini de ölçebilmek için soruların alt kısımlarında çizim kutuları bulunmaktadır. Verilen açık uçlu sorularda, sorudaki kavramdan sonraki boşluk öğrencinin oluşturacağı metaforu yazması için, “çünkü” ifadesinden sonraki boşluk ise metafor ile kavram arasındaki ortak özelliği belirteceği kısımdır. Çizim kutusuna da öğrenci, oluşturduğu metaforu çizmektedir.

Verilerin analizi

Öğrencilerin MADF aracılığı ile oran ve orantı kavramlarına yönelik oluşturdukları metaforlardan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle çözümlenmiştir. İçerik analizi yöntemi, nitel araştırmalardaki sözel olarak toplanan bilgilerin benzer şeyleri ifade edenlerini kategorilendirerek nicel veri haline dönüştürülmesi ve yorumlamasıdır (Balci, 2005, s.184; Bilgin, 2000; Büyüköztürk ve diğerleri, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2016, s.242).

Çalışmanın ikinci problemine ilişkin verilerin analizinde ise ki-kare testi kullanılmıştır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi nicel olarak belirleyebilmek için ki-kare testi kullanılır. Ki-kare testi, beklenen frekanslar (B) ile gözlenen frekanslar (G) arasındaki farkın istatistiki açıdan anlamlı olup olmadığını belirler. Ki-kare testinde, nitel veriler kullanılır. Ki-kare dağılımı, genelde iki bağımsız nitel durumu test etmek için kullanılır (Güngör ve Bulut, 2008).

Çalışmanın içerik analizinde; verilerin ayıklanması ve elenmesi, geçerli metaforların listelenmesi, metaforların gruplandırılması, geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması ve verilerin bilgisayar ortamına aktarılma aşamaları sırasıyla izlenmiştir.

Verilerin ayıklanması

Öğrencilerin cevaplarına bakıldığında kavrama ilişkin metafor geliştiremeyen, metafor geliştirse de kavram ile ortak özelliğini belirteceği “çünkü” şeklindeki kısmı dolduramayan, metafor ile kavram arasında ortak ilişki içeren bir bağ kuramayan öğrenci cevapları analizin dışında



tutulmuştur. Oran kavramı için 60, orantı kavramı için ise 96 cevap analiz dışı tutulmuştur. Formda bulunan “oran” kavramı için 145, “orantı” kavramı için 109 öğrenci formu değerlendirmeye alınmıştır.

Analiz yapılırken ve öğrenci cevaplarından örnek verilirken kolaylık olması açısından her öğrenciye bir kod verilmiştir. Öğrenci kodları; okul kodu, öğrenci sırası ve cinsiyet bilgisi içerecek şekilde oluşturulmuştur. Öğrenci kodunun başında okul kodu, sonrasında öğrenci sırası ve en sonunda da cinsiyeti belirten k (kız), e (erkek), b (belirtilmemiş) ifadelerinden birisi bulunmaktadır. Örnek olarak O₂8e kodlu öğrenci O₂ kodlu ortaokuldaki sekizinci erkek öğrencidir.

Metafor listesinin oluşturulması

Değerlendirmeye alınmayan formlar hariç tutulduğunda geçerli formlarda geliştirilen metaforlar kavramlara göre listelenmiş ve alfabetik sıraya dizilmiştir. Tüm öğrencilerin formlarındaki veriler, Microsoft Office Excel 2019 programı kullanılarak, listelenmiş ve tablolaştırılmıştır. Formlar; öğrenci kodu, kavrama yönelik metafor ve açıklaması, çizim teması bilgileriyle birlikte metafor listesine aktarılmıştır.

Kategorilerin belirlenmesi

Öğrencilerin geliştirdikleri metafor ile kavram arasında kurdukları bağ ile neyi kastettiği birlikte düşünülerek incelenmiş ve bu bağlara göre metaforlar kategorilere ayrılmıştır. Oluşturulan metafor için bir açıklama yapılmadan o metaforun hangi özelliği benimsediğini anlamak zordur. Aynı metafor farklı özellikleri yansıtabileceği için kavram ile kurulan bağın da açıklanması gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Geçerlik ve güvenilirliğin sağlanması

Araştırmanın geçerlik ve güvenilirlik ilkelerine uyum seviyesi inandırıcılığı ile doğrudan ilişkilidir (McMillan 2004; akt. Büyüköztürk ve diğerleri, 2018). Araştırmacının tarafsızlığı, verileri yorumsuz bir şekilde sunması, bulgulara, veri toplama sürecine ve verilerin analiz aşamalarına ayrıntılı bir şekilde yer vermesi bir nitel araştırmanın geçerliğini sağlamak ve artırmak için gereklidir (Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Araştırmanın güvenilirliği aşamasında ise kavramlar için oluşturulan metafor kategorileri için uzman görüşü alınmıştır. Bu aşamada ilköğretim Matematik Öğretmenliği Ana Bilim Dalı'ndaki bir öğretim üyesine metafor listesi ve metafor kategorileri verilerek metaforları uygun gördüğü kategoriye yerleştirmesi istenmiştir. Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik = görüş birliği / görüş birliği + görüş ayrılığı) ile araştırmanın güvenilirliği hesaplanmıştır. Görüş birliği değerinin %70'i aştığı durumlarda yeterli güvenilirlik seviyesinde olduğu söylenebilir. Nitel çalışmalar için ise olması beklenen değer %90'dır (Küçükylmaz ve Duban, 2006).



Verilerin bilgisayar ortamına aktarılması

Öğrenci cevaplarının tamamı ve metafor listeleri tablolar halinde, Microsoft Office Excel 2019 ve Microsoft Office Word 2019 programları aracılığıyla bilgisayar ortamına aktarılmıştır. Bilgisayar programları aracılığıyla yüzde-frekans tabloları oluşturulmuştur.

Sayfa | 767

Etik kurulu onayı

Bu çalışma, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 27.05.2022 tarih ve 01- 42 sayılı kararı ile araştırma ve yayın etiğine uygun olarak yapılmıştır.

Bulgular

Öğrencilerin oran kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlara ait bulgular

Öğrencilerin oran kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar frekansları ve yüzdeleriyle birlikte Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Oran kavramına yönelik oluşturulan öğrenci metaforları, frekansları ve yüzdeleri

Metafor	(f)	Yüzde (%)	Metafor	(f)	Yüzde (%)	Metafor	(f)	Yüzde (%)
Boy - Ağırlık – Yaş	10	6,89	Atom	1	0,69	Kitaplık	1	0,69
Çay	8	5,52	Ayırma	1	0,69	Koyun - Kuzu	1	0,69
Terazi	8	5,52	Ayran	1	0,69	Köşe Kapmaca	1	0,69
Karşılaştırma	6	4,14	Baklava	1	0,69	Küme	1	0,69
Bıçak – Makas	5	3,45	Bayram Harçlığı	1	0,69	Lastik	1	0,69
İnsan	5	3,45	Beyin	1	0,69	Limonata	1	0,69
Pasta – Kek	5	3,45	Bozuk Para	1	0,69	Masa	1	0,69
Elma – Armut	4	2,76	Bulut	1	0,69	Meyve Suyu	1	0,69
Ders	3	2,07	Buzdolabı	1	0,69	Mitoz Bölünme	1	0,69
Dolap	3	2,07	Çanta	1	0,69	Organ	1	0,69
Hayat	3	2,07	Çocuk	1	0,69	Ortalama	1	0,69
Eşitlik	2	1,38	Çorba	1	0,69	Öğrenci Sırası	1	0,69
Ağaç	2	1,38	Dondurma	1	0,69	Pamuk - Demir	1	0,69
Bölme işlemi	2	1,38	Ebeveyn	1	0,69	Pazar	1	0,69
Element	2	1,38	Ekmek	1	0,69	Poğaçça	1	0,69
Evren	2	1,38	Elektrik	1	0,69	Resim	1	0,69
Kitap	2	1,38	Grafik	1	0,69	Salça	1	0,69
Marka	2	1,38	Güzellik	1	0,69	Satış	1	0,69
Papatya	2	1,38	Harç - Çimento	1	0,69	Sevgi	1	0,69
Saat	2	1,38	İnek	1	0,69	Su – Hava	1	0,69
Sınıf	2	1,38	İş	1	0,69	Şeker	1	0,69
Tuz	2	1,38	Kadın - Erkek	1	0,69	Testere	1	0,69
Voleybol Takımı	2	1,38	Kahve	1	0,69	Top	1	0,69

Cansız, L., Eroğlu, A. ve Yazıcı, N. (2024). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı alt öğrenme alanına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 756-786.*

DOI. 10.51460/baebd.1399175



Akıllı tahta	1	0,69	Kale	1	0,69	Tuğla	1	0,69
Anahtar	1	0,69	Kalem	1	0,69	Türkiye	1	0,69
Araba	1	0,69	Kardeşler (Adalet)	1	0,69	Ülke	1	0,69
Arkadaş	1	0,69	Karışım	1	0,69	Yapboz	1	0,69
Artı – Eksi	1	0,69	Kesme	1	0,69	Yemek	1	0,69
						Toplam	145	100

Katılımcı olan 205 öğrenciden 145'i (%70,73) oran kavramına ilişkin geçerli kabul edilebilecek şekilde 84 farklı metafor geliştirmiştir. Geliştirilen metaforların 23 tanesinin frekansı 2 ile 10 arasında değişmekte olup 61 tanesinin ise her birinin farklı öğrenciler tarafından geliştirildiği görülmektedir. Frekans dağılımlarına göre boy-ağırlık-yaş (f=10), çay (f=8), terazi (f=8) en çok kullanılan metaforlardır.

Metaforlar için çizim kutusunu 125 öğrenci (%60,98) boş bırakmıştır. 10 öğrencinin (%4,88) ise geçersiz metafor oluşturmalarına rağmen çizim yaptıkları görülmüş fakat yaptıkları çizimler oluşturdukları metaforları açıklayıcı nitelikte olmadığı için çizimlerinin de geçersiz olduğu kabul edilmiştir. Bunun dışında 2 öğrenci (%0,98) ise metafor ve bağlamla uyumsuz çizimler yapmıştır. Bu verilere göre öğrenciler oran kavramı için 68 geçerli çizim oluşturmuşlardır.

Öğrencilerin oran kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların kavramsal kategorileri

Metaforlar öğrencilerin kavramla metafor arasında kurduğu bağın özelliğine göre uygun şekilde kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler, kategorilere ait metaforlar, metafor sayıları, toplam metafor sayıları ve toplam metafor sayılarına göre yüzdeleri aşağıdaki Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Oran kavramına yönelik geliştirilen metaforların kategorileri

Kategori Adı	Metaforlar	Metafor Sayısı	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
Karşılaştırma	Boy-Ağırlık-Yaş, Artı-eksi, Karşılaştırma, Çocuk, Top, Atom, Kitap, Beyin, Çanta, İnsan, Güzellik, Kadın-Erkek, Elma-Armut, Ebeveyn, Grafik, Çimento, Küme, Limonata, Marka, Pazar, Terazi, Ülkeler	22	46	31,72
Doğru-Ters Orantı	Ağaç, Araba, Arkadaş, Ayran, Tuğla, Baklava, Bayram Harçlığı, Ders, İnek, Hayat, İş, Ekmek, Kale, Öğrenci Sırası, Su-Hava, Köşe Kapmaca	16	20	13,79
Kesir (Parça-Bütün, Bölme)	Akıllı Tahta, Bıçak-Makas, Ders, Pasta-Kek, Elma-Armut, Ayırma, Kesme, Bölme İşlemi, Koyun-Kuzu, Mitoz Bölünme, Ortalama, Saat, Testere, Tuz	14	26	17,93
Karışım	Çay, Kahve, Çorba, Element, Kalem, Karışım, Poğaç, Satış, Resim, Şeker, Tuz, Yemek	12	20	13,79
Eşitlik	Lastik, Kitap-Defter, Eşitlik, Meyve Suyu, Pamuk-Demir, Saat, Terazi, Türkiye, Voleybol Takımı, Yapboz	10	12	8,27
Kesir (Pay-Payda)	Dolap, Buzdolabı, Kitaplık, Dondurma	4	6	4,13
İki Çokluk Olması	Sevgi, Bulut, Salça, Sınıf	4	5	3,45
Büyük-lük-Küçüklük	Ağaç, Masa, Papatya	3	4	2,76



Gerekli Olması	Elektrik, Evren, Organ	3	4	2,76
Her Yerde İşe Yaraması	Anahtar, Bozuk Para	2	2	1,38
Tek Bir Çokluğu İfade Etmesi	İnsan	1	2	1,38
	Toplam	91	145	100

Öğrencilerin oran kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar 11 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Kategori başlıkları oluşturulurken öğrencilerin kavramı nasıl algıladıkları, kavramın hangi özelliği ile ilişki kurdukları ve çizimleri dikkate alınmıştır. En çok metafor içeren kategoriler; Karşılaştırma, Doğru-Ters Orantı, Kesir (Parça-Bütün, Bölme) şeklindedir. Aşağıda bu kategoriler hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

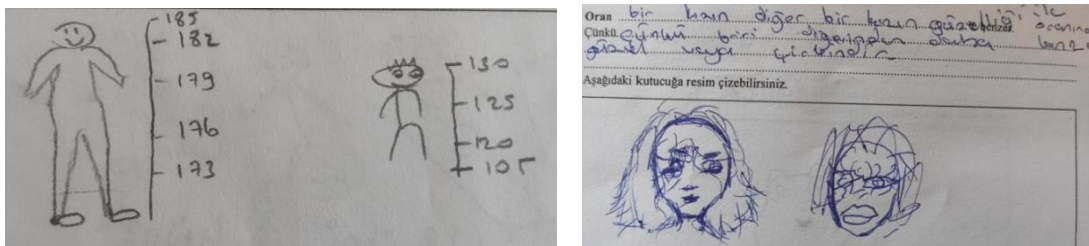
Karşılaştırma: Oran kavramını çoklukları karşılaştırma olarak algılayan öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bu kategori altında toplanmıştır. Bu kategorideki 22 farklı metafor 46 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoride en çok kullanılan metaforlar boy-ağırlık-yaş, terazi, karşılaştırma, elma-armut şeklinde sıralanabilir. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₂2b: Oran annemizin bizi başka bir çocukla kıyaslamasına benzer. Çünkü ikisinde de karşılaştırma vardır.

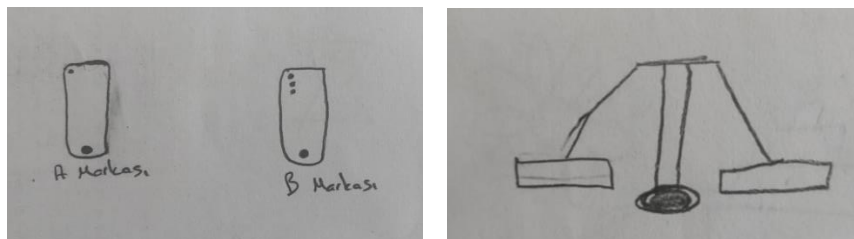
O₁1k: Oran teraziye benzer. Çünkü oranda iki şeyi karşılaştırdığı için teraziye benzer.

O₅28e: Oran ebeveynlere benzer. Çünkü karşılaştırma yaparlar.

Bu kategoriye ait metafor çizim örnekleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 1. Öğrencilerin "Karşılaştırma" kategorisine ait çizim örnekleri (O₁3k ve O₇16k)



Şekil 2. Öğrencilerin "Karşılaştırma" kategorisine ait çizim örnekleri (O₃8k ve O₁13k)

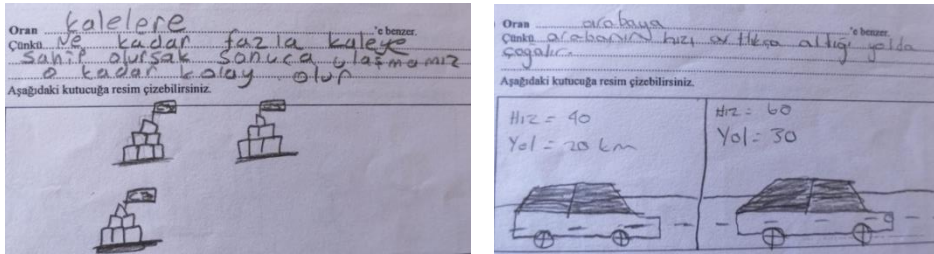
Doğru-ters orantı: Oran kavramını doğru orantı veya ters orantı olarak düşünen öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bu kategoride toplanmıştır. Bu kategorideki 16 farklı metafor 20 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoride en çok kullanılan metaforlar *hayat* ve *ders* şeklinde sıralanabilir.

Sayfa | 770

O_{515e}: Oran arabaya benzer. Çünkü arabanın hızı arttıkça aldığı yol da çoğalır.

O_{62e}: Oran bir ineğe benzer. Çünkü inek arttıkça yiyeceği yem artar.

O_{714e}: Oran bayram harçlığına benzer. Çünkü biz büyüyünce para da çoğalır.



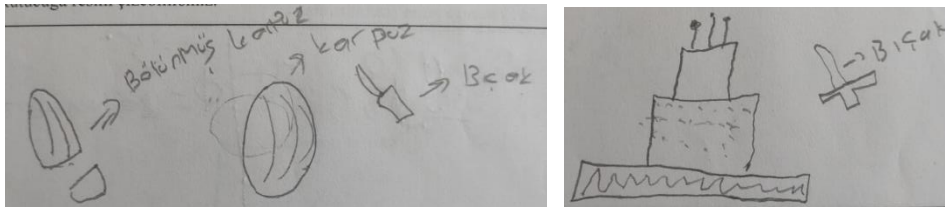
Şekil 3. Öğrencilerin “Doğru-Ters Orantı” kategorisine ait çizim örnekleri (O_{515e} ve O_{520e})

Kesir (parça-bütün, bölme): Oran kavramını kesrin parça-bütün anlamıyla bağdaştırarak düşünen öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bu kategori altında toplanmıştır. Bu kategorideki 14 farklı metafor 26 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. En çok kullanılan metaforlar ise *bıçak-makas*, *pasta-kek*, *elma-armut* şeklinde sıralanabilir. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O_{537k}: Oran bıçak ve karpuz benzer. Çünkü bıçak karpuzu böler.

O_{13e}: Oran testerenin ağacı ikiye bölmesine benzer. Çünkü iki parçaya bölündüğü için.

Bu kategoriye ait metafor çizim örnekleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 4. Öğrencilerin “Kesir (Parça-Bütün, Bölme)” kategorisine ait çizim örnekleri (O_{14e} ve O_{15e})

Karışım: Oran kavramını karışımları oluşturan malzemeler olarak düşünen öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bu kategori altında toplanmıştır. Bu kategorideki 12 farklı metafor 20 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. *Çay* ve *element* metaforları daha sık kullanılmıştır. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

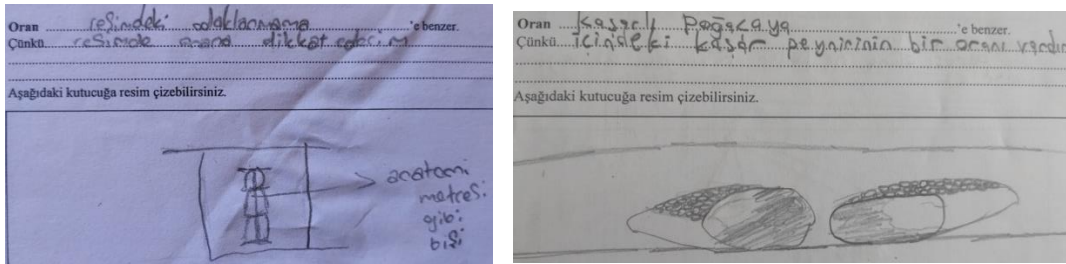
Sayfa | 771

O₇11k: Oran çorbaya benzer. Çünkü tuzu belli oranda koymazsam yiyemem.

O₇12e: Oran elemente benzer. Çünkü hep aynı oranda olması gerekiyor.

O₃3e: Oran kaşarlı poğaçaya benzer. Çünkü içindeki kaşar peynirinin bir oranı vardır.

Bu kategoriye ait metafor çizim örnekleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 5. Öğrencilerin “Karışım” kategorisine ait çizim örnekleri (O₅40k ve O₃3e)

Eşitlik: Oran kavramını iki çokluğun eşitliği olarak algılayan öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bu kategori altında toplanmıştır. Bu kategorideki 10 farklı metafor 12 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Eşitlik ve voleybol takımı metaforları daha sık kullanılmıştır. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₇5b: Oran arabanın lastiklerinin aynı olmasına benzer. Çünkü arabanın ön lastik şişik, arka lastik inik olursa araba yamuk olur.

O₄3k: Oran Türkiye'ye benzer. Çünkü herkes kanunlar önünde eşittir.

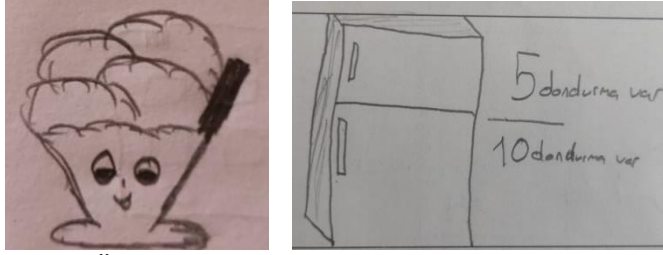
O₇17k: Oran voleybol takımındaki oyunculara benzer. Çünkü iki takımda da eşit oyuncu olması gerekiyor.

Kesir (pay-payda): Oran kavramını kesrin görünümü şeklinde düşünerek pay, payda ve kesir çizgisi olması gerektiği algısı üzerinden oluşturulan metaforlar bu kategori altında toplanmıştır. Bu kategorideki 4 farklı metafor 6 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoride dolap ve kitaplık gibi metaforlar kullanılmıştır. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₃1e: Oran buzdolabına benzer. Çünkü alttaki yemekler üstteki yemeklere oranlı olur.

O₅23k: Oran dondurmaya benzer. Çünkü dondurma aldığımızda dondurma çeşitleri birbirine karışmaz.

Bu kategoriye ait metafor çizim örnekleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 6. Öğrencilerin “Kesir (Pay-Payda)” kategorisine ait çizim örnekleri (O₅23k ve O₃1e)

İki çokluk olması: Oran kavramını “herhangi iki çokluk” olarak algılayan öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar bu kategori altında toplanmıştır. Bu kategorideki 4 farklı metafor 5 öğrenci tarafından geliştirilmiştir. Sevgi, bulut, salça ve sınıf gibi metaforlar kullanılmıştır. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₅42k: Oran bizi seven insanların sevgisine benzer. Çünkü bizi seven insanlar sevmeyenlere oranla daha fazladır (öznel).

O₅16e: Oran sınıfa benzer. Çünkü erkekler ve kızlar olarak iki tür vardır.

Bu kategorideki metaforları geliştiren öğrenciler çizime başvurmamışlardır.

Büyük-küçük: Biri diğerinden büyük olan çoklukları oran olarak algılayan öğrencilerin geliştirdiği metaforlar bu kategori altında toplanmıştır. Bu kategorideki 3 farklı metafor 4 öğrenci tarafından geliştirilmiştir. Bu kategoride ağaç, masa ve papatya metaforları yer almıştır. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₁11k: Oran bir papatyaya benzer. Çünkü bir yaprağı küçük, bir yaprağı büyüktür.

Gerekli olması: Oran kavramını gerekli bir araç olarak düşünen öğrencilerin geliştirdiği metaforlar bu kategoride toplanmıştır. Bu kategorideki 3 farklı metafor 4 öğrenci tarafından geliştirilmiştir. Bu kategoride elektrik, evren ve organ metaforları yer almıştır. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₇2k: Oran elektriğe benzer. Çünkü elektrik olmadan telefon şarj edemeyiz.

O₅4e: Oran organlara benzer. Çünkü organlar gibi önemli konulara sahiptir.

Her yerde işe yaraması: Oran kavramını günlük hayatta kullanabildiğimiz bir araç olarak düşünen öğrencilerin geliştirdiği metaforlar bu kategoride toplanmıştır. Bu kategorideki 2 farklı



metafor 2 öğrenci tarafından geliştirilmiştir. Elektrik, evren ve organ metaforları yer almıştır. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₅7k: Oran anahtara benzer. Çünkü her kapıyı açar.

Bu kategori altındaki metaforları geliştiren öğrenciler çizime başvurmamışlardır.

Tek bir çokluğu ifade etmesi: Oran kavramı için tek bir çokluk olması gerektiğini düşünen öğrencilerin geliştirdiği metaforlar bu kategoride toplanmıştır. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₂7k: Oran yalnız kalan insana benzer. Çünkü tek bir çokluğun artıp azalması.

Bu kategoriyi oluşturan metaforları geliştiren öğrenciler çizime başvurmamışlardır.

Öğrencilerin orantı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlara ait bulgular

Öğrencilerin orantı kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar frekansları ve yüzdeleriyle birlikte Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.

Orantı kavramına yönelik oluşturulan öğrenci metaforları, frekansları ve yüzdeleri

Metafor	(f)	Yüzde (%)	Metafor	(f)	Yüzde (%)	Metafor	(f)	Yüzde (%)
Terazi	7	6,42	Bilgisayar	1	0,92	Çiçek	1	0,92
İnsanlar	7	6,42	Gözlük	1	0,92	Kasa	1	0,92
Meyve	6	5,50	Köprü	1	0,92	Sandalye	1	0,92
Tahterevalli	5	4,59	Sınıf	1	0,92	Tabak	1	0,92
Adalet	4	3,67	Kova	1	0,92	İnşaat	1	0,92
İkiz	4	3,67	Şişe	1	0,92	Kadın – Erkek	1	0,92
Harçlık	3	2,75	Cetvel	1	0,92	Kaşık	1	0,92
Pasta	3	2,75	Ceza	1	0,92	Kitap	1	0,92
Para	2	1,83	Çarpışan Araba	1	0,92	Kripto	1	0,92
Elma	2	1,83	Çizim Yapmak	1	0,92	Not	1	0,92
Duygular	2	1,83	Çorap	1	0,92	Organ	1	0,92
Matematik	2	1,83	Dağ	1	0,92	Öğretmen – Öğrenci	1	0,92
Denge	2	1,83	Düşmanlık	1	0,92	Öğretmen	1	0,92
Harç	2	1,83	Oda	1	0,92	Saç	1	0,92
Arkadaş	2	1,83	Ekonomi	1	0,92	Ses Sistemi	1	0,92
Surat	2	1,83	Element	1	0,92	Tuzlu Kahve	1	0,92
Sıcaklık	2	1,83	Ev - Çatı	1	0,92	Üzüm	1	0,92
Aksi – Kibar	1	0,92	Giysi	1	0,92	Yapboz	1	0,92
Ağaç	1	0,92	Grup Oyunu	1	0,92	Yaş	1	0,92
Başarı	1	0,92	Güneş - Dünya	1	0,92	Gol Atmak	1	0,92
Bilye	1	0,92	Hesap Makinesi	1	0,92	Yol	1	0,92



Gelir	1	0,92	Homojen Karışım	1	0,92	Yemek – Çay	1	0,92
Çikolata	1	0,92	Çocuk	1	0,92	Kutu	1	0,92
Toplam							109	100

Katılımcı olan 205 öğrenciden 109'u (%53,17) orantı kavramına ilişkin 69 farklı geçerli metafor geliştirmiştir. Geliştirilen metaforların 17 tanesinin frekansı 2 ile 7 arasında değişmekte olup 52 tanesinin ise her birinin farklı öğrenciler tarafından geliştirildiği görülmektedir. Bu metaforların frekans dağılımları incelendiğinde terazi (f=7), insanlar (f=7) ve meyve (f=6) metaforlarının en çok kullanılan metaforlar olduğu belirlenmiştir.

Çizim kutusunu 143 öğrenci (%69,76) boş bırakmıştır. 21 öğrencinin (%10,24) ise geçersiz metafor oluşturmalarına rağmen çizim yaptıkları görülmüş fakat yaptıkları çizimler oluşturdukları metaforları açıklayıcı nitelikte olmadığı için çizimlerinin de geçersiz olduğu kabul edilmiştir. Bu verilere göre öğrenciler orantı kavramı için 41 geçerli çizim oluşturmuşlardır.

Öğrencilerin orantı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforların kavramsal kategorileri

Öğrencilerin orantı kavramına yönelik geliştirdikleri metaforlar öğrencilerin metaforu oluştururken, kavramla metafor arasında kurduğu bağın özelliğine göre uygun şekilde kategorilere ayrılmıştır. Bu kategoriler, kategorilere ait metaforlar, metafor sayıları ve toplam metafor sayıları ve toplam metafor sayılarına göre yüzdeleri aşağıdaki Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Orantı kavramına yönelik geliştirilen metaforların kategorileri

Kategori Adı	Metaforlar	Metafor Sayısı	Öğrenci Sayısı	Yüzde (%)
Eşitlik	Adalet, Elma, Ağaç, Harçlık, Duygular, Gelir, Çikolata, Sınıf, Cetvel, Dağ, Element, Terazi, Homojen Karışım, Çocuk, İnsanlar, Kasa, Sandalye, Tabak, Arkadaş, İkiz, Kadın – Erkek, Tahterevallı, Meyve, Pasta	24	40	36,70
Doğru Orantılı Çokluklar	Başarı, Harçlık, Kova, Şişe, Ceza, Çizim Yapmak, Denge, Ekonomi, Terazi, Giysi, İnsanlar, Kitap, Kripto, Not, Yapboz, Yaş, Gol Atmak	17	20	18,35
Düzen	Oda, Ev – Çatı, Güneş – Dünya, Harç, İnsanlar, Surat, İnşaat, Kaşık, Organ, Üzüm, Meyve, Pasta, Yemek – Çay	13	15	13,76
Ters Orantılı Çokluklar	Aksi-Kibar, Para, Harçlık, Gözlük, Çarpışan Araba, Düşmanlık, Terazi, Saç, Ses Sistemi, Tahterevallı	10	14	12,84
Bölme	Bilye, Pasta	2	2	1,83
Çok Bilgi İçermesi	Bilgisayar, Matematik	2	2	1,83
Çeşitlerinin Olması	Çorap, Çiçek	2	2	1,83
Değişmesi	Sıcaklık, Yol	2	3	2,75
Diğer	Kutu, Tuzlu Kahve, Öğretmen, Öğretmen-Öğrenci, Matematik, Hesap Makinesi, Grup Oyunu, Köprü, Para, İkiz	10	11	10,09



Toplam

82

109

100

Öğrencilerin orantı kavramına yönelik oluşturdukları metaforlar öğrencilerin yaptıkları açıklamalara göre 9 farklı kavramsal kategori altında toplanmıştır. Kategori başlıkları oluşturulurken öğrencilerin kavramı nasıl algıladıkları, kavramın hangi özelliği ile ilişki kurdukları ve çizimleri dikkate alınmıştır. Eşitlik, Doğru orantılı çokluklar ve Düzen en çok metafor içeren kategorilerdir. Aşağıda bu kategoriler hakkında ayrıntılı bilgiler verilmiştir.

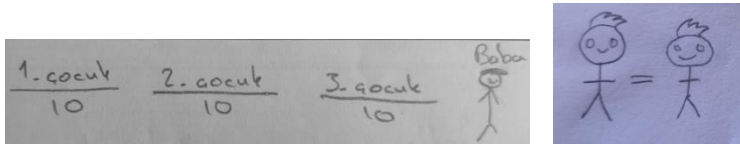
Eşitlik: Orantı kavramını “eşitlik içermesi” olarak algılayan öğrencilerin metaforları bu kategoride toplanmıştır. Bu kategorideki 24 farklı metafor 40 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. En çok kullanılan metaforlar *terazi*, *insanlar*, *meyve* ve *ikiz* şeklindedir. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₃2k: Orantı adalete benzer. Çünkü amaç eşitlik.

O₃7k: Orantı bir babanın çocuklarına verdiği harçlığa benzer. Çünkü baba tüm çocuklarına eşit miktarda para verir.

O₂11k: Orantı sınıfımızdaki arkadaşlarımıza benzer. Çünkü okulda herkes eşittir.

O₅34k: Orantı tek yumurta ikizlerine benzer. Çünkü görünüş olarak eşitlerdir.



Şekil 7. Öğrencilerin “Eşitlik” kategorisine ait çizim örnekleri (O₃7k ve O₅34k)

Doğru orantılı çokluklar: Orantı kavramını doğru orantılı çokluklar olarak düşünen öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bu kategoride toplanmıştır ve 17 farklı metafor 20 öğrenci tarafından geliştirilmiştir. En çok kullanılan metaforlar *terazi* ve *insanlar* şeklinde sıralanabilir. Bu kategorideki metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₅32k: Orantı başarıya benzer. Çünkü çalışma ile başarı orantılıdır.

O₇11e: Orantı bayram harçlığına benzer. Çünkü yaş arttıkça harçlık da artar.

O₅43k: Orantı cezaya benzer. Çünkü bir suç işlerken suç fazla ise ceza da fazladır.

O₁11k: Orantı şişman bir insana benzer. Çünkü yedikçe şişer, yemedikçe zayıflar.

Düzen: Orantı kavramını düzenli ve uyumlu olmak şeklinde düşünen öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bu kategoride toplanmıştır ve 13 farklı metafor 15 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. En çok kullanılan metaforlar *surat* ve *harç* şeklinde sıralanabilir. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Sayfa | 776

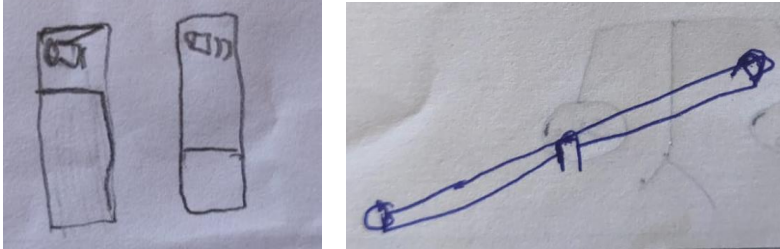
O₇15k: Orantı harca benzer. Çünkü kıvamını ayarlayamazsan civık ya da katı olur.

O₅21e: Orantı inşaattaki demire ve tuğlaya benzer. Çünkü inşaattaki tuğlalar ile kullanılan demir orantılıdır.

Ters orantılı çokluklar: Orantı kavramını ters orantı olarak düşünen öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bu kategoride toplanmıştır ve 10 farklı metafor 14 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. *Terazi* ve *tahterevalli* metaforları daha sık kullanılmıştır. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₅37e: Orantı düşmanlığa benzer. Çünkü biri üzülürken biri sevinir.

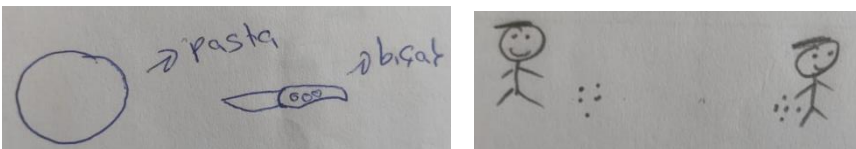
O₇6k: Orantı tahterevalliye benzer. Çünkü biri aşağı inerken biri yukarı çıkıyor.



Şekil 8. Öğrencilerin “Ters Orantılı Çokluklar” kategorisine ait çizim örnekleri (O₅40k ve O₇5k)

Bölme: Orantı kavramını bölme olarak algılayan öğrencilerin oluşturdukları metaforlar bu kategoride toplanmıştır ve 2 farklı metafor 2 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. *Bilye* ve *pasta* metaforları kullanılmıştır. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₁14k: Orantı bilye paylaşmaya benzer. Çünkü paylaşırma bölünmeye benzer.



Şekil 9. Öğrencilerin “Bölme” kategorisine ait çizim örnekleri (O₁4k ve O₁14k)



Çok bilgi içermesi: Orantı kavramını çok bilgi içeren bir kavram şeklinde düşünerek oluşturulan metaforlar bu kategoride toplanmıştır ve 2 farklı metafor 2 öğrenci tarafından oluşturulmuştur. *Bilgisayar* ve *matematik* metaforları kullanılmıştır. Bu kategorisinde yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Sayfa | 777

O₅6e: Orantı bir bilgisayara benzer. Çünkü içinde bir sürü doküman, dosya vardır.

Bu kategorideki metaforları geliştiren öğrenciler çizime başvurmamışlardır.

Çeşitlerinin olması: Orantı kavramını çeşitleri olan bir kavram olarak düşünen öğrenciler tarafından oluşturulan metaforlar bu kategoride toplanmıştır ve 2 farklı metafor 2 öğrenci tarafından geliştirilmiştir. *Çorap* ve *çiçek* metaforları kullanılmıştır. Bu kategoride yer alan metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₅13e: Orantı çoraba benzer. Çünkü hem doğrusu hem de tersi vardır.

Bu kategorideki metaforları geliştiren öğrenciler çizime başvurmamışlardır.

Değişmesi: Değişen, sabit olmayan çoklukları orantı olarak algılayan öğrencilerin geliştirdiği metaforlar bu kategoride toplanmıştır ve 2 farklı metafor 3 öğrenci tarafından geliştirilmiştir. *Sıcaklık* ve *yol* metaforları yer almıştır. Bu kategorideki metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₅41k: Orantı yola benzer. Çünkü giderken azalır, dönerken çoğalır.

O₂6e: Orantı sıcaklığa benzer. Çünkü azalır çoğalabilir.

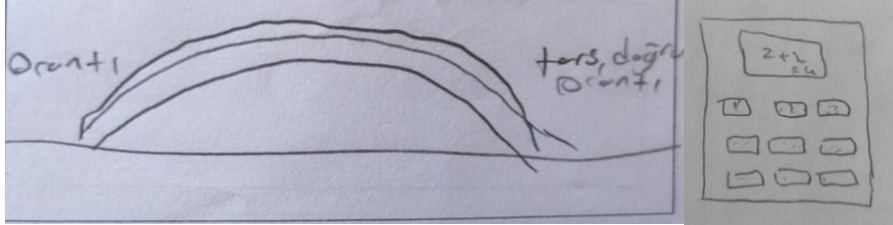
Bu kategorideki metaforları geliştiren öğrenciler çizime başvurmamışlardır.

Diğer: Öğrencilerin daha az tercih ettikleri özellikler bu kategoride toplanmıştır ve 11 farklı metafor 11 öğrenci tarafından geliştirilmiştir. *Tuzlu kahve*, *hesap makinesi* ve *köprü* gibi metaforlar bulunur. Bu kategorideki metaforlardan öğrenci kâğıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

O₅4e: Orantı bir köprüye benzer. Çünkü ters ve doğru orantıya ulaşmak için bu konuyu bilmeliyiz.

O₅21k: Orantı grup oyununa benzer. Çünkü çapraz oturan arkadaşlar birbirine eştir.

O₃6k: Orantı hesap makinesine benzer. Çünkü sonuç neyse onu verir.



Şekil 10. Öğrencilerin “Diğer” kategorisine ait çizim örnekleri (O₅4e ve O₃6k)

Diğer kategorisinde orantının diğer matematik alt öğrenme alanları için gerekli olduğu, herkesin yapamayacağı kadar zor olduğu, doğru ve ters orantıya temel olan bir kavram olduğu gibi algılarla geliştirilmiş metaforlar bulunmaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre metaforlara ve metafor çizimlerine ilişkin bulgular

Çalışmanın bu kısmındaki bulgular değişkenler arasındaki ilişkiyi nicel olarak belirleyebilmek için ki-kare testi kullanılmıştır. Kullanılan ki-kare testi için tüm tablolarda 1 serbestlik derecesinde $\alpha = 0,05$ olarak alınmış ve ki-kare tablo değeri $X^2_{\text{tablo}} = 3,84$ olarak belirlenmiştir.

Oran kavramına yönelik metaforlara ve metafor çizimlerine ilişkin cinsiyet bulguları

Oran kavramına ilişkin geçerli metaforların %53,79'unu kız öğrenciler, %40,69'unu erkek öğrenciler ve %5,51'ini de cinsiyet belirtmemiş öğrenciler geliştirmişlerdir. Geliştirilen geçerli metaforların, uygulamaya katılan 102 kız öğrencinin 78'i (%76,47), 92 erkek öğrencinin 59'u (%64,13) ve cinsiyet belirtmemiş 11 öğrencinin de 8'i (%72,72) tarafından geliştirildiği görülmüştür. Ki-kare testi analizi sonucu ki-kare değeri $X^2_{\text{hesap}} = 3,55$ olarak bulunmuştur. Bu değer belirlenen tablo değerinden küçük olduğu için oran kavramı için metafor oluşturma ile cinsiyet değişkenleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir bağ bulunamamıştır.

Yapılan geçerli 68 çizimin 38 tanesi (%55,88) kız öğrenciler tarafından, 29 tanesi (%42,65) erkek öğrenciler tarafından, bir tanesi ise cinsiyetini belirtmeyen öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Ki-kare testi analizi sonucu ki-kare değeri $X^2_{\text{hesap}} = 0,70$ olarak bulunmuştur. Bu değer belirlenen tablo değerinden küçük olduğundan oran kavramı için metafor çizimi yapma ile cinsiyet değişkenleri arasında istatistiki açıdan anlamlı bir bağ bulunamamıştır.

Orantı kavramına yönelik metaforlara ve metafor çizimlerine ilişkin cinsiyet bulguları

Orantı kavramına ilişkin geçerli metaforların %56,88'ini kız öğrenciler, %36,70'ini erkek öğrenciler ve %6,42'ini de cinsiyet belirtmemiş öğrenciler geliştirmişlerdir. Geliştirilen geçerli metaforların, uygulamaya katılan 102 kız öğrencinin 62'si (%60,78), 92 erkek öğrencinin 40'ı (%43,48) ve cinsiyet belirtmemiş 11 öğrencinin de 7'si (%63,63) tarafından geliştirildiği görülmüştür. Ki-kare testi analizi sonucu ki-kare değeri $X^2_{\text{hesap}} = 5,82$ olarak bulunmuştur. Bu değer belirlenen tablo değerinden büyük olduğundan orantı kavramı için metafor oluşturma ile cinsiyet değişkenleri arasında istatistiki açıdan kız öğrencilerin lehine anlamlı bir bağ olduğu belirlenmiştir. Bazı öğrenci kağıdı örnekleri aşağıda verilmiştir.

Cansız, L., Eroğlu, A. ve Yazıcı, N. (2024). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı alt öğrenme alanına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 756-786.
DOI. 10.51460/baebd.1399175



O211k: Orantı sınıfımızdaki arkadaşlarımıza benzer. Çünkü okulda herkes eşittir. (Eşitlik)

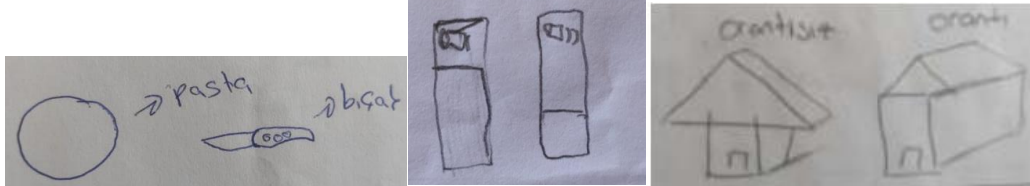
O713k: Orantı yapboz ve parçalarına benzer. Çünkü parça sayısı arttıkça yapboz büyür. (Doğru orantılı çokluklar)

O714k: Orantı alışveriş yaptığımızda paramızın azalmasına benzer. Çünkü yeni şeyler aldıkça paramız biter. (Ters orantılı çokluklar)

O114k: Orantı bilye paylaşmaya benzer. Çünkü paylaşma bölünmeye benzer. (Bölme)

Orantı kavramı için kız öğrenciler, yukarıda verilen öğrenci cevaplarında olduğu gibi farklı kategorilerde her kategori içinde daha fazla sayıda metafor oluşturmuşlardır.

Yapılan geçerli 41 çizimin 28 tanesi (%68,29) kız öğrenciler tarafından, 13 tanesi (%31,71) erkek öğrenciler tarafından oluşturulmuştur. Ki-kare testi analizi sonucu ki-kare değeri $X^2_{hesap} = 5.14$ olarak bulunmuştur. Bu değer belirlenen tablo değerinden büyük olduğundan orantı kavramı için metafor çizimi yapma ile cinsiyet değişkenleri arasında istatistiki açıdan kız öğrencilerin lehine anlamlı bir bağ olduğu belirlenmiştir. Bazı öğrenci çizimleri aşağıda verilmiştir.



Şekil 11. Bazı kız öğrencilere ait çizim örnekleri (O₁4k, O₅40k ve O₁3k)

Yukarıda verilen kız öğrencilere ait çizim örneklerinde de görüldüğü gibi orantı kavramına ait O₁4k kodlu öğrenci parça-bütün ilişkisi kurmuş, O₅40k kodlu öğrenci Ses simgesinin derecesiyle ses arasındaki ilişkiyi kurmuş, O₁3k kodlu öğrenci ise küçük eve büyük çatı çiziminin orantısız olduğunu ifade etmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Oran kavramına ilişkin, 145 öğrenci geçerli metafor geliştirmiştir. 84 farklı metafor geliştirilen bu kavramla ilgili 61 metafor ise birer öğrenci tarafından oluşturulmuştur. Metaforların çeşitliliği öğrencilerin günlük hayatla ilişkilendirme yapma düzeylerinin yüksek olduğuna işaret etmektedir. Bu sonuç Soydan ve Yazıcı (2022)'nin çalışmalarında ulaştıkları sonuçla da paraleldir. Öğrencilerin genel olarak matematiksel kavramları günlük hayatla ilişkilendirme becerisinin düşük olduğunu belirten başka çalışmalar da mevcuttur (Ece, 2021; Yıldırım Akar, 2020). Öğrenciler en çok "karşılaştırma" özelliği üzerinden metafor geliştirmişlerdir. Altıncı sınıf oran alt öğrenme alanının içerdiği kazanımlar oranın karşılaştırma özelliği, gösterim şekilleri ve oran çeşitleri (birimli ve birimsiz) üzerinde durmaktadır. Altıncı sınıf matematik ders kitapları incelendiğinde ise oran kavramının karşılaştırma



özelliği üzerine örnekler yoğunluktadır. Örneğin, altıncı sınıf ders kitabında; “Defne’nin piyanosunda 36’sı siyah olmak üzere siyah ve beyaz toplam 88 tuş vardır. Siyah tuş sayısının beyaz tuş sayısına oranını bulalım.” (MEB, 2019) şeklinde sorularla öğrencilere “iki çokluğun sayısal değerini karşılaştırma algısı” verilmektedir. Bu durum öğrencilerin, en çok “Karşılaştırma” kategorisinde metafor geliştirmesi ile paralel olduğu için, altıncı sınıfta oran kavramına ilişkin oluşturdukları oran algısının daha baskın olduğu söylenebilir. Öğrenciler bu kavramı yedinci sınıfta orantı kavramı ile yakın ilişkisi üzerinden tekrar görmekteyiz. Ders kitabındaki örnekler “bir çokluğun 1 olması halinde diğer çokluğun değerini bulma” üzerine yoğunlaşsa da doğru orantılı çokluklar üzerinden örneklendirildiği için öğrenciler oran kavramı ile doğru orantı kavramını karıştırabilmektedirler. En çok metafor içeren ikinci kategori olan “Doğru-Ters Orantı” ve “Karışım” kategorilerindeki metaforları geliştiren öğrencilerde bu algının hâkim olduğu söylenebilir. Ayrıca oran kavramını, kesrin anlamları üzerinden algılayan öğrenciler parça-bütün ve bölme anlamları üzerinden metaforlar geliştirmişlerdir. Öğrencilerin, oranın kesir ile ifade edilmesini görsel olarak düşünüp bu bağlamda geliştirdikleri metaforlar ise “Kesir (pay-payda)” kategorisinde yer almıştır. Bu kategorideki metaforlar kesrin görsel halini ifade etmektedir. Bu kategorideki öğrenci kâğıdı örneklerinde olduğu gibi oran kavramı öğrencinin zihninde “pay ve payda olarak yazılan sayılar” şeklinde yer almaktadır. Bu öğrencilerin görsel öğrenmelerinin daha kolay olacağı söylenebilir. Bunların dışında oluşturulan kategoriler incelendiğinde öğrencilerde oranla ilgili yanlış algıların olduğunu da söylenebilir. Oranı eşitlik olarak algılayan 12 öğrenci bulunmaktadır. Verilen öğrenci cevapları örneklerinden anlaşıldığı gibi bu kategorideki metaforları oluşturan öğrencilerde oran kavramına ilişkin hatalı bilgiler bulunmaktadır. Benzer şekilde geliştirdiği metaforda tek bir çokluk bulunan iki öğrenci vardır. Bu öğrencilerde de oran kavramına ilişkin yanlış bilgiler bulunduğu söylenebilir. Çetin ve Doğan (2009) çalışmalarında yedinci sınıf öğrencilerinin özellikle oran kavramına yönelik kavram yanlışlıklarına sahip olduklarını, ilerleyen sınıf seviyelerinde bu yanlışlıkların azalarak devam ettiğini belirtmişlerdir. Umay ve Kaf (2005) çalışmalarında öğrencilerin oran ve orantı konusunda kusurlu akıl yürütme şeklinde kavram yanlışlıkları olduğunu ve kavramsal yeterliğin artmasının kusurlu akıl yürütmeleri azaltacağını belirtmişlerdir. Diğer etkenler göz ardı edildiğinde, öğrencilerdeki bu yanlışlıkların sebepleri olarak ders kitabındaki örnekler, öğretmenin öğretim sırasında kullandığı örnekler ve öğrencilerin kavramla bağlantılı temel bilgilerinin eksikliği gösterilebilir. Doğruel ve Karakuş (2022)’un ortaokul matematik öğretmenlerinin oran ve orantı konusundaki alan bilgilerini inceledikleri çalışmalarında öğretmenlerin oran kavramını tanımlamakta zorlandıkları sonucuna varmışlardır. Buna bağlı olarak öğretmenlerin bu kavramla ilgili doğru örnekler bulabilmesi ve kavramı eksiksiz öğretebilmesi de zorlaşmaktadır. Dolayısıyla bu yanlış algıların düzeltilmesinde öğrencilerin soyut kavramları öğrenmeleri için somutlaştırmanın ve metaforlarla öğretimin daha etkili olacağı söylenebilir (Danesi, 2007; Boers, 2000; Cameron, 2003).

Orantı kavramına yönelik 69 metafor 109 öğrenci tarafından geliştirilmiştir. Bu metaforların 57 tanesinin her biri farklı öğrenciler tarafından geliştirilmiştir. En çok kullanılan metaforlardan tahterevallli metaforunu geliştiren tüm öğrenciler aynı okulda öğrenim görmektedir. Bu durum da bizi, öğretim sırasında öğretmenin verdiği örneklerin bu durumu oluşturmuş olabileceği sonucuna götürmektedir. Zira öğretmenlerin derste kullandıkları örneklerin öğrencilerin kavram algısını doğrudan etkilediğini belirten çalışmalar bulunmaktadır (Avcu, 2014; Alkan, 2016; Alkan, Güven ve Yılmaz, 2017; Duran ve Kaplan, 2016; Gükyurt ve Soylu, 2016). Orantı kavramına yönelik metafor geliştiremeyen ve geçersiz metafor geliştiren öğrenci sayısı tüm öğrencilerin yarısına yakındır. Geçerli metaforların içinde yanlış bilgiler üzerinden oluşturulan metaforlar da dikkate alındığında bu oran



daha da artacaktır. Bu durumun sebebi olarak öğrencilerde orantı kavramıyla ilgili yeterli öğrenme gerçekleşmemiş olması gösterilebilir. Metafor geliştirebilen öğrenci oranının düşük olması öğrencilerin matematiksel ilişkilendirme becerilerinin yeteri kadar gelişmediğini de ifade edebilmektedir (Ekawati, Lin ve Yang, 2015). Benzer sonuçlar gösteren bir çalışmada Yıldırım Akar (2020), öğrencilerin oran ve orantı alt öğrenme alanında matematiksel ilişkilendirme düzeylerinin düşük olduğunu, öğrencilerin kavramla diğer kavramlar arasında ilişki kurma ve gerçek hayattan sözel bir örnek verme konusunda düşük performans gösterdiklerini belirtmiştir. Çetin ve Doğan (2009) da öğrencilerin orantı konusunda eksik öğrenmelere ve kavram yanılgılarına sahip olduklarını ifade etmektedirler. Öğrenciler orantı kavramına yönelik en çok “eşitlik” özelliği üzerinden metafor geliştirmişlerdir. Yedinci sınıf matematik ders kitabında orantı “iki veya daha çok oranın eşitliği” şeklinde tanımlanmıştır (MEB, 2023). Bu tanıma göre orantı kavramı eşitlik özelliği içerdiği için öğrencilerin daha çok bu özelliğe yoğunlaşarak metafor üretmiş olabilecekları söylenebilir. Orantı kavramı, ortaokul matematiğinde, doğru orantı ve ters orantı olarak iki kola ayrılmaktadır (MEB, 2023). Orantı kavramına yönelik oluşturulan metaforların bir kısmı doğru orantıyı, bir kısmı da ters orantıyı ifade etmektedir. Orantı kavramını doğru orantı olarak algılayan öğrenci sayısının ters orantı olarak algılayan öğrenci sayısından fazla olduğu görülmektedir. Müfredatta doğru orantı kavramı ters orantı kavramından daha önce verilmektedir. Bu durumun doğru orantı kavramının daha fazla tercih edilmesinin bir sebebi olabileceği söylenebilir. Ayrıca yedinci sınıf matematik öğretim programında oran ve orantı alt öğrenme alanında bulunan kazanım, orantı kavramının doğru orantılı çokluklar üzerinden örneklendirilmesini hedeflemektedir (MEB, 2023). Bu durum da doğru orantı kavramının daha fazla kullanılmasının sebeplerinden birisi olarak gösterilebilir. Öğretmen örnekleri öğrenci algısı üzerinde önemli bir etkidir (Danesi, 2003). Yine bu durumun sebeplerinden birisinin de öğretmenlerin öğretim sırasında kullandıkları örnekler olabilir.

Öğrencilerin oran ve orantı kavramlarına ilişkin geliştirdikleri metaforlar ve çizimler cinsiyet değişkenine göre incelendiğinde her bir kavram için kız öğrencilerin erkek öğrencilere göre daha fazla sayıda metafor ve çizim kullandığı görülmektedir. Kavramları ayrı ayrı değerlendirecek olursak yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre oran kavramı için metafor oluşturma ile cinsiyet arasında anlamlı bir ilişki bulunamamış, orantı kavramı için ise metafor oluşturma ve cinsiyet değişkeni arasında kız öğrencilerin lehine anlamlı bir ilişki belirlenmiştir. Bu durum alanyazındaki cinsiyet değişkenine göre oluşturulan metaforlar üzerine yapılan bazı çalışmalarla paralellik gösterse de (Bahadır ve Özdemir, 2012; Doğan ve Sönmez, 2019; Kebap ve Çenberci, 2020; Şengül, Katrancı ve Gerez-Cantimer, 2014) cinsiyet ile metafor geliştirme arasında bir ilişkinin olmadığı sonucunu veren çalışmalar da mevcuttur (Cerit, 2008; Karadeniz, 2012; Kurt ve Özer, 2013). Yapılan ki-kare testi sonuçlarına göre metafor çizimi yapma ile cinsiyet değişkeni arasında oran kavramı için anlamlı bir fark bulunamamış, orantı kavramı için ise kız öğrenciler lehine anlamlı bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Bu durum kız öğrencilerin oluşturdukları metaforu destekleyecek nitelikte çizimler yaptıklarını, oluşturdukları metaforu somutlaştırabilmek için görsel imajlarını daha fazla kullanabildiklerini göstermektedir. Literatürde metafor çizimlerini inceleyen çalışmalar bulursa da (Ada, 2013; Dönmez, 2017; Soydan, 2022; Yücel Cengiz ve Ekici, 2019; Gürbüzöğlü Yalmanlı, 2015; Soğukpınar ve Karışan, 2021) bu çalışmaların çoğunda cinsiyet değişkeni üzerinden inceleme yapılmamıştır. Dağlıoğlu ve Deniz (2011) yaptıkları çalışmada okul öncesi çocukların çizimlerini yaş kategorilerine ayırarak cinsiyete göre incelemişlerdir. Bu çalışmanın sonucunda da kız öğrencilerin çizim konusunda erkek öğrencilere göre daha hızlı bir gelişim gösterdiklerini fakat yaş arttıkça bu gelişim farkının azaldığını ifade etmişlerdir. Güven (2015)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 756-786.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 756-786.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ve Okyay (2008) okul öncesi öğrencileri ile, Güleç Islak ve Ocak (2019) 1., 2. ve 3. sınıf öğrencileriyle, Ulu (2012) ise 4. ve 5. sınıf öğrencileriyle yaptıkları çalışmalarda benzer sonuçlara ulaşmışlardır. Bu sonuçlarla zıtlık gösteren bir çalışmada ise Özsoy (2022), doğrusal denklemler konusundaki kavramlara yönelik metafor çizimlerinde erkek öğrencilerin kız öğrencilerden daha fazla çizim yaptığı sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca metafor çizimleri incelendiğinde öğrencilerin zorlandıkları kavram için daha az, kolay olduğunu düşündükleri kavram için ise daha fazla çizim yaptıkları söylenebilir. Uğurel ve Moralı (2010) da çalışmalarında benzer bir sonuca ulaşmışlardır.

Araştırma sonucunda şu önerilere yer verilebilir:

- Ders kitaplarında bulunan örnekler öğrencilerdeki kavram algısını etkilediği için bu örneklerin kavramsal öğrenmeyi destekleyecek nitelikte olması önerilmektedir. Ayrıca bu ve benzeri çalışmalardan elde edilen verilerden faydalanılarak ders kitapları için örnekler oluşturulması öğrencilerin kavram öğrenmesini daha da kolaylaştırabilir.

- Öğrenci metaforlarının öğretmenlerin kullandıkları örneklerle paralellik göstermesi sonucuna göre öğretmenlerin öğretecek kavramın tüm özelliklerini yansıtabilecek kalitede örnekler kullanması önerilmektedir.

- Öğretim sürecinde öğretmenlerin öğrencilerde kavram algısını doğru oluşturması için doğru bağlantılarla doğru örnekler kullanması gerekmektedir. Bunun için oran ve orantı konusunda öğretmen adayları ve öğretmenlerin metaforik algılarının incelenmesi önerilmektedir.

- Bu çalışmada elde edilen veriler bir ilçedeki yedi okulun 7. sınıf öğrencileri ile sınırlıdır. Aynı zamanda öğrencilere uygulanan formda sadece oran ve orantı kavramlarına yönelik maddeler bulunmaktadır. Ayrıca veriler öğrencilerin sosyoekonomik düzeyleri ve ebeveynlerin eğitim durumlarına dair bilgi içermemektedir. Bu sınırlılıklar aşarak metaforik algıların araştırıldığı bir çalışma yapılması önerilmektedir.

- Bu sonuçlar doğrultusunda öğrencilerin kavram oluşturma süreçlerini daha iyi anlamak amacıyla öğrenci metaforları ile öğretmen ve ders kitabı örneklerinin karşılaştırıldığı bir araştırma yapılması önerilmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 756-786.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 756-786.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Ada, S. (2013). Öğrencilerin matematik dersine ve matematik öğretmenine yönelik algılarının metaforlar yardımıyla belirlenmesi. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Adak, B. ve Aliustaoğlu, F. (2020). An investigation of 7th grade Students' misconceptions about proportion ratio. *Online Journal of Mathematics, Science and Technology Education*, 1(1), 55-74.
- Ay, Ş., & Akgöl, H. (2008). Eleştirel düşünme gücü ile cinsiyet, yaş ve sınıf düzeyi. *Journal of Theoretical Educational Science*, 1(2), 65-75.
- Ayyıldız, N. ve Altun, S. (2013). Matematik dersine ilişkin kavram yanlışlarının giderilmesinde öğrenme günlüklerinin etkisinin incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-2), 71-86.
- Bahadır, E. ve Özdemir, A. Ş. (2012). İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin matematik kavramına ilişkin sahip oldukları zihinsel imgeler. *International Journal of Social Science Research*, 1(1), 26-40.
- Baki, A. (2006). *Kuramdan uygulamaya matematik eğitimi*, (3. Baskı), Trabzon: Derya Kitabevi.
- Baki, A. (2018). *Matematiği öğretme bilgisi*, (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi.
- Balcı, A. (2005). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*, Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2005). *İlköğretimde matematik öğretimi: 1-5 sınıflar için (8. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Baykul, Y. (2009). *İlköğretimde matematik öğretimi 6-8. Sınıflar*, Ankara: Pegem Akademi.
- Berber, M. ve Sezgin Memnun, D. (2018). Ortaokul öğrencilerinin tam sayılar hakkında sahip oldukları metaforlar. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*, Bildiriler ICES-2018, 234-251. DOI: 10.21733/ibad.419963.
- Bilgin, N. (2000). *İçerik analizi*. İzmir: Ege Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Yayınları:109.
- Bingölbali, E. ve Özmantar, M. F. (2015). *İlköğretimde karşılaşılan matematiksel zorluklar ve çözüm önerileri*, Ankara: Pegem Akademi.
- Boers, F. (2000). Metaphor awareness and vocabulary retention. *Applied linguistics*, 21(4), 553-571.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Ç. E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (25.Basım)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. A&C Black.
- Cerit, Y. (2006). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin okul kavramıyla ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 6(3), 669- 699.
- Cerit, Y. (2008). Öğrenci, öğretmen ve yöneticilerin müdür kavramı ile ilgili metaforlara ilişkin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 33(147), 3-13.
- Creswell, J. W. (2015). *A concise introduction to mixed methods research*. Sage.
- Çalışıcı, H. ve Sümen, Ö. Ö. (2019). Matematik öğretmen adaylarının matematiğe yönelik algıları: Bir metafor çalışması. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 6(3), 108-123.
- Çavuş-Erdem, Z. (2013). *Öğrencilerin denklem konusundaki hata ve kavram yanlışlarının belirlenmesi ve bu hata ve yanlışların nedenleri ve giderilmesine ilişkin öğretmen görüşleri*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Adıyaman.
- Çenberci, S., Memnun, D. ve İnce, H. (2020). Ortaokul öğrencilerinin örüntü hakkındaki metaforik algılarının incelenmesi üzerine bir araştırma. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 10(1), 215-250.
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş (Geliştirilmiş 7.baskı)*. Trabzon: Celepler Matbaacılık.
- Dağlıoğlu, E. ve Deniz, Ü. (2011). Okul öncesi dönem çocuklarının insan figürü çizimlerinin gelişimsel açıdan cinsiyete göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(35), 16-30.
- Danesi, M. (2003). Conceptual metaphor theory and the teaching of mathematics: Findings of a pilot project.
- Danesi, M. (2007). A conceptual metaphor framework for the teaching of mathematics. *Stud Philos Educ*, 26, 225–236.
- Deveci, A. (2021). *Sorgulayıcı öğrenme ve problem çözme yoluyla oran orantı konusundaki kavram yanlışlarının giderilmesi* (Doctoral dissertation, Necmettin Erbakan University (Turkey)).

Cansız, L., Eroğlu, A. ve Yazıcı, N. (2024). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı alt öğrenme alanına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 756-786.
DOI. 10.51460/baed.1399175



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 756-786.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 756-786.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Doğan, A. ve Çetin, İ. (2009). Doğru ve ters oranti konusundaki 7. ve 9. sınıf öğrencilerinin kavram yanlışlıkları. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2(2), 118-128.*
- Doğan, Z.ve Sönmez, D. (2019). İlkokul 4. sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik metaforik algılarının oluşturdukları görseller aracılığıyla incelenmesi. *Turkish Studies, 14(1), 245-262.*
- Doğruel, A. B. (2019). *Ortaokul matematik öğretmenlerinin oran ve orantı konusuna ilişkin pedagojik alan bilgilerinin incelenmesi.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Afyonkarahisar.
- Dougherty, B., Bryant, D. P., Bryant, B. R. ve Shin, M. (2016). Helping students with mathematics difficulties understand ratios and proportions. *Teaching Exceptional Children, 49(2), 96-105.*
- Dönmez İnbacı, S. (2022). *İlkokul öğrencilerinin matematik dersine yönelik metaforik algıları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Dönmez, G. (2017). *Ortaokul öğrencilerinin fen bilimleri dersine, bilime, fen bilimleri öğretmenine ve bilim insanına yönelik metaforik algıları ve imajları.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Aydın.
- Ece, T. (2021). *Matematik eğitiminde saklamama becerisi: Sistemik derleme çalışması.* Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Anabilim Dalı, Konya.
- Ekawati, R., Lin, FL. ve Yang, KL. (2015). Developing an instrument for measuring teachers' mathematics content knowledge on ratio and proportion: a case of Indonesian primary teachers. *Int J of Sci and Math Educ, 13(1), 1–24.* <https://doi.org/10.1007/s10763-014-9532-2>
- English, L. D. (Ed.). (2013). *Mathematical reasoning: Analogies, metaphors, and images.* Routledge.
- Ergöl, H. ve Sezgin Memnun, D. (2020). Ortaokul öğrencilerinin kesir kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar. *OPUS International Journal of Society Researches, 15(23), 1920-1939.* DOI: 10.26466/opus.639306
- Flores, A. (1995). Connections in proportional reasoning: T, cvers, arithmetic means, mixtures, batting averages, and speeds, *School Science & Mathematics, 8, 423.*
- Güleç İslak, F. (2019). *İlkokul 1., 2. ve 3. sınıfların canlılık ile ilgili kavramlar düzeyindeki gösterimin teknik ile belirlenmesi.* Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Afyon.
- Gülen, S. ve Dönmez, İ. (2020). Yedinci sınıf öğrencilerinin küresel ısınma kavramına yönelik metafor ve çizimlerinin belirlenmesi; karşılaştırmalı bir çalışma. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi, 14(33), 359-378.* DOI: 10.29329/mjer.2020.272.17
- Güngör, M. Ve Bulut, Y. (2008). Ki-kare testi üzerine. *Doğu Anadolu Bölgesi Araştırmaları.*
- Gürbüz, R. ve Erdem, E. (2017). Olasılık konusunun öğrenilmesini zorlaştıran nedenler hakkında ortaokul matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 2017; 5(2), 361-380.*
- Güven, G. (2015). 4-5 yaş grubu çocukların insan resim çizimlerinin yaş, cinsiyet ve sosyo-ekonomik durum değişkenlerine göre incelenmesi. *Eğitim Bilimleri, 10(3), 203-211.*
- Im, S. H. ve Jitendra, A. K. (2020). Analysis of proportional reasoning and misconceptions among students with mathematical learning disabilities. *The Journal of Mathematical Behavior, 57, 100753.*
- Işık, A. Ve Konyaloğlu, A. C. (2005). Matematik eğitiminde görselleştirme yaklaşımı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi, 11, 462-471.*
- Işıksal Bostan, M., Sünker, S. ve Karpuzcu, S. Y. (2019). 7. sınıf oran ve orantı konusunun anlamlı ve kapsamlı olarak öğretilmesi için varsayıma dayalı öğrenme rotasının ve ilgili öğretimsel etkinlik dizisinin geliştirilmesi (orantısız düşünme projesi).
- Kaplan, A, İşleyen, T. ve Öztürk, M. (2011). 6. Sınıf oran orantı konusundaki kavram yanlışlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3), 953-968*
- Kaplan, A., İşleyen, T. ve Öztürk, M. (2011). 6. sınıf oran orantı konusundaki kavram yanlışlıkları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 19(3), 953-968.*

Cansız, L., Eroğlu, A. ve Yazıcı, N. (2024). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı alt öğrenme alanına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 756-786.*
DOI. 10.51460/baebd.1399175



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 756-786.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 756-786.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Kebap, M. ve Çenberci, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin matematik dersi ve matematik öğretmeni kavramlarına ilişkin metaforik algılarının farklı değişkenlere göre karşılaştırılması. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1565-1589.
- Kurt, A. A., ve Özer, Ö. (2013). Metaphorical perceptions of technology: Case of Anadolu University teacher training certificate program. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 9(2), 94-112.
- Kurtuluş, A. ve Öztürk, B. (2017). Ortaokul öğrencilerinin üstbilişsel farkındalık düzeyi ile matematik öz yeterlik algısının matematik başarısına etkisi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (31), 762-778.
- Küçükylmaz, A., Duban, N. (2006). Sınıf öğretimi adaylarının fen öğretimi öz-yeterlik inançlarının artırılabilmesi için alınacak önlemlere ilişkin görüşleri. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 3(2), 1-23.
- Lakoff, G., Johson, M. (2005). *Metaforlar, hayat, anlam ve dil* (çev. Gökhan Yavuz Demir). İstanbul: Paradigma Yayıncılık.
- Low, G., & Cameron, L. (Eds.). (1999). *Researching and applying metaphor*. Cambridge University Press.
- Mahlabela, P. T. (2012). *Learner errors and misconceptions in ratio and proportion: a case study of grade 9 learners from a rural KwaZulu-Natal school* (Doctoral dissertation).
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded Sourcebook. (2nd ed)*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı. (2019). *PISA 2018 Türkiye ön raporu*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı
- National Council of Teachers of Mathematics. (1991). *Principles and standards for school mathematics. National Council of Teachers of Mathematics, Reston.*
- National Council of Teachers of Mathematics. (2000). *Principles and standards for school mathematics. Reston, VA: National Council of Teacher of Mathematics. http://www.nctm.org/ (13.05.2022).*
- Noyes, A. (2006). Using metaphor in mathematics teacher preparation. *Teaching and Teacher Education*, 22, 898-909.
- Özdemir, M. (2012). Lise öğrencilerinin metaforik okul algılarının çeşitli değişkenler bakımından incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 37, 96-109.
- Özsoy, M. (2022). *Ortaokul 8. sınıf öğrencilerinin doğrusal denklemlerde temel kavramlara ilişkin metaforik algılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Tokat.
- Pappas, T. (2000). *Yaşayan matematik (2. Baskı)*. (çev. Y. Silier). İstanbul: Mavi Ada Yayınları
- Risch, M. R. (2014). Investigation about representations used in teaching to prevent misconceptions regarding inverse proportionality. *International Journal of STEM Education*, 1, 1-7.
- Sezgin Memnun, D. (2015). Ortaokul öğrencilerinin matematik problemine ilişkin sahip oldukları metaforlar ve bu metaforların sınıf düzeylerine göre değişimi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 9(1), 351-374.
- Soydan, A. (2021). *Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin kümelerde temel kavramlara ilişkin metaforik algılarının incelenmesi*. Yüksek lisans tezi, Karamanoğlu Mehmetbey Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Karaman.
- Şahin, M. ve Karakuş, F. (2023). Ortaokul matematik öğretmenlerinin oran-orantı konusunun öğretiminde kullandıkları örneklere ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(4), 1213-1234.
- Şengül, S., Katrancı, Y. ve Cantimer, G. G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin "matematik öğretmeni" kavramına ilişkin metafor algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 25(1), 89-111.
- Şengül, S., Katrancı, Y. ve Gerez-Cantimer, G. (2014). Ortaokul öğrencilerinin "matematik öğretmeni" kavramına ilişkin metafor algıları. *The Journal of Academic Social Science Studies (JASSS)*, 25(1), 89-111.
- Tall, D., ve Bakar, M. (1991). *Students' mental prototypes for functions and graphs*. In F. Furinghetti (Ed.), *Proceedings of the 15th Conference of the International Group for the Psychology of Mathematics Education*, (Vol. I, pp. 104-111). Assisi, Italy.

Cansız, L., Eroğlu, A. ve Yazıcı, N. (2024). Ortaokul yedinci sınıf öğrencilerinin oran ve orantı alt öğrenme alanına ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 756-786.
DOI. 10.51460/baebd.1399175



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 756-786.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 756-786.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Van De Walle, J. A., Karp, K. S., ve Bay-Williams, J. M. (2018). *İlkokul ve ortaokul matematiği gelişimsel yaklaşımla öğretim*. (Çev. Ed. Soner Durmuş). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım (Eserin orijinali 2010'da yayımlandı).
- Wright, V. (2017). The journey metaphor as a lens to interpret students' problem solving with rates and ratios. *Curriculum and Teaching, 32(1)*, 47-62.
- Yıldırım Akar, Z. (2020). Oran orantı konusunda yedinci sınıf öğrencilerinin matematiksel ilişkilendirme becerileri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics, 2020, 7(4)*, 271-288.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (10.Baskı)*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yücel-Cengiz, İ. ve Ekici, G. (2019). Biyoloji öğretmen adaylarının biyoloji eğitimi laboratuvar dersine ilişkin metaforik algılarının incelenmesi. *OPUS International Journal of Society Researches, 11(18)*, 1218-1258. DOI: 10.26466/opus.538351




Türkçe Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Okumaya Yönelik Metaforik Algıları

Metaphorical Perceptions of Turkish Teacher Candidates towards Critical Reading

Sayfa | 787

Tuncay TÜRK BEN , Doç. Dr., Aksaray Üniversitesi, tuncayturkben@aksaray.edu.tr

Cansel MARAŞLI , Yüksek Lisans Öğrencisi, Aksaray Üniversitesi, cmarasli18@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 19 Mart 2024
Kabul tarihi - Accepted: 18 Mayıs 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 787-818.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 787-818.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmanın amacı, Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algılarını belirlemektir. Araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 2023 – 2024 eğitim – öğretim yılı güz yarıyılında İç Anadolu bölgesinde bulunan iki devlet üniversitesinde Türkçe Öğretmenliği Lisans Programında öğrenim gören 97 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak araştırmacılar tarafından geliştirilen bir form kullanılmıştır. Formun ilk kısmında öğretmen adaylarının kişisel bilgileri için bir bölüme ikinci kısmında ise metafor elde etmek amacıyla “*Eleştirel okuma benim için/bana göre ... gibidir/benzer. Çünkü ...*” şeklinde tamamlanması istenilen ifadeye ve gerekli açıklamalara yer verilmiştir. Toplanan verilerin analizinde içerik analiz tekniği kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre Türkçe öğretmeni adayları eleştirel okumaya yönelik 444 adet geçerli metafor üretmişlerdir. Analiz sonucunda bu metaforlardan 47 tanesinin tekrar ettiği, 307 tane metaforun ise sadece bir kez kullanıldığı belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının en çok kullandıkları metaforların “dedektif” (%1,57), “yapboz” (%1,57) ve “süzgeç” (%1,35) olduğu tespit edilmiştir. Metaforlar gerekçeleri dikkate alınarak 25 kategori altında toplanmıştır. Araştırmada Türkçe öğretmeni adaylarının bir kısmının en fazla iki metafor üretebildiği, bazılarının gerekçe belirtirken metaforla ilgisi olmayan gerekçeler yazdığı tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Türkçe Eğitimi, Eleştirel Okuma, Metafor, Algı, Türkçe Öğretmeni Adayı.

Abstract. The aim of this study is to determine the metaphorical perceptions of prospective Turkish teachers towards critical reading. Basic qualitative research design was used in the study. The study group of the research consists of 97 prospective teachers studying in the Turkish Language Teaching Undergraduate Program at two state universities in the Central Anatolia region in the fall semester of the 2023-2024 academic year. A form developed by the researchers was used as a data collection tool in the study. In the first part of the form, there is a section for the personal information of the pre-service teachers, and in the second part of the form, in order to obtain metaphors, "Critical reading is like/similar to ... for/to me. Because ..." and necessary explanations were given. Content analysis technique was used to analyze the collected data. According to the research findings, prospective Turkish teachers produced 444 valid metaphors about critical reading. As a result of the analysis, it was determined that 47 of these metaphors were repeated and 307 metaphors were used only once. It was determined that the most frequently used metaphors of pre-service teachers were "detective" (1.57%), "puzzle" (1.57%) and "filter" (1.35%). Metaphors were grouped under 25 categories considering their justifications. In the study, it was determined that some of the prospective Turkish teachers were able to produce at most two metaphors and some of them wrote justifications that were not related to the metaphor.

Keywords: Turkish Education, Critical Reading, Metaphor, Perception, Candidate Of Turkish Teacher.



Extended Abstract

Introduction. Today, one of the most important ways individuals use to access information is reading. In this context, societies that want to adapt to the needs of the changing world and direct the future should give more importance to reading. For this reason, individuals should be taught to use the information they acquire by filtering it through their own minds, rather than using it without researching or questioning. Achieving this will be achieved by gaining critical reading skills, which is one of the important subtypes of reading (Aşılıoğlu and Yaman, 2017). Critical reading means that an individual questions what he reads, thinks deeply, and reaches a conclusion using reliable sources and his own mind (Aybek and Aslan, 2015; Özdemir, 2007; Özensoy, 2012).

It is understood that in today's world, critical reading skills should be acquired by all individuals. The role and responsibility of teachers in teaching this skill to students is very important. In this context, future Turkish teachers studying in education faculties should also have the necessary equipment and skills. The perceptions of Turkish teacher candidates, who will play an active role in teaching critical reading skills to students, regarding this concept are also considered important. One of the studies carried out to determine perception is metaphor studies (Budak and Kula, 2017). All categories expressed by the terms "metaphor" and "metaphorical"; It is explained and limited by metaphors and derivatives of metaphor such as "metaphor", "allegory", "metaphor", "allusion", "allusion" (Demir and Karakaş Yıldırım, 2019; Ekici, 2016). Metaphors are evaluations obtained by interpreting meanings and analogies made by individuals in line with their knowledge and experience (Çoklar and Bağcı, 2009).

It is a language skill that enables the development of skills such as critical reading, scientific thinking and critical thinking. The role of teachers is very important in developing this skill, which has an important place in the academic success of students. In this study, it was aimed to determine the metaphorical perceptions of teacher candidates towards the concept of critical reading.

Method. In the study, the basic qualitative research model qualitative research design was used. The study group of this research, which aims to determine the perceptions of prospective Turkish teachers towards critical reading with metaphors, consists of a total of 97 prospective teachers studying at the 3rd grade and 4th grade levels of the Turkish Language Teaching Program of two universities in the Central Anatolia region in the fall semester of the 2023-2024 academic year. Easily accessible sampling method was preferred in sample selection. A semi-structured form developed by the researchers and generally used in metaphor studies was used to collect the data of this research. Content analysis, one of the qualitative data analysis methods, was used to analyze the data obtained in this study, which aims to determine the perceptions of teacher candidates towards critical reading.

Results. This research, which was conducted to determine the metaphorical perceptions of Turkish teacher candidates towards critical reading, was conducted with 97 teacher candidates. 444 valid metaphors were developed by teacher candidates. 307 of the developed metaphors do not repeat. The metaphors included in the study were grouped under 25 conceptual categories. In the study, the most repeated metaphors were detective (1.57%), puzzle (1.57%), filter (1.35%), labyrinth (1.12%), compass (1.12%), mirror (0.90%), puzzle (0.67%), light (0.45%) and tunnel (0.45%) were determined as the most recurring metaphors. The categories with the most repetition are object (14.63%), nature (10.36%), abstract (cognitive) (9.23%) and action (7.65%).

Türkben, T. ve Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 787-818.*

DOI. 10.51460/baebd.1455460



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 787-818.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 787-818.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Discussion and Conclusion. Pre-service teachers explain critical reading with different concepts. Considering the reasons, it can be said that the perception level of the prospective teachers regarding the concept is quite good. In today's world, where we live in the age of information and technology, individuals are faced with an intense and constant flow of information. In this situation, individuals' ability to perceive necessary and accurate information selectively and without prejudice depends on gaining critical reading skills beyond basic literacy skills. In other words, critical reading emerges as a language skill needed in our age (Aşılıoğlu and Yaman, 2017). It is considered important for teacher candidates who will educate future generations to acquire this skill.

As a result, metaphors can be used as a research tool in determining prospective teachers' perceptions and opinions about reading and critical reading. It has also been proven by qualitative research findings that metaphors are an important tool in researching the processes and concepts that are the basis of the educational process. For this reason, metaphors have an important role in guiding the education and training practices of teacher candidates. Since metaphors have the feature of providing long-term memorability, metaphors can be used in education and metaphors can be used as a learning tool in lessons. In this way, students' perspectives can be analyzed. The sample group in this study consists of 3rd and 4th grade students studying in the Turkish language teaching department at two state universities. The sample can be selected from students studying in different departments or faculties or students studying in different cities, and the metaphors of these students regarding critical reading can be compared. In this study, metaphorical perceptions were obtained using the qualitative method. Future studies can be enriched with studies using mixed designs, including quantitative methods. Metaphor studies can also be carried out for different critical language skills.



Giriş

Günümüzde teknoloji ve iletişim araçlarının sunmuş olduğu sınırsız bilgi akışı karşısında bireylerin doğru ve güvenilir bilgiye kısa sürede ulaşmaları oldukça önemlidir. Bireyin doğru ve güvenilir bilgileri elde etmesi ise iyi düzeyde okuma ve dinleme becerisine sahip olmayı gerektirmektedir (Benzer ve Bozkurt, 2020). Birey, karşılaştığı bilgileri olduğu gibi kabul etmemeli aksine edindiği bilgiyi sorgulamalı, eleştirmeli, doğruluğunu araştırmalı, farklı durum ve koşullara uyarlayabilmeli, yeni bilgileri ön bilgileriyle karşılaştırıp değerlendirebilmeli ve problem çözme sürecinde bu bilgilerden yararlanabilmelidir (Demir ve Kan, 2017). Tüm bu zihinsel işlemlerin gerçekleştirilmesinde ise dört temel dil becerisinden biri olan okumanın ayrı bir yeri ve önemi bulunmaktadır. Bireylerin bilgiye erişmesinde başvurdukları en önemli yollardan biri okumadır. Bu bağlamda değişen dünyanın gereksinimlerine uyum sağlamak ve geleceğe yön vermek isteyen toplumların okumaya daha fazla önem vermesi gerekmektedir. Bireylere edindikleri bilgileri araştırmadan, sorgulamadan kullanmak yerine kendi zihin süzgeçlerinden geçirerek kullanmaları gerekliliği kazandırılmalıdır. Bunun sağlanması ise bireylere eleştirel okuma becerisinin kazandırılmasıyla gerçekleşecektir (Aşlıoğlu ve Yaman, 2017; Türkben, 2021).

Eleştirel okuma, bireylerin okuma yoluyla edindikleri bilgileri kendi zihin süzgeçlerinden geçirerek daha doğruyu, iyiyi, güzeli ortaya çıkarma ve edindikleri bu bilgilerle yeni ürünler ortaya koyabilme işi olarak tanımlanmaktadır (Çifçi, 2006). “Eleştirel okuma, bireyin okuduklarını sorgulaması, analiz etmesi, yorumlaması, değerlendirmesi ve kendi mantık süzgecinden geçirerek bir sonuca ulaşmasıdır.” (Demir ve Kan, 2017, s.666). Eleştirel okuma, metinle iletişimsel bir etkileşim içerisine girerek metni anlamlandırmaya çalışmaktır (Türkben, 2021). Görüldüğü üzere eleştirel okuma kavramı, hayatı doğrudan ya da dolaylı olarak etkileyen pek çok kavramın daha geniş bir perspektifle ele alınmasını gerektiren bir “yeniden okuma” girişimi olarak değerlendirilebilir. Başka bir ifade ile eleştirel okuma, bireyin okudukları üzerinde sorgulama yapması, derinlemesine düşünmesi, güvenilir kaynaklardan ve kendi aklını kullanarak bir sonuca varmasıdır (Aybek ve Aslan, 2015; Özdemir, 2007; Özensoy, 2012). Yapılan tanımlamalara bakıldığında eleştirel okumanın üst düzey düşünme becerilerini kullanmayı gerektirdiği görülmektedir. Öğrenme-öğretme süreçlerinde farklı metin türlerini daha detaylı ele almaya imkân sağlayan bu beceri ilkökul düzeyinden itibaren öğrencilere kazandırılmalıdır.

Eleştirel okuma becerisinin öğrencilere kazandırılmasında öğretmenlerin rolü ve sorumluluğu oldukça önemlidir. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde öğrenim gören geleceğin Türkçe öğretmenleri de gerekli donanım ve becerilere sahip olmalıdır. Eleştirel okuma becerisini öğrencilere kazandırmada etkin rol oynayacak Türkçe öğretmeni adaylarının bu kavram ile ilgili algıları da önemli görülmektedir. Algı belirlemeye yönelik yapılan çalışmalardan biri metafor çalışmalarıdır (Budak ve Kula, 2017). “Metafor” ve “metaforik” terimlerinin ifade ettiği tüm kategoriler; “eğretileme”, “istiare”, “mecaz”, “kinaye”, “telmi” gibi mecaz ve mecazın türevleriyle açıklanmakta ve sınırlandırılmaktadır (Demir ve Karakaş Yıldırım, 2019; Ekici, 2016). Metafor, bireylerin bilgi ve birikimleri doğrultusunda yaptıkları anlamlandırma ve benzetmelerin yorumlanması ile elde edilen değerlendirmelerdir (Çoklar ve Bağcı, 2009). Bir başka tanımda ise metafor, bir durum veya kavramın benzer nitelikleri bakımından farklı bir durum veya kavramla açıklanması olarak tanımlanmıştır (Karadağ, 2015). Arslan ve Bayrakçı’ya (2006) göre metafor, genel yargı ve kavramların açıklanmasında bilenen ve aşına olunan yargı ve kavramlarla



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 787-818.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 787-818.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ifade edilmesi olarak tanımlanmıştır. Metaforların, başta eğitim olmak üzere çeşitli alanlarda insan davranış ve algılarını anlamada kullanılan temel araçlar olduğu bilinmektedir (Koçak, 2013).

Öğrencilerin dil becerilerinin geliştirilmesinde öncelikle bu becerilere olan tutum ve algılarının belirlenmesi önem taşımaktadır (Kemiksiz, 2019). Bu bağlamda Saydam (2022) sınıf öğretmeni adaylarının ilk okuma yazma öğretimi sürecine yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçlamıştır. Saydam ve Ferah Özcan (2021) da yapmış oldukları çalışmalarında ilkökul öğretmenlerinin ilk okuma yazma öğretimi sürecine ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeye çalışmışlardır. Alanyazında öğrencilerin temel dil becerilerine ilişkin algılarını ortaya koymak için çeşitli metafor çalışmaları da bulunmaktadır. Yapılan çalışmalara bakıldığında ilkökul birinci sınıf öğrencileri (Köksal, Erginer ve Baloğlu, 2016) ile ilkökul dördüncü sınıf öğrencilerinin (Bulut ve Kuşdemir, 2018) “okuma ve yazma” kavramlarını nasıl algıladıkları metaforlar yoluyla belirlenmeye çalışılmıştır. Öğretmen adaylarının “okuma” (Erdağı Toksun, 2019; Karakuş ve Kozçetin, 2016), “yazma” (Tiryaki ve Demir, 2016), “okuma ve yazma” (Çetinkaya Özdemir ve Kaya, 2021; Özenç ve Özenç, 2018), “dinleme, konuşma, okuma ve yazma” (Bozpolat, 2015; Ulu, 2019), “hızlı okuma” (Kemiksiz, 2019), “eleştirel dinleme” (Emiroğlu, Arslanbaş ve Işkın, 2023) ve “eleştirel yazma” (Topçuğlu-Ünal ve Tekin, 2013) becerilerine ve dilbilim kavramına (Şimşek ve Kaplan, 2022) yönelik algılarını tespit etmeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır.

Türkçe öğretmenlerinin eleştirel düşünme becerisi bakımından yetkin olmaları beklenmektedir. Öğretmenlerin bilişsel yetkinliği kadar duyuşsal olarak da kendi yetkinliklerine duydukları inanç önemlidir (Ünal ve Sever, 2013). Kısa zaman sonra öğretmen olacak adayların özyeterlik algılarının yüksek olması oldukça önemlidir. Öğretmen adaylarının özyeterlik algılarını likert tipi ölçeklerle belirlemeye yönelik çalışmalar bulunmaktadır (Aybek ve Aslan, 2015; Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Yılmaz Özelçi, 2012; Ünal ve Sever, 2013). Ancak alanyazında öğretmen adaylarının “eleştirel okuma”ya ilişkin algılarını metaforlar aracılığıyla belirlemeye yönelik herhangi bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Buradan hareketle bu araştırmanın yapılmasına karar verilmiştir. Elde edilen bulguların alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Araştırmanın amacı

Eleştirel okuma, bilimsel düşünme ve eleştirel düşünme gibi becerilerin gelişmesini sağlayan bir dil becerisidir. Öğrencilerin akademik başarısında da önemli bir yer tutan bu becerinin geliştirilmesinde öğretmenlerin rolü oldukça önemlidir. Bu bağlamda yeni nesilleri yetiştirecek öğretmen adayları göreve başladıklarında, derslerinde bu beceriyi uygulama çalışmalarıyla geliştirecek yetkinliğe ve özyeterlik algısına sahip olmaları gerekmektedir. Bu çalışmada da öğretmen adaylarının eleştirel okuma kavramına yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır:

1. Öğretmen adaylarının; eleştirel okuma kavramına ilişkin metafor algıları nelerdir?
2. Öğretmen adaylarının; eleştirel okuma kavramına ilişkin algıladıkları metaforlar hangi kavramsal kategoriler altında sunulmaktadır?



Yöntem

Araştırma deseni

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma becerisine yönelik metaforik algılarını tespit etmek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırmada temel nitel araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel araştırmanın temel özelliği, bireylerin gerçeği sosyal dünyalarıyla etkileşimleri içinde nasıl inşa ettiği üzerine yoğunlaşmasıdır. Nitel araştırmalar anlamın nasıl inşa edildiğiyle, insanların hayatlarını ve dünyalarını nasıl anlamlandırdıklarıyla ilgilidir. Temel nitel araştırmanın öncelikli amacı bu anlamları açığa çıkarmak ve yorumlamaktır (Merriam, 2013). Mevcut araştırmada da öğretmen adaylarının eleştirel okuma kavramı ile ilgili algıları inceleme konusu yapılmıştır. Araştırmadan elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir.

Çalışma grubu

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik algılarını metaforlar ile tespit etmeyi amaçlayan bu araştırmanın çalışma grubunu, 2023 – 2024 eğitim – öğretim güz yarısında İç Anadolu bölgesinde bulunan iki devlet üniversitesinin Türkçe Öğretmenliği Programı 3. sınıf ve 4. sınıf düzeylerinde öğrenim gören toplam 97 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Bu yöntem araştırmacıya hem zaman hem de ekonomiklik sağlar (Baltacı, 2018).

Tablo 1.

Çalışma grubunun kişisel bilgilerine ait frekans ve yüzde değerleri

Değişkenler	1	2	Toplam
Cinsiyet	Kız	Erkek	
f	62	35	97
%	63,91	36,08	100
Sınıf	3.sınıf	4.sınıf	
f	42	55	97
%	43,29	56,70	100

Verilerin toplanması

Bu araştırmanın verilerinin toplanmasında araştırmacılar tarafından geliştirilen ve genellikle metafor çalışmalarında kullanılan yarı yapılandırılmış bir form kullanılmıştır. Bu formda öğretmen adaylarının cinsiyetlerini, sınıf düzeylerini ve öğrenim gördükleri üniversiteyi belirlemeye yönelik maddeler ile metafor ve gerekçesini belirlemek amacıyla “Eleştirel okuma benim için/bana göre gibidir/benzer. Çünkü” kalıp sorusuna yer verilmiştir. Form hazırlanmadan önce alanyazın taraması gerçekleştirilmiş, öğrencilerin farklı kavramlara yönelik metaforik algılarını belirlemeyi amaçlayan çalışmalar taranmıştır. Hazırlanan taslak form için 4 Türkçe eğitimi alan uzmanının görüşüne başvurulmuştur. Uzman görüşü alındıktan sonra form üzerinde gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Uygulama öncesi hazırlanan form üç öğretmen adayı üzerinde uygulanmıştır.

Türkben, T. ve Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 787-818.

DOI. 10.51460/baebd.1455460



Formun öğrencilerin eleştirel okumaya yönelik algılarını belirlediği görülmüştür. Daha sonraki süreçte form araştırmanın çalışma grubuna uygulanmıştır. Her bir katılımcıdan beş adet metafor geliştirmeleri istenmiştir. Veriler bir ders saati içerisinde (40 dk.) toplanmıştır. Araştırmanın verileri, etik kurul onayı alındıktan sonra 2024 yılı Ocak ve Şubat aylarında toplanmıştır.

Sayfa | 794 Verilerin analizi

Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik algılarını belirlemeyi amaçlayan bu çalışmada elde edilen verilerin çözümlenmesinde nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılmıştır. Öncelikle öğrencilerin yazarak cevapladıkları formlar sayılmış, değerlendirmeye alınmayacak olanlar ayıklanmıştır. Boş bırakılan, metafor gerekçesi hiç açıklanmayan ya da metaforla bağlantı kuracak bir şekilde ifade edilmeyen 22 öğrenciye ait 41 metafor örneği elenmiştir. Örnek olarak “Bana göre bulaşık makinesine benzer. Çünkü makinede olduğu gibi sağdan soldan bizlere sular (farklı fikirler, metinler, sözler vb.) gelir.”, “Eleştirel okuma bana göre kitaba benzer. Çünkü ...(açıklanmamış)” vb. ifadeler elenmiştir. Yani benzetmeye ilişkin hiçbir açıklama yapılmamış, zayıf yapıllı kâğıtlar elenmiştir. Araştırmada kodlanan verilerin tutarlılığını sağlamak için Miles ve Huberman’a (1994) ait “Görüş Birliği/(Görüş Birliği+ Görüş Ayrılığı) x 100” formülü kullanılmıştır. Kodlamalar arasındaki tutarlılığın %95 olduğu tespit edilmiştir. Daha sonra her iki araştırmacı tarafından elde edilen veriler bilgisayar ortamına aktarılarak tasnif edilmiştir. Her iki araştırmacının kayıtları ile elde edilen dökümler karşılaştırılarak gerekli kontroller yapılmıştır. Elde edilen veri setleri gerekli incelemelerden sonra sayısallaştırılmış, öğrencilerin üretmiş oldukları metaforlar sıklık ve benzerlik bakımından gruplandırılmıştır. Uzman görüşleri sonrasında örtüşmeyen metaforlar üzerinde tartışılarak çalışmada kullanılan metafor ve kategorilere son şekli verilmiştir. Araştırmanın iç geçerliliğini sağlamak için alanyazın taranmış, iç güvenilirliğini sağlamak için de veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Ayrıca araştırmanın çalışma grubu, veri toplama aracı, verilerin analizinin nasıl yapıldığı ve araştırma sürecinde yapılanlar ayrıntılı bir şekilde verilmiştir. Son aşamada veriler Microsoft Excel aracılığıyla yüzde ve frekans şeklinde tablolarda gösterilmiştir.

Bulgular

Bu bölümde Türkçe öğretmeni adayları tarafından “eleştirel okuma” becerisi ile ilgili geliştirilen metaforlar ve bu metaforların yer aldığı kategoriler frekans ve yüzde değerleriyle tablolar ile gösterilmiştir. Belirlenen kategoriler, metaforlarla ilişkileri açısından değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmeni adaylarının, yazdıkları metaforlar ile ilgili gerekçeleri kodlanarak verilmiştir.

Tablo 2.

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya ilişkin metaforları

No.	Metaforlar	f	%	No.	Metaforlar	f	%
1.	Dedektif	7	1,57	178.	Toprak	1	0,22
2.	Yapboz	7	1,57	179.	Metropol	1	0,22
3.	Süzgeç	6	1,35	180.	Ufak patika	1	0,22
4.	Su	5	1,12	181.	Boş kâğıt	1	0,22
5.	Ay	5	1,12	182.	Pencere	1	0,22
6.	Labirent	5	1,12	183.	Manzara	1	0,22

Türkben, T. ve Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 787-818.

DOI. 10.51460/baebd.1455460



7.	Pusula	5	1,12	184.	Bardak	1	0,22
8.	Ayna	4	0,90	185.	Araştırma ödevi	1	0,22
9.	Güneş	4	0,90	186.	Analiz	1	0,22
10.	Gökkuşluğu	4	0,90	187.	Akarsu	1	0,22
11.	Gözlük	3	0,67	188.	Koşmak	1	0,22
12.	Beyin	3	0,67	189.	Cennet'in kapısı	1	0,22
13.	Hayat	3	0,67	190.	Kütüphane	1	0,22
14.	Fabrika	3	0,67	191.	Çocuk	1	0,22
15.	Savcı	3	0,67	192.	Güneş ve ay	1	0,22
16.	Deniz	3	0,67	193.	Koşu	1	0,22
17.	Gurmelik	3	0,67	194.	Turnuva	1	0,22
18.	Okyanus	3	0,67	195.	Seyahat	1	0,22
19.	Deniz feneri	3	0,67	196.	Huni	1	0,22
20.	Araba sürmek	3	0,67	197.	Ampul	1	0,22
21.	Bulmaca	3	0,67	198..	Yönetim kurulu	1	0,22
22.	Işık	2	0,45	199.	Öğrenmek	1	0,22
23.	Tünel	2	0,45	200.	Sanat	1	0,22
24.	Anahtar	2	0,45	201.	Bina yapmak	1	0,22
25.	Uyku	2	0,45	202.	Hafiyelik	1	0,22
26.	Gökyüzü	2	0,45	203.	Karabasan	1	0,22
27.	Fener	2	0,45	204.	İçlik	1	0,22
28.	Oyun	2	0,45	205.	Yapboz yapmak	1	0,22
29.	İnci	2	0,45	206.	Mücevher	1	0,22
30.	Kuzey yıldızı	2	0,45	207.	İlaç	1	0,22
31.	Gece	2	0,45	208.	Arkadaş	1	0,22
32.	Merdiven	2	0,45	209.	Yol	1	0,22
33.	Mikroskop	2	0,45	210.	Lamba	1	0,22
34.	Yolculuğa çıkmak	2	0,45	211.	Kitap okumak	1	0,22
35.	Silgi	2	0,45	212.	Yolda yürümek	1	0,22
36.	Okul	2	0,45	213.	Ağaç dalları	1	0,22
37.	Tarafsızlık	2	0,45	214.	Makas	1	0,22
38.	Filozof	2	0,45	215.	Çam ağacı	1	0,22
39.	Kahve	2	0,45	216.	Deve	1	0,22
40.	Futbol hakemi	2	0,45	217.	Rehber	1	0,22
41.	Ak sakallı dede	2	0,45	218.	Renk cümbüşü	1	0,22
42.	Tatile çıkmak	2	0,45	219.	Şerbetli pide	1	0,22
43.	Köprü	2	0,45	220.	Biriyle tanışmak	1	0,22
44.	Arkeolojik kazı yapmak	2	0,45	221.	Ebeveyn olmak	1	0,22
45.	Anne	2	0,45	222.	Tamamı ekili tarla	1	0,22
46.	Evlendikten sonra değişen damat	2	0,45	223.	Hedefi bilmeden yola çıkmak	1	0,22
47.	Yağmur	2	0,45	224.	Denge kurmak	1	0,22
48.	Örgü	1	0,22	225.	Buz dağı	1	0,22
49.	Döngü	1	0,22	226.	Yolculuk	1	0,22
50.	Yolcu	1	0,22	227.	Nehir	1	0,22



51.	Karınca'nın yuvasına eklemek götürmesi	1	0,22	228.	Hayata başka pencerelerden bakmak	1	0,22
52.	Puzzle çözmek	1	0,22	229.	Bahar temizliği	1	0,22
53.	Keşif yolculuğu	1	0,22	230.	Yüzmek	1	0,22
54.	Gerçeklik süzgeci	1	0,22	231.	Karınca	1	0,22
55.	Bakış açısı	1	0,22	232.	Mahkeme süreci	1	0,22
56.	Büyüteç	1	0,22	233.	Makine	1	0,22
57.	Yolda olmak	1	0,22	234.	Akıl küpü	1	0,22
58.	Portre	1	0,22	235.	Kara delik	1	0,22
59.	Üst düzey beceriye sahip olma	1	0,22	236.	Kaynananın gelinle uğraşması	1	0,22
60.	İşletim sistemi	1	0,22	237.	Hâkim	1	0,22
61.	Hayat felsefesi	1	0,22	238.	Cüzdân	1	0,22
62.	Macera romanı	1	0,22	239.	Zırh	1	0,22
63.	Yemek yemek	1	0,22	240.	Araba	1	0,22
64.	Madalyon	1	0,22	241.	Dikiş makinesi	1	0,22
65.	Diyalog kurma aracı	1	0,22	242.	Ağaçların çiçek açması	1	0,22
66.	Zincir halkaları	1	0,22	243.	Dünya kıtaları	1	0,22
67.	Dedektif gibi davranmak	1	0,22	244.	Ormanda gezmek	1	0,22
68.	Virüs programı	1	0,22	245.	Gül	1	0,22
69.	İnşaat	1	0,22	246.	Kılıç	1	0,22
70.	Hasat vakti	1	0,22	247.	Baba	1	0,22
71.	Aşk		0,22	248.	Kılavuz	1	0,22
72.	Emniyet kemeri	1	0,22	249.	Baharın gelişi	1	0,22
73.	Hayati önem	1	0,22	250.	Yeni fidan	1	0,22
74.	İp yumağı	1	0,22	251.	Sirke ve limon	1	0,22
75.	Antikor	1	0,22	252.	Bahçivanlık	1	0,22
76.	Uçurum	1	0,22	253.	Ok	1	0,22
77.	Uzun bir yol	1	0,22	254.	Gece ile gündüz	1	0,22
78.	Oyun oynamak	1	0,22	255.	Bisiklet sürmek	1	0,22
79.	Dedektifler çalışması	1	0,22	256.	Sonbaharda yürümek	1	0,22
80.	Pirinç ayıklamak	1	0,22	257.	Raylar	1	0,22
81.	Birbirinden ayrılmayan kâğıt ve kalem	1	0,22	258.	Kuzunun annesini bulması	1	0,22
82.	Öğretmen	1	0,22	259.	Odun kırmak	1	0,22
83.	Bilinç açma anahtarı	1	0,22	260.	At gözlüğünü çıkarmak	1	0,22
84.	Örtük anlamı keşfetmek	1	0,22	261.	Tele kinetik enerji	1	0,22
85.	Harita	1	0,22	262.	Doğurtmaca	1	0,22
86.	Geçit	1	0,22	263.	Taşıyıcı kolon	1	0,22
87.	Mahkeme	1	0,22	264.	Kalite kontrol	1	0,22
88.	Yıllandıkça kıymetlenen peynir	1	0,22	265.	Savaşlarda kullanılan Turan taktiği	1	0,22
89.	Zihinsel egzersiz	1	0,22	266.	Diş çektirmek	1	0,22
90.	Tartışmaya katılmak	1	0,22	267.	Sorgulayarak anlamak	1	0,22
91.	Ofsaytı bilmek	1	0,22	268.	Kutup yıldızı	1	0,22
92.	Tütsü	1	0,22	269.	Kabartma tozu	1	0,22
93.	Filtre	1	0,22	270.	Çukur	1	0,22

Türkben, T. ve Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 787-818.*

DOI. 10.51460/baebd.1455460



94.	Elek	1	0,22	271.	Kâşif	1	0,22
95.	Cetvel	1	0,22	272.	Fidan	1	0,22
96.	İzci	1	0,22	273.	Tohum	1	0,22
97.	Ekmek	1	0,22	274.	Sudoku oyunu	1	0,22
98.	Çeşitli yemeklerden oluşan restoran menüsü	1	0,22	275.	Yazar/şair ile aynı kaldırımda oturmak	1	0,22
99.	Önemli okuma türü	1	0,22	276.	Mühendislik mesleği	1	0,22
100.	Bahçe	1	0,22	277.	Yaşam	1	0,22
101.	Şelale	1	0,22	278.	İnşaat şantiyesi	1	0,22
102.	Orman	1	0,22	279.	Ev temizlemek	1	0,22
103.	Ayrık otu olmak	1	0,22	280.	Çocuk büyütme	1	0,22
104.	İnce düşünebilme yeteneği	1	0,22	281.	Okyanustaki inci mercan	1	0,22
105.	Hedefe yönelik	1	0,22	282.	Yüzmeyi öğrenmek	1	0,22
106.	Künefe	1	0,22	283.	Merdiven çıkmak	1	0,22
107.	Sigara	1	0,22	284.	Dağın tepesi	1	0,22
108.	Karpuz	1	0,22	285.	Yeni kitap kokusu	1	0,22
109.	Yönetmen	1	0,22	286.	Denizin uç kısmı	1	0,22
110.	Müzik aleti	1	0,22	287.	Kaybolan siyah tel toka	1	0,22
111.	Kalıpları kırmak	1	0,22	288.	Çiçek bahçesinde dolaşan arı	1	0,22
112.	Doğruyu bulmak için izlenen yol	1	0,22	289.	Evlilikte nişan dönemi	1	0,22
113.	Yazdığını sorgulamak	1	0,22	290.	Annemin 42'lik porselen takımı	1	0,22
114.	Farklı bakış açısı	1	0,22	291.	Balık tutmak	1	0,22
115.	Doğru ve yanlış ayırt etmek	1	0,22	292.	Balta girmemiş orman	1	0,22
116.	Yazılanı sorgulamak	1	0,22	293.	Keşfedilmemiş yıldız	1	0,22
117.	Sherlock Holmes	1	0,22	294.	Kar tanesi	1	0,22
118.	Kendim	1	0,22	295.	İnsan yüzü	1	0,22
119.	Tabu yıkan buldozer	1	0,22	296.	Altın arama dedektörü	1	0,22
120.	Zihin yetiştirme egzersizi	1	0,22	297.	Rapunzel'in saçları	1	0,22
121.	Dalgalı deniz	1	0,22	298.	Detaylı inceleme	1	0,22
122.	Eğlence	1	0,22	299.	Dedektif gibi incelemek	1	0,22
123.	İnce eleyip sık dokumak	1	0,22	300.	Pazardan en iyi elmayı seçmek	1	0,22
124.	Denize girmek	1	0,22	301.	Kedi	1	0,22
125.	Hastalıklı ilişki	1	0,22	302.	İnternet	1	0,22
126.	Beyaz sayfa	1	0,22	303.	Dereceli gözlük	1	0,22
127.	Yıldızlar	1	0,22	304.	Projeksiyon	1	0,22
128.	Deniz ucu	1	0,22	305.	Dağcı çantası	1	0,22
129.	Rengarenk çiçek bahçeleri	1	0,22	306.	Aile varlığını hissetmek	1	0,22
130.	Meyve veren ağaç	1	0,22	307.	Bahçede ürün yetiştirmek	1	0,22
131.	Terazi	1	0,22	308.	Kral Midas'ın eli	1	0,22
132.	Hesap makinesi	1	0,22	309.	Diken yiyen deve	1	0,22
133.	Enstrüman	1	0,22	310.	Kütüphane olmak	1	0,22



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 787-818.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 787-818.

Araştırma Makalesi / Research Paper

134.	Çocuk olmak	1	0,22	311.	Sonu görünmeyen deniz	1	0,22
135.	Toprak ve su	1	0,22	312.	Çeşitli sebzelerle yapılmış yemek	1	0,22
136.	Atatürk	1	0,22	313.	Karşılaşılan yol ayrımı	1	0,22
137.	Beyaz kuş	1	0,22	314.	Dağa tırmanmak	1	0,22
138.	Detay	1	0,22	315.	Mavi ışık kullanmak	1	0,22
139.	Yeni yiyecek /içecek tatmak	1	0,22	316.	Şirket çalışanları toplantısı	1	0,22
140.	Bilgi kumbarasına yeni bilgiler eklemek	1	0,22	317.	Herkesin kendi penceresinden bakması	1	0,22
141.	Öz eleştiri	1	0,22	318.	Sürpriz kutu açmak	1	0,22
142.	At binmek	1	0,22	319.	Güneşin parlaklığı	1	0,22
143.	İnşaat yapmak	1	0,22	320.	Olayların görünmeyen yönleri	1	0,22
144.	Sosyal medyada dolaşmak	1	0,22	321.	Soğuk – sıcak oyunu	1	0,22
145.	Keşfedilmemiş maden	1	0,22	322.	Maç sonrası kritik ve yorum	1	0,22
146.	Adalet terazisi	1	0,22	323.	Kalem	1	0,22
147.	Uçsuz bucaksız çöl	1	0,22	324.	Uzun bir yolda yürümek	1	0,22
148.	Uzun bir yolculuğa çıkmak	1	0,22	325.	Dağın zirvesine çıkmak	1	0,22
149.	Suçluyu arayan dedektif	1	0,22	326.	Fabrika çıkışı olmama	1	0,22
150.	Yıldız	1	0,22	327.	Yürümeyi öğrenmek	1	0,22
151.	Tatlı	1	0,22	328.	Kalıplardan uzaklaşmak	1	0,22
152.	Çiçek	1	0,22	329.	Çiçeği yaprak yaprak ayırmak	1	0,22
153.	Toplumun aynası	1	0,22	330.	Labirentten çıkmak	1	0,22
154.	Yazar	1	0,22	331.	Manzaraya yakından bakmak	1	0,22
155.	Ev	1	0,22	332.	Karışık çerezin içinden bademi bulmak	1	0,22
156.	Sonsuz bir deniz	1	0,22	333.	Mahalle	1	0,22
157.	Matematik	1	0,22	334.	Doğru ölçen terazi	1	0,22
158.	Nar	1	0,22	335.	Madalyonun her iki yüzünü göstermesi	1	0,22
159.	Harita inceleyen pusula	1	0,22	336.	Korkularını yenmek	1	0,22
160.	Küçük Prens	1	0,22	337.	Yolun başındaki levhalar	1	0,22
161.	Komutan	1	0,22	338.	Takımı olmayan sporcu	1	0,22
162.	Akan nehir	1	0,22	339.	Adım atmayı yeni öğrenen bebek	1	0,22
163.	Her şeyi yeni öğrenmeye başlayan çocuk	1	0,22	340.	Bilim kurgu /fantastik film	1	0,22
164.	Sorgulatmayı hedefleyen filozof	1	0,22	341.	Otobüste yolculuk yapanların penceresi	1	0,22
165.	Bir yazarın günlüğünü okumak	1	0,22	342.	Görme engelli insanın gördüğü rüya	1	0,22
166.	Mahkûma son kararını veren yargıç	1	0,22	343.	Bebeğin annesine olan bağı	1	0,22

Türkben, T. ve Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 787-818.*

DOI. 10.51460/baebd.1455460



167.	Koltuğun derilerini sökmek	1	0,22	344.	Karanlık odada ışık açmak	1	0,22
168.	Çorap söküşü	1	0,22	345.	Kâşif olmak	1	0,22
169.	Çark	1	0,22	346.	Uçan güvercin	1	0,22
170.	Rehber önderliğinde hazırlanmış antrenman programı	1	0,22	347.	Bardağın dolu ve boş tarafından bakmak	1	0,22
171.	Güzel yemek yapmak	1	0,22	348.	Gösteriş için yapılan ibadet	1	0,22
172.	Yakınımıza tavsiye vermek	1	0,22	349.	MEB de verilen İngilizce eğitimi	1	0,22
173.	Küçük çocuk zihni	1	0,22	350.	Cerrah olmak	1	0,22
174.	Soru çözmek	1	0,22	351.	Hedefini belirlemiş donanımlı araç	1	0,22
175.	Başkasının pusulasıyla rota çizmek	1	0,22	352.	Gözleri bozulan birinin gözlük kullanması	1	0,22
176.	Yağmurlu havada sığınılan çatı	1	0,22	353.	Gökyüzüne uzanan yol	1	0,22
177.	Son nefesinde çocuklarını düşünen anne	1	0,22	354.	Kahvenin yanında gelen küçük su	1	0,22
Toplam						444	100

354 metaforun yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okuma becerisi için ürettikleri geçerli toplam metafor sayısı 444 olarak belirlenmiştir. Üretilen 444 metafordan 47'si tekrarlamaktadır. Öğretmen adayları tarafından; dedektif (%1,57), yapboz (%1,57), süzgeç (%1,35), labirent (%1,12), pusula (%1,12), ayna (%0,90), bulmaca (%0,67), ışık (%0,45) ve tünel (%0,45) metaforlarının en fazla tekrar eden metaforlar oldukları belirlenmiştir. 307 metaforun ise tekrarlanmadığı tespit edilmiştir. Metaforlar ve ilgili oldukları kategoriler Tablo 3'te görülmektedir.

Tablo 3.

Eleştirel okuma becerisine yönelik geliştirilen metaforların yer aldığı kategoriler, frekans ve yüzde dağılımı

No.	Kategori	f (Ö.A.) (%)	Metaforlar	f (T.S.) (%)
1.	Nesne	65 (14,63)	Süzgeç (6), Pusula (5), Ayna (4), Gözlük (3), Anahtar (2), Fener (2), Silgi (2), Merdiven (2), İnci (2), Zincir halkaları (1), Madalyon (1), Emniyet kemeri (1), İp yumağı (1), Harita (1), Tütsü (1), Filtre (1), Elek (1), Cetvel (1), Çark (1), Bardak (1), Huni (1), Ampul (1), Lamba (1), Makas (1), Beyaz sayfa (1), Birbirinden ayrılmayan kâğıt ve kalem (1), Cüzdan (1), Zırh (1), Araba (1), Dikiş makinesi (1), Kılıç (1), Ok (1), Raylar (1), Dereceli gözlük (1), Kalem (1), Boş kâğıt (1), Kaybolan siyah tel toka (1), Dağcı çantası (1) Altın arama dedektörü (1), Pencere (1), Mücevher (1), Doğru ölçen terazi (1), Keşfedilmemiş	46 (12,99)



			maden (1), Yolun başındaki levhalar (1), Büyüteç (1), İçlik (1)	
2.	Hayvan	9 (2,02)	Beyaz kuş (1), Deve (1), Karınca (1), Kuzunun annesini bulması (1), Çiçek bahçesinde dolaşan arı (1), Kedi (1), Uçan güvercin (1), Karıncanın yuvasına ekmek götürmesi (1), Diken yiyen deve (1)	9 (2,54)
3.	Eylem	34 (7,65)	Araba sürmek (2), Yazdığını sorgulamak (1), Denize girmek (1), At binmek (1), Odun kırmak (1), Koşmak (1), Yolda yürümek (1), Biriyle tanışmak (1), Bisiklet sürmek (1), Diş çektirmek (1), Ev temizlemek (1) Merdiven çıkmak (1), Balık tutmak (1), Mavi ışık kullanmak (1), Sürpriz kutu açmak (1), Pirinç ayıklamak (1), Yüzmek (1), Sosyal medyada dolaşmak (1), Manzaraya yakından bakmak (1), Labirentten çıkmak (1), Çiçeği yaprak yaprak ayırmak (1), Dağın zirvesine çıkmak (1), Dağa tırmanmak (1), Tartışmaya katılmak (1), Hedefi bilmeden yola çıkmak (1)Yakınımıza tavsiye vermek (1), Bir yazarın günlüğünü okumak (1), Karanlık odada ışık açmak (1), Denge kurmak (1), Yazılanı sorgulamak (1), Ormanda gezmek (1), Sonbaharda yürümek (1), Bahçede ürün yetiştirmek (1)	33 (9,32)
4.	Doğa	46 (10,36)	Su (5), Deniz (3) Okyanus (3), Yağmur (2), Şelale (1), Dalgalı deniz (1), Denizin ucu (1), Toprak ve su (1), Uçsuz bucaksız çöl (1), Sonsuz bir deniz (1), Akan nehir (1), Toprak (1), Manzara (1), Akarsu (1), Buz dağı (1), Nehir (1), Okyanustaki inci mercan (1), Dağın tepesi (1), Denizin uç kısmı (1), Kar tanesi (1), Uçurum (1), Sonu görünmeyen deniz (1), Orman (1), Bahçe (1), Rengarenk çiçek bahçeleri (1), Meyve veren ağaç (1), Çiçek (1), Ağaçların çiçek açması (1), Ağaç dalları (1), Çam ağacı (1), Fidan (1), Tohum (1), Tamamı ekili tarla (1), Gül (1), Baharın gelişi (1), Yeni fidan (1), Balta girmemiş orman (1)	37 (10,45)
5.	Eğitim	8 (1,80)	Okul (2), Matematik (1), Soru çözmek (1), Araştırma ödevi (1), Kütüphane (1), Kitap okumak (1), Kütüphane olmak (1)	7 (1,97)
6.	Evlilik	4 (0,90)	Evlendikten sonra değişen damat (2), Kaynananın gelinle uğraşması (1), Evlilikte nişan dönemi (1)	3 (0,84)
7.	Yiyecek	18 (4,05)	Kahve (2), Ekmek (1), Çeşitli yemeklerden oluşan restoran menüsü (1), Künefe (1), Karpuz (1), Yeni yiyecek/içecek tatmak (1), Tatlı (1), Nar (1), Güzel yemek yapmak (1), Şerbetli pide (1), Sirke ve limon (1), Kabartma tozu (1), Çeşitli sebzelerle yapılmış yemek (1), Karışık çerezin içinden bademi bulmak (1), Kahvenin yanında gelen küçük su (1), Yemek yemek (1), Yıllandıkça kıymetlenen peynir (1)	17 (4,80)
8.	Sanat	3 (0,67)	Müzik aleti (1), Enstrüman (1), Sanat (1)	3 (0,84)



9.	Lider	1 (0,22)	Atatürk (1)	1 (0,28)
10.	Evren	28 (6,30)	Ay (5), Güneş (4), Gökkuşluğu (4), Göküzü (2), Kuzey Yıldızı (2), Gece (2), Yıldızlar (1), Yıldız (1), Güneş ve ay (1). Gece ile gündüz (1), Kutup yıldızı (1), Güneşin parlaklığı (1), Keşfedilmemiş yıldız (1), Kara delik (1), Dünya kıtaları (1)	15 (4,23)
11.	Çocuk	7 (1,57)	Küçük çocuk zihni (1), Bebeğin annesine olan bağı (1), Çocuk olmak (1), Adım atmayı yeni öğrenen bebek (1), Çocuk (1), Her şeyi yeni öğrenmeye başlayan çocuk (1), Çocuk büyümek (1)	7 (1,97)
12.	Süreç	25 (5,63)	Yolculuğa çıkmak (2), Tatile çıkmak (2), Koşu (1), Seyahat (1), Öğrenmek (1), Bina yapmak (1), Yol (1), Yolculuk (1), Keşif yolculuğu (1), Yolda olmak (1), Hasat vakti (1), Uzun bir yol (1), İnşaat yapmak (1), Doğruyu bulmak için izlenen yol (1), İnce eleyip sık dokumak (1), Uzun bir yolculuğa çıkmak (1), Bahar temizliği (1), Uzun bir yolda yürümek (1), Yürümeyi öğrenmek (1), Döngü (1), Kâşif olmak (1), Yürümeyi öğrenmek (1), Doğru ve yanlış ayırt etmek (1)	23 (6,49)
13.	Tarafsızlık	3 (0,67)	Tarafsızlık (2), At gözlüğünü çıkarmak (1),	2 (0,56)
14.	Teknoloji/ Bilim	11 (2,47)	Mikroskop (2), Arkeolojik kazı yapmak (2), İşletim sistemi (1), Virüs programı (1), Antikor (1), Hesap makinesi (1), Projeksiyon (1), İnternet (1), Makine (1)	9 (2,54)
15.	Kitap/Film	7 (1,57)	Macera romanı (1), Sherlock Holmes (1), Küçük Prens (1), Rapunzel 'in saçları (1), Kral Midas 'in eli (1), Bilim/kurgu fantastik film (1), Yeni kitap kokusu (1)	7 (1,97)
16.	Meslek	26 (5,85)	Dedektif (7), Savcı (3), Gurmelik (3), Öğretmen (1), İzci (1), Yönetmen (1), Yazar (1), Komutan (1), Bahçıvanlık (1), Kâşif (1), Cerrah olmak (1), Mühendislik mesleği (1), Hafiyelik (1), Hâkim (1), Kılavuz (1), Rehber (1)	16 (4,51)
17.	Adalet	5 (1,12)	Adalet terazisi (1), Mahkeme (1), Mahkûma son kararını veren yargıç (1), Mahkeme süreci (1), Terazi (1)	5 (1,41)
18.	Oyun	17 (3,82)	Yapboz (7), Bulmaca (3), Oyun (2), Puzzle çözmek (1), Oyun oynamak (1), Yapboz yapmak (1), Sudoku oyunu (1), Soğuk- sıcak oyunu (1)	8 (2,25)
19.	Futbol	6 (1,35)	Futbol hakemi (2), Ofsaytı bilmek (1), Maç sonrası kritik ve yorum (1), Takımı olmayan sporcu (1), Turnuva (1)	5 (1,41)
20.	Aile	6 (1,35)	Anne (2), Ebeveyn olmak (1), Baba (1), Son nefesinde çocuklarını düşünen anne (1), Aile varlığını hissetmek (1)	5 (1,41)
21.	Araştırma/ Sorgulama	10 (2,25)	Filozof (2), Sorgulayarak anlamak (1), Sorgulatmayı hedefleyen filozof (1) Analiz (1), Dedektif gibi davranmak (1), Dedektifler çalışması (1), Detaylı inceleme (1), Dedektif gibi incelemek (1), Suçlu arayan dedektif (1)	9 (2,54)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 787-818.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 787-818.

Araştırma Makalesi / Research Paper

22.	Yapı	21 (4,72)	Labirent (5), Fabrika (3), Deniz Feneri (3), Köprü (2), Tünel (2), Ev (1), Metropol (1), Geçit (1), Taşıyıcı kolon (1), İnşaat şantiyesi (1), İnşaat (1)	11 (3,10)
23.	Soyut (Bilişsel)	41 (9,23)	Hayat (3), Ak sakallı dede (2), Cennet'in kapısı (1), Karabasan (1), Bilgi kumbarasına yeni bilgiler eklemek (1), Olayların görünmeyen yönleri (1), Gökyüzüne uzanan yol (1), Görme engellinin gördüğü rüya (1), Yağmurlu havada sığınılan çatı (1), Başkasının pusulasıyla rota çizmek (1), Korkularını yenmek (1), Kalıplardan uzaklaşmak (1), Karşılaşılan yol ayrımı (1), Kalıpları kırmak (1), Yaşam (1), Örtük anlamı keşfetmek (1), Bilinç açma anahtarı (1), Akıl küpü (1), Bakış açısı (1), Üst düzey beceriye sahip olma (1), Hayat felsefesi (1), Diyalog kurma aracı (1), Hayati önem (1), Zihinsel egzersiz (1), İnce düşünebilme yeteneği (1), Farklı bakış açısı (1), Zihin yetiştirme egzersizi (1) Tabu yıkan buldozer (1), Otobüste yolculuk yapanların penceresi (1), Madalyonun her iki yüzünü göstermesi (1), Herkesin kendi penceresinden bakması (1), Hayata başka pencerelerden bakmak (1), Yazar/şair ile aynı kaldırımda oturmak (1), Bardağın dolu ve boş tarafından bakmak (1), Toplumun aynası (1), Ayrık otu olmak (1), Hedefe yönelik (1), Gerçeklik süzgeci (1)	38 (10,73)
24.	Kavram	19 (4,27)	Beyin (3), Işık (2), Uyku (2), Detay (1), Öz eleştiri (1), Mahalle (1), Eğlence (1), Aşk (1), Yolcu (1), Örgü (1), İlaç (1), Arkadaş (1), Portre (1), Önemli okuma türü (1), İnsan yüzü (1),	15 (4,23)
25.	Diğer Metaforlar	23 (5,18)	Sigara (1), Kendim (1), Hastalıklı ilişki (1), Gösteriş için yapılan ibadet (1), MEB' de verilen İngilizce eğitimi (1), Rehber önderliğinde hazırlanmış antrenman programı (1), Yönetim kurulu (1), Renk cümbüşü (1), Tele kinetik enerji (1), Doğurtmaca (1), Annemin 42'lik porselen takımı (1), Pazardan en iyi elmayı seçmek (1), Şirket çalışanları toplantısı (1), Çorap söküğü (1), Koltuğun derilerini sökmek (1), Gözleri bozulan birinin gözlük kullanması (1), Hedefini belirlemiş donanımlı araç (1), Harita inceleyen pusula (1), Fabrika çıkışı olmama (1), Ufak patika (1), Kalite kontrol (1), Savaşlarda kullanılan Turan taktiği (1), Çukur (1)	23 (6,49)

Tablo 3 incelendiğinde Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okuma becerisine yönelik geliştirdikleri metaforlar 25 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Oluşturulan kategorilerden en fazla metafor içeren kategori "Nesne" (f: 65, %14,63), en az metafor içeren kategori ise "Lider" (f: 1, %0,22) olduğu görülmektedir. "Diğer ve Süreç" (f: 23), "Evren ve Kavram" (f: 15), "Hayvan-Teknoloji/Bilim-Araştırma/Sorgulama" (f: 9), "Eğitim-Çocuk-Kitap/Film" (f: 7), "Adalet-Futbol-Aile" (f: 5) ve "Evlilik ve Sanat" (f: 3) kategorilerinde yer alan metafor sayılarının aynı olduğu tespit edilmiştir. Kategorilerin genel olarak farklı sayıda metafora sahip oldukları görülmektedir. Kategoriler

Türkben, T. ve Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 787-818.*

DOI. 10.51460/baebd.1455460



oluşturulurken 23 metaforun herhangi bir kategoriye dâhil edilemeyeceği belirlenmiştir. Aşağıda, kategorilerde yer alan Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen metaforların birkaçının gerekçelerine yer verilmiştir.

Kategori 1: Nesne

Türkçe öğretmeni adayları tarafından geliştirilen geçerli metaforların büyük çoğunluğu (%12,99) bu kategoride yer almaktadır. Nesne kategorisinde 46 farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforların 65 öğretmen adayı tarafından tekrar edildiği görülmektedir. Öğretmen adaylarının sıkça kullandığı “süzgeç” ve “pusula” gibi metaforlar bu kategoride bulunmaktadır. Üretilen metaforların sıklığı süzgeç (f: 6), pusula (f: 5), ayna (f: 4), gözlük (f: 3), anahtar (f: 2), fener (f: 2), silgi (f: 2), merdiven (f:2) ve inci (f: 2) şeklinde belirlenmiştir. Diğer metaforlar ise birer kez kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının üretmiş oldukları metafor örnekleri ve gerekçeleri aşağıda Tablo 5’te verilmiştir:

Tablo 5.
Nesne kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 41	Süzgeç	“Eleştirel okuma benim için süzgeç gibidir. Çünkü nasıl ki ihtiyaç olunan ve olunmayan bir şey süzgeç ile birbirinden ayrılıyorsa ben de eleştirel okuma sonunda edindiğim bilgileri doğru ve yanlış olarak değerlendirebileceğimi düşünürüm.”
Ö.A. 57	Pusula	“Eleştirel okuma benim için pusula gibidir. Çünkü sorgulayarak doğru anlama yönelmemizi sağlar, bize yol gösterir.”
Ö.A. 37	Anahtar	“Eleştirel okuma benim için anahtar gibidir. Çünkü nasıl ki anahtar kilitli bir kapıyı açıyorsa ben de eleştirel okuma sonunda yeni yöntem ve fikirler için kapıların açılacağını düşünürüm.”

Kategori 2: Hayvan

Hayvan kategorisinde dokuz farklı metafor üretilmiştir. Geliştirilen metaforlar dokuz öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu kategori için ürettikleri metaforlara beyaz kuş (f: 1), deve (f: 1) ve karınca (f: 1) örnek gösterilebilir. Bu kategoride her metafor sadece bir kez kullanılmıştır. Hayvan kategorisinde yer alan bazı metafor örnekleri ve alınma nedenleri Tablo 6’da verilmiştir:

Tablo 6.
Hayvan kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 58	Beyaz kuş	“Eleştirel okuma bana göre beyaz kuşa benzer. Çünkü özgür şekilde düşüncelerimizi ifade etmemizi sağlar.”
Ö.A. 13	Deve	“Eleştirel okuma benim için deve gibidir. Çünkü deve bütün hayvanlardan daha çok su içer ve çölün zorlu şartlarında kilometrelerce yol giderek insana kolaylık sağlar. Okuma süreci de zihnimizi bir su gibi tüketir ama uzun yollar katetmemizi sağlar.”



Ö.A. 48	Uçan güvercin	<i>"Eleştirel okuma bana göre uçan bir güvercin gibidir. Çünkü tıpkı gökyüzünde özgürce uçan bir güvercin misali bireye eleştirel düşünme imkânı verir."</i>
---------	---------------	--

Kategori 3: Eylem

Bu kategoride öğretmen adayları tarafından üretilen 33 farklı metafor yer almaktadır. Geliştiren metaforlar 34 öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Eylem kategorisinde araba sürmek (f: 2) metaforu dışında üretilen metaforlar birer kez ifade edilmiştir. Eylem kategorisinde yer alan örnek metaforlar ve sebeplerine ilişkin açıklamalar Tablo 7'de verilmiştir:

Tablo 7.

Eylem kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 61	Araba sürmek	<i>"Eleştirel okuma benim için araba sürmek gibidir. Çünkü okuma sonunun nereye gideceğini bilmeden okuruz."</i>
Ö.A. 11	Labirentten çıkmak	<i>"Eleştirel okuma benim için labirentten çıkmak gibidir. Çünkü her ince ayrıntıyı doğru algıladığımda karmaşık parçalar beni anlamlı bir bütüne götürür."</i>
Ö.A. 4	Mavi ışık kullanmak	<i>"Eleştirel okuma benim için mavi ışık kullanmak gibidir. Çünkü yazar düşüncelerini görünmez kalemle yazmışçasına ben de bunları ışıkla dikkatli bir şekilde aramaya çalıştığımı hissedirim."</i>

Kategori 4: Doğa

Doğa kategorisinde 37 farklı metafor geliştirilmiştir. Bunlar 46 öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Öğretmen adaylarının bu kategoride en fazla kullandıkları metaforlar su (f: 5), deniz (f: 3) okyanus (f: 3) ve yağmur (f: 2) olmuştur. Bu metaforlar dışında üretilen metaforlar birer kez kullanılmıştır. Bu kategoride bulunan bazı metaforlar ve gerekçeleri Tablo 8'de sunulmuştur:

Tablo 8.

Doğa kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 79	Su	<i>"Su gibidir çünkü yanlış temellendirilen argümanları temizler."</i>
Ö.A. 8	Toprak	<i>"Eleştirel okuma benim için toprak gibidir. Çünkü derine kazdıkça yeni bilgilerle beraber sonradan dikkatimi çeken gerçeklerle yüzleşeceğimi düşünürüm."</i>
Ö.A. 28	Buz dağı	<i>"Eleştirel okuma bana göre buz dağına benzer. Çünkü sadece göz önünde olanı değil görünmeyen kısma erişmeyi sağlar. Böylelikle görünmeyeni ortaya çıkarmaya yardım eder. Eleştirel okumayla birlikte görünenden öteye gitmeyi öğreniriz ve ufkumuz genişler."</i>



Kategori 5: Eğitim

Öğretmen adayları tarafından bu kategori için yedi farklı metafor geliştirilmiştir. Bunlar sekiz öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Bu kategoride okul (f: 2) metaforu haricindeki metaforlar öğretmen adayları tarafından bir kez kullanılmıştır. Üretilen bazı metaforlara ve kullanılma sebeplerine Tablo 9'da yer verilmiştir:

Tablo 9.
Eğitim kategorisi örnek metaforlar ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 83	Okul	"Eleştirel okuma bana göre okuldur gibidir. Çünkü metin yalnızca harflerden, tümcelerden, paragraflardan meydana gelmez. Okul da böyledir içerisinde yalnızca dersler yoktur. Karakterler, davranışlar, nitelikli bireyler okuldan çıkar. Eleştirel okumada da nitelikli okur böyle oluşur."
Ö.A. 21	Araştırma ödevi	"Eleştirel okuma benim için araştırma ödevi gibidir. Çünkü eleştirel okuma yaparken sanki bir konuyu derinlemesine araştırır gibi bilgi edineceğimi düşünürüm."
Ö.A. 7	Kütüphane	"Eleştirel okuma bana göre kütüphane gibidir. Çünkü ne kadar okursam okuyayım okumanın biteceğini düşünmem."

Kategori 6: Evlilik

Bu kategoride öğretmen adayları tarafından üç farklı metafor geliştirilmiştir. Metaforlar dört öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Evlendikten sonra değişen damat (f: 2) metaforu dışındaki üretilen metaforlar birer kez kullanılmıştır. Evlilik kategorisinde yer alan bazı metaforlar ve gerekçeleri Tablo 10'da gösterilmiştir:

Tablo 10.
Evlilik kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 36	Evlendikten sonra değişen damat	"Eleştirel okuma bana göre evlendikten sonra değişen damada benzer. Çünkü başlarda her şey olumluyken zamanla huyu suyu değişiyorsa ben de eleştirel okuma ile düşüncelerimin değişeceğini düşünürüm."
Ö.A. 35	Kaynananın gelinle uğraşması	"Eleştirel okuma bana göre kaynananın gelinle uğraşmasına benzer. Çünkü kaynana nasıl dilinin ucuna gelen her şeyi olumlu hatta genellikle olumsuz söylüyorsa eleştirel okuma da benim için olumlu ve olumsuz yönlerin ortaya konmasıdır."
Ö.A. 34	Evlilikte nişan dönemi	"Eleştirel okuma bana göre evlilikte nişan dönemine benzer. Çünkü karmaşık bir süreçtir. Metni anlamak için sanki nişan dönemindeymiş gibi metne zaman ayırmalı ve ilgi gösterilmelidir."

Kategori 7: Yiyecek



Yiyecek kategorisinde öğretmen adayları tarafından geliştirilen 17 farklı metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar 18 öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Bu kategoride bulunan geçerli metaforlar birer kez kullanılmıştır. Sadece kahve metaforu 2 öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Öğretmen adayları tarafından üretilen yiyecek kategorisinde bulunan metaforların bazıları ve gerekçeleri Tablo 11’de verilmiştir:

Tablo 11.

Yiyecek kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gereke
Ö.A. 96	Kahve	“Eleştirel okuma bana göre kahve gibidir. Çünkü kahve uyumuzu açar eleştirel okuma da zihnimizi açar.”
Ö.A. 74	Ekmek	“Eleştirel okuma benim için ekmek gibidir. Çünkü ekmek temel ve gereklidir eleştirel okuma da bizler için temel ve gereklidir.”
Ö.A. 66	Nar	“Eleştirel okuma benim için nar gibidir. Çünkü tıpkı nar gibi dışarıdan bir parça gibi görünüp içinde yüzlerce parça barındırmakta olan metnin her zerresini hassasiyetle gözden geçirmektir.”

Kategori 8: Sanat

Sanat kategorisinde Türkçe öğretmeni adayları tarafından eleştirel okumaya yönelik üç farklı metafor üretilmiştir. Bu metaforlar üç öğretmen adayı tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoriye örnek olarak yazılan bazı metaforlara ve açıklamalara aşağıda verilmiştir:

Tablo 12.

Sanat kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gereke
Ö.A. 72	Müzik aleti	“Eleştirel okuma bana göre müzik aletine benzer. Çünkü notlara uygun çalındığında haz verir eleştirel okuma da amacına uygun yapıldığında okuma amacına ulaşılır.”
Ö.A. 59	Enstrüman	“Eleştirel okuma benim için enstrüman gibidir. Çünkü çatlak bir ses çıktığında yanlış olduğunu anlarız. Eleştirel okuma da bize yanlışları ve doğruları gösterir.”
Ö.A. 3	Sanat	“Eleştirel okuma benim için sanat gibidir. Çünkü sanatçı sanatında gördüğünü gösterir, eleştirel okuma da bize görüneni gösterir.”

Kategori 9: Lider

Lider kategorisinde bir metafor belirlenmiştir. Bu kategori içerisinde en az metafor bulunduran kategoridir. Bu metaforun gerekçesine aşağıda yer verilmiştir:

Tablo 13.

Lider kategorisi metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gereke
----------------	---------	--------



Ö.A. 58	Atatürk	<i>“Eleştirel okuma bana göre Atatürk’e benzer. Çünkü Atatürk ölmekte olan bir devleti kurtardı. Eleştirel okuma da anlamlandırmakta zorlanılan metinleri anlamamızı sağlar.”</i>
---------	---------	---

Kategori 10: Evren

Evren kategorisinde 15 farklı metafor yer almaktadır. Bu metaforların 28 öğretmen adayı tarafından tekrar edildiği görülmektedir. Evren kategorisinde yer alan ay (f: 5), güneş (f: 4), gökkuşağı (f: 4), gökyüzü (f: 2), kuzey yıldızı (f: 2) ve gece (f: 2) en sık tekrar eden metaforlar olmuştur. Bu metaforlardan bazıları ve kullanıma nedenleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 14.

Evren kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gereke
Ö.A. 93	Ay	<i>“Eleştirel okuma bana göre ay gibidir. Çünkü ay gecenin karanlığını aydınlatır eleştirel okuma da bizim karanlıklarımızı aydınlatır.”</i>
Ö.A. 36	Güneş	<i>“Eleştirel okuma bana göre güneş gibidir. Çünkü nasıl güneş gözlerimizi alıyorsa eleştirel okuma sonrasında tıpkı güneşin gözlerimizi aldığı gibi alacağını düşünürüm.”</i>
Ö.A. 80	Gökyüzü	<i>“Eleştirel okuma benim için gökyüzü gibidir. Çünkü gökyüzünde birçok farklı canlı veya bilemediğimiz şeyler olduğu için nasıl bir sonu olduğunu kestiremeyiz eleştirel okumada da sonucu bilemeyiz.”</i>

Kategori 11: Çocuk

Bu kategoride yedi farklı metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar yedi öğretmen adayı tarafından oluşturulmuştur. Kategoride yer alan her bir metafor bir kez ifade edilmiştir. Çocuk kategorisinde yer bazı metaforlar ve gerekçeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

Tablo 15.

Çocuk kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gereke
Ö.A. 59	Çocuk olmak	<i>“Eleştirel okuma bana göre çocuk olmaya benzer. Çünkü çocuklar yansız davranırlar eleştirel okuma da bize bunu kazandırır.”</i>
Ö.A. 49	Küçük çocuk zihni	<i>“Eleştirel okuma bana göre küçük çocuk zihnine benzer. Çünkü çocuklar olaylara çok farklı yaklaşırlar eleştirel okuma da bizlere olaylara farklı açılardan yaklaşmamızı sağlar.”</i>
Ö.A. 53	Çocuk büyütme	<i>“Eleştirel okuma bana göre çocuk büyütme benzer. Çünkü nasıl ki bir çocuğu büyütürken hiçbir aşamayı atlamadan, her gün yeni şeyler öğretip emek veriyorsak eleştirel okuma da aynı düzende ilerler.”</i>



Kategori 12: Süreç

Süreç kategorisinde 23 farklı metafor olduğu görülmektedir. Bu metaforların 25 öğretmen adayı tarafından kullanıldığı tespit edilmiştir. Süreç kategorisinde yer alan yolculuğa çıkmak (f: 2) ve tatile çıkmak (f: 2) metaforları dışında tekrar eden metafora rastlanmamıştır. Bu kategoride yer alan bazı metaforlar ve gerekçeleri şu şekildedir:

Tablo 16.
Süreç kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 24	Yolculuğa çıkmak	"Eleştirel okuma bana göre yolculuğa çıkmak gibidir. Çünkü okuyacağım metin için heyecanlanırım ve neleri keşfedeceğimi hangi kazanımları elde edeceğimi merak ederim."
Ö.A. 3	Öğrenmek	"Eleştirel okuma benim için öğrenmek gibidir. Çünkü öğrendikçe bilgilerin doğruluğuna ulaşip aydınlanırsınız, eleştirel okumada bizleri aydınlatır."
Ö.A. 27	Yol	"Eleştirel okuma bana göre yol gibidir. Çünkü yol zaman zaman zorlu ve engebeli olsa da varmak istediğim yere varırım."

Kategori 13: Tarafsızlık

Bu kategoride iki farklı metafor yer almaktadır. Metaforlar üç öğretmen adayı tarafından oluşturulmuştur. Lider kategorisinden sonra en az metaforun yer aldığı kategoridir. Tarafsızlık kategorisinde bulunan metaforlar ve gerekçeleri aşağıdaki tabloda verilmiştir:

Tablo 17.
Tarafsızlık kategorisi metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 62	Tarafsızlık	"Eleştirel okuma benim için tarafsızlık gibidir. Çünkü tarafsız yaklaşmak metni her yönden değerlendirme imkânı sağlar."
Ö.A. 42	At gözlüğünü çıkarmak	"Eleştirel okuma bana göre at gözlüğünü çıkarmaya benzer. Çünkü okuduklarını düşünmeden, sorgulamadan, üst düzey becerilerini kullanmadan okuyan biri eleştirel okuma tekniklerini kullanarak önceki okumalarından farklı sorgulayarak, eleştirerek okumaya başlar."

Kategori 14: Teknoloji/bilim

Teknoloji/bilim kategorisinde dokuz farklı metafor bulunmaktadır. Bu metaforlar 11 öğretmen adayı tarafından tekrar edilmektedir. Mikroskop metaforu 2 öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Yer alan diğer metaforlar bir kez ifade edilmiştir. Teknoloji/bilim kategorisinde yer alan bazı metaforlar ve gerekçelerine aşağıda yer verilmiştir:



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 787-818.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 787-818.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 18.
Teknoloji/bilim kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 79	Mikroskop	"Eleştirel okuma benim için mikroskopa benzer. Çünkü mikroskop her detayı gösterir. Eleştirel okuma da metindeki detayları gösterir."
Ö.A. 95	Virüs programı	"Eleştirel okuma benim için virüs programı gibidir. Çünkü yararlı olmayan şeyleri kabul etmez."
Ö.A. 82	İşletim sistemi	"Eleştirel okuma benim için işletim sistemi gibidir. Çünkü belli bir sistematikte metni irdeler."

Kategori 15: Kitap/film

Bu kategoride yedi farklı metafor belirlenmiştir. Metaforlar yedi öğretmen adayı tarafından oluşturulmuştur. Her bir metafor bir öğretmen adayı tarafından üretilmiştir. Kitap/film kategorisinde yer alan bazı metaforlar ve gerekçeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

Tablo 19.
Kitap/film kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 84	Macera romanı	"Eleştirel okuma benim için macera romanları gibidir. Çünkü macera romanlarında derinlemesine bir araştırma ve sorgulayış vardır. Tıpkı eleştirel okumadaki gibi."
Ö.A. 63	Sherlock Holmes	"Eleştirel okuma bana göre Sherlock Holmes gibidir. Çünkü metni en ince ayrıntısına kadar inceler."
Ö.A. 66	Küçük Prens	"Eleştirel okuma benim için Küçük Prens gibidir. Çünkü okurun metne verdiği değeri Küçük Prens'in gülüne verdiği değer gibi görmesine aracılık eder."

Kategori 16: Meslek

Meslek kategorisinde 16 farklı metafor bulunmaktadır. Bu metaforların 26 öğretmen adayı tarafından tekrar ettiği görülmektedir. Meslek kategorisinde yer alan "dedektif" metaforu (f: 7) öğretmen adayları tarafından sıkça kullanılan metaforlardan biridir. Bunu sırasıyla savcı (f: 3) ve gurmelik (f: 3) metaforları takip etmiştir. Bu kategoride yer alan bazı metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 20.
Meslek kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 77	Dedektif	"Eleştirel okuma bana göre dedektife benzer. Çünkü dedektif elde ettiği verileri tarafsız bir şekilde bir araya getirir ve sonuca ulaşır. Eleştirel okuma da bizleri tarafsız bir şekilde sonuca iletir."
Ö.A. 41	Savcı	"Eleştirel okuma benim için savcı gibidir. Çünkü nasıl ki savcı suçluları yargılama ve sorgulama sürecinde aktif bir rol oynuyorsa ben de eleştirel okuma sonunda bilgiler arasında mantıklı ve güvenilir olan

Türkben, T. ve Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 787-818.*

DOI. 10.51460/baebd.1455460



		<i>düşünceleri sorgulama ve yargılama sürecini uygulayacağımı düşünürüm.”</i>
Ö.A. 86	İzci	<i>“Eleştirel okuma bana göre izciye benzer. Çünkü izci adım adım iz sürerek ulaşmak istediğine ulaşır. Eleştirel okuma da beni aradığıma götürür.”</i>

Kategori 17: Adalet

Bu kategoride beş farklı metafor yer almaktadır. Metaforlar beş öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Adalet kategorisinde yer alan bazı metaforlar ve kullanılma sebepleri şu şekildedir:

Tablo 21.

Adalet kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 96	Mahkeme	<i>“Eleştirel okuma bana göre mahkeme gibidir. Çünkü mahkeme gelen her olayı inceler ben de eleştirel okuma yaparken her şeyi araştırmam incelemem gerektiğini düşünürüm.”</i>
Ö.A. 59	Terazi	<i>“Eleştirel okuma benim için terazi gibidir. Çünkü terazinin kefeleri eşit olunca denk gözükür. Eleştirel okuma ile olumlu olumsuz yönler eşitlenir.”</i>
Ö.A. 56	Mahkûma son kararını veren yargıç	<i>“Eleştirel okuma benim için mahkûma son kararını veren yargıca benzer. Çünkü yargıç bu aşamada iyice ölçüp, tartar. Eleştirel okuma da bizden okuduklarımızın üzerine derinlemesine ölçme, tartma ister.”</i>

Kategori 18: Oyun

Oyun kategorisinde 8 farklı metafor bulunmaktadır. Yer alan metaforların 17 öğretmen adayı tarafından tekrar ettiği görülmektedir. Oyun kategorisinde yer alan “yapboz” metaforu (f: 7) öğretmen adayları tarafından en sık üretilen metaforlardan biridir. Bulmaca (f: 3) ve oyun (f: 2) metaforları kategoride en fazla sıklığa sahip diğer metaforlardır. Bu kategoride yer alan bazı metaforlar ve gerekçelerine Tablo 22’de yer verilmiştir:

Tablo 22.

Oyun kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 14	Yapboz	<i>“Eleştirel okuma bana göre yapboz gibidir. Çünkü bizde var olan bilgilerle okumada edindiğimiz bilgileri birleştiririm.”</i>
Ö.A. 94	Bulmaca	<i>“Eleştirel okuma benim için bulmaca gibidir. Çünkü bir şeyden birçok şey bulabiliriz. Eleştirel okuma ile de bir metinle birden çok sonuca ulaşılabilir.”</i>
Ö.A. 50	Sudoku oyunu	<i>“Eleştirel okuma benim için sudoku oyunu gibidir. Çünkü sudokuda istediğimiz sonuca varana kadar birçok yol denenir. Eleştirel okumada da sonuca ulaşmak için yollar deneriz.”</i>



Kategori 19: Futbol

Bu kategori için beş farklı metafor belirlenmiştir. Metaforlar altı öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Kategoride bulunan futbol hakemi metaforu iki öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Diğer metaforlar ise birer kez yer almaktadır. Futbol kategorisinde yer alan bazı metaforlar ve gerekçeleri şu şekilde örneklendirilmiştir:

Tablo 23.
Futbol kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 35	Futbol hakemi	"Eleştirel okuma bana göre futbol hakemine benzer. Çünkü nasıl ki bir hakem maç esnasında oyunculara karşı tarafsız tavır sergiliyorsa ben de eleştirel okuma esnasında tarafsız olacağımı düşünürüm."
Ö.A. 6	Turnuva	"Eleştirel okuma benim için turnuva gibidir. Çünkü turnuvalarda olduğu gibi okumada da çok çalışsan çok düşünen kazanır."
Ö.A. 87	Ofsaytı bilmek	"Eleştirel okuma bana göre ofsaytı bilmeye benzer. Çünkü bilmediğimizde pozisyon hakkında yorum yapmak zor olur eleştirel okuma da bize bilmediklerimizi gösterir."

Kategori 20: Aile

Aile kategorisinde beş farklı metafor yer almaktadır. Geliştirilen metaforlar altı öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Aile kategorisinde yer alan bazı metaforlar ve gerekçeleri şu şekildedir:

Tablo 24.
Aile kategorisi metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 32	Anne	"Eleştirel okuma bana göre anne gibidir. Çünkü nasıl ki annelerimiz bize hayatımız boyunca yanlışlarla doğrularımızı söyleyip yol gösteriyorsa eleştirel okuma da kendi yanlış ve doğrularımızı gösterip bizlere yol gösterir."
Ö.A. 19	Baba	"Eleştirel okuma bana göre baba gibidir. Çünkü nasıl ki bir baba ailesini koruyorsa eleştirel okuma da bizleri yanlış bilgilerden korur."
Ö.A. 29	Ebeveyn olmak	"Eleştirel okuma benim için ebeveyn olmaya benzer. Çünkü eleştirel okumada metinle ilgili her şeyle ilgileniriz. İyi – kötü, doğru – yanlış yorumlarımız, yanlışları yeni fikirler üretmek düzeltmeye çalışırız. Bu eleştirel ve düzelten bakış açısı bana ebeveynleri hatırlatıyor."

Kategori 21: Araştırma/sorgulama

Araştırma/sorgulama kategorisinde dokuz farklı metafor bulunmaktadır. Bu metaforların on öğretmen adayı tarafından tekrar edildiği görülmektedir. Filozof (f: 2) metaforu dışındaki metaforlar birer kez kullanılmıştır. Araştırma/sorgulama kategorisinde yer alan bazı metaforlar ve dayandığı sebepler aşağıda gösterilmiştir:



Tablo 25.

Araştırma/sorgulama kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 38	Filozof	"Eleştirel okuma bana göre filozofa benzer. Çünkü filozofların en önemli özelliği düşündürmektir. Eleştirel okuma da bizlere düşünmeyi ve sonuca ulaşmamızı sağlar."
Ö.A. 23	Analiz	"Eleştirel okuma benim için analiz gibidir. Çünkü sorgulayarak ve fikirler üzerine düşünerek, bazılarını katılarak bazılarını ise kendi bilgilerimiz üzerinden yeni yorumlar katarak sonuca ulaştığımız bir okuma şeklidir."
Ö.A. 42	Detaylı inceleme	"Eleştirel okuma bana göre detaylı inceleme gibidir. Çünkü okuduklarını sorgulayan, eleştiren, yazar bunu ne için yazmış şeklinde daha fazla sorular sorarak metni okumak ve incelemektir."

Kategori 22: Yapı

Bu kategoride 11 farklı metafor yer almaktadır. Geliştirilen metaforlar 21 öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Bu kategoride öğretmen adayları tarafından sıklıkla "labirent" (f: 5), "fabrika" (f:3) ve "deniz feneri" (f: 3) metaforları kullanılmıştır. Köprü (2) ve tünel (2) diğer sık kullanılan metaforlar olmuştur. Yapı kategorisinde yer alan bazı metaforlar ve gerekçeleri aşağıda sunulmuştur:

Tablo 27.

Yapı kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 78	Labirent	"Eleştirel okuma benim için labirent gibidir. Nasıl ki labirentte yolumuzu bulmak bir uğraş gerektirir, ama sonunda çıkışa varılır. Eleştirel bir okuma gerçekleştirmek içinde uğraş veririz ama sonunda da bir anlama ulaşıyoruz."
Ö.A. 76	Deniz feneri	"Eleştirel okuma benim için deniz feneri gibidir. Çünkü deniz fenerinin gemilere doğru yön gösterdiği gibi eleştirel okumanın da bize doğru yönü göstereceğini düşünüyorum."
Ö.A.25	Tünel	"Eleştirel okuma benim için tünel gibidir. Çünkü nasıl ki her karanlık yolun bir aydınlık sonu var eleştirel okuma ile olumlu ya da olumsuz o yolun sonunu görebilirim."

Kategori 23: Soyut/bilişsel

Bu kategoride 38 farklı metafor oluşturulduğu tespit edilmiştir. Metaforlar 41 öğretmen adayı tarafından kullanılmıştır. Soyut/bilişsel kategorisi en fazla metaforun (%10,73) yer aldığı kategorilerden biridir. Hayat (f: 3) metaforu bu kategoride en fazla kullanılan metafordur. Bu kategoride yer alan bazı metaforlar ve kullanılma nedenleri Tablo 28'de verilmiştir:



Tablo 28.
Soyut/bilişsel kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 68	Hayat	"Eleştirel okuma benim için hayat gibidir. Çünkü hayat içinde her şeyi barındırır eleştirel okuma da bunlardan biridir."
Ö.A. 71	Bakış açısı	"Eleştirel okuma bakış açısı gibidir. Çünkü metindeki olumlu ya da olumsuz durumları fark etmemizi sağlar."
Ö.A. 26	Gökyüzüne uzanan yol	"Eleştirel okuma bana göre gökyüzüne uzana yola benzer. Çünkü öğrendiklerimle ufku genişler ve farklı bir perspektiften bakabilirim."

Kategori 24: Kavram

Kavram kategorisinde 15 farklı metafor yer almaktadır. Metaforlar 19 öğretmen adayı tarafından tekrar edilmiştir. Kavram kategorisinde beyin (f: 3), ışık (f: 2) ve uyku (f: 2) öğretmen adaylarının en sık kullandığı metaforlar olarak belirlenmiştir. Kavram kategorisinde yer alan bazı metaforlar ve gerekçeleri aşağıda örneklendirilmiştir:

Tablo 29.
Kavram kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 43	Beyin	"Eleştirel okuma bana göre beyine benzer. Çünkü beyin kompleks bir yapıya sahiptir. Eleştirel okuma da kompleks bir süreçtir."
Ö.A. 26	Işık	"Eleştirel okuma benim için ışık gibidir. Çünkü ışık karanlıkta bize yol gösterir. Eleştirel okuma da bize karanlıkta yol göstermek için gereklidir."
Ö.A. 74	Aşk	"Eleştirel okuma benim için aşk gibidir. Çünkü vazgeçilmezdir."

Kategori 25: Diğer Metaforlar

Diğer metaforlar kategorisi, öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik geliştirdikleri metaforların herhangi bir kategoriye dâhil olamayacak olanlarının toplandığı kategoridir. Bu kategoride 23 farklı metafor bulunmaktadır. Metaforlar 23 öğretmen adayı tarafından oluşturulmuştur. Bu kategoride yer alan bazı metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir:

Tablo 30.
Diğer kategorisi örnek metaforları ve gerekçeleri

Öğretmen adayı	Metafor	Gerekçe
Ö.A. 63	Kendim	"Eleştirel okuma bana göre kendime benzer. Çünkü ben kitabı altına üstüne getirerek okurum. Eleştirel okuma da bunu gerektirir."
Ö.A. 30	Renk cümbüşü	"Eleştirel okuma bana göre renk cümbüşüne benzer. Çünkü eleştirel okuma yapabilen birisi olaya sadece tek bir yönden bakmaz. Birçok yönden olayı gözlemler ve değerlendirir. Böylelikle tek bir düşünceye değil bir olayla ilgili birçok düşünceye sahip olur."



Ö.A. 55	Çorap söküğü	<i>“Eleştirel okuma bana göre çorap söküğü gibidir. Çünkü okuma etkinliğine başladığımızda metin bizi akışın içerisine alır ve ön bilgilerimizle çıkarımlar yaparız.”</i>
---------	--------------	---

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algılarını belirlemek amacıyla gerçekleştirilen bu araştırma, 97 öğretmen adayı ile gerçekleştirilmiştir. Öğretmen adayları tarafından geçerli 444 metafor geliştirilmiştir. Geliştirilen metaforlardan 307'si tekrar etmemektedir. Çalışmaya dâhil edilen metaforlar 25 kavramsal kategori altında toplanmıştır. Çalışmada en çok tekrarlanan metaforların dedektif (%1,57), yapboz (%1,57), süzgeç (%1,35), labirent (%1,12), pusula (%1,12), ayna (%0,90), bulmaca (%0,67), ışık (%0,45) ve tünel (%0,45) olduğu belirlenmiştir. En fazla tekrarın yer aldığı kategoriler ise nesne (%14,63), doğa (%10,36), soyut (bilişsel) (%9,23) ve eylem'dir (%7,65). Görüldüğü üzere öğretmen adayları eleştirel okumayı farklı kavramlarla açıklamaktadırlar. Öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar ve bunları dayandırdıkları gerekçelere bakıldığı zaman adayların eleştirel okuma ile ilgili algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir.

Bilgi ve teknoloji çağını yaşadığımız günümüz dünyasında bireyler yoğun ve sürekli bir şekilde bilgi akışıyla karşı karşıya kalmaktadırlar. Yaşanılan bu durum karşısında bireylerin gerekli ve doğru bilgiyi önyargıdan uzak ve seçici bir şekilde algılayabilmeleri temel okuryazarlık becerisini kazanmanın ötesinde eleştirel okuma becerisini kazanmalarına bağlıdır. Başka bir ifade ile eleştirel okuma çağımızda gereksinim duyulan bir dil becerisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Aşılıoğlu ve Yaman, 2017). Gelecek nesilleri yetiştirecek öğretmen adaylarının da bu beceriyi kazanmaları önemli kabul edilmektedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının eleştirel özyeterlik algılarının belirlenmesine yönelik çeşitli araştırmalar bulunmaktadır. Ünal ve Sever (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da Türkçe öğretmenliği öğrencilerinin eleştirel okumaya yönelik algılarının yüksek olduğu gözlenmiştir. Bu bulgu metaforlar aracılığıyla öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik algılarının belirlendiği mevcut araştırmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Aybek ve Aslan (2015) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlilik algıları “katılıyorum” düzeyinde, Aşılıoğlu ve Yaman (2017) tarafından yapılan çalışmada ise “genellikle” düzeyinde olduğu belirlenmiştir. Elde edilen bu bulgular, olumlu olarak değerlendirilebilir. Bu çalışmaların aksine Karasakaloğlu, Saracaloğlu ve Özcelci (2012) tarafından yapılan bir çalışmada sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz yeterlik algılarının düşük düzeyde olduğu tespit edilmiştir.

Alanyazın incelemesi neticesinde öğretmen adaylarının dil becerilerine ilişkin algılarının metaforlarla belirlendiği çalışmalar da tespit edilmiştir. Ulu (2019) tarafından yapılan çalışmada öğretmen adayları en fazla okuma kavramı ile ilgili kategori üretirken en az konuşma becerisi ile ilgili kategori üretmişlerdir. Dinleme ve yazma ile ilgili olarak sekizer kategori oluşturdukları görülmektedir. Diğer dil becerilerine dönük algıların sınırlı olması, eğitim ortamlarında okuma becerisine daha fazla önem ve ağırlık verilmesi ile açıklanabilir. Gerçekleştirilen çalışmada diğer dil becerilerine yönelik eğitimlere de yoğunlaşılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Erdağı Toksun'un (2019) çalışmasında “okuma” becerisine ilişkin oluşturulan metaforlarda en fazla gelişme/genişleme, ihtiyaç/gereklilik, başka dünyalara açılan kapı/ özgürlük, yol gösteren, fayda ve mutluluk iken, en az metafor alışkanlık/devamlılık, sıradanlık, zenginlik/çeşitlilik, yakınlık kategorisinde toplanmıştır. Kemiksiz (2019) Türkben, T. ve Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 787-818.*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 787-818.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 787-818.
Araştırma Makalesi / Research Paper

tarafından yapılan metafor çalışmasında ise öğretmen adayları “hızlı okuma” ile ilgili 161 geçerli metafor üretmişlerdir. Oluşturulan metafor sayısının fazla olmasını araştırmacı öğretmen adaylarının hızlı okuma becerisini geniş bir açıdan ele almalarına ve beceriyi çok boyutlu bir şekilde düşünmelerine bağlamaktadır. Elde edilen metaforlardan birden fazla katılımcı tarafından tercih edilenler içinde yer alan yarış atı, su, araba sürmek, at yarışı, hızlı yemek yemek, rap müzik, uçak, yaşam, hızlı giden araba ve yarış arabası, bu ortak metaforlar içerisinde en çok kullanılanlardır. Mevcut araştırmada da öğretmen adaylarının 444 geçerli metafor ürettikleri görülmektedir. Üretilen bu metaforlar 25 kategori altında toplanmıştır. Bu bulgu da öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik yüksek algı düzeyine sahip olduğunu göstermektedir. Saydam ve Ferah Özcan’ın (2021) araştırma sonucunda öğretmenlerin ilk okuma yazma öğretimine yönelik oluşturdukları metaforlar “zorlu bir süreç”, “keyifli, eğlenceli ve faydalı bir süreç”, “sonunda bir ürün elde edilen süreç”, “olumlu somut nesne”, “bireysel farklılık” temaları altında toplanmıştır. İlkokul öğretmenlerinin bu temalar çerçevesinde ilk okuma yazma öğretimini inşaatta atılan ilk temel, mısır patlatma, dipsiz kuyu, kanaviçe işleme, deveye hendek atlatma, gökkuşağı, hamur mayalama, sabır taşı, halı dokuma, dezenfektan gibi birçok metaforu nedenleriyle açıkladığı görülmüştür. Çetinkaya Özdemir ve Kaya (2021) tarafından elde edilen verilerin analiz edilmesi sonucunda okuma ve yazma becerisiyle ilgili dört kategori ortaya çıkmıştır. Bu kategoriler “bilişsel katkı”, “kişisel ve mesleki gelişime katkı”, “duyuşsal katkı” ve “entelektüel beceri gelişimine katkı”dır. Elde edilen sonuçlar doğrultusunda öğretmen adaylarının okuma ve yazmaya ilişkin metaforik algılarının genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Karakuş ve Kozçetin’in (2016) yapmış olduğu araştırmada ise 165 Türkçe öğretmeni adayı okuma becerisine yönelik 10 kavramsal kategori altında (yol gösterme, yakınlık, ihtiyaç-gerekliklik, gelişme-genişleme, rahatlatıcı, bunaltıcı, alışkanlık-devamlılık, yansıtma, özgürlük, merak) toplam 669 metafor geliştirmiştir. Öğretmen adaylarının en fazla metafor geliştirdiği kategori “ihtiyaç-gerekliklik” (%19,7) iken öğrencilerin en az metafor geliştirdiği kategori ise “merak” (%2,24) olarak tespit edilmiştir.

Emiroğlu, Arslanbaş ve Işkın’ın (2023) öğretmen adayları üzerinde yapmış olduğu araştırmada eleştirel dinlemeye yönelik 119 geçerli metafor üretilmiştir. Bu metaforların 89’u tekrar etmemektedir. Söz konusu metaforlar kavramsallaştığı alana göre 15 kategori altında toplanmıştır. Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinleme için en çok kullandıkları ilk üç metaforun “su” (%4,20), “kitap” (%2,52) ve “bakış açısı” (%1,68) olduğu ortaya çıkmıştır. Topçuoğlu Ünal ve Tekin (2013) tarafından yapılan çalışmada Türkçe Öğretmeni adaylarının eleştirel yazma becerisine yönelik metaforik algıları “çok yönlü düşünme, tarafsızlık ve eşit muamele” olarak üç kategoride toplanmıştır. “Farklı bakış açısı, objektiflik ile olumlu ve olumsuz yönlerden ele alma” en yüksek frekansa sahip olan metaforlar olarak görülmüştür. Mevcut araştırmada öğretmen adaylarının en çok kullandıkları metaforlar “dedektif”, “yapboz” ve “süzgeç” şeklindedir. Kullanılan metafor örnekleri eleştirel okurun özelliklerini yansıtmaktadır. Eleştirel okurlar metnin başından sonuna kadar zıt fikirleri, çelişkileri, sunulan iddiaları, delil veya örnekleri, sebep-sonuç ilişkilerini bir tartışma ortamı (fikir hareketliliği) yapısında tarafsız bir bakış açısıyla değerlendirip analiz ederler (Emiroğlu, 2014). Karadeniz’e (2014) göre de eğitimin temel hedeflerinden biri karşılaşılan bilgiyi sorgulayabilen, eleştirel bir süzgeçten geçirerek değerlendirebilen bireylerin yetiştirilmesidir. Bu bağlamda öğretmen adayları tarafından kullanılan metaforlar ve metaforları kullanma gerekçeleri öğrencilerin eleştirel okuma becerisine yönelik algılarının yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir.

Türkben, T. ve Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 787-818.*

DOI. 10.51460/baebd.1455460



Sonuç olarak metaforlar, öğretmen adaylarının okuma ve eleştirel okumaya ilişkin algı ve görüşlerinin belirlenmesinde bir araştırma aracı olarak kullanılabilir. Metaforların eğitim sürecinin temeli olan süreç ve kavramların araştırılmasında önemli bir araç olduğu yukarıda belirtilen nitel araştırma bulgularıyla da ortaya konulmuştur. Bu nedenle metaforlar öğretmen adaylarının eğitim ve öğretim uygulamalarına yön vermede önemli bir role sahiptir. Metaforlar uzun süreli akılda kalıcılık sağlama özelliğine sahip olduğundan eğitimde metaforlar kullanılabilir, derslerde de bir öğrenme aracı olarak metaforlardan yararlanılabilir. Metafor öğretmen ve öğrencilerin kendi deneyim ve temsillerini oluşturma stillerini açığa çıkarmada, öğrencilerin anahtar kavram ve konularla ilgili farkındalıklarını arttırmada, öğrencilerin dil öğrenme faaliyetleri ve durumlarındaki deneyimlerini öğrenci metaforları aracılığıyla açığa çıkararak öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini geliştirmelerinde kullanılır (Akhemoğlu, 2011; akt. Karadağ, 2015). Bu bağlamda mevcut araştırmada, öğretmen adaylarının kullandıkları metaforlar ve bunları dayandırdıkları gerekçeler göz önünde bulundurulduğunda adayların eleştirel okuma algılarının yüksek düzeyde olduğu söylenebilir. Bu çalışmada örneklem grubu iki devlet üniversitesinde Türkçe öğretmenliği bölümünde öğrenim gören 3. ve 4. sınıf öğrencilerinden oluşmaktadır. Örneklem farklı bölüm veya fakültelerde okuyan öğrencilerden ya da farklı şehirlerde okuyan öğrencilerden seçilebilir ve bu öğrencilerin eleştirel okumaya ilişkin metaforları karşılaştırılabilir. Bu çalışmada nitel yöntemle metaforik algılar elde edilmiştir. Gelecekteki çalışmalar, nicel yöntemi de içeren, karma desenlerin kullanıldığı çalışmalarla zenginleştirilebilir. Farklı eleştirel dil becerilerine yönelik metafor çalışmaları da yapılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 787-818.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 787-818.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Ahkemoğlu, H. (2011). *A study on metaphorical perceptions of EFL learners regarding foreign language teacher* (Master Of Arts), Republic Of Turkey Çukurova University Enstitute Of Social Sciences, Adana.
- Arslan, M.M. & Bayrakçı, M. (2006). Metaforik düşünme ve öğrenme yaklaşımının eğitim – öğretim açısından incelenmesi. *Millî Eğitim, 35*(171), 100-108.
- Aşlıoğlu, B. & Yaman, F. (2017). Öğretmen adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 6*(12), 171-179.
- Aybek, B. & Aslan, S. (2015). Öğretmen adaylarının eleştirel okuma özyeterlik algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi, 4*(4), 1672-1683.
- Baltacı, A. (2018). Nitel araştırmalarda örnekleme yöntemleri ve örnek hacmi sorunsalı üzerine kavramsal bir inceleme. *BEÜ SBE Derg., 7*(1), 231-274.
- Benzer, A. & Bozkurt, B. (2020). Okuma stratejileri öğretiminin ortaokul öğrencilerinin okuduğunu anlama başarılarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 6*(1), 1-29.
- Bozpolat, E. (2015). Türkçe öğretmen adaylarının dört temel dil becerisine ilişkin metaforik algıları. *Turkish Studies, 10*(11), 313-340.
- Budak, Y. & Kula, S. S. (2017). Sınıf öğretmeni adaylarının öğretmenlik mesleğine ilişkin algıları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18*(2), 311-329.
- Bulut, P. & Kuşdemir, Y. (2018). İlkokul dördüncü sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya ilişkin algılarının metaforlar yoluyla analizi. *TÜBAV Bilim, 11*(1), 74-86.
- Çetinkaya Özdemir, E. & Kaya, B. (2021). Sınıf öğretmeni adaylarının okuma ve yazma becerisine ilişkin metaforik algıları. *Millî Eğitim, 50*(231), 129-145.
- Çifçi, M. (2009). Eleştirel okuma. *Türk Dili Araştırmaları Yıllığı - Belleten, 54*(2006/1), 55-80.
- Çoklar, A. N. & Bağcı, H. (2009). Öğretmen adaylarının eğitim teknolojisi kavramına yönelik geliştirmiş olduğu metaforlar. *Journal of Qafqaz University, (28)*, 172-184.
- Demir, R. & Kan, M. O. (2017). 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel okuma becerileri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 13*(2), 666-682.
- Demir, C. & Karakaş Yıldırım, Ö. (2019). Türkçede metaforlar ve metaforik anlatımlar. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 21*(4), 1085-1096.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 17*(1), 615-636.
- Emiroğlu, H. (2014). *Eleştirel okuma öğretiminin eleştirel okuma becerisine etkisi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Düzce Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Düzce.
- Emiroğlu, S., Arslanbaş, F. & Işkın, G. (2023). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel dinlemeye ilişkin metaforik algıları. *TEBD, 21*(1), 97-123. <https://doi.org/10.37217/tebd.1174416>
- Erdağ Toksun, S. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına ilişkin metaforik algıları. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21*(2), 144-157.
- Karadağ, B. (2015). *Sınıf öğretmeni adaylarına metaforik algıları doğrultusunda yaratıcı drama yöntemiyle demokratik değerlerin kazandırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Karadeniz, A. (2014). Eleştirel okuma özyeterlilik algısı ölçeğinin geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(1), 113 – 140.
- Karakuş, N. & Kozçetin, K. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma kavramına yönelik metaforik algılarının incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 40*, 387-404. <https://doi.org/10.21764/efd.47355>
- Karasakaloğlu, N., Saracaloğlu, S. & Özelçi, S.Y. (2012). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel okuma öz-yeterliklerine ilişkin algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9* (19), 405-422.

Türkben, T. ve Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 787-818.

DOI. 10.51460/baebd.1455460



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 787-818.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 787-818.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Kemiksiz, Ö. (2019). Türkçe öğretmeni adaylarının “hızlı okuma” becerisine yönelik metafor algıları. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 7(1)* 71-84.
- Koçak, C. (2013). Metaphorical perceptions of teacher candidates towards the school concept: Lotus flower model. *Mevlana International Journal of Education (MIJE), 3(4)*, 43-56.
- Köksal, Ç., Erginer, E. & Baloğlu, M. (2016). İlkokul birinci sınıf öğrencilerinin okuma ve yazmaya yükledikleri anlamlar. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi, 11(1)*, 133-156.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma desen ve uygulama için bir rehber*. Ankara: Nobel Yayınları.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative Data Analysis: An Expanded Sourcebook*. New York: Sage
- Odabaş, H., Odabaş, Z. & Polat, C. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası, 9(2)*, 431-465.
- Özdemir, E. (2007). *Eleştirel okuma* (7. Basım). Ankara: Bilgi Yayınevi.
- Özenç, E. G. & Özenç, M. (2018). Classroom teacher candidates' metaphoric perceptions regarding the concepts of reading and writing: A comparative analysis. *International Education Studies, 11(1)*, 100-110.
- Özensoy, A. U. (2012). Eleştirel okumaya göre düzenlenmiş sosyal bilgiler dersiyle ilgili öğrencilerin görüşleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 31(1)*, 187 - 202.
- Saydam, E. N. (2022). Sınıf öğretmeni adaylarına göre ilk okuma yazma öğretiminin metaforlar aracılığıyla değerlendirilmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi, 7(1)*, 65-83.
- Saydam, E. N. & Ferah Özcan, A. (2021). İlkokul öğretmenlerine göre ilk okuma yazma öğretimi: Bir metafor çalışması. *IIJET, 9(3)*, 59-80.
- Şimşek, A. & Kaplan, K. (2022). Türkçe öğretmenlerinin dilbilim kavramına yönelik metaforik algıları. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi, 9*, 148-160.
- Tiryaki, E. N. & Demir, A. (2016). Türkçe öğretmeni adaylarının yazma becerisine yönelik metaforik algıları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(33)*, 18-27.
- Topçuoğlu-Ünal, F. & Tekin, M. T. (2013). Eleştirel yazmaya ilişkin Türkçe öğretmeni adaylarının metaforik algıları. *Turkish Studies, 8(13)*, 1595-1606.
- Türkben, T. (2021). Okuma eğitimi F. Temizyürek ve T. Türkben (Ed.), *Türkçe öğretimine genel bir bakış el kitabı* içinde (s. 93-156). Ankara: Pegem Akademi.
- Ulu, H. (2019). Öğretmen adaylarının dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine ilişkin metaforik algıları. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(2)*, 272-314.
- Ünal, T. A. & Sever, A. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik özyeterlik algıları. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi, 2(6)*, 33-42.

Türkben, T. ve Maraşlı, C. (2024). Türkçe öğretmeni adaylarının eleştirel okumaya yönelik metaforik algıları. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 787-818.


DOI. 10.51460/baebd.1455460



Orta Yaş Krizinin Gösterim Alanı Olarak Amerikan Güzeli Filmi: Ruh Sağlığı Bakış Açısıyla Bir Değerlendirme

American Beauty Movie as a Screening Space for Midlife Crisis: An Evaluation from a Mental Health Perspective

Sayfa | 819

Ümit MORSÜN BÜL , Prof. Dr., Aksaray Üniversitesi, morsunbulumit@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 25 Şubat 2024
Kabul tarihi - Accepted: 18 Mayıs 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 819-836.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 819-836.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Orta yetişkinlik dönemi insan yaşamındaki en uzun gelişim evrelerinden biridir. Orta yaşa geçiş pek çok insan için zorlu olmakta ve bazı durumlarda orta yaş krizine dönüşebilmektedir. Orta yaş krizi, orta yetişkinlik dönemine geçilmesiyle birlikte bireylerin var olan rollerinden, yaşam amaçlarından ve yaşam yapılarından memnuniyetsizleri nedeniyle stresli ve zorlayıcı bir arayış dönemine girmesi olarak tanımlanabilmektedir. Orta yaş krizi bireylerin kaygı, depresyon, uyku bozuklukları, konsantrasyon sorunları, kişiler arası ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir. Bu çalışmada orta yaş krizi özelliklerinin değerlendirilmesi amacıyla sinema ve psikoloji alanlarının bakış açıları yan yana getirilmiştir. Bu bağlamda çalışmanın amacı orta yaş krizi özelliklerinin yönetmenliği Sam Mendes tarafından yapılan Amerikan Güzeli filmi üzerinden incelenmesidir. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Film analizi kariyer/meslek, sağlık, aile, ilişkiler, cinsellik, dünya görüşü ve kimlik kategorileri başlıkları altında yapılmıştır. Çalışmanın sonuçları Amerikan Güzeli filmi başkarakter Lester'in orta yaş krizini nerdeyse yaşamının tüm alanlarında deneyimlediğini göstermiştir. Sonuç olarak, Amerikan Güzeli filminin analizi ile ortaya konulan orta yaş krizi özelliklerinin ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlar tarafından bilinmesi, bu kriz esnasında zorluklar yaşayan danışanlarla çalışırken daha doğru müdahalelerde bulunmalarını sağlayabilir.

Anahtar Kelimeler: Orta Yaş Krizi, Amerikan Güzeli, Film Analizi

Abstract. Middle adulthood is one of the longest developmental stages in human life. The transition to middle age is difficult for many people, and in some cases, it can turn into a midlife crisis. Midlife crisis can be defined as the transition to middle adulthood, when individuals enter a stressful and challenging period of search due to their dissatisfaction with their existing roles, life goals and life structures. Midlife crisis can cause individuals to experience anxiety, depression, sleep disorders, concentration problems, and problems in their interpersonal relationships. In this study, the perspectives of cinema and psychology were brought together in order to evaluate the characteristics of midlife crisis. In this context, the aim of the study is to examine the characteristics of midlife crisis through the movie American Beauty, directed by Sam Mendes. Document analysis, which is one of the qualitative research methods, was used in the study. Film analysis was made under the categories of career/profession, health, family, relationships, sexuality, worldview and identity. The results of the study showed that Lester, the main character of the American Beauty movie, experienced the midlife crisis in almost all areas of his life. As a result, the midlife crisis characteristics revealed by the analysis of the American Beauty movie are known by experts working in the field of mental health may enable them to make more appropriate interventions when working with clients who experience difficulties during this crisis.

Keywords: Midlife Crisis, American Beauty, Film Analysis



Extended Abstract

Introduction. Considering human life, one of the longest life periods is middle adulthood. Jung, one of the important representatives of psychoanalysis, approached the middle age period as the afternoon of life while evaluating human life and stated that this period was the preparation time for the evening of life (Santrock, 2012). Although the onset and duration of the middle adulthood period can vary, it covers the period from the 40s to the age of 65 on average. Considering the middle adulthood period, there is a debate in the developmental psychology literature as to whether this phase is a normative life period or a crisis period. The transition to middle age is difficult for many people, and in some cases, it can turn into a midlife crisis (Robinson & Wright, 2013; Petrov et al., 2022). Midlife crisis can be defined as the transition to middle adulthood, when individuals enter a stressful and challenging search period due to their dissatisfaction with their existing roles, life goals and life structures (Wethington, 2000). Individuals experiencing midlife crisis show many symptoms of psychological disorders such as sleep problems, depression, suicidal thoughts, concentration problems, alcohol addiction and chronic headaches (Robinson & Wright, 2013; Petrov, Robinson & Arnett, 2022, Giuntella et al., 2023). The paths of the science of psychology, which tries to understand human behavior and the emotions and thoughts behind the behavior, and the art of cinema, which tries to convey these human characteristics to the audience with aesthetic concerns, have intersected many times since the beginning of the 20th century (Gençöz 2009; Morsünbül 2015). In this study, the perspectives of cinema and psychology were brought together in order to evaluate the characteristics of midlife crisis. In this context, the aim of the study is to examine the characteristics of midlife crisis through the movie *American Beauty*, directed by Sam Mendes.

Method. As descriptive research, document analysis, one of the qualitative research methods, was used in this study. Document analysis includes the analysis of written and visual materials that provide information about the phenomena intended to be investigate (Yıldırım & Şimşek 2006). The document to be analyzed in this study is the movie *American Beauty*, directed by Sam Mendes. *American Beauty* is a movie that reveals the situation of a middle-class American family and their gradually deteriorating relationships through the narration of the main character of the movie, Lester Burnham (Kevin Spacey). The movie *American Beauty* was analyzed within the context of midlife crisis. The categories determined by Robinson and Wright (2013) based on the approaches of Levinson (1996) and Super (1980) were used as analysis categories. These are career/occupation, health, family, relationships, sexuality, worldview and identity categories.

Results. *American Beauty* is a movie that tries to address many different issues such as midlife crisis, family relationships, homophobia, and child sexual abuse. When the film is evaluated in general, we can say that the director of the film, Sam Menders, takes the audience into a chaotic environment where almost all the characters in the film experience crises. As the name of the movie suggests, beauty and what beauty is at the center of the movie. Is beauty Angela's smile, the red Firebird car Lester bought, a plastic bag that moves as if dancing in the wind, or the red roses that appear in a fascinating way? The film basically tries to explain beauty and how it is perceived within a crisis experience. Another general impression that can be made about the film is that red objects (red car, red door of the Burnhams' house) and red roses are frequently reflected on the screen. Red is reflected as an element that represents unrest, tension and desire in the film (Heyraud, 2000). It can be said



that in the movie American Beauty, which is discussed in this study, the features related to the midlife crisis are presented quite well but slightly exaggerated. When we look at the movie in general, it can be seen that there are people from two life periods (adolescence and middle adulthood) in the movie and that both groups experience significant developmental crises.

Sayfa | 822

Discussion and Conclusion. When we look at the movie American Beauty, the main character of the movie, Lester, experiences the midlife crisis in almost all areas of his life. In this process, Lester attempts to restructure his life. The hero of the movie expresses this situation as follows: *“In the eyes of my wife and daughter, I am always doomed to lose and they are right. I lost something. I'm not exactly sure what it is, but I do know that I don't always feel this numb. But are you aware? It's never too late to win again!”*. There are some turning points in the movie that cause change in Lester's life. These are his firing from his job, seeing Angela at the basketball game, and his efforts to rebuild a lifestyle after these events. However, the director showed hope and pessimism side by side in Lester's journey and ended the film with a tragic ending. As a result, in this study where the movie American Beauty was used as a signifier of a psychological variable, it can be said that midlife crisis is a difficult experience for many people. Accurate assessment of these difficulties experienced by individuals in this process can ensure that interventions are more effective.



Giriş

*Yaş Otuz beş! Yolun yarısı eder.
Dante gibi ortasındayız ömrün.
Delikanlı çağımızdaki cevher,
Yalvarmak, yakarmak nafile bugün,
Gözünün yaşına bakmadan gider.*
Cahit Sıtkı Tarancı (Otuz Beş Yaş, 1983)

İnsanın yaşamı göz önünde bulundurulduğunda en uzun yaşam dönemlerinden biri orta yetişkinliktir. Orta yetişkinlik dönemi ortalama olarak 40'lı yaşlardan başlayan ve 65 yaşına kadar olan zamanı kapsamaktadır. Psikanalizin önemli temsilcilerinden biri olan Jung insan yaşamını değerlendirirken orta yaş dönemini hayatın öğleden sonrası olarak değerlendirmiş ve bu dönemin hayatın akşamı için hazırlık zamanı olduğunu belirtmiştir. Orta yaş döneminde biyolojik yönden düşüşler, kayıplar olmasına karşın eğitim, kariyer, ilişkiler gibi alanlarda önemli ilerlemeler olmaktadır. Bu yönüyle orta yetişkinlik dönemi pek çok orta yetişkin birey için büyüme ve kaybın dengelendiği bir yaşam dönemi olarak görülmektedir (Santrock, 2012).

Orta yetişkinlik dönemi 70'lerden önce çok araştırılan bir yaşam dönemi olmamıştır. Bu tarihlerden önce psikoloji alanındaki araştırmacıların daha çok çocukluk ve ergenlik dönemine odaklandıkları görülmektedir (Onur, 1997). 1970'lerden önce orta yetişkinlik üzerine yazılar yazan araştırmacı olarak Carl Jung karşımıza çıkmaktadır. Jung insan yaşamını dört temel evrede değerlendirmektedir. Bunlar sırasıyla çocukluk, gençlik, orta yaş ve yaşlılık dönemleridir. Jung orta yaş döneminin 35-40 yaşlarında başlayan ve yaşlılığa kadar süren bir evre olarak değerlendirmiştir. Jung orta yetişkinlik dönemini bireylerin gençlik yıllarındaki dışadönük ve maddeci tutumların yerine içsel ve manevi değerlere odaklanması gerektiğini belirtmektedir. Bu evrede kişiliğin bilinçli ve bilinçdışı tarafları arasında ilişki kurulmasıyla olgunluğun işareti olan bütünleşmiş bir kişilik oluşturmak temel amaçtır (Gençtan, 1998; İnanç ve Yerlikaya, 2010).

Orta yetişkinlik dönemi ele alındığında bu dönemin özelliklerini açıklayan bir diğer önemli kuramcı Eric Erikson'dur. Erikson sekiz evreden oluşan Psikososyal Gelişim Kuramında gelişimin temel ögesinin kimlik gelişimi olduğunu belirtmektedir. Her gelişim evresinde kimlik duygusunu oluşturacak bir krizin yaşandığını ve bu krizin sağlıklı bir şekilde çözülmesi durumunda ego gücünün ortaya çıkacağı belirtilmektedir (Erikson, 1968). Erikson'a göre orta yetişkinlik döneminde yaşanan kriz üretkenliğe karşı verimsizlik çatışmasıdır. Yaşamın bu döneminde iş ve aile ilişkileri, bireylerin başkalarına bakım verme ve onlarla ilgilenme görevleriyle, sorumluluklarıyla karşı karşıya bırakır. Bu evrede bireyler topluma, gelecek nesillere katkı sağladıklarını hissettiklerine kendilerini üretken olarak değerlendirirler. Üretkenlik, anne-baba olarak biyolojik üretkenlik olarak, mesleki becerilerini başkalarına aktararak mesleki üretkenlik olarak ya da yaşadıkları kültürün özelliklerini bir sonraki nesille aktararak kültürel üretkenlik olarak sağlanabilir (Erikson, 1968; Santrock, 2012). Üretkenlik duygusu baskın olan bireyler ailesi ve diğer insanlarla güçlü ilişkileri vardır. Başkalarına mentörlük yapmaktan ya da gelecek nesillere katkı sağlamaktan mutluluk duyarlar. Üretkenlik duygusu yüksek olan bireyler gelecek nesillerle olan bağları aracılığıyla kendilerini bir bütün olarak toplumun devamına ve gelişimine adanmışlar. Üretken bireyler gelecek nesillerle olumlu yaşantıları aracılığıyla pozitif bir benlik yapısı geliştirerek daha sağlıklı özellikler



gösterirler (Santrock, 2012). Araştırmalar (Gramling, 2007; Hiel ve diğerleri, 2006; Whitbourne ve diğerleri, 2009) üretkenliğin orta yaş döneminde bireylerin sağlıklı psikolojik özellikler geliştirmesinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermiştir. Verimsizlik durumunda ise bireyler gelecek nesillere ya da topluma herhangi bir katkı sağlayamadıkları duygusunu hissederler. Bu bireyler çoğu zaman kendilerine dönük oldukları için başkalarıyla ilişki kurmaya da istekli değildirler. Ayrıca, kendilerini geliştirmek ya da üretici işlerle ilgilenmekten geri durmayı tercih ederler (Hiel ve diğerleri, 2006). Erikson'a (1968) göre orta yetişkinlik döneminde yaşanan krizin sağlıklı çözülmesi durumunda bireyler bakım/ilgi ego gücünü geliştirirler.

Levinson, orta yetişkinlik dönemi üzerine araştırmalar yapan bir diğer araştırmacıdır. Levinson'un (1986) kuramındaki temel kavram yaşam yapısıdır. Yaşam yapısı hem bireylerin değerler, amaçlar ve inançlar gibi içsel dünyasının hem de başkalarıyla ilişkilerindeki bağlanmaları, toplumsal rolleri ve sorumluluklarını içeren dışsal çevresinin bütünleştirilmesidir. Levinson, orta yetişkinlik dönemindeki erkeklerle yaptığı çalışmalar sonucunda 17 yaşından 65 yaşına kadar olan zaman aralığında bir dizi gelişim geçişleri ve evreleri olduğunu ortaya koymuştur. Levinson orta yetişkinlik döneminin 40 ile 65 yaş arasında olduğunu ve bu evreye geçişin de 40-45 yaşlar arasında gerçekleştiğini belirtmektedir. Bu geçiş evresinde bireylerin gençliğe karşı yaşlılık, yıkıcılığa karşı yapıcılık, erkeksiliğe karşı kadınsılık ve son olarak da başkaları ile birlikte olmaya karşı onlardan ayrı olma çatışmalarıyla baş etmesi gerekmektedir (Levinson ve diğerleri, 1978; Levinson, 1986; Onur, 1997; Santrock, 2012). Levinson, çalışmasına katılan katılımcılardan büyük bölümünün orta yetişkinliğe geçiş evresinde zorluklar yaşadıklarını raporlamıştır. Levinson orta yetişkinlik döneminde geçişteki zorluklarla baş edebilmenin temel yolunun bireylerin orta yaşa geçişlerindeki zıtlıklarla ne düzeyde baş edebildiklerine ve zıtlıkları kendi benliklerinin bir parçası olarak ne düzeyde gördüklerine bağlı olduğunu belirtmektedir (Levinson ve diğerleri, 1978; Levinson, 1986; Santrock, 2012). Levinson 40-45 yaş aralığını kriz dönemi olarak değil de geçiş dönemi olarak belirtmiştir. Bu geçiş döneminde zorluklar yaşanabileceğini ancak her durumda krizdeki gibi bir kargaşa durumunun olmayacağını belirtmektedir (Levinson ve diğerleri, 1978; Levinson, 1986).

Orta yetişkinlik dönemi ele alınırken bu evrenin normatif bir yaşam dönemi mi olduğu yoksa bir kriz dönemi mi olduğuna dair gelişim psikolojisi literatüründe tartışma bulunmaktadır. Yaşam dönemleri ele alınırken kriz kavramı özellikle medya tarafından sıklıkla kullanılmaktadır. İnsan yaşamı göz önünde bulundurulduğunda literatürde sıklıkla anılan üç yaşam dönemindeki krizler ön plana çıkmaktadır. İlki ergenlik döneminde yaşandığı belirtilen ergenlik krizi, ikincisi beliren yetişkinlik döneminde deneyimlenen çeyrek yaşam krizi ve son olarak da orta yetişkinlik dönemindeki orta yaş krizidir (Robinson ve Wright, 2013). Farklı yaşam dönemlerinde yaşanan krizlerin bazı ortak özellikleri vardır. Bunlardan ilki krizlerin insan yaşamında bir geçiş ya da dönüm noktası olduğudur. İkincisi gelişimsel krizler çevresel talepler nedeniyle bunalmış olan bireylerin bunlarla baş etmek için kullandığı bir yoldur. Üçüncüsü gelişimsel krizler sorgulamanın ve anlam arayışının arttığı bir zamandır. Bu durumda bireyler yaşamın anlamını tekrar oluşturmak isterler. Bundan dolayı gelişimsel krizler çoğu zaman varoluşsal krizler olarak adlandırılır. Krizlerin dördüncü özelliği bireylerin kimliklerinde ve benliklerinde değişimlerin olduğu zamanlardır. Bu durumda bireyler yeni yaşam dönemine göre kim ve nasıl bir kişi olduklarına dair yeni bir arayış içerine girerler. Son olarak da gelişimsel krizler sürecinde bireyler çoğunlukla olumsuz duyguları deneyimlerler. Bu dönemlerde insanlar kaygıyı, yaşamlarının



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 819-836.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 819-836.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kontrolünün kendilerinde olmadığı duygusunu, gelecekteki belirsizliğin yarattığı kaygıyı ve yoğun depresif duyguları yaşarlar (Robinson ve Wright, 2013; Petrov, Robinson ve Arnett, 2022).

Orta yaş dönemine ilişkin buraya kadar aktarılan kuramcılara baktığımızda orta yaşa geçişin zorluklar içerdiğini ancak bunlar gelişimsel birer zorluk olarak ele alındığını söyleyebilir. Hem Eriksonun (1968) kuramında hem de Levinson'nun (1978) yaklaşımında da orta yaşa geçiş zorlukları içerse de bu zorluklar bireyi daha bir üst basamağa taşıyan yaşam deneyimleri olarak ele alınmıştır. Buna karşın orta yaşa geçişi tamamıyla bir kriz durumu olarak ele alan yaklaşımlar da bulunmaktadır.

Orta yaş krizi yaşlanmanın, fiziksel düşüşün, istenmeyen kısıtlayıcı rollerin farkına varılmasıyla kişisel amaçlarda ve yaşam biçiminde yaşanan kişisel bir kargaşayı ve ani değişimleri gösteren bir kavramdır (Wethington, 2000). Orta yaş krizi denildiğinde ismi anılan ilk kişi orta yaş krizi kavramını ilk kez ortaya koyan Elliot Jaques'tir. Jaques (1965) orta yaş kriziyle ilgili çığır açıcı "Ölüm ve Orta Yaş Krizi" adlı makalesinde ilk kez orta yaş krizi kavramını kullanmıştır. Jaques'e (1965) göre orta yetişkinlik döneminde bireyler iki temel gerçekle yüzleşmek zorundadır. Bunlar ölümün kaçınılmaz olduğu ve her insanın içinde nefret ve yıkıcı dürtülerin olduğudur. Genç yetişkinlik döneminde bu gerçekler orta yetişkinliğe kadar farkında olunmadan göz ardı edilir. Jaques (1965) ergenlik döneminde de krizlerin var olduğunu ancak bunun orta yetişkinlik dönemindeki krizden niteliksel olarak farklı olduğunu belirtir. Ergenlik dönemindeki krizin büyük ölçüde paranoid-şizoid nitelikte olduğunu buna karşın orta yaş krizinde temel özelliğin ise depresif nitelikte olduğunu ileri sürmektedir. Jaques (1965) insanlarda bilinçdışı olarak ölümsüz olma arzusunun yer aldığını ve bunun sonucu olarak da yas ve ölümü görmezden gelme eğiliminde olduklarını ileri sürmüştür. Bununda reankarnasyon inancıyla, ölümden sonra yaşamın olduğu inancıyla, sonsuz yaşam için iksirler bulma gibi arayışlarla/davranışlarla kendisini ortaya koyduğunu belirtmektedir. Bu arayış ya da davranışların ölüm karşısında yaşanan kaygıyla baş etmek için ortaya konan bir savunma mekanizması olduğunu ileri sürmüştür.

Jaques'in (1965) orta yaş kriziyle ilgili makalesinden sonra orta yaş krizinin, orta yetişkinlik dönemine giren bütün bireyler tarafından yaşanıp yaşanmadığı ya da gerçekten orta yaş krizinin olup olmadığı konusunda büyük tartışmalar olmuştur. Pek çok araştırmacı (Farrell ve Rosenberg, 1981; McCrea ve Costa, 1990) orta yaş krizinin medya da ve popüler kültür araçlarında abartılarak sunulduğunu ancak insanların aslında medya da sunulduğu gibi orta yaş krizini yaşamadığını aksine bireylerin orta yetişkinlik dönemini güçlenerek geçirdiklerini belirtmektedirler. Yapılan araştırmalara bakıldığında örneğin, Wethington (2000) 50 yaş üzeri yetişkinlerle yaptığı araştırmada çalışmaya katılan erkeklerin % 34'ünün, kadınların ise % 36'sının orta yaş krizini deneyimlediklerini saptamıştır. Cinsiyet açısından erkelerin daha çok iş/meslek alanında krizler yaşadıklarını, kadınların ise daha çok aile ve ilişkiler konusunda krizler yaşadığı belirlenmiştir. Robinson ve Wright (2013) yaptıkları çalışmada 40-49 yaş aralığında yer alan kadınların % 59'unun, erkeklerin ise % 46'sının krizi deneyimlediklerini bulmuşlardır.

Orta yaş krizinin evrensel bir olgu olmadığı ve tüm orta yetişkinler tarafından deneyimlenmediğine dair görüş baskın olmasına karşın orta yetişkinlik döneminde belirli bir grup insanın krizi deneyimledikleri söylenebilir. Orta yaş krizini deneyimleyen bireyler uyku problemleri, depresyon, intihar düşünceleri, konsantrasyon sorunları, alkol bağımlılığı ve kronik baş ağrısı gibi pek çok psikolojik bozukluk semptomları göstermektedirler (Robinson ve Wright, 2013; Petrov ve diğerleri,



2022, Giuntella ve diğerleri, 2023). Bu nedenle orta yaş krizinin nasıl deneyimlendiği ve krizle baş etmede ne tür stratejiler geliştirilebileceği pek çok insanın yaşadığı sorunları çözmesine katkı sağlayabilir. Orta yaş krizinin nasıl deneyimlendiği hakkında başvurulabilecek önemli kaynaklardan biri sinema filmleridir.

Sayfa | 826

İnsanın davranışlarını ve davranışların arkasında yatan duyguları, düşünceleri anlamaya çalışan psikoloji bilimi ile insana ait bu özellikleri estetik kaygılar güderek seyirciye ulaştırmaya çalışan sinema sanatının yolları 20. Yüzyılın başlarından itibaren pek çok kesişmiştir (Gençöz 2009; Morsünbül 2015). Bu kesişme hali öyle sıklaşmıştır ki bu temas sinematerapi alanının doğmasına olanak sağlamıştır. Sinema hem psikolojik öğelerin anlaşılmasına olanak sağlayan bir alan oluşturduğu gibi belirli sorunlar yaşayan bireylerin kendilerini, yaşadıkları sorunları anlamalarını sağlayan bir araç haline gelmiştir. Sinematerapi açısından bakıldığında izleyici filmi izlerken üç aşamadan oluşan bir yolculuğa çıkmaktadır. İlk olarak izleyici sinema ekranında gösterilen karakter ile kendisi arasındaki benzerlikleri görmeye ve hissetmeye başladığı özdeşleşme aşamasıdır. Daha sonra özdeşleşme yoluyla izleyicinin bastırıldığı, fark etmediği duygularının, iç çatışmalarının ortaya çıkmaya başladığı katharsis evresidir. Üçüncü aşama ise izleyicinin ekrandaki kahramanın sorunlarını çözme yollarına bakarak, onun duygu ve düşüncelerini kavrayarak kendi hayatına taşıması, kendi yaşadığı sorunlara ışık tutmasını sağlayan içgörü aşamasıdır (Gençöz, 2007; Sharp ve diğerleri, 2002; Berg-Cross ve diğerleri, 2008). Her sinema filminde yönetmen izleyiciye yeni bir gerçeklik sunar. Bu gerçeklik sinematerapi uygulamasına olanak sağlayan bir araç olarak kullanılabilir gibi psikolojik bir değişkenin anlaşılmasına olanak sağlayan bir inceleme dokümanı da olabilir. Bu çalışmada sinema filmi bir psikolojik değişkenin anlaşılmasında bir aracı doküman olarak kullanılmıştır. Başka bir ifadeyle sinema filmi orta yaş krizi özelliklerinin anlaşılmasında, orta yaş krizi yaşayan bireylere yardım/müdahale edilmesi konusunda ya da orta yaş krizi yaşayan bireylerin yaşadıkları durumu anlamalarına ve doğru değerlendirmelerine katkı sağlayabilir.

Türkiye de orta yaş dönemi ile ilgili çalışmalar oldukça sınırlıdır. Türkiye nüfusuna ilişkin rapora (TUİK, 2024) bakıldığında Türkiye nüfusunda orta ve ileri yetişkinlik dönemindeki bireylerin oranında belirgin artış vardır. Bu artışa karşın orta yaş dönemindeki bireylerin özelliklerini anlamaya/değerlendirmeye çalışan çalışmaların oldukça sınırlı olduğu söylenebilir. Film analizi aracılığıyla orta yaş krizi özelliklerinin anlaşılmasına çalışıldığı bu çalışmayla orta yaş krizine dikkatin artırılarak bu yönde yapılacak çalışmalara destek olunabilecektir.

Buraya kadar aktarılan bilgiler ışığında bu çalışmanın amacı orta yaş krizi özelliklerinin yönetmenliği Sam Mendes tarafından yapılan Amerikan Güzeli filmi üzerinden incelenmesidir. Bu çalışmada Amerikan Güzeli filminin araştırma dokümanı olarak seçilmesinin temel nedeni filmin orta yaş krizine ilişkin özellikleri hem senaryo hem de sinema tekniği açısından başarılı bir şekilde ele almasıdır.

Yöntem

Betimsel bir araştırma olarak bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi kullanılmıştır. Doküman incelemesi, araştırılması amaçlanan olgular hakkında bilgi veren yazılı ve görsel materyallerin analizini içermektedir (Yıldırım ve Şimşek 2006). Doküman analizi çeşitli



aşamalardan oluşmaktadır. Bunlar sırasıyla (a) analiz edilecek uygun dokümanın seçilmesi, (b) kategorilerin geliştirilmesi (c) analiz biriminin saptanmasıdır (Yıldırım ve Şimşek, 2006).

Bu çalışmada analiz edilecek doküman yönetmenliği Sam Mendes tarafından yapılan Amerikan Güzeli filmidir. Amerikan Güzeli filminde orta sınıf özelliklerine sahip bir Amerikan ailesinin içinde bulunduğu durum ve giderek bozulmaya başlayan ilişkilerini filmin baş karakteri olan Lester Burnham'ın (Kevin Spacey) anlatısıyla ortaya koyan bir filmidir. Lester hem evde hem de işyerinde sorunlar yaşayan bir kişidir. Bir gün kızının gösteri yapacağı basket maçında kızının arkadaşı Angela (Mena Suvari) ile karşılaşır ve ikisinin arasında cinsel bir gerilim başlar. Bundan sonra Lester işini bırakarak yaşamını tekrar biçimlendirmeye çalışır. Ancak bu süreçte hem kızıyla (Thora Birch) hem de eşiyle (Annette Bening) sorunlar yaşamaya başlar. Film Lester'ın hem bedensel hem de duygusal olarak gençleşmeye çalışırken kendisine ilişkin algılamalarını ve çevresiyle olan ilişkilerindeki dramatik değişimleri başarılı bir şekilde ortaya koymaktadır. Amerikan güzeli filmi sinematografik özellikleri, oyuncu kalitesi ve özgün senaryosuyla pek çok film festivalinde aday olarak gösterilmiş ve pek çoğunda da ödül almıştır. Film hakkında diğer bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
Amerikan Güzeli Filmi ile ilgili Bilgiler

Filmin Orijinal Adı	American Beauty
Yönetmen	Sam Mendes
Senarist	Alan Ball
Oyuncular	Kevin Spacey, Mena Suvari, Annette Benning, Thora Birch, Wes Bentley, Chris Cooper
Orijinal Dil	İngilizce
Süre	122 dk.
Ülke	Amerika Birleşik Devletleri
Aldığı Ödüllerden Bazıları	OSCAR En iyi film, En iyi yönetmen, En iyi özgün senaryo, En iyi erkek oyuncu; ALTIN KÜRE En iyi yönetmen, En iyi senaryo; BAFTA En iyi kadın oyuncu, En iyi erkek oyuncu

İşlem

Amerikan Güzeli filmi orta yaş krizi kapsamında analiz edilmiştir. Analiz kategorileri olarak Robinson ve Wright'ın (2013) Levinson (1996) ve Super'ın (1980) yaklaşımlarına dayalı olarak belirledikleri kategoriler kullanılmıştır. Bunlar kariyer/meslek, sağlık, aile, ilişkiler, cinsellik, dünya görüşü ve kimlik kategorileridir. Çalışmada analiz birimi olarak filmin ana karakteri olan Lester karakteri seçilmiştir. Bununla birlikte analizlerin derinleştirilmesi ve karşılaştırma yapmak amacıyla filmdeki diğer karaktere de odaklanılmıştır. Filmde belirlenen kategorilere ilişkin değerlendirmeler yapabilmek için film pek çok kez izlenmiştir. Ayrıca çalışmada filmin ne derece doğru yorumlandığı ve meslektaş teyidi (Yıldırım ve Şimşek, 2008) için konusunda psikoloji ve sinema konusunda yetkin olan iki akademisyenin görüşlerine başvurulmuştur. Ardından gelen sözlü ve yazılı geribildirimler doğrultusunda film değerlendirmesi yeniden düzenlenmiştir.



Bulgular

Bu bölümde Amerikan Güzeli filmi kariyer/meslek, sağlık, aile, ilişkiler, cinsellik, dünya görüşü ve kimlik kategorilerinde analiz edilmiştir. Her bir kategori altında ayrıntılı analizlere geçmeden önce film genel olarak değerlendirilmiştir.

Amerikan Güzeli filmi orta yaş krizi, aile ilişkileri, homofobi, çocuk cinsel istismarı gibi pek çok farklı konuyu ele almaya çalışan bir filmidir. Film genel olarak değerlendirildiğinde filmin yönetmeni Sam Menders'in izleyiciyi filmdeki nerdeyse tüm karakterlerin kriz yaşadıkları kaotik bir ortama doğru götürdüğünü söyleyebiliriz. Filmde izleyiciyle yaşamları buluşturulan karakterlerden ikisi (Lester'in komşuları olan iki eşcinsel çift) hariç diğer tüm karakterlerin bir şekilde yaşamlarında sorunlar yaşadıkları ya da yaşamlarından memnuniyetsiz oldukları söylenebilir. Filmdeki karakterlerin yaşadığı sorunlar ve bu sorunlara ilişkin özellikler Tablo 2'de verilmiştir.

Filmin adında da olduğu gibi güzellik, güzelliğin ne olduğu filmin merkezinde yer almaktadır. Güzellik Angela'nın gülüşümü, Lester aldığı kırmızı Firebird marka arabamı, rüzgarda dans eder gibi hareket eden plastik bir poşet mi yoksa büyüleyici biçimde ortaya çıkan kırmızı güller midir? Film temel de güzelliğin ve bunun nasıl algılandığını kriz yaşantısı içerisinde anlatmaya çalışmaktadır. Filmle ilgili belirtilebilecek bir başka genel izlenim ise kırmızı renkli nesnelerin (kırmızı araba, Burnham'ların evlerinin kırmızı renkli kapısı) ve kırmızı güllerin sıklıkla ekrana yansıtılmasıdır. Kırmızı adeta filmdeki huzursuzluğu, gerilimi, arzuyu temsil eden bir öge olarak yansıtılmıştır (Heyraud, 2000).

İzleyen kısımda Amerikan Güzeli filmi kariyer/meslek, sağlık, aile ve ilişkiler, cinsellik, dünya görüşü ve kimlik kategorilerinde analiz edilecektir.

Tablo 2.

Filmde Yer Alan Karakterlerin Yaşadığı Krizler ve Bunları Gösteren Özellikler

Karakterin Adı	Yaşadığı Kriz/Sorun	Krizi Gösteren Özellikler
Lester (Baba)	Orta yaş krizi	İşinde, ailesinde ve yaşamıyla ilgili yaşadığı sorunlar
Angela (Lester'in cinsel gerilim yaşadığı, kızının arkadaşı)	Ergenlik krizi	Kimlik sorunları, bedeni üzerinden kimlik oluşturma çabası
Carolyn (Lester'in eşi)	Orta yaş krizi	Ailesi ve işinde yaşadığı sorunlar
Jane (Lester'in kızı)	Ergenlik krizi	Kimlik sorunları, anne ve babasıyla yaşadığı sorunlar
Ricky (Komşularının çocuğu, Jane'nin erkek arkadaşı)	Ergenlik krizi	Kimlik sorunları, babasıyla yaşadığı sorunlar. Madde kullanması ve satması
Colonel (Komşuları, Ricky'nin babası)	Cinsel kimlik ve yönelimine ilişkin sorunlar	Cinsel yönelimi konusunda kriz yaşamaması
Buddy (Emlakçı, Carolyn'nin birlikte olduğu kişi)	Eşi ve işiyle ilgili yaşadığı sorunlar	Eşiyle sorun yaşamaması ve boşanma aşamasında olması



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 819-836.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 819-836.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kariyer/meslek

Lester bir fast food restoranında sipariş verirken iş ilanı yazısını görür ve orada çalışan kişiyle konuşmaya başlar.

“Aslında form doldurmak istiyorum (Lester)

Yönetici işi yok. Sadece tezgâhta çalışacak biri alınacak (Çalışan)

İyi. Mümkün olduğunca az sorumluluk isteyen bir iş arıyorum (Lester)” 57.Dk.

Buradaki diyalog Lester’ın işe bakış açısını özetler gibidir. Lester gençlik dönemindeki gibi yarı zamanlı ve sorumluluğu az bir işte çalışmak istemektedir. Bu işi gençlik yıllarına dönüşün kapısını açacak bir fırsat olarak değerlendirmektedir. Filmin başında Lester bir derginin reklam bölümünde çalışıyor olarak gösterilmektedir. 14 yıldır bu dergide çalışmasına karşın işine ya da yaptığı mesleğe karşı herhangi bir bağlanması yok gibidir. Bu nedenle işten ayrılması onun için çok da zor olmayan bir süreç olarak görünmektedir. Erikson (1968) mesleğin/işin orta yetişkinlik döneminde bireylerin üretkenlik duygusu yaşamasında önemli bir işleve sahip olduğunu belirtmektedir. Mesleğindeki deneyimler bireyin kendisinden sonra gelecek nesillere aktarılabilir en önemli kaynaklarından biridir. Bu açıdan bakıldığında Lester meslek açısından verimsizlik duygusu yaşamaktadır. Lester’ın 14 yıldır yaptığı meslek onun için tatmin edici olmayan ve yaşantısını kısıtlayan bir durum olarak görülmektedir. Bir kimlik parçası olarak meslek Lester için onu tanımlayan bir öge değildir. Orta yaş krizi özelliği olarak ani ve hızlı bir şekilde işinden ayrılarak (Wethington, 2000) yaşam biçiminde önemli bir değişikliğe gider ve bu seçilen yeni iş gençlik yıllarına dönüş için bir köprü gibidir.

Sağlık

Lester koşan iki komşusunun yanına gelir. Hem onlarla koşar hem de sohbet ederler

Selam Çocuklar (Lester)

Koştüğünü bilmiyordum (Komşu)

Yeni başladım (Lester)

Çok İyi (Komşu)

Biraz öğüt verirsiniz diye düşündüm. Bir an önce forma girmeliyim (Lester)

Amacın sadece kilo vermek mi yoksa güç ve esneklik mi kazanmak istiyorsun (Komşu)

Çiplakken iyi görünmek istiyorum (Lester) 46. Dk.

Erken ergenlikte ortaya çıkan ani ve büyük değişimler ve ileri yetişkinlikte ortaya çık hızlı değişimlerle karşılaştırıldığında orta yetişkinlik döneminde fiziksel değişimler daha yavaştır. Kronik hastalıklar genç yetişkinlik dönemi ile karşılaştırıldığında orta yetişkinlikte artma eğilimindedir (Santrock, 2012). Orta yaş kriziyle ilgili popüler medya da en çok gösterilen imge daha genç, daha güçlü görünmeye çalışan, başka bir ifadeyle gençlik dönemindeki bedensel özelliklere ulaşmaya çalışan karakter özellikleridir. Peck orta yetişkinlikte bireylerin fiziksel güç yerine akla değer vermeleriyle daha sağlıklı psikolojik özellikler göstereceklerini belirtmektedir. Bedenlerine, fiziksel güçlerine daha fazla bağlanan bireylerin bu güçlüklerinin azalması durumunda daha fazla çöküntüye uğrayacaklarını belirtmektedir (Onur, 1997). Lester, basketbol maçında kızının arkadaşı Angela’yı gördükten ve evlerinde Angela ile sohbet ederken Angela’nın güçlü kasları olan erkeklerden hoşlandığını söylemesinden itibaren sağlıkla ilgili davranışları değişmeye başlar. Aslında sağlıkla ilgili davranışları iki

Morsünbül, Ü. (2024). Orta yaş krizinin gösterim alanı olarak Amerikan Güzeli filmi: Ruh sağlığı bakışıyla bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 819-836.*

DOI. 10.51460/baebd.1442871



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 819-836.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 819-836.
Araştırma Makalesi / Research Paper

yönlüdür. Bir yandan daha güçlü bir bedene sahip olmak için spora başlarken, bir yandan da uyuşturucu kullanmaya başladığını görürüz. Yapılan iki eyleminde aslında gençlik yıllarına dönüşü sağlamasını umduğu davranışlardır. Jaques (1965) insanlarda bilinçdışı olarak ölümsüz olma arzusunun yer aldığını ölüm durumuyla daha gerçekçi biçimde karşılaşılan orta yaş krizinde bununla baş etmek için insanların pek çok yola başvurduğunu söyler. Günümüzde uzun yaşama, yaşlılık karşıtı ve daha genç görünmek için yapılan operasyonların, takıntılı biçimde bedene odaklanmanın sağlığa ve dış görünüme bu kadar fazla odaklanmanın nedeni Jaques'in (1965) belirttiği gibi ölümsüz olma arzusu olabilir. Sonuç olarak, popüler medya da sıklıkla gösterilen gençleşmeye çalışan orta yaş krizindeki erkek imgesi Amerikan Güzeli filminde de benzer biçimde sunulmuştur.

Aile ve ilişkiler

Carolyn, Lester'ı mastürbasyon yaparken görür ve aralarında bir tartışma başlar
Bu bir evlilik değil (Carolyn)
Yıllardır evlilik değildi. Ama çenemi tuttuğum sürece mutluydun. Ne oldu tahmin et. Ben değiştim!.
(Lester) 44. Dk.
Aile akşam yemeği yemektedir. Lester gün içinde yaşadıklarını paylaşmak ister.
Bugün işimde olanları bilmek ister misiniz?... (Lester)
Ne bekliyordun. Günün kötü geçti diye birdenbire en iyi arkadaşım olmazsın. Yani gerçeği gör. Aylardır benimle doğru dürüst konuşmadın bile (Jane) 8. Dk.

Filmde Burnham ailesinin özellikleri ve ilişkilerinin biçimi akşam yemeğindeki sahnede oldukça iyi verilmiştir. Akşam yemeğinde tüm aile birlikte yemek yer ve bu sırada hep aynı müzikler çalar. Müzik olabildiğine huzurluyken, aile üyeleri olabildiğine huzursuz ve birbirlerinden kopuktur. Birlikte görünmelerine karşın aslında birbirleriyle hiç temasları yoktur. Lester'ın ne eşiyle ne de kızıyla bir yakınlığı yoktur. Her tartışmalarında Lester hep benzer içerikte bir açıklama yapar. *"Biz eskiden böyle değildik.* Film de Lester'ın eski günlerdeki eşiyle ve kızıyla oluşturmuş olduğu iyi ilişkiler kameranın aile fotoğraflarına odaklanmasıyla gösterilmektedir. Fotoğraflarda mutlu zamanlar vardı ancak şimdi her şey bambaşka ve kötüdür. Erikson (1968) üretkenlik duygusunun kazanılma yollarından birinin bireylerin gelecek nesillere aktarımlarından elde ettiği doyumlarla olabileceğini belirtmektedir. Lester kızıyla bir yakınlık oluşturmadığı için bu duygudan da mahrum kalmış gibidir. Kızıyla ilişkisini düzeltmek ister ama çok geçmeden odak yine kendisi olmaya başlar. Aslında, filmin ana karakteri Lester'a baktığımızda hiçbir yakın ilişkisi olmadığı gibi ailesi dışında yakın bir arkadaşı da yok gibidir. Sonuç olarak Lester ailesi ile olan ilişkilerinde belirgin kriz yaşadığı söylenebilir.

Cinsellik

Lester duştadır ve mastürbasyon yapmaktadır.
Bana bakın, duşta kendimi tatmin ediyorum. Bu günümün en keyifli anı olacak. 2. Dk.
Carolyn, Lester'ı mastürbasyon yaparken görür ve aralarında bir tartışma başlar
Ne yapıyorsun (Carolyn)
Hiçbir şey (Lester)
Mastürbasyon yapıyordun (Carolyn)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 819-836.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 819-836.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Hayır yapmıyordum. Evet yapıyorum. Tamam o zaman vur beni. Mastürbasyon yapıyordum. Affedersin ama bazılarımızın damarlarında hala kan dolaşıyor!. 44. Dk.

Amerikan Güzeli filminde Lester karakterinin büyük değişim çabası içerine girmesine ya da orta yaş krizinin başlangıcının en önemli nedenlerinden biri Lester'ın kızının arkadaşı Angele'ya karşı duyduğu cinsel çekimdir. Angele'yı gördükten sonra onunla bir cinsel yakınlık oluşturmak onun yaşantısının temel amaçlarından biri olmaya başlar. Bu yakınlık oluşturma çabası Lester'ın yaşantısının neredeyse tüm alanlarında bir değişime, krize neden olur. Filmde Lester'ın cinsel yaşantısının temelde mastürbasyon üzerine kurgulandığını söyleyebiliriz. Lester'ın eşiyle cinsel yakınlığının olmadığını ve onun bu durumdan rahatsız olduğunu görürüz. Filmde nerdeyse tüm orta yetişkin karakterler için cinsellik yaşamdaki en önemli konudur ve bu yönde yapılan davranışlar bireylerin yaşantısına büyük bir değişim yaratmaktadır. Lester'ın Angela'a karşı olan cinsel arzusu onun köklü değişimler yaşamasına, Carolyn'nın Buddy'le yaşadığı cinsel deneyimler onun değişimler yaşamasına, komşuları Colonel'in Lester'la öpüşmesinden sonra değişim ve cinayete sürüklenmesine neden olur. Sonuç olarak cinsellik film de orta yaş krizindeki en önemli meselelerden biri olarak gösterildiği söylenebilir.

Dünya görüşü

Uyuşturucu almak için Ricky'nin odasına gider. Orada Pink Floyd kasetini görür.
Hey bu albümü yıllardır dinlemedim....Senin yaşındayken yaz boyu çalışıp zar zor bir teyp alabilmişim.(Lester)
Berbat bir şey olmalı.(Ricky)
Hayır aslında harikaydı. Tek yaptığım kafa bulmak ve kızlarla yatmaktı. Önümde koca bir hayat vardı (Lester). 48. Dk.
Lester evden koşmaya çıkmaktadır ve konuşmaya başlar.
Hani şu poster vardır. Bugün hayatınızın geri kalanının ilk günü diye yazar. Her gün için doğru bu. Biri hariç. Öldüğünüz gün. 1 S. 23. Dk.

Filmde Lester'ın dünyaya, yaşama ilişkin görüşü Angele'yı tanımadan önce ve sonrası diye ayrılabilir. Angele'yı tanımadan önce dünya ilgi çekici olmaya, sıkıcı bir yerken tanıştıktan sonra dünya çekici ve eğlenceli bir yer olmaya başlamıştır. Lester iki dünya görmektedir. Biri yetişkinlerin sıkıcı dünyası diğeri ise gençliğin çekici ve eğlenceli dünyası. Bu durum Ricky'le otelin arkasında uyuşturucu kullandıkları sahnede sinema tekniği olarak da iyi verilmiştir. Sahnede (34. Dk.) kamera geniş açıyla otelin arkasını göstermektedir. Dümdüz bir duvar ve küçük bir kapı. Otelin kapısından dışarı ilk olarak Rick'nin patronu gelir ve ona neden çalışmadığını sorar daha sonra Lester'ın eşi gelir. Orda ne yaptığını sorar ve şaşırmış, kızgın biçimde konuşur. Sonrasında hemen otelin odasına gelip kendisini eve götürmesini ister. Kapının dışarı ve kapının içerisi zıtlıklar dünyasıdır. Buradaki iki karşıt dönem gençlik (eğlence ve rahatlığın olduğu)-yetişkinlik (sıkıcı ve zorunlulukların olduğu) evreleridir. Lester otelin arkasındaki dünya da eğlenirken kapıdan içeri girdiği yetişkinler dünyasından olabildiğine kaçmaya çalışmaktadır. Başka bir deyişle koşar adım orta yaş krizine doğru gitmektedir. Lester gelişimsel krizlerin ortak özellikleri olarak anılan (Robinson ve Wright, 2013; Petrov, Robinson ve Arnett, 2022) çevresindeki insanların ondan istediklerinden bunalmış olduğu ve bununla baş etmek için tekrar bir anlam arayışı içerisine girdiği söylenebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 819-836.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 819-836.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kimlik

Filmin başlangıcı. Lester kendisini tanıtmaktadır

Adım Lester Burnham. Burası benim mahallem. Benim sokağım. Benim hayatım. 42 yaşındayım. Bir yıldan kısa bir sürede ölmüş olacağım. Elbette bunu daha bilmiyorum. Bir bakıma zaten ölüyüm. 1. Dk.

...Karım ve kızımın gözünde her zaman kaybetmeye mahkum biriyim ve haklılar. 3. Dk.

Partide ünlü bir emlakçı olan Buddy'le karşılaşılır ve Carolyn, Lester'ı tanır.

Kocam Lester (Carolyn)

Memnun oldum (Buddy)

Aslında tanışmıştık. Geçen yıl. Sharetondaki Noel partisinde (Lester)

Ahh evet (Buddy)

Aldırma ben bile kendimi hatırlamazdım (Lester)

Orta yetişkinlik dönemi hakkında yazan araştırmacılara (Jung, 1993; Erikson, 1968; Levinson, 1986) baktığımızda orta yetişkinlikteki gelişimsel özelliklerin merkezinde kimlik yer almaktadır. Kimlik en kısa tanımıyla "Ben Kimim" sorusuna verilen yanıtıdır. Filmin başında Lester ben kimim sorusunu sorduğunda verdiği yanıtlar ölüyüm, değersizim gibi olumsuz özelliklerdir. Levinson'a (1986) göre orta yetişkinlik döneminde bireylerin yaşam yapısının tekrar oluşturmaları gerekmektedir. Bunu yapabilmenin en temel yolunun da bireylerin yaşamlarındaki zıtlıkları kabul etmesi ve yaşam yapısına entegre etmesidir. Jung'un (1993) ifadesiyle de kişiliğin bütünlüştürülmesidir.

Filme genel olarak bakıldığında yönetmen izleyiciye iki yaşam dönemi üzerinden bir karşılaştırma olanağı sunmaktadır. Hem ergenlik döneminde olan karakterler hem de orta yetişkinlik döneminde olan karakterler temel de bir kimlik krizi yaşamaktadırlar. Crocetti, Rubini ve Meeus (2008) ortaya koyduğu üç boyutlu kimlik gelişimi modelinde üç boyut tanımlamışlardır. Bu model üzerinden düşündüğümüzde (elbette bu modelin ergenler ve beliren yetişkinlik dönemindeki kimlik özelliklerini açıkladığını akılda tutarak) filmdeki ergenlerin büyük ölçüde var olan bağlanmalarını derinlemesine değerlendirdikleri derinlemesine keşif döneminde bulduklarını, orta yetişkinlik dönemindeki karakterlerin ise var olan kimlikle ilgili bağlanmalarından memnun olmadıkları için bağlanmanın yeniden düşünülmesi aşamasında oldukları söylenebilir. Levinson'da (1978; 1986) orta yaşa geçişin aslında yeniden bir kimlik keşfi süreci olduğunu belirtmektedir. Ona göre orta yetişkinler hem genç hem de yaşlanmaya başlayan benliklerini aynı zamanda deneyimlerler ve bu durumda bireyler bir denge oluşturamadıklarında sorunlar yaşamaya başlarlar. Özel de Lester karakterine baktığımızda onun sahip olduğu kimlik özellikleri ona tatmin edici gelmemektedir. Neredeyse tüm kimlik alanlarında bir memnuniyetsizlik vardır. Bu durumda Lester büyük bir kimlik krizine/orta yaş krizine girer ve yeni bir kimlik oluşturmak için çaba içerisine girer. Buraya kadar aktarılanları özetlediğimizde filmin yönetmeni Sam Menders'in izleyiciye vermek istediği mesajın temelde orta yaş krizinin orta yetişkinlik döneminde ortaya çıkan ergenlik kimlik krizinin farklı biçimi olduğu söylenebilir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Sam Mendes tarafından yönetilen Amerikan Güzeli filminde orta yaş krizine ilişkin özelliklerin filmde nasıl ele alındığının incelenmesi ve bunun orta yaş krizine ilişkin literatür bağlamında değerlendirilerek orta yaş krizine ilişkin bir betimleme oluşturması amaçlanmıştır. Orta yaş krizi, orta Morsünbül, Ü. (2024). Orta yaş krizinin gösterim alanı olarak Amerikan Güzeli filmi: Ruh sağlığı bakış açısıyla bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 819-836.*

DOI. 10.51460/baebd.1442871



yetişkinlik dönemine geçilmesiyle birlikte bireylerin var olan rollerinden, yaşam amaçlarından ve yaşam yapılarından memnuniyetsizleri nedeniyle stresli ve zorlayıcı bir arayış dönemine girmesi olarak tanımlanabilmektedir (Wethington, 2000). Orta yaş krizi bireylerin kaygı, depresyon, uyku bozuklukları, konsantrasyon sorunları, kişiler arası ilişkilerinde sorunlar yaşamalarına neden olabilmektedir (Robinson ve Wright, 2013; Petrov, Robinson ve Arnett, 2022, Giuntella ve vd., 2023). Bu nedenle de orta yaş krizine ilişkin özelliklerin incelenmesi ruh sağlığı alanında çalışan uzmanlara bu durumu yaşayan bireylerle çalışırken önemli bilgiler sağlayabilir.

Bu çalışmada ele alınan Amerikan Güzeli filminde orta yaş krizine ilişkin özelliklerin oldukça iyi ancak biraz abartılarak sunulduğu söylenebilir. Filme genel olarak bakıldığında filmde iki yaşam döneminden (ergenlik ve orta yetişkinlik) kişilerin olduğu ve her iki grubunda belirgin gelişimsel krizler yaşadıkları görülmektedir. Wedding ve Niemiec'e (2016) göre bir sinema yönetmeninin işi yapımcılara ve yatırımcılara gelir sağlayacak bir film yapmaktır. Yönetmenin bunu başarabilmesi içinde filmin konusuyla ilgili öğeleri hem gerçeğe yakın hem de abartılarak sunması gerekmektedir. Sinema filmlerinde şiddet, yaralanma, kriz gibi uç olaylar filmin izlenmesini artıran öğeler olarak ele alınmaktadır. Bu yönüyle filmlerin ruh sağlığına değil de daha çok ruh hastalıklarıyla ilgili olduğu söylenebilir. Bu açıdan Amerikan Güzeli filminde neredeyse tüm karakterlerin yaşamlarının krizdeymiş gibi gösterilmesi seyirciyi filme çekmenin bir aracı olarak da düşünülebilir.

Amerikan güzeli filmine bakıldığında filmin başkarakteri Lester orta yaş krizini neredeyse yaşamının tüm alanlarında deneyimlemektedir. Lester bu süreçte yaşamında yeniden bir yapılandırmaya girişir. Filmin kahramanı bu durumu şöyle ifade etmektedir: *"Eşim ve kızımın gözünde her zaman kaybetmeye mahkum biriyim ve haklılar. Bir şey kaybettim. Ne olduğundan tam emin değilim ama kendimi hep böyle uyuşmuş hissetmediğimi biliyorum. Ama farkında mısınız? Tekrar kazanmak için asla geç değildir!"* (3. Dk.). Filmde Lester'ın yaşamında değişime neden olan bazı dönüm noktaları vardır. Bunlar işten kovulması, basketbol maçında Angela'yı görmesi ve bu olaylardan sonra tekrar bir yaşam biçimi oluşturma konusundaki çabalarıdır. Ancak yönetmen Lester'ın bu yolculuğunda umut ve karamsarlığı yan yana göstermiş ve trajik bir sonla filmi bitirmiştir.

Orta yetişkinlik döneminde yaşanan bu zorlu sürecin Amerikan Güzeli filminde gösterildiği gibi kriz olarak mı yoksa daha olumlu bir bakış açısı olan dönüm noktası (turning point) olarak bakılması konusunda da tartışmalar devam etmektedir. Kriz zorlu ve stresli bir dönemi ifade ederken, dönüm noktası ise sadece olumsuz olayları değil aynı zamanda olumlu yönde değişim için bir fırsat zamanı olarak değerlendirilmektedir (Robinson ve Wright, 2013; Wethington, Kessler, & Pixley, 2004).

Orta yaş krizinin ele alındığı farklı filmlere baktığımızda erkek karakterlerin merkezde olduğu (Örneğin; Birdman, (2014, Yönetmen: Alejandro González Iñárritu), Sideways (2004, Yönetmen: Alexander Payne), Aşık oldum (1985, Yönetmen: Ertem Eğilmez)) ya da kadın karakterlerin merkezde olduğu (Örneğin; Book Club (2018, Yönetmen: Bill Holderman), Thelma & Louise (1991, Yönetmen: Ridley Scott)) filmlerde de Amerikan Güzeli filmindeki karakterler gibi orta yaş döneminde kimlik krizleri yaşadıkları görülmektedir. Bu filmler içerisinde özellikle Şener Şen'in başrolünü canlandığı Aşık Oldum filminin baş karakteri Şakir'in (filmde orta yaş krizi mizahi bir şekilde verilmektedir), Lester gibi dramatik bir şekilde olmasa da orta yaş krizini benzer yaşam alanlarında deneyimlediği söylenebilir.



Türkiye nüfusuna ilişkin demografik veriler (TUİK, 2024) orta yaş dönemindeki yer alan bireylerde bir artışın olduğunu göstermektedir. Ancak bu dönemde yer alan bireylerin gelişimsel özelliklerine, yaşadıkları sosyal ve psikolojik sorunları anlamaya/değerlendirmeye yönelik çalışmalar ise oldukça sınırlıdır. Yapılan çalışmalara baktığımızda orta yetişkinlikte yaşa ilişkin algının nasıl olduğu (Ulusoy, 2020), iyi oluş, minnettarlık gibi değişkenlere göre orta yetişkinlik özelliklerinin belirlenmesine (Uzun ve Karataş, 2021; Yüksel ve diğerleri, 2023) yönelik çalışmalar bulunmaktadır. Orta yetişkinlik döneminde bireylerin yaşadıkları zorluklara ilişkin olarak kadın katılımcılarla yapılan çalışmada (Karaaslan, 2022) katılımcıların orta yaş döneminde orta yaş krizine benzer deneyimler yaşadıkları saptanmıştır. Bu çalışmaların varlığına karşın, yapılan taramalarda Türkiye’de orta yaş krizinin yaygınlığı ve özelliklerine ilişkin kapsamlı çalışmalara rastlanmamıştır. Bir toplumda orta yaş krizinin özellikleri anlaşılmasına çalışıldığında elbette burada önemli olan nokta kültürel özellikler açısından orta yaş krizinin nasıl tanımlandığı ya da yaşanan kültürün orta yaş krizine nasıl baktığıdır. Türkiye bir yandan aile, akraba ve sosyal bağların baskın olduğu toplulukçu bir kültür olarak değerlendirilirken (Hofstede, 2001), diğer yandan da yaşanan ekonomik ve sosyal değişimler nedeniyle bireyci kültür özelliklerinin de yaygınlaşmaya başladığı (Göregenli 1995, Çileli 2000, Kağıtçıbaşı, 2005) bir kültür olarak değerlendirilebilmektedir. Bu bağlamda Amerikan Güzeli filminin başkarakteri olan Lester’in (bireyci özelliklerin baskın olduğu Amerikan toplumunda yaşamaktadır) deneyimlerinin Türkiye’de yaşayan orta yetişkinler için ne düzeyde genellenebileceği üzerinde düşünülmesi ve araştırmalar yapılması gereken bir durumdur. Bu nedenle Türkiye’de orta yetişkinlik dönemi ve ona ilişkili özelliklerin daha fazla çalışılması bu evredeki bireylerin özelliklerinin daha doğru değerlendirmesini sağlayabilir.

Bu çalışma önemli sonuçlar ortaya koymasına karşın bazı sınırlılıklar içermektedir. Çalışmada orta yaş krizine ilişkin özellikler büyük ölçüde gelişimsel bakış açısı altında değerlendirilmeye çalışılmıştır. Bundan sonra yapılacak çalışmalarda gelişimsel bakış açısının yanın da özellikle orta yaş krizini yaşayan bireylere yaklaşımda farklı psikoterapi bakış açılarından değerlendirmeler yapılabilir. Örneğin aile-sosyal bakış açısıyla Lester’in kriz yaşamasına neden olabilecek aile ilişkileri, sosyal etkileşimler ve toplumsal olaylara odaklanmasıyla, bilişsel davranışçı bakış açısından Lester’in orta yaş krizi dönemindeki yanlış inançları ya da bilişsel çarpıtmalarına vurgu yapılmasıyla ya da psikodinamik bakış açısıyla Lester’in bilinçdışı yapılanmasına, dürtülerine, iç çatışmalarına odaklanmasıyla analizler yapılabilir. Çalışmadaki bir diğer sınırlılığın ise analizlerin büyük ölçüde psikoloji bakış açısıyla yapılmış olması olduğu söylenebilir. Bu çalışma da sinema tekniği açısından da bazı değerlendirmeler yapılmış olmasına karşın gelecek çalışmalarda psikoloji bakış açısı kadar sinema tekniği bakış açısına da yoğunlaşarak değerlendirmeler yapılması daha ayrıntılı değerlendirmeler ortaya çıkarabilir.

Sonuç olarak Amerikan Güzeli filminin psikolojik bir değişkenin göstereni olarak kullanıldığı bu çalışmada orta yaş krizinin pek çok insan için zorlu bir deneyim olduğu söylenebilir. Bu süreçte bireylerin yaşadığı bu zorlukların doğru değerlendirilmesi yapılacak müdahalelerin daha etkin olmasını sağlayabilir.



Kaynakça

- Berg-Cross, L., Jennings, P., & Baruch, R. (1990). Cinematherapy: Theory and application. *Psychotherapy in Private Practice, 8*(1), 135–156. https://doi.org/10.1300/J294v08n01_15
- Crocetti, E., Rubini, M., & Meeus, W. (2008). Capturing the dynamics of identity formation in various ethnic groups: development and validation of a three-dimensional model. *Journal of Adolescence, 31*(2), 207-222. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.09.002>
- Çileli, M. (2000). Change in value orientations of Turkish youth from 1989 to 1995. *Journal of Psychology, 134*, 297-305. <https://doi.org/10.1080/00223980009600869>
- Erikson, E. H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. W.W. Norton.
- Farrell, M. P., & Rosenberg, S. D. (1981). *Men at midlife*. Auburn House.
- Gençöz, F. (2007). Psinema, Hekimler Yayın Birliği Yayınları, Ankara
- Gençöz, F. (2009). Sinema ve psikoloji. *E-Sekans Dergisi, 1*, 16-22.
- Gençtan, E. (1998). *Psikanaliz ve sonrası*. Remzi Kitabevi.
- Giuntella, O., McManus, S., Mujcic, R., Oswald, A. J., Powdthavee, N. & Tohamy, A. (2023). The midlife crisis. *Economica, 90*, 65-110. <https://doi.org/10.1111/ecca.12452>
- Göregenli, M. (1995). Kültürümüz açısından bireycilik-toplulukçuluk eğilimleri: Bir başlangıç çalışması. *Türk Psikoloji Dergisi, 10*:1-14. https://doi.org/10.1501/Tarimbil_0000000862
- Gramling, L. F. (2007). Women in young and mid-adulthood: Theory advancement and retrodution. *Advances in Nursing Science, 30*(2), 95-107. <https://doi.org/10.1097/01.ANS.0000271101.49667.0c>
- Heyraud, J. K. (2000). American beauty. Directed by Sam Mendes. *Psychological Perspectives, 40*(1), 144-148. <https://doi.org/10.1080/00332920008403382>
- Hiel, A. V., Mervielde, I. & De Fruyt, F. (2006). Stagnation and generativity: Structure, validity, and differential relationships with adaptive and maladaptive personality. *Journal of Personality, 74*(2), 543-574. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00384.x>
- Hofstede, G. (2001). *Culture's consequences: Comparing values, behaviors, institutions, and organizations across nations*. Sage
- İnanç, B. & Yerlikaya, E. (2010). *Kişilik kuramları*. Pegem Akademi.
- Jaques, E. (1965). Death and the midlife crisis. *International Journal of Psychoanalysis, 46*, 502-514.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2005). Autonomy and relatedness in cultural context. Implications for self and family. *Journal of Cross-Cultural Psychology, 36*, 430-452. <https://doi.org/10.1177/0022022105275959>
- Levinson, D. J., Darrow, C. N., Klein, E. B., Levinson, M. H., & McKee, B. (1978). *The seasons of a man's life*. Random House Digital Inc.
- Levinson, D. J. (1986). A conception of adult development. *American Psychologist, 41*(1), 3. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.41.1.3>
- McCrae, R. R. & Costa, P. T. (1990). *Personality in adulthood*. Guilford.
- Morsünbül, Ü. (2015). Bal, Süt ve Yumurta filmlerinin Erikson'un Psikososyal Gelişim Kuramı açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online, 14*:181-187.
- Onur, B. (1997). *Gelişim psikolojisi*. İmge Kitabevi.
- Petrov, N., Robinson, O. C. & Arnett, J. J. (2022). The Developmental Crisis Questionnaire (DCQ-12): Psychometric development and validation. *Journal of Adult Development, 29*, 265-278. <https://doi.org/10.1007/s10804-022-09403-w>
- Robinson, O. C., & Wright, G. R. (2013). The prevalence, types and perceived outcomes of crisis episodes in early adulthood and midlife: A structured retrospective-autobiographical study.
- Morsünbül, Ü. (2024). Orta yaş krizinin gösterim alanı olarak Amerikan Güzeli filmi: Ruh sağlığı bakış açısıyla bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 819-836.
DOI. 10.51460/baebd.1442871



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 819-836.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 819-836.
Araştırma Makalesi / Research Paper

International Journal of Behavioral Development, 37(5), 407–416.
<https://doi.org/10.1177/0165025413492464>

Santrock, J. W. (2012). *Yaşam boyu gelişim* (Çev. Ed. G. Yüksel). Nobel Kitabevi.

Sharp C, Smith, J.V. & Cole, A. (2002). Cinematherapy: metaphorically promoting therapeutic change. *Counseling Psychology Quarterly*, 15(3), 269-276. <https://doi.org/10.1080/09515070210140221>

Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)

Türkiye İstatistik Kurumu. (2024). Adrese dayalı nüfus kayıt sistemi sonuçları, 2023. *Türkiye İstatistik Kurumu Haber Bülteni*, Sayı 49684, Ankara.

Ulusoy, Y. (2020). Orta yaş dönemi bireylerin içinde buldukları yaş dönemlerine ilişkin algılarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(74), 587-601.
<https://doi.org/10.17755/esosder.544967>

Uzun, K. & Karataş, Z. (2021). Beliren ve orta yetişkinlik dönemindeki bireylerin minnettarlık ile ilgili görüşleri. *Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(3), 1235-1269.
<https://doi.org/10.16953/deusosbil.811831>

Wedding, D. & Niemiec, R.M. (2015). *Sinema ve akıl sağlığı*. Kaknüs Yayınları

Wethington, E. (2000). Expecting stress: Americans and the 'midlife crisis'. *Motivation and Emotion*, 24, 85–103. <https://doi.org/10.1023/A:1005611230993>

Wethington, E., Kessler, R. C., & Pixley, J. E. (2004). Turning points in adulthood. In O. G. Brim, C. D. Ryf, & R. C. Kessler (Eds.), *How healthy are we? A national study of well-being at midlife* (pp. 586–613). University of Chicago Press.

Whitbourne, S. K., Sneed, J. R., & Sayer, A. (2009). Psychosocial development from college through midlife: A 34-year sequential study. *Developmental Psychology*, 45, 1328-1340.
<https://doi.org/10.1037/a0016550>

Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Yüksel, M., Köse, N., & Bülbül Özen, Ö. (2023). Orta yetişkinlik dönemindeki öğretmenlerin öznel iyi oluşları ve iş doyumları arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Sosyal Bilimler Araştırma Dergisi*, 12(6), 745-757.

Morsünbül, Ü. (2024). Orta yaş krizinin gösterim alanı olarak Amerikan Güzeli filmi: Ruh sağlığı bakış açısıyla bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 819-836.


DOI. 10.51460/baebd.1442871




PISA 2022’de Başarılı Olan Ülkelerin Eğitim Denetim Sistemleri(Çin, Singapur, Kanada, Estonya) ve Türkiye'nin Eğitim Denetim Sisteminin Karşılaştırılması

Comparison of the Educational Supervision Systems of PISA 2022 Successful Countries (China, Singapore, Canada, Estonia) and Turkey's Educational Supervision System

Sayfa | 837

Engin İŞ , Dr. Öğretim Üyesi, Mardin Artuklu Üniversitesi, enginis@artuklu.edu.tr

Sinem ÇİÇEK , Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, sinemcicek@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 1 Nisan 2024
Kabul tarihi - Accepted: 19 Mayıs 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 839-867.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 839-867.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmada, PISA gibi uluslararası değerlendirme çalışmaları sonuçlarına dayanarak başarılı olan Çin, Singapur, Kanada ve Estonya gibi ülkelerin eğitim denetim sistemleri incelenmiştir. Araştırmanın amacı, bu ülkelerin eğitim denetim sistemlerini Türkiye'nin eğitim denetim sistemiyle karşılaştırmaktır. Nitel araştırma yöntemlerinden biri olan doküman incelemesi ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır. Bu teknikler, belirli belgelerin detaylı bir şekilde incelenmesini ve içeriğinin analiz edilmesini sağlar. Bulgular, her ülkenin eğitim denetim sistemlerinin farklı yaklaşımlara sahip olduğunu ve kendi ihtiyaçlarına göre şekillendiğini göstermektedir. Bazıları daha çok dışsal denetimi önemserken, diğerleri öz değerlendirmeye daha fazla ağırlık vermiştir. Çin ve Singapur'da eğitim denetimi merkezi olarak yönetilirken, Kanada'da kısmen merkezi kısmen de eyaletler tarafından yönetilmektedir. Estonya ve Türkiye'de ise hem merkezi hem de yerel düzeyde yönetim mevcuttur. Beş ülkede de eğitim denetiminde standartlar ve kriterler kullanılıyor. Çin, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'de denetim sürecinde eğitim performansı değerlendirilmektedir. Çin'de planlı ziyaretler ve belgelere dayalı değerlendirme yapılırken, Singapur'da öğretim ve yönetim süreçlerinin incelenmesi, Kanada'da öğrenci performansının değerlendirilmesi, Estonya ve Türkiye'de ise belgelere dayalı değerlendirme ve planlı ziyaretler gerçekleştirilir. Her beş ülkede de eğitim denetimi sonrasında iyileştirme süreci bulunmaktadır. Çin, Singapur, Kanada ve Estonya'nın eğitim denetim sistemlerinin Türk eğitim denetimi sistemi için şu öneriler yapılabilir: Öğretmenler ve okullar öz değerlendirmeye önem vermelidir. Okulların öz değerlendirme süreçlerine gereken önem verilmeli ve bu süreçler desteklenmelidir. Risk haritalandırması ve denetim aralıklarının belirlenmelidir. Hesap verebilirlik ve şeffaflık için raporların kamuya açıklanması önemlidir. Öz değerlendirme ve düzenleme raporları hazırlanmalı ve okul sitelerinde yayınlanmalıdır. Denetim sürecinde bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır.

Anahtar Kelimeler: PISA, Eğitim Denetimi, Türkiye, Çin, Singapur, Kanada, Estonya.

Abstract. In this study, the educational supervision systems of countries such as China, Singapore, Canada and Estonia, which are successful based on the results of international assessment studies such as PISA, are analysed. The aim of the study is to compare the educational supervision systems of these countries with Turkey's educational supervision system. Document analysis and content analysis techniques, one of the qualitative research methods, were used. These techniques enable a detailed examination of specific documents and analysis of their content. The findings show that the educational supervision systems of each country have different approaches and are shaped according to their own needs. Some emphasise more external moderation, while others place more emphasis on self-evaluation. In China and Singapore, educational supervision is centrally managed, while in Canada it is partly centralised and partly managed by the provinces. Estonia and Turkey have both centralised and local management. In all five countries, standards and criteria are used in education supervision. In China, Singapore, Canada, Estonia and Turkey, education performance is evaluated during the inspection process. In China, planned visits and document-based evaluation are carried out, while in Singapore, teaching and management processes are analysed, in Canada student performance is evaluated, and in Estonia and Turkey, document-based evaluation and planned visits are carried out. In all five countries, there is an improvement process after the education audit. The following suggestions can be made for the Turkish educational supervision system based on the educational supervision systems of China, Singapore, Canada and Estonia: Teachers and schools should give importance to self-evaluation. Schools' self-evaluation processes should be given due importance and these processes should be supported. Risk mapping and audit intervals should be determined. Public disclosure of reports is important for accountability and transparency. Self-assessment and regulation

İş, E. ve Çiçek, S. (2024). PISA 2022'de başarılı olan ülkelerin eğitim denetim sistemleri ve Türkiye'nin eğitim denetim sisteminin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 839-867.

DOI. 10.51460/baebd.1462973

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 839-867.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 839-867.
Araştırma Makalesi / Research Paper



reports should be prepared and published on school websites. Regional differences should be taken into account in the audit process.

Keywords: PISA, Educational Inspection, Türkiye, China, Singapore, Canada, Estonia.



Extended Abstract

Introduction. Auditing, which has gained a universal content today, is one of the most critical system tools for all social organizations. Especially in social institutions where the human element is dominant, the audit process is very important. An effective control system is inevitable for institutions to maintain their existence, mission and functions and to create an effective education system. In the literature, there are various definitions regarding educational supervision. The main purposes of the audit stages are to determine the degree of realization of organizational goals; It is also to ensure that the organization is developed in terms of effectiveness, efficiency and economy (Aydın, 2014). The level of institutions' ability to achieve their goals is related to how efficiently they use their resources. In this context, the main purpose of the audit is to determine the level of schools' ability to achieve their goals, to achieve more efficiency and to ensure the continuous development of the necessary solutions to increase efficiency (Sağır and Göksoy, 2016). Turkey is in search of new paradigms and methods in future education policies. In our country, as in the rest of the world, educational supervision practices are intensely discussed on the grounds that current educational supervision practices are ineffective and inefficient. Education is one of the most important tools that contribute to the development of countries by renewing themselves. In this context, education undertakes the function of designing the future. Therefore, there are discussions about what future is desired for Türkiye. Within the scope of the research, examining the 2022 PISA results of countries that are considered successful and selected from different continents has been an important focus. In this context, the differences and similarities between the education supervision systems of countries such as China, Singapore, Canada and Estonia and Turkey's education system were evaluated. The importance of this study for Turkey's education supervision system can be summarized as follows: Examining PISA results is an important tool in determining the position of Turkey's education system at the international level. Turkey's strengths and weaknesses can be determined by comparing it with successful countries such as China, Singapore, Canada and Estonia.

Method. This study aims to compare the education supervision systems of China, Singapore, Canada, Estonia and Turkey. In this study based on qualitative research methods, document review and content analysis techniques were used (Gregory and Denniss, 2018; Patton, 2014). In the research, the comparative scanning method was preferred and the similarities and differences between education supervision systems were analyzed by scanning the relevant literature (Sanders, 2020).

Results. According to the findings obtained in the research, the following conclusions were reached in terms of certain features in the comparison between Turkey's education supervision system and the education supervision systems of China, Singapore, Canada and Estonia:

In terms of the purpose of the audit and guidance; In Turkey and Singapore, the purpose of supervision is emphasized as achieving the goals of the education system and ensuring the professional development of teachers. In Turkey, it is also aimed to identify the strengths of schools and create excellent schools. In other countries, the purpose of supervision is stated as meeting the requirements of current legislation and increasing student success.

In terms of inspection method and form, inspection in all countries is carried out through visits and document reviews. While external audit methods are mostly used in Turkey and Estonia, self-



evaluation is also carried out in other countries. Self-evaluation is not implemented in Turkey's education supervision process.

In terms of the measures taken at the end of the inspection, recommendations to schools are made by the inspector or inspectors in Turkey and Estonia, while in Singapore schools make self-regulations regarding the inspection report. In Canada, teachers may need to self-regulate and the principal may need to prepare a professional development program for the teacher.

In terms of the people who carry out the inspection and their selection, in Turkey, education inspectors carry out the inspection, while in other countries, inspection is carried out by different people such as school principals, teachers and inspectors. The selection process also varies from country to country.

Suggestions. The following suggestions can be made for the education supervision systems of China, Singapore, Canada and Estonia for the Turkish education supervision system:

1. Supervision systems in countries such as Canada and Estonia allow greater flexibility to the needs of educational institutions and local conditions. Increasing this flexibility and diversity in Turkey's inspection system can offer appropriate solutions for different regions and school types.
2. In countries such as Singapore and Canada, public participation and communication are valued and the principle of transparency is adopted. In Turkey's audit system, the participation of stakeholders (parents, students, teachers, etc.) can be increased and the processes can be made more transparent.
3. More emphasis could be placed on qualitative evaluation methods of teacher and school performance, as in Estonia. It is also important to provide feedback based on evaluation results more effectively.
4. Singapore's continuous improvement process and learning culture can also be adopted in Turkey. The quality of education can be increased by developing continuous improvement strategies based on audit results.
5. As in Canada, it is important to take into account regional differences and local needs in Turkey. Educational policies and supervision processes should be shaped in accordance with the cultural, economic and social differences in different regions of the country.



Giriş

Günümüzde evrensel bir içerik kazanan denetim, tüm sosyal örgütler için en kritik sistem araçlarından biridir. Özellikle insan unsurunun ağırlıklı olduğu eğitim kurumlarında, denetim süreci çok önem taşımaktadır. Kurumların kendi varlık, misyon ve fonksiyonlarını sürdürebilmeleri, etkili bir eğitim sistemi oluşturulması noktasında etkili bir denetim sistemi kaçınılmazdır.

Eğitim, bireyin bilgi, beceri ve tutumlarını yapılandırmak için düzenlenen öğretme-öğrenme sürecidir. Eğitim sonuçları, genellikle daha soyut olup zamanla netleşir. Bu sürecin sonunda, bireyin kapasitesi, hazırbulunuşluk düzeyi, yaşı ve diğer faktörlerine bağlı olarak çeşitli çıktılar ortaya çıkar. Ülkeler, eğitim sürecinin hedeflerine ulaşma düzeylerini bu çıktılara göre belirleyerek eğitim sistemlerini gözden geçirirler (UNESCO, 2020). Eğitim denetimi; eğitim sistemi, okul ve öğretmen performansının usulüne uygunluğunu belirleyerek iyileştirme çalışmaları için gereklidir (OECD, 2017). Günümüzde, politik, ekonomik, teknolojik, sosyal ve kültürel gelişmeler, eğitim sistemlerinin her bir boyutunu etkilemektedir. Bu değişim ve gelişmelerin doğrultusunda, denetim sisteminin dönüşmesi ve yeniden düzenlenmesi önemli bir işlevselliği gerektirir. Dünya çapında, neredeyse her ülkenin farklı eğitim teorileri ve denetim yaklaşımları geliştirmesi kaçınılmaz hale gelmiştir. Eğitim bağlamında, öğretmenlerin değerlendirilmesi, mesleki ilerleme, hesap verebilirlik ve okul gelişimi amaçları açısından 21. yüzyılda eğitimsel denetim alanında yapılacak reformlar son derece önemlidir (Aslanargun ve Tarku, 2014).

Literatürde, eğitim denetimiyle ilgili çeşitli tanımlar bulunmaktadır. Denetim aşamalarının temel amaçları, örgütsel amaçların gerçekleşme derecesini belirlemek ve örgütün verimliliğini, etkililiğini ve ekonomik olarak gelişimini sağlamaktır (Aydın, 2014). Örgütlerin amaçları gerçekleştirme seviyesi, sahip oldukları her tür kaynağı hangi ölçüde verimli ve etkili kullandıklarıyla ilgilidir. Bu bağlamda denetimin temel amacı, okulların hedeflerini gerçekleştirebilme düzeylerini belirlemek, daha fazla verim elde etmek ve verimliliği artırmak için gerekli çözümlerin sürekli olarak geliştirilmesini sağlamaktır (Sağır ve Göksoy, 2016). Denetimsel etkinliğin ana amacı; öğretmenlerin mesleki ihtiyaçlarını karşılayarak okulun eğitimsel gelişimine katkıda bulunmaktır (Glickman, Gordon ve Ross-Gordon, 2014). Öte yandan, Sullivan ve Glanz (2015), öğretimsel denetimi, öğretmenlerin meslektaş etkileşimi içinde öğrencilerin öğretimsel başarısını artıracak ve geliştirecek bir süreç olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlar, denetimin daha çok rehberlik ve destek unsurlarını içeren, gelişim ve yardımlaşma odaklı demokratik bir yaklaşım olduğunu yansıtmaktadır. Eğitimde yapılan denetim faaliyetlerinin esas amacı, okulların etkililiğini artırmaktır (Zepeda, 2016).

Eğitim sisteminde öğretim faaliyetlerinin denetlenmesi, bütün bir eğitim sürecinde kaçınılmaz bir gereklilik olarak kabul edilmektedir. Okullarda gerçekleştirilen denetim süreci, öğrencilerin eğitim başarılarının gelişimine katkıda bulunan önemli bir işlevi yerine getirir. Günümüzde denetimin, sadece kontrol etme amacının ötesinde eğitim-öğretim etkinliklerini geliştirmeye yönelik bir misyon üstlenmesi ve öğretim denetiminin sürekli olarak iyileştirilmesi, eğitim sistemi açısından büyük önem arz etmektedir (Aydın, 2019). Günümüzde, okulların etkisini sürekli olarak geliştirmesi ve istenilen hedeflere ulaşmasını sağlamada öğretim denetimi, ön plana çıkan bir unsurdur (Sergiovanni ve Starrat, 2006).



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 839-867.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 839-867.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkiye, gelecek için eğitim politikalarında yeni yöntem ve paradigma arayışı içerisindedir. Ülkemizde, dünya genelinde olduğu gibi mevcut eğitsel denetim uygulamalarının verimsiz ve etkisiz olduğu gerekçesiyle öğretimsel denetim uygulamalarına yönelik yoğun tartışmalar yaşanmaktadır. Eğitim, ülkelerin kendilerini yenileyerek gelişmesine katkı sağlayan en önemli araçlardan biridir. Bu bağlamda eğitim, geleceğin tasarlanması işlevini üstlenmektedir. Dolayısıyla Türkiye için hangi geleceğin arzulandığına dair tartışmalar yaşanmaktadır. Bu doğrultuda, Türkiye'de yakın zamanlarda eğitim kalitesini artırmak amacıyla öğretimsel denetim alanında yasal mevzuatlarda birçok yeni düzenlemeler yapılmıştır. Türkiye'de, dünya genelinde olduğu gibi mevcut denetim sisteminin verimsizliği ve etkisizliği nedeniyle denetim sisteminde sürekli çalışmalar yapılmaktadır (İş, 2023).

Ülkeler arasında kendi eğitim çıktılarını karşılaştırmak için PISA gibi uluslararası geçerliliği olan araçlar önemlidir. PISA, Ekonomik İşbirliği ve Kalkınma Örgütü (OECD) tarafından üç yıllık periyotlarla gerçekleştirilen, 15 yaş grubundaki öğrencilerin kazandıkları bilgi ve becerileri değerlendiren bir araştırmadır. Bu çalışma, ülkelerin eğitim sistemlerinin etkililiği hakkında kapsamlı bir resim sunar ve politika yapımcıların eğitimdeki güçlü ve zayıf yönleri belirlemelerine yardımcı olur. PISA, geleneksel ölçme-değerlendirme uygulamalarından farklı olarak yalnızca öğrencilerin okulda ne öğrendiklerini değil, öğrendikleriyle neler yapabildiklerini de değerlendirmeyi hedeflemektedir.

PISA'nın temel amacı, öğrencilerin okulda edindikleri bilgi ve becerileri günlük yaşamda ne kadar etkili bir şekilde kullanabildiklerini ölçmektir. Ayrıca, gençlerin daha iyi anlamak; öğrenme isteklerini, derslerdeki performanslarını ve tercih ettikleri öğrenme ortamlarını daha net bir şekilde ortaya koymak da hedeflenmektedir. Son PISA araştırması, COVID salgını nedeniyle planlanan 2021 yılı yerine 2022 yılında gerçekleştirilmiştir. PISA, her üç yıllık döngüsünde fen okuryazarlığı, matematik okuryazarlığı ve okuma becerileri gibi alanlardan birine odaklanarak araştırma yapmakta ve analizler gerçekleştirmektedir. Son gerçekleştirilen 2022 PISA araştırmasında ise matematik okuryazarlığı alanına odaklanılmıştır (pisa.meb.gov.tr, 2023).

Türkiye'de denetim uygulamalarıyla ilgili yapılan araştırmalar, denetim etkinliklerinin amaca uygun bir şekilde gerçekleştirilmediğini ve eğitimin niteliğini artırmada etkin olmadığını göstermektedir (Duykuluoğlu, 2018; Ergen ve Eşiyok, 2017; Kipici, 2019; Tonbul ve Baysülen, 2017; 2018; İş, 2023; Tosun ve Ordu, 2020). Bu araştırma sonuçları, öğretimsel denetimlerin etkili ve verimli bir şekilde gerçekleştirilmediğini, mevcut denetim sisteminin öğretmenlerin mesleki gelişimleri üzerinde etkisiz ve verimsiz olduğunu ortaya koymaktadır. Teorik ve uygulamadaki eksiklikler, denetim alanında daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğini vurgulamaktadır.

Son dönemde Türk eğitim denetimi sisteminde denetçilerin özlük hakları, unvanları, görev süreleri ve görev alanlarıyla ilgili önemli değişiklikler yaşanmış olmasına rağmen, denetim sisteminde yeni bir felsefi anlayışa ve yapısal düzenlemelere olan ihtiyaç belirginleşmektedir. Türk denetim sisteminde yapılan tüm kanuni düzenlemelerin, eğitim denetiminde kalite ve verimliliği artırmak için uzun süredir devam eden sorunları çözme noktasında yeterli olmadığı ifade edilebilir (Göksoy ve Aslanargun, 2014).

Araştırma kapsamında, başarılı olarak kabul edilen ülkelerin 2022 PISA sonuçlarının incelenmesi önemli bir odak noktası olmuştur. Bu çerçevede, Çin, Singapur, Kanada ve Estonya gibi İş, E. ve Çiçek, S. (2024). PISA 2022'de başarılı olan ülkelerin eğitim denetim sistemleri ve Türkiye'nin eğitim denetim sisteminin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 839-867.*

DOI. 10.51460/baebd.1462973



ülkelerin eğitim denetim sistemleri ile Türkiye'nin eğitim sistemi arasındaki farklılıklar ve benzerlikler değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın Türkiye'nin eğitim denetim sistemi açısından önemi şu şekilde özetlenebilir: PISA sonuçlarının incelenmesi, Türkiye'nin eğitim sisteminin uluslararası düzeydeki konumunu belirlemede önemli bir araçtır. Çin, Singapur, Kanada ve Estonya gibi başarılı ülkelerle karşılaştırma yaparak Türkiye'nin güçlü ve zayıf yönleri belirlenebilir. Başarılı ülkelerin denetim sistemlerinin incelenmesi, Türkiye'nin eğitim denetim sisteminin etkinliği ve verimliliği açısından önemli ipuçları sağlayabilir. Bu sayede Türkiye'nin denetim süreçlerindeki eksiklikler belirlenerek iyileştirme adımları atılabilir. Başarılı ülkelerin denetim sistemlerindeki iyi uygulama örnekleri Türkiye için önemli bir öğrenme kaynağı olabilir. Türkiye, bu ülkelerin denetim sistemlerinden aldığı derslerle kendi sistemindeki zayıf noktaları güçlendirebilir ve daha etkili bir denetim süreci oluşturabilir. Başarılı ülkelerin denetim sistemlerinin incelenmesi, Türkiye'nin eğitim kalitesini artırmak için yapılması gerekenleri belirlemede önemli bir rol oynar. Başarılı ülkelerin eğitim denetim sistemlerinin analizi, bu ülkelerin eğitimdeki başarısının arkasındaki faktörleri anlamamıza yardımcı olabilir. Bu sayede Türkiye'nin eğitim denetim sisteminin geliştirilmesine ve uluslararası standartlara daha iyi uyum sağlamasına yardımcı olabilir.

Araştırmanın amacı

Bu çalışmada, PISA 2022 sonuçlarına göre ilk on ülke içinde yer alarak başarı elde etmiş olan Çin, Singapur, Kanada ve Estonya gibi ülkelerin eğitim denetim sistemlerinin incelenmesi ve Türkiye'nin eğitim denetim sistemiyle karşılaştırılması amaçlanmıştır. Araştırmanın hedefi, eğitim kalitesini belirleyen önemli faktörlerden biri olan eğitim denetim sistemi açısından analiz yapmak ve PISA 2022 sonuçlarına dayanan bu başarılı ülkelerin eğitim denetim sistemlerini detaylı bir şekilde incelemektir. Bu karşılaştırmalı çalışma, Türkiye'nin eğitim politikalarının şekillendirilmesi ve denetim sisteminin daha etkili bir şekilde yönetilmesi için bilgi sağlayabilir.

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışma, Çin, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'nin eğitim denetim sistemlerini karşılaştırmayı hedeflemektedir. Nitel araştırma yöntemlerine dayanan bu çalışmada, doküman incelemesi ve içerik analizi teknikleri kullanılmıştır (Gregory ve Denniss, 2018; Patton, 2014). Araştırmada, karşılaştırmalı tarama yöntemi tercih edilmiş ve ilgili literatür taranarak eğitim denetim sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar analiz edilmiştir (Sanders, 2020).

Veri toplama sürecinde, belgelere erişim, belgelerin orijinalliğinin doğrulanması, anlaşılması ve yorumlanması gibi adımlar izlenmiştir. Bu sürecin ardından elde edilen veriler analiz edilmiş ve yorumlanmıştır. Söz konusu çalışma bir derleme çalışması olduğundan etik kurul izin belgesi alınmamıştır. Veri kaynakları olarak, eğitim sistemleriyle ilgili literatür taraması yapılmış ve temel bilimsel kaynaklar olan kitaplar ile akademik dergilerde yayınlanan makaleler üzerinde odaklanılmıştır. Ayrıca, ilgili ülkelerin resmi eğitim bakanlıklarının internet siteleri incelenmiş ve uluslararası düzeyde tanınan kuruluşların güncel kaynakları da değerlendirilmiştir (UNICEF, OECD, UNESCO). İngilizce



anahtar kelimeler Google Scholar'da Türkçe sayfalarda aranmış ve Türkiye'deki mevcut literatür de incelenmiştir. Bu kaynaklar araştırmanın nitelik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla titizlikle değerlendirilmiştir. Tüm bu yöntemler, araştırmanın sağlam bir temele dayalı ve güvenilir sonuçlara ulaşmasını desteklemiştir (Callahan, 2014; Silverman, 2018; Yorks, 2008).

Çalışma varsayımları ve sınırlılıkları

Çalışmanın amacı doğrultusunda Türkiye, Çin, Singapur, Kanada ve Estonya eğitim denetim sisteminin, ülkelerin resmi internet sayfalarının, konu ile ilgili kitapların, daha önceden yapılmış çalışmaların ve elde edilen resmî belgelerin gerçeği yansıttığı varsayılmıştır.

Araştırma kapsamında, 2022 PISA sonuçlarına göre ilk on ülke arasına girerek başarı elde etmiş ülkelerin dikkate alınması öncelikli olarak gözetilmiş olup, bu doğrultuda Çin, Singapur, Kanada ve Estonya gibi ülkeler özellikle seçilmiştir. Ülkelerin seçiminde amaçlı örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu bağlamda, PISA 2022 sonuçlarına göre başarılı olan ülkeler arasından verilere erişimi kolay olanlar tercih edilmiştir (Patton, 2014). PISA 2022 alan performansları tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

PISA 2022 alan performanslar

	Sıra	Matematik	Fen	Okuma becerileri
PISA 2022 alan performanslar	1	Singapur	Singapur	Singapur
	2	Makao (Çin)	Japonya	İrlanda
	3	Tayvan (Çin)	Makao (Çin)	Japonya
	4	Hong Kong (Çin)	Tayvan (Çin)	Güney Kore
	5	Japonya	Güney Kore	Tayvan (Çin)
	6	Güney Kore	Estonya	Estonya
	7	Estonya	Hong Kong (Çin)	Makao (Çin)
	8	İsviçre	Kanada	Kanada
	9	Kanada	Finlandiya	Amerika Birleşik Devletleri
	10	Hollanda	Avustralya	Yeni Zelanda

Bulgular

Araştırmada, ilk olarak Türkiye'nin eğitim denetim sistemi genel bir çerçeve içinde ele alınmış ve ardından diğer ülkelerin eğitim denetim sistemleri detaylı bir şekilde incelenmiştir. Bu inceleme sürecinde, her ülkenin eğitim denetim sistemi kapsamlı bir şekilde analiz edilmiş ve önemli detaylar vurgulanmıştır. Son olarak, Türkiye'nin eğitim denetim sistemi ile diğer ülkelerin sistemleri arasındaki benzerlikler ve farklılıklar ayrıntılı bir biçimde ele alınmıştır.

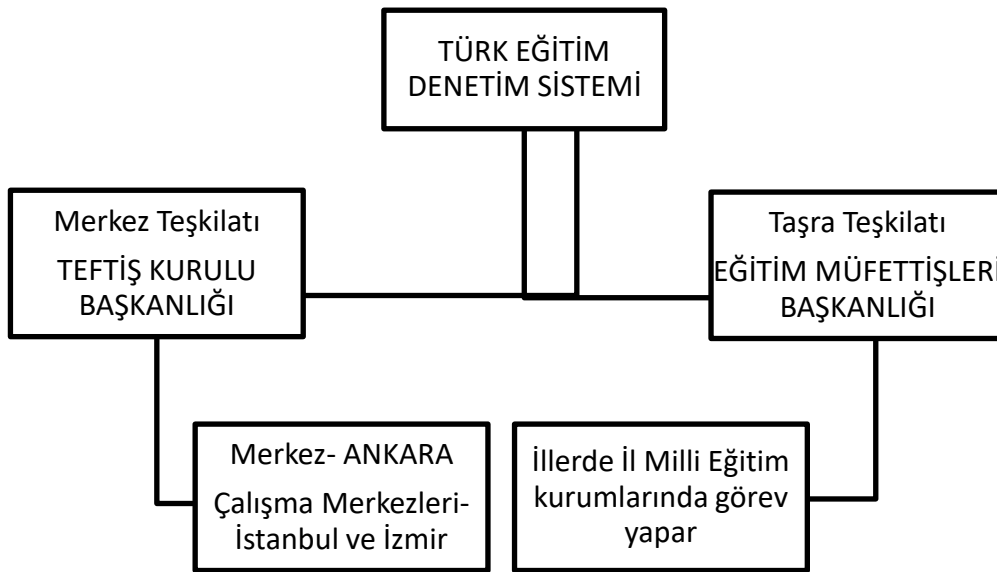
Türkiye'de Eğitim Denetim Sistemi



Türkiye'de eğitim denetimi Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından yürütülen bir süreçtir. Türkiye'de eğitim denetimi, çeşitli düzeylerde (merkezi ve taşra) gerçekleştirilmektedir. Eğitim denetimi, eğitim kurumlarının standartlara uygunluğunu, kalitesini ve etkililiğini değerlendirmek amacıyla gerçekleştirilir.

Sayfa | 846

Türkiye'deki eğitim denetim sistemi Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde Teftiş Kurulu Başkanlığı ve illerde kurulan Eğitim Müfettişleri Başkanlığı şeklinde ikili bir teşkilatlanma yapısına sahiptir. Merkezi Denetim, Millî Eğitim Bakanlığı merkez teşkilatı, Türkiye genelinde eğitim standartlarının uygunluğunu sağlamak için merkezi denetimleri yürütür. Bu denetimler, eğitim kurumlarının yönetimini, personelini, eğitim programlarını ve diğer ilgili faktörleri kapsar. Taşra da ise illerde İl Millî Eğitim Müdürlükleri bünyesinde kurulan teftiş kurulu başkanlığınca eğitim denetimleri yürütülmektedir. Bu denetimlerde, ildeki okulların ve diğer eğitim kurumlarının yönetimini, eğitim kalitesini ve kaynak kullanımını değerlendirir (Durnalı ve Limon, 2018).



Şekil 1. Türkiye eğitim denetim sistemi teşkilatlanma şeması

Türkiye'nin eğitim denetim sisteminde Teftiş Kurulu Başkanlığının temel görevleri Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliğinde şu şekilde ifade edilmiştir (MEB, 2023):

- Eğitim müfettişlerinin koordinasyonunu sağlarlar.
- Rehberlik ve denetim sistemlerinin yürütülmesinde eşgüdümü sağlarlar.
- Sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimi faaliyetlerinde yol gösterecek plan ve programlar oluştururlar ve rehberlik ederler.
- Sunulan hizmetlerin kontrol ve denetimini analiz eder, karşılaştırır, ölçer, değerlendirir ve elde edilen sonuçları rapor haline getirerek ilgili birimlere iletilirler.
- Bakanlığın denetimi altındaki kuruluşların usulsüzlükleri önleyici, eğitici ve rehberlik denetim, inceleme ve soruşturma işlerini müfettişler aracılığıyla gerçekleştirirler.



- Örgün ve yaygın eğitim kurumları ile il ve ilçe milli eğitim müdürlüklerinin rehberlik, işbaşıında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini müfettişler aracılığıyla yürütürler.

İllerde kurulan Eğitim Müfettişleri Başkanlıklarının görevleri ise (MEB, 2022):

- Rehberlik, işbaşıında yetiştirme, denetim, değerlendirme, inceleme, araştırma ve soruşturma hizmetlerini yürütürler.
- Üç yıllık çalışma planı ile yıllık faaliyet programını hazırlamak ve valinin oluru ile aldıktan sonra uygulamaya koymak, bir örneğini Başkanlığa göndermek.
- Eğitim müfettişi ve eğitim müfettiş yardımcıları tarafından düzenlenen rehberlik, denetim, izleme ve değerlendirme raporlarını incelendikten sonra ilgili birimlere göndermek.
- Araştırma, inceleme, soruşturma, ön inceleme, suç duyurusu ve tevdi raporları ile bu kapsamdaki diğer çalışmaları incelemek ve ilgili yerlere sunmak.
- Rehberlik ve denetim grupları tarafından yapılan denetimler sonucu hazırlanan rehberlik ve denetim değerlendirme raporlarını incelemek, analiz ve değerlendirmesini yaptıktan sonra mevcut durum ile problemleri ve çözüm önerilerini içeren yıllık rehberlik ve denetim değerlendirme raporunu hazırlamak, il millî eğitim müdürlüğüne bildirmek ve bir örneğini Başkanlığa göndermek.
- Mali yılsonunda yıllık faaliyet raporunu hazırlamak, il millî eğitim müdürlüğüne bildirmek ve bir örneğini Başkanlığa göndermek.
- İlde eğitim öğretim ve özel öğrenci barınma hizmetlerinin niteliğini artırmaya yönelik çalışmalar yapmak, kurumların gelişimini, mevzuata, plan ve programa uygun çalışmasını temin etmek amacıyla gerekli teklifleri hazırlayıp il millî eğitim müdürlüğüne bildirmek.
- Kurumların gelişimini izlemek ve değerlendirmek.



Şekil 2. Eğitim müfettişleri başkanlığı teşkilat şeması



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 839-867.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 839-867.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Türkiye'de eğitim denetim sistemi, Eğitim Müfettişleri Başkanlığı tarafından oluşturulan rehberlik ve denetim grupları tarafından yürütülmektedir. Bu gruplar, okullarda yerinde incelemeler yaparak raporlar hazırlarlar. Hazırlanan raporlar daha sonra başkanlık tarafından analiz edilir.

Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliğinde, okullarda denetim süreci, her yıl kurumlar tarafından öz değerlendirme yapılmasıyla başlar ve öz değerlendirme raporunun bir nüshası Eğitim Müfettişleri Başkanlığına iletilir (MEB, 2022). Öz değerlendirme sürecinde, kurumlara gerekli rehberlik Eğitim Müfettişleri Başkanlıkları tarafından sağlanır. İlgili yönetmelikte özdenetim süreciyle ilgili ifadeler yer verilmiş olsa da sürecin uygulanmasına dair ayrıntılı açıklamalar yapılmamıştır. Sadece belgelere düzenleme yapılmış, ancak uygulamaya geçilmemiştir.

Bakanlık teşkilatı tarafından yapılan denetimler, genellikle üç yıllık periyotlarla planlanır ve gerçekleştirilir. Bu süreç, ön çalışma ve alan denetimi ve rehberlik olmak üzere iki aşamaya ayrılır. Ön çalışma aşamasında, denetim grubu araştırma yapar, potansiyel sorunları ve olası riskleri belirler. Bu risklere yönelik bir değerlendirme aracı oluşturulur ve okul yönetimiyle bir toplantı düzenlenir. Bu toplantıda, denetimin amacı, süreci ve kapsamı hakkında bilgi alışverişi yapılır. Daha sonra, alan denetimi ve rehberlik aşamasına geçilir. Bu aşamada, bir önceki denetimden sonra yapılan işlemlere yönelik bir denetim gerçekleştirilir. Denetim sonuçlarına dayalı olarak öneriler hazırlanır ve okul yönetimi ve personeliyle paylaşılır. Bu sürecin ardından rehberlik ve denetim raporu hazırlanır ve okullar tarafından en geç bir ay içinde bir gelişim planı oluşturulur ve Eğitim Müfettişleri Başkanlığına iletilir. Denetim raporunun içeriği, giriş, eğitim-öğretim faaliyetleri, yönetim faaliyetleri, mali iş ve işlemler, izleme ve değerlendirme, yönetici değerlendirme, örnek uygulamalar ve genel değerlendirme başlıklarını içermektedir (MEB, 2023).

Türkiye'de eğitim müfettişi olmak için Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği 8. Maddesinde özetle şu şekilde açıklanmıştır (MEB, 2022);

- *En az sekiz yıl öğretmenlik deneyimi veya belirli lisans programlarından mezuniyet gereklidir.*
- *Sınavın yapıldığı yılın ocak ayının birinci gününden önce otuz beş yaşını doldurmamış olmak gerekir.*
- *Sekiz yıl veya daha fazla öğretmenlik deneyimi olan adaylar için en az üç yıl resmi eğitim kurumlarında çalışmış olmak gerekmektedir.*
- *Bakanlık kadrolarında öğretmenlik yapmayan adaylar için, son başvuru tarihinde geçerliliği devam eden ve sınav duyurusunda belirtilen KPSS puan türlerinden belirlenen taban puanı veya daha yüksek bir puan almış olmak gereklidir.*

Şartları sağlayan adaylar yazılı ve sözlü sınavlardan geçerek müfettiş yardımcısı olarak atanırlar.

Türkiye'de eğitim denetimi, eğitim kalitesini artırmak, standartları sağlamak ve eğitim kurumlarının etkinliğini değerlendirmek amacıyla düzenli olarak yürütülen bir süreçtir. Türkiye'de eğitim denetim sisteminin temel yapısı ve özellikleri şu şekilde özetlenebilir:

- Türkiye'deki eğitim denetiminin en üst düzeyden sorumlusu MEB'dir. MEB, eğitim politikalarını belirler, denetim süreçlerini yönlendirir ve denetim ekibini oluşturur.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 839-867.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 839-867.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- MEB tarafından atanmış eğitim müfettişleri, denetim süreçlerini yürütürler. Bu denetmenler, eğitim kurumlarını ziyaret ederek, okulların yönetimi, öğretmenlerin performansı, ders içerikleri, öğrenci başarıları gibi çeşitli alanlarda incelemeler yaparlar.
- Eğitim müfettişi, genellikle belirli periyotlarda yapılan planlı ziyaretler ve denetimlerle gerçekleştirilir. Bu süreçte, eğitim kurumlarının mevcut durumu, kaynak kullanımı, öğrenci başarıları, öğretmen kalitesi ve diğer performans göstergeleri değerlendirilir.
- Eğitim müfettişi, belirlenmiş standartlar ve kriterlere dayalı olarak yapılır. Bu standartlar, eğitim kalitesini artırmaya yönelik ölçülebilir hedefleri içerir ve denetim sürecinde kullanılır.
- Denetim sürecinin ardından, Eğitim müfettişi raporlarını hazırlarlar. Bu raporlar, denetlenen kurumun güçlü yönlerini, zayıf yönlerini ve iyileştirme önerilerini içerir. Bu geri bildirimler, eğitim kurumlarının performanslarını iyileştirmelerine yardımcı olur.
- Denetim sonuçlarına dayanarak, eğitim kurumları gerekli iyileştirmeleri yaparlar. MEB, bu süreçte eğitim kurumlarına rehberlik ve destek sağlar.

Çin eğitim denetim sistemi

Çin'de eğitim denetimi, ulusal ve yerel düzeylerde kurulan eğitim denetleme birimleri tarafından doğrudan gerçekleştirilir. Bu birimler, eğitim kurumlarında kanun, yönetmelik ve eğitim politikalarının ne derece uygulandığını değerlendirme görevini üstlenirler ve gerektiğinde devlet için kurumlardaki durumla ilgili bir rapor hazırlarlar. Merkezi düzeyde Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) ve ilgili birimler denetim süreçlerini belirler ve koordine ederken, yerel düzeyde il/ilçe düzeyindeki eğitim denetim birimleri yerel okulları denetler.

Ulusal Eğitim Denetleme Bürosu'nun sorumluluğu sadece devlet yasalarının, yönetmeliklerinin ve politikalarının uygulanmasını izlemekle ve denetlemekle sınırlı değildir, aynı zamanda alt düzey yönetimlere ve örgütlere faydalı geribildirim sağlamak amacıyla da değerlendirme yapar. Denetim için kuralları ve standartları Ulusal Eğitim Denetleme Bürosu belirlemektedir. Çin'deki eğitim denetimi, belirlenmiş standartlar ve kriterlere dayanır. Bu standartlar, eğitim kurumlarının altyapısı, öğretmen kalitesi, öğrenci başarıları, müfredat uygulaması ve idari yönetim gibi çeşitli alanlarda belirlenmiş kriterleri içerir (Tanrısevdi ve Kırıl, 2018).

Eğitim denetimi genellikle belirli periyotlarda planlı ziyaretler ve değerlendirmelerle gerçekleştirilir. Denetçiler, okulları ziyaret eder, belgeleri inceler, dersleri gözlemler ve öğretim materyallerini değerlendirirler. Eğitim denetleme birimi tarafından hazırlanan raporlar halka açık bir şekilde paylaşılır. Bu raporlar genellikle kurumdaki eğitim kalitesi ile ilgili genel bir değerlendirme yapar veya belirli konulara odaklanarak özel amaçlı denetlemeler içerebilir. Bu raporlar, gelecekte planlanacak eğitim politikaları için önemli bir alt yapı oluşturur. Özel amaçlı denetimler genellikle ülkenin gündemine bağlı olarak belirli konulara odaklanır. Son yapılan özel amaçlı denetimler arasında, zorunlu eğitimlerin kırsal alanlarda gerçekleştirilmesi, kırsaldaki okulların fiziki yapıları ve okul servis kazaları gibi konular bulunmaktadır (Coşkun ve Çelikten, 2020).

Çin'deki eğitim denetim sisteminin en küçük birimi denetçilerdir ve eğitim denetim sürecinde etkin bir rol oynamaktadırlar. Denetçiler, başarılı yönetici ve öğretmenler arasından seçilirler. Atandıktan sonra 2 yıl boyunca yardımcı denetçi olarak görev yaparlar. Denetçiler, okullara rehberlik

İş, E. ve Çiçek, S. (2024). PISA 2022'de başarılı olan ülkelerin eğitim denetim sistemleri ve Türkiye'nin eğitim denetim sisteminin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 839-867.*

DOI. 10.51460/baebd.1462973



yapmak amacıyla aylık ziyaretler gerçekleştirir ve eğitim sürecini denetlerler. Denetçiler, görev yaptıkları okulları 3 yılda bir değiştirirler. Geniş yetki alanına sahip olan denetçiler, gerektiğinde öğretmenleri hizmet içi eğitime yönlendirme yetkisine sahiptirler. Hizmet içi eğitime katılan öğretmenler, eğitim sonunda bir rapor hazırlamakla yükümlüdürler (OECD, 2013).

Sayfa | 850

Eğitim denetimi sürecinde, okulların performansı ve başarısı değerlendirilir. Bu değerlendirme, öğrenci başarıları, sınav sonuçları, öğretmen performansı, öğrenci-öğretmen oranları gibi çeşitli göstergeler üzerinden yapılır. Denetçilerin yetkileri öğretmenleri ödüllendirme ve cezalandırma yetkisini de içermektedir. Denetçiler, okullara denetim planı göndererek süreç hakkında önceden bilgilendirirler. Okullar, bu denetim planına yönelik bir öz değerlendirme yaparlar. Denetçiler, okulları ziyaret ederek denetimi gerçekleştirir ve bir denetim raporu hazırlarlar. Bu raporlar, denetlenen okulların güçlü ve zayıf yönlerini, eksikliklerini ve iyileştirme önerilerini içerir. Bu geri bildirimler, okul yöneticilerine ve ilgili paydaşlara sunularak eğitim kalitesinin artırılması için önemli bir rehberlik sağlar. Okullar, denetim raporuna yönelik kendilerinde düzenlemeler yaparlar. Çin'deki eğitim denetimi sürecinde, halkın katılımı ve geri bildirim önemli bir rol oynarlar (Van Amelsvoort, Stuar, Martijns ve Verkroost, 2011; Zang ve Ng, 2016).

Çin'de eğitim denetiminin Devlet Konseyi tarafından sürekli olarak sosyalist amaçlara uygun bir şekilde yapıldığı söylenebilir (Coşkun ve Çelikten, 2020). Devlet Konseyi doğrudan denetim sürecine katılmaz, ancak eğitim sisteminin her biriminde görev alan parti sekreterleri, Devlet Konseyi'nin etkin olduğunun bir göstergesidir. Okullarda iç denetime katılan parti sekreterleri yanı sıra okul yönetimi, öğrenciler ve veliler de eğitim sürecinin verimini artırmak için rol alırlar (Liang, Kidwai ve Zhang, 2016; Yılmaz, 2017).

Tablo 2.

Çin ve Türkiye'nin eğitim denetim sistemi benzerlik ve farklılıkları

Özellik	Türkiye	Çin
Denetimin amacı	Eğitim sisteminin hedeflerine yönelik kontrol ve denetim Rehberlik	Eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirme Eğitim sistemini yapılandırmak
Denetimin yöntemi	Kurumlara ziyaret Belge ve rapor incelemeleri	Kurumlara ziyaret, Belge ve rapor incelemeleri
Denetim şekli	Dışsal	Dışsal ve öz değerlendirme
Denetim aşamaları	3 yılda bir Eğitim müfettişleri okullarla ilgili rehberlik, araştırma ve denetim yapar Ders denetimi kurum denetimi sırasında veya ayrı olarak yapılır. Aday ve sözleşmeli öğretmenlerin ders denetimleri rehberlik	Her yıl Denetim planı hazırlanması ve okullara gönderilmesi Okulların plana yönelik kendilerini değerlendirmeleri



	ağırlıklı olarak her yıl yapılır. Okul müdürlerinin de ders denetimi yapmaktadır. Olası sorunlara yönelik değerlendirme aracı oluşturulması Değerlendirme sürecine yönelik okul yönetimiyle toplantı yapılması Değerlendirme aracıyla denetim Önerilerin okul yönetimi ve personelleriyle paylaşılması Rehberlik denetim raporu hazırlanması	Denetçilerin plana yönelik okulları değerlendirmesi Denetçilerin denetim raporu hazırlaması Okulların denetim raporuna yönelik düzenleme yapmaları Yapılan düzenlemelerle ilgili denetçilere rapor gönderilmesi
Denetim sonunda	Okullara öneriler müfettiş tarafından yapılır. Duruma yönelik düzenlemeler bir sonraki denetimde kontrol edilir.	Okullar denetim raporuna yönelik öz düzenleme yaparlar. Öz düzenlemeleri içeren raporu denetim ofislerine gönderirler
Denetimi yapan kişiler	Eğitim müfettişleri	Eğitim denetleme ofisi denetçileri
Denetçilerin seçimi	Adaylık ve sözleşmeli öğretmenlik süresi dâhil olmak üzere öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunanlar bakımından, en az üç yıl Bakanlığa bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapanlar arasından yazılı ve sözlü sınavla seçilir.	Başarılı müdür ya da öğretmenler arasından sınavla seçilir

Tablo 2’de Türkiye ve Çin’in eğitim denetim sistemlerinin belirli özelliklerini karşılaştırmaktadır. İki ülkenin denetim sistemleri arasında bazı önemli farklılıklar ve benzerlikler bulunmaktadır.

Tabloda belirtildiği üzere, Çin’de okullarda öz değerlendirme ve öz düzenleme büyük önem taşırken, Türkiye’de ise değerlendirme ve düzenleme süreci tamamen dışsal bir şekilde gerçekleşmektedir. Türkiye’de denetim amacı, sistemin hatasız bir şekilde uygulanmasına rehberlik etmek iken, Çin’de ise uygulamalara ve sürece yönelik sistemi yapılandırmak ve okullarda öz denetim ve öz değerlendirme mekanizmaları oluşturmak hedeflenmektedir. Çin’deki eğitim denetim sistemi, eğitim kalitesinin sağlanması, standartların uygulanması ve eğitim politikalarının etkinliğinin izlenmesi amacıyla geliştirilmiştir. Her iki ülkenin denetim sisteminde aynı denetim yöntemi kullanılsa da aşamalarda belirgin farklılıklar bulunmaktadır. Çin’in denetim süreci öz değerlendirme ile başlayıp öz düzenlemelerle devam etmektedir, ancak denetim sürecinin son aşaması tamamen farklıdır. Türkiye’de denetim sonucunda müfettişler önerilerde bulunurken, Çin’de ise öz düzenlemeler içeren bir rapor denetçilere sunulmaktadır. Türkiye’de 3 yılda bir yapılan dışsal denetimin aksine, Çin’de her yıl belirlenen hedeflere ulaşma seviyesini ölçmek amacıyla dışsal değerlendirme yapılmaktadır. Çin’deki denetim süreci daha sıkı ve detaylı bir yapıya sahiptir. Türkiye’de müfettişler yazılı ve sözlü sınavlardan başarılı olanlar arasından seçilirken, Çin’de ise öğretmenlik sürecinde gözlemler sonucunda başarılı olanlar arasından sınavla seçim yapılmaktadır.

Bu bulgular ışığında; iki ülkenin eğitim denetim sistemleri benzerlikler ve farklılıklar analizi yapıldığında; benzerlikler:



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 839-867.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 839-867.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- **Merkezi Yönetim:** Hem Çin hem de Türkiye'de eğitim denetimi merkezi hükümet tarafından yönetilir. Her iki ülkede de Milli Eğitim Bakanlığı gibi merkezi kuruluşlar, eğitim politikalarını belirler ve denetim süreçlerini koordine eder.
- **Standartlar ve Kriterler:** Her iki ülkenin eğitim denetim sistemleri de belirlenmiş standartlar ve kriterlere dayanır. Eğitim kurumlarının performansı ve kalitesi, belirlenen standartlar çerçevesinde değerlendirilir.
- **Denetim Süreçleri:** Çin ve Türkiye'deki eğitim denetimleri, belirli periyotlarda planlı ziyaretler ve değerlendirmelerle gerçekleştirilir. Denetçiler, okulları ziyaret eder, belgeleri inceler ve performansı değerlendirir.
- **Raporlama ve Geri Bildirim:** Her iki ülkede de eğitim denetim sürecinin bir sonucu olarak raporlar hazırlanır ve okul yöneticilerine geri bildirim sağlanır. Bu raporlar, güçlü yönleri, zayıf yönleri ve iyileştirme önerilerini içerir.

Farklılıklar:

- **Yapı ve Organizasyon:** Çin'deki eğitim denetim sistemi, daha merkezi ve bürokratik bir yapıya sahiptir. Türkiye'de ise daha yerelleştirilmiş bir yapı görülür ve denetim süreci yerel yönetimlerle daha sıkı ilişkilidir.
- **Ölçme ve Değerlendirme:** Çin'deki eğitim sistemi, sık sık standart sınavlarla öğrenci başarısını değerlendirir. Özellikle Gaokao gibi ulusal sınavlar, öğrencilerin üniversiteye girişini belirler. Türkiye'de ise eğitim denetimi daha çok performans değerlendirmesi, okul içi değerlendirme ve öğrenci projeleri gibi yöntemlere dayanır.
- **Halk Katılımı:** Eğitim denetim sürecinde Türkiye ve Çin'de halkın katılımı, daha kısıtlıdır.
- **İyileştirme Süreci:** Her iki ülkede de denetim sonuçlarına dayanarak iyileştirme süreci başlatılır. Ancak Türkiye'de bu süreç daha çeşitlendirilmiş ve okul bazında daha esnek olabilirken, Çin'de daha merkezi bir yönetim ve politika odaklı bir iyileştirme süreci gözlenir.

Bu karşılaştırma, Türkiye ve Çin'in eğitim denetim sistemlerinin farklı yaklaşımlara sahip olduğunu ve her iki ülkenin de kendi eğitim sistemlerine uygun denetim modelleri geliştirdiğini göstermektedir.

Singapur eğitim denetim sistemi

Singapur'da, "Düşünen Okullar, Öğrenen Ulus" ulusal vizyonu eğitim sisteminin tüm süreçlerinde olduğu gibi eğitim denetim sisteminde de öne çıkmaktadır. Eğitim denetim sisteminin amacı, ulusal vizyona uygun mükemmel okulların oluşturulmasıdır ve denetim sürecinde rekabet ve mükemmellik vurgulanmaktadır. Eğitim denetimi, merkezi otoriteden ziyade okullara daha fazla kaydırılmıştır. Bu yenilik, karar verme yetkisinin okul müdürleri, öğretmenler ve hatta öğrencilere aktarılmasını amaçlamaktadır. Yerinde yönetim ve denetim, okulların yerel ihtiyaçlarına daha iyi cevap verebilecek ve okullar arası rekabeti artırarak kaliteyi yükseltebilecek bir yapı oluşturur (Liew, 2012; Ng, 2003).

Okullarda, okul müdürleri kendilerini bir CEO gibi görerek okullarını denetlemekte ve bu denetim süreci öğretmenler ve öğrencilerle birlikte bir öz değerlendirme olarak gerçekleştirilmektedir. Denetim süreci, sadece Okul Mükemmellik Modeli üzerine kurulmuştur ve bu model tamamen öz

İş, E. ve Çiçek, S. (2024). PISA 2022'de başarılı olan ülkelerin eğitim denetim sistemleri ve Türkiye'nin eğitim denetim sisteminin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 839-867.*

DOI. 10.51460/baebd.1462973



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 839-867.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 839-867.
Araştırma Makalesi / Research Paper

değerlendirmeye odaklanmaktadır. Bu model, doğru uygulandığında en iyi sonuçları ortaya çıkarır ve duygusal yanlara yer vermez; raporlar belgelere ve kanıtlara dayanır. Müdürlerin özerk olmaları ve okullarını, kendi görüşlerine dayanan ve okullarının ihtiyaçlarına yönelik yenilikçi planlarla yönetmeleri teşvik edilir. Onlara, şirketlerin yönetimine benzer bir şekilde hareket etme özgürlüğü tanınır. Merkeze, genel müfredat ihtiyaçlarının karşılanması ve personelin mesleki gelişiminin sağlanması gibi standartlar koruyucusu bir rol verilir. Üst düzey bakanlık yetkilileri, okullarla düzenli temas halinde olurlar; politikaları açıklar ve okul personelinden geri bildirim toplarlar. Okullar, daha fazla işbirliği ve kaynakların etkin kullanımını sağlamak amacıyla kümeleme yöntemiyle gruplandırılır. Bu sayede, sorunların belirlenmesi ve çözülmesi için yetki ve kaynaklar sağlanır. Her kümeyi bir okul müdürü temsil eder ve bir müfettişin denetiminde bulunur. Bu düzenleme, temiz sicil tutan bir müfettişin sorumluluğunu içerir. Karar almanın küme seviyesine indirgenmesi, kaynakların ve uzmanlığın kümelerdeki okulların ihtiyaçlarına uygun şekilde kullanılmasına ve bireysel okulların ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verilmesine olanak tanır. Kümelerdeki ilerleme ve öğretmenler, yüksek düzeyde işbirliği sayesinde zenginleştiklerini ve paylaşılan deneyimlerden faydalandıklarını belirtmektedir. Bu da, okulların öğrencilerinin ihtiyaçlarını karşılama kabiliyetini artırmıştır. Bir okulda, tercih edilen yönetim tarzı üzerinde karar vermek, temel bir prensiptir. Bu nedenle, dağıtılmış liderlik ve öğrenci katılımı Singapur'daki okullarda yaygın şekilde tartışılır ve teşvik edilir, ancak önemli okul kararları genellikle okul yönetimi düzeyinde alınır (Akyol ve Yeşilbaş, 2021; Hatipoğlu ve Ordu, 2019; Tan ve Ng, 2007).

Singapur'daki okullar, en mükemmel okul olma yolunda çalıştıkları için dışsal değerlendirmelere ihtiyaç duymazlar. Ancak Milli Eğitim Bakanlığı tarafından oluşturulan bir kurul, okulların öz değerlendirme raporlarını inceleyerek dışsal değerlendirmeleri gerçekleştirir. Okullar, dışsal değerlendirmeye altı yılda bir tabi tutulmaktadır (NCEE, 2015).

Singapur'un eğitim denetim sistemi, ülkenin eğitim kalitesini korumak, geliştirmek ve ulusal hedefler doğrultusunda ilerlemesini sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Singapur, dünya genelinde eğitimdeki başarısıyla tanınan bir ülkedir ve eğitim denetimi, bu başarının temelini oluşturan önemli bir unsurdur. Singapur'un eğitim denetim sisteminin temel özellikleri (Balci, 2015; Hatipoğlu ve Ordu, 2019; Ng, 2010):

- Singapur'un eğitim sistemi, Merkezi Eğitim Kurulu (CEB) tarafından yönetilir. CEB, eğitim politikalarını belirler, standartları oluşturur ve denetim süreçlerini koordine eder. Milli Eğitim Bakanlığı (MOE) ise eğitim politikalarını uygular ve denetim süreçlerini yürütür.
- Singapur'daki eğitim denetimi, belirlenmiş standartlar ve kriterlere dayanır. Bu standartlar, öğrenci başarıları, öğretmen kalitesi, okul yönetimi ve öğretim programları gibi çeşitli alanlarda belirlenmiş kriterleri içerir.
- Eğitim denetimi sürecinde, okulların performansı ve başarıları düzenli olarak değerlendirilir. Bu değerlendirme, öğrenci başarıları, sınav sonuçları, öğretmen performansı ve diğer performans göstergeleri üzerinden yapılır.
- Singapur'da eğitim denetimi genellikle düzenli ve planlı ziyaretlerle gerçekleştirilir. Denetçiler, okulları ziyaret eder, dersleri gözlemler, öğrenci performansını değerlendirir ve okul yönetimiyle görüşmeler yapar.
- Eğitim denetimi sonuçlarına dayanarak, okullar gerekli iyileştirmeleri yaparlar. MOE, bu süreçte okullara rehberlik ve destek sağlar ve en iyi uygulamaların paylaşılmasını teşvik eder.

İş, E. ve Çiçek, S. (2024). PISA 2022'de başarılı olan ülkelerin eğitim denetim sistemleri ve Türkiye'nin eğitim denetim sisteminin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 839-867.

DOI. 10.51460/baebd.1462973



- Singapur'da eğitim denetimi sürecinde, veliler, öğrenciler ve diğer paydaşlar aktif bir rol oynarlar. Okul yöneticileri ve eğitim denetçileri, paydaşlarla düzenli olarak iletişim kurarlar ve geri bildirim alırlar.
- Singapur, eğitim denetimi sürecinde teknolojik altyapıyı etkin bir şekilde kullanır. Öğrenci verileri ve performans bilgileri, analiz edilerek politika yapımında ve denetim süreçlerinde kullanılır.

Singapur'un eğitim denetim sistemi, uluslararası alanda takdir edilen bir model olarak kabul edilir ve ülkenin eğitim başarısının sürdürülebilirliğini sağlamak için sürekli olarak güncellenir ve iyileştirilir.

Tablo 3.

Singapur ve Türkiye'nin eğitim denetim sistemi benzerlik ve farklılıkları

Özellik	Türkiye	Singapur
Denetimin amacı	Eğitim sisteminin hedeflerine yönelik kontrol ve denetim Rehberlik	Okulların güçlü yönlerini tanımlayarak mükemmel okullar oluşturmak.
Denetimin yöntemi	Kurumlara ziyaret Belge ve rapor incelemeleri	Öz değerlendirme raporu
Denetim şekli	Dışsal (Merkezi)	Öz değerlendirme (Ademi merkezi)
Denetim aşamaları	3 yılda bir Eğitim müfettişleri okullarla ilgili rehberlik, araştırma ve denetim yapar. Ders denetimi kurum denetimi sırasında veya ayrı olarak yapılır. Aday ve sözleşmeli öğretmenlerin ders denetimleri rehberlik ağırlıklı olarak her yıl yapılır. Okul müdürlerinin de ders denetimi yapmaktadır. Olası sorunlara yönelik değerlendirme aracı Değerlendirme sürecine yönelik okul yönetimiyle toplantı Değerlendirme aracıyla denetim Önerilerin okul yönetimi ve personelleriyle paylaşılması Rehberlik denetim raporu hazırlanması	Okul Mükemmellik Modeli üzerinden her yıl yapılan öz değerlendirme raporları tutulur Raporlar kanıtlara dayalı oluşturulur Raporlar 6 yılda bir Milli Eğitim Bakanlığı tarafından incelenmesi
Denetim sonunda	Okullara öneriler müfettiş tarafından yapılır. Duruma yönelik düzenlemeler bir sonraki denetimde kontrol edilir.	Öz değerlendirme raporu sonucuna yönelik öz düzenlemeler
Denetimi yapan kişiler	Maarif müfettişleri	Okul (Okul müdürleri, öğretmenler, öğrencilerden oluşan okul öz değerlendirme kurulu)



Denetçilerin seçimi	Adaylık ve sözleşmeli öğretmenlik süresi dâhil olmak üzere öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunanlar bakımından, en az üç yıl Bakanlığa bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapanlar arasından yazılı ve sözlü sınavla seçilir.	Okul tarafından oluşturulan öz değerlendirme kurulu Bakanlığın görevlendirdiği yetkililer
---------------------	--	---

Tablo 3 incelendiğinde, Singapur'da eğitim denetim sistemi, tamamen okulların öz değerlendirmesi üzerine kurulan ve otomatik öz düzenleme sürecine yönlendiren bir sistemdir. Bu sistemde, Okul Mükemmellik Modeli ile kanıtlara dayalı titiz bir öz değerlendirme ve düzenleme süreci bulunmaktadır. Okullar, şirket yöneticileri gibi CEO'lar olarak görüldüğü için eğitimin çıktılarının kalitesi son derece önemlidir. Türkiye'de ise eğitim sistemi, dışsal süreçlere ve teftişlere bağlı olarak gelişen denetim üzerine kurulmuştur. Bu durum, Türkiye'deki eğitim sisteminin dinamiklerini sınırlayıcı bir etki yaratmaktadır. Denetim Türkiye'de sadece dışsal olarak üç yılda bir yapılmaktadır, ancak Singapur'da her yıl öz değerlendirme ve dışsal denetlemeler yalnızca altı yılda bir gerçekleştirilmektedir. Türkiye'de müfettişler, yazılı ve sözlü sınav sonuçlarına göre başarılı olanlar arasından seçilmektedir; ancak Singapur'da okulun kendi içinde belirlediği bir kurul öz değerlendirme yapmakta ve denetçiler bakanlığın memurları arasından görevlendirilmektedir.

Bu bulgular ışığında; iki ülkenin eğitim denetim sistemleri arasında benzerlikler ve farklılıklar analizi yapıldığında;

- Denetimin Amacı ve Rehberlik: Türkiye'de denetim amacı, eğitim sisteminin hedeflerine yönelik kontrol ve denetimi içerirken, Singapur'da denetim amacı, okulların güçlü yönlerini belirleyerek mükemmel okullar oluşturmaya odaklanmıştır. Singapur'un bu yaklaşımı, daha fazla rehberlik odaklı bir denetim anlayışını yansıtır.
- Denetim Yöntemi ve Şekli: Türkiye'de denetim daha çok kurumlara ziyaret ve belge incelemeleri üzerinden gerçekleştirilirken, Singapur'da öz değerlendirme raporları ve okul mükemmellik modeli gibi içsel değerlendirme yöntemleri kullanılmaktadır. Singapur'daki denetim daha çok içsel ve sürekli iyileştirme odaklıdır.
- Denetim Aşamaları ve Sonuçları: Türkiye'de denetim aşamaları genellikle 3 yılda bir gerçekleşir ve müfettişler tarafından yapılan denetim sonuçlarına dayalı öneriler sunulur. Singapur'da ise her yıl öz değerlendirme raporları tutulur ve okullar kendi mükemmelliklerini sürekli olarak değerlendirir ve geliştirir.
- Denetimi Yapan Kişiler ve Seçim Süreci: Türkiye'de denetimi yapanlar genellikle eğitim müfettişleridir ve belirli niteliklere sahip olmaları gerekir. Singapur'da ise denetimi okul müdürleri, öğretmenler ve öğrencilerden oluşan bir öz değerlendirme kurulu gerçekleştirir. Bu, Singapur'un daha katılımcı bir denetim sürecine sahip olduğunu gösterir.

Bu karşılaştırma, Türkiye ve Singapur'un eğitim denetim sistemlerinin farklı yaklaşımlara sahip olduğunu ve her iki ülkenin de kendi eğitim sistemlerine uygun denetim modelleri geliştirdiğini göstermektedir. Bu farklılıklar, her ülkenin eğitim sisteminin kültürel, politik ve tarihsel bağlarına dayanmaktadır. Her iki ülkenin eğitim denetim sistemleri de kendi özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre şekillenmiştir.



Kanada eğitim denetim sistemi

Kanada'da Federal yönetim, eğitim politikaları oluşturulması, eğitim standartların belirlenmesi ve eğitimin finansmanında etkilidir. Her eyalet eğitime dair ilgili yasaları kendi yasama organı tarafından çıkarmaktadır (UNESCO, 2006).

Kanada'da eğitim yönetimi ve denetim sistemi oldukça karmaşık bir yapıya sahiptir. Eğitim denetiminden okullarda görevli olan müdürler yetkilidirler. Yani öğretmenlerin performanslarını değerlendirme okul müdürlerinin sorumluluğundadır. Kanada'da resmi denetim sistemi, genellikle öğretmenlerin performanslarını ve eğitim kalitesini sürekli olarak gözlemleyip değerlendiren okul müdürleri tarafından yürütülmektedir. Denetleme süreci, okul müdürü ile öğretmen arasındaki ön görüşmeyle başlar. Bu ön görüşmenin ardından, okul müdürü tarafından en geç 20 ders günü içinde öğretmenin derste gözlemi yapılır ve denetleme sonuçları öğretmenle paylaşılır (Sağlam vd., 2022; Yavuzkurt ve Kırıl, 2019).

Okul kurulları, doğal heyetleri, eyalet memurlarını, okul müdürlerini ve okul heyetini içeren bir kurul olarak faaliyet gösterir. Denetim sisteminde okullar zaten bu kurul tarafından gözlem altına alınır. Denetçiler, özel eğitim toplantılarına katılmak, okul kayıt bölgesi dışında başka bir okula devam etme durumlarında görev almak gibi bekleme statüsünde olan öğretmenlere atanan görevleri üstlenirler. Ayrıca, denetçiler, okul kurulunun hazırladığı programları denetlemek için kurul tarafından atanabilirler (örneğin, özel eğitim denetçisi). Veliler, okul müdüründen yeterince bilgi alamadıkları durumlarda denetçilere başvurarak gereken bilgiyi alabilirler (Balcı, 2015; Paksoy, 2020).

Kanada'da, öğretmenlerin yöneticilik pozisyonuna geçebilmeleri için bazı yeterliliklere sahip olmaları gerekmektedir. Yönetici pozisyonuna yükselmek için ya iki aşamalı yönetici yeterlilikleri programını tamamlamaları ya da yüksek lisans yapmaları gerekmektedir (Gümüş ve Bellibaş, 2015). Aday öğretmenlik dönemi Kanada'da genellikle 12 ay sürer ve bu süre zarfında aday öğretmenler 2 kez denetleme sürecinden geçerler. Adaylık sürecini başarıyla tamamlayan uzman öğretmenler ise genellikle her 5 yılda bir olmak üzere okul müdürleri tarafından denetlenirler. Denetleme sonucunda, gerektiğinde okul müdürü tarafından öğretmen için iyileştirme programları yapılabilir. Bu şekilde, öğretmenlerin sürekli gelişimleri ve eğitim kalitesinin sağlanması amaçlanır (Alphonso ve Bradshaw, 2014; OECD, 2017; Taipale, 2012).

Kanada'da eğitim denetim sistemi, eğitim kalitesinin korunması ve geliştirilmesi, öğrenci başarısının artırılması ve eğitim kurumlarının hesap verebilirliğinin sağlanması amacıyla tasarlanmıştır. Kanada'da eğitim denetim sisteminin temel özellikleri şunlardır (Bakioğlu ve Pekince, 2018; NCEE, 2015; UNESCO, 2006):

- Kanada'da eğitim denetimi, yerel düzeyde özerklik ilkesine dayanır. Eyalet ve bölgesel düzeydeki eğitim bakanlıkları ve kurumları, eğitim denetimini yürütür ve eğitim politikalarını belirler.
- Kanada'da eğitim denetimi hem hükümet tarafından atanmış yetkililer hem de bağımsız kurumlar tarafından gerçekleştirilir. Eğitim bakanlıkları, okul kurulları, denetim kuruluşları ve sivil toplum örgütleri denetim süreçlerine katılır.



- Kanada'da eğitim denetimi, belirlenmiş standartlar ve performans göstergeleri çerçevesinde yapılır. Bu standartlar, öğrenci başarıları, öğretmen kalitesi, müfredat uygulaması ve okul yönetimi gibi alanları içerir.
- Kanada'da eğitim denetimi süreci, ülkenin farklı bölgeleri ve toplulukları için çeşitli yaklaşımlar içerebilir. Eğitim sistemi, yerel ihtiyaçlara ve kültürel farklılıklara uyum sağlamak için esnek bir yapıya sahiptir.
- Kanada'da eğitim denetimi sürecinde, okul yöneticileri, öğretmenler, öğrenciler, veliler ve toplumun diğer paydaşları aktif bir rol oynarlar. İşbirliği ve paydaş katılımı, denetim sürecinin etkinliğini artırır ve toplumsal kabulü sağlar.
- Kanada'da eğitim denetimi, eğitim kurumlarının hesap verebilirliğini ve şeffaflığını sağlamak amacıyla tasarlanmıştır. Denetim süreçleri ve sonuçları, kamuoyuyla paylaşılır ve tartışılır.
- Kanada'da eğitim denetimi, sürekli iyileştirme ilkesi üzerine kuruludur. Denetim sonuçlarına dayanarak, eğitim kurumları gerekli düzeltici önlemleri alır ve eğitim kalitesini artırmak için stratejiler geliştirir.

Kanada'da eğitim denetim sistemi, eğitim kalitesinin sağlanması ve öğrenci başarısının artırılması için önemli bir mekanizmadır. Yerelleştirilmiş yaklaşımı, paydaş katılımını ve sürekli iyileştirmeyi vurgulayan bu sistem, Kanada'nın eğitim başarısının temelini oluşturur.

Tablo 4.

Kanada ve Türkiye'nin eğitim denetim sistemi benzerlik ve farklılıkları

Özellik	Türkiye	Kanada
Denetimin amacı	Eğitim sisteminin hedeflerine yönelik kontrol ve denetim Rehberlik	Okulları, yeni öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlayan ve bilimsel araştırmalara katılma fırsatlarının olduğu öğrenme toplulukları olarak güçlendirmek. Öğrenci başarısını arttırmaya yönelik gelişim çabalarını teşvik etmek Yeni öğretmenlere öğretmenlik mesleğini benimsetmek
Denetimin yöntemi	Kurumlara ziyaret Belge ve rapor incelemeleri	Öğretmen Performans Değerlendirmesi
Denetim şekli	Dışsal	Dışsal ve öz değerlendirme
Denetim aşamaları	3 yılda bir Eğitim müfettişleri okullarla ilgili rehberlik, araştırma ve denetim yapar. Ders denetimi kurum denetimi sırasında veya ayrı olarak yapılır. Aday ve sözleşmeli öğretmenlerin ders denetimleri rehberlik ağırlıklı olarak her yıl yapılır. Okul müdürlerinin de ders denetimi yapmaktadır.	Aday öğretmenler yılda 2 kere uzman öğretmenler 5 yılda 1 kere olmak üzere; Öğretmen ve müdürün ön görüşme yapması Öğretmenin kendini öz değerlendirmesi

İş, E. ve Çiçek, S. (2024). PISA 2022'de başarılı olan ülkelerin eğitim denetim sistemleri ve Türkiye'nin eğitim denetim sisteminin karşılaştırılması. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 839-867.

DOI. 10.51460/baebd.1462973



	Olası sorunlara yönelik değerlendirme aracı oluşturulması Değerlendirme sürecine yönelik okul yönetimiyle toplantı yapılması Değerlendirme aracıyla denetim Önerilerin okul yönetimi ve personelleriyle paylaşılması Rehberlik denetim raporu hazırlanması	Müdürün öğretmeni derste gözlemlemesi ve evrak incelemesi Müdürün değerlendirme raporunu öğretmene teslim etmesi
Denetim sonunda	Okullara öneriler müfettiş tarafından yapılır. Duruma yönelik düzenlemeler bir sonraki denetimde kontrol edilir.	Öğretmenin öz düzenlenme yapması ve gerekli görmesi halinde müdürün öğretmene mesleki gelişim programı hazırlaması
Denetimi yapan kişiler	Eğitim müfettişleri	Okul müdürleri
Denetçilerin seçimi	Adaylık ve sözleşmeli öğretmenlik süresi dâhil olmak üzere öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunanlar bakımından, en az üç yıl Bakanlığa bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapanlar arasından yazılı ve sözlü sınavla seçilir.	Okul müdürü denetmenlik görevi yapar. Bakanlık tarafından beklemede bulunan öğretmenler özel durumlarda denetmenlik görevi ile görevlendirilebilirler.

Tablo 4 incelendiğinde, Kanada ve Türkiye'nin eğitim denetim sistemleri arasında çeşitli benzerlikler ve farklılıklar bulunmaktadır. İşte bu iki ülkenin eğitim denetim sistemlerinin anahtar benzerlikleri ve farklılıkları:

- Denetimin Amacı: Türkiye'de denetimin amacı genel olarak eğitim sisteminin hedeflerine yönelik kontrol ve denetimi içerirken, Kanada'da denetimin amacı daha çok okulları güçlendirmek ve öğrenci başarısını artırmaya odaklanmıştır. Kanada'da denetim süreci, öğretmenlerin mesleki gelişimini desteklemek ve bilimsel araştırmalara katılımı teşvik etmek gibi daha özgün hedeflerle bütünleşmiştir.
- Denetim Yöntemi ve Şekli: Türkiye'de denetim, kurumlara ziyaretler ve belge incelemeleri üzerinden dışsal bir şekilde gerçekleşirken, Kanada'da denetim daha çok öğretmen performans değerlendirmesi gibi içsel ve dışsal yöntemleri içerir. Ayrıca, Kanada'da öz değerlendirme de önemli bir yer tutar.
- Denetim Aşamaları ve Sonuçları: Türkiye'de denetim aşamaları genellikle belirli aralıklarla gerçekleşir ve okullara öneriler müfettişler tarafından yapılır. Duruma yönelik düzenlemeler bir sonraki denetimde kontrol edilir. Kanada'da ise denetim süreci daha sıkı ve daha katılımcı bir yapıdadır. Öğretmenler ve okul müdürleri arasında yapılan görüşmeler ve öz değerlendirme süreçleri ile daha kişiselleştirilmiş geri bildirimler sağlanır.
- Denetimi Yapan Kişiler ve Seçim Süreci: Türkiye'de denetimi genellikle eğitim müfettişleri yaparken, Kanada'da okul müdürleri ve hatta bazı durumlarda öğretmenler denetmenlik görevini üstlenebilirler. Bu, Kanada'nın denetim sürecinde daha geniş bir katılım ve daha yerel bir yaklaşım benimsediğini gösterir.



Sonuç olarak, Türkiye ve Kanada'nın eğitim denetim sistemleri arasında önemli farklılıklar ve benzerlikler bulunmaktadır. Her iki ülkenin de kendi eğitim sistemlerine uygun denetim modelleri geliştirdiği ve öğretmenlerin ve okulların performansını iyileştirmeye odaklandığı görülmektedir.

Estonya eğitim denetim sistemi

Estonya'da, Eğitim ve Araştırma Bakanlığı adına yerel yönetimler tarafından tüm eğitim kurumları denetlenmektedir. Denetimlerin amacı, eğitim programlarının sonuçlarını yerinde değerlendirmek ve okul etkinliklerinin ulusal eğitim programlarına uygunluğunu kontrol etmektir. Okullarda yapılan denetimler; risk bazlı denetim, tematik denetim, okul içi denetim ve okul dışı denetim olmak üzere dört farklı şekilde gerçekleştirilir. Her okul, ulusal öğretim programlarına dayalı kendi programını geliştirir. Estonya'da okullar, diğer OECD ülkeleriyle karşılaştırıldığında oldukça geniş yetkilere sahiptir; ancak, okul değerlendirmeleri bakanlık ve bakanlık adına yerel yönetimler tarafından, öğretmen değerlendirmeleri ise genellikle okul müdürleri tarafından gerçekleştirilir. Öğretmenler, her kurumun kendi düzenlemelerine göre içeriden değerlendirilir ve bazen şikâyet durumlarında ya da öğrenci başarıları düşük olduğunda resmi bir dış denetim sürecine tabi tutulabilirler. Öğretmen değerlendirmenin öncelikli amacı; mesleki gelişimi teşvik etmek ve öğretmenlerin ihtiyaçlarını belirlemektir. Öğrenci başarıları ise kamu sınavları aracılığıyla ölçülmektedir (Güzel, 2023).

Riske dayalı denetim, Estonya'daki okulların faaliyetlerini bir veri tabanına kaydederek gerçekleştirdiği bir denetim şeklidir. Bu veri tabanına göre, denetim kurulu tarafından belirlenen yüksek riskli okullar, diğerlerine nazaran daha sık denetlenirler. Tematik denetim ise her yıl bakanlık tarafından belirlenen öncelikli alanlara odaklanarak yapılan bir denetim şeklidir (Van Bruggen, 2010). Okulların iç değerlendirmesi ise okulların 3 yılda bir, paydaşlarla birlikte okulun güçlü ve zayıf yönlerini içeren bir öz değerlendirme raporu hazırlamasını içerir (Kasapçopur, 2007). Bu rapora dayanarak, okullar gelişim planı oluşturmakla yükümlüdürler. Rapor herhangi bir zorunluluk olmamasına rağmen okulların resmî sitelerinde de yayınlanabilir (Dal, Tekin & Kıral, 2019). Bu denetim yaklaşımları, Estonya'daki eğitim kalitesini sürekli olarak iyileştirmeyi ve eğitim standartlarını yükseltmeyi amaçlamaktadır.

Okullarda dış değerlendirme, diğer adıyla resmi denetimin amacı, eğitim ve öğretim hizmetlerinin mevcut mevzuatın gerekliliklerini karşıladığından emin olmaktır. Bu denetim süreci, önceden bakanlık tarafından görevlendirilen bir veya iki kişi tarafından gerçekleştirilir ve denetim planlaması yapılır. Plan doğrultusunda okulda denetim gerçekleştirilerek sonuçlar raporlaştırılır. Rapor, okul müdürüne iletilir ve belirli bir süre içinde yanıtlanması için süre verilir. Müfettişin hazırladığı raporda, okula ilişkin öneriler ya da gerekli görülen hükümler yer alır (Balci, 2015; Güzel, 2023).

Estonya'da müfettişler, müfettişlik için seçilmiş kamu görevlileridir. Müfettiş olabilmek için en az 5 yıl öğretmenlik deneyimi gerekmektedir. Ayrıca, liderlik özelliklerini gösteren öğretmenlerin özellikle müfettişlik için yapılan sınavı başarıyla geçmeleri gerekmektedir. Sınavı başarıyla geçen tüm müfettiş adayları, bakanlık kadrolarına atanırlar (Çetin ve Konan, 2020). Bu süreç, Estonya'da eğitim kalitesinin sürekli denetim altında tutulmasını ve iyileştirilmesini sağlamak amacıyla yürütülmektedir.



Estonya'da eğitim denetim sistemi, eğitim kalitesinin sağlanması, öğrenci başarısının artırılması ve eğitim politikalarının etkinliğinin izlenmesi amacıyla tasarlanmıştır. Estonya'nın eğitim denetim sisteminin temel özellikleri şunlardır (Balci, 2015; SICI, 2016; SICI, 2018):

- Estonya'da eğitim denetimi hem merkezi hükümet hem de yerel düzeydeki kurumlar tarafından yürütülür. Milli Eğitim ve Araştırma Bakanlığı (Ministry of Education and Research) merkezi düzeyde eğitim politikalarını belirler ve denetim süreçlerini koordine ederken, yerel yönetimler de denetim süreçlerine katılır.
- Estonya'daki eğitim denetimi, belirlenmiş standartlar ve kriterlere dayanır. Bu standartlar, öğrenci başarıları, öğretmen kalitesi, müfredat uygulaması ve okul yönetimi gibi çeşitli alanları içerir.
- Eğitim denetimi sürecinde, okulların performansı ve başarısı düzenli olarak değerlendirilir. Bu değerlendirme, öğrenci başarıları, sınav sonuçları, öğretmen performansı ve diğer performans göstergeleri üzerinden yapılır.
- Estonya'da eğitim denetimi, belirli periyotlarda planlı ziyaretler ve değerlendirmelerle gerçekleştirilir. Denetçiler, okulları ziyaret eder, belgeleri inceler, dersleri gözlemler ve performansı değerlendirirler.
- Eğitim denetim sürecinin bir sonucu olarak, denetçiler raporlar hazırlar ve okul yöneticilerine geri bildirim sağlar. Bu raporlar, okulun güçlü ve zayıf yönlerini, eksikliklerini ve iyileştirme önerilerini içerir.
- Denetim sonuçlarına dayanarak, okullar gerekli iyileştirmeleri yaparlar. Estonya'da eğitim denetimi sürecinde, eğitim kurumlarına destek sağlanır ve iyileştirme süreci takip edilir.
- Estonya'da eğitim denetim sürecinde, veliler, öğrenciler ve diğer paydaşlar aktif bir rol oynarlar. Okul yöneticileri ve denetim kuruluşları, paydaşlarla düzenli olarak iletişim kurarlar ve geri bildirim alırlar.

Estonya'nın eğitim denetim sistemi, eğitim kalitesinin sağlanması ve sürdürülmesi için önemli bir mekanizmadır. Yerel ve merkezi düzeydeki işbirliği, standartlara dayalı değerlendirme ve sürekli iyileştirme süreci, Estonya'nın eğitim başarısının temelini oluşturur.

Tablo 5.

Estonya ve Türkiye'nin eğitim denetim sistemi benzerlik ve farklılıkları

Özellik	Türkiye	Estonya
Denetimin amacı	Eğitim sisteminin hedeflerine yönelik kontrol ve denetim Rehberlik	Eğitim ve öğretim hizmetlerinin mevcut mevzuatın gerekliliklerini karşıladığından emin olmaktır
Denetimin yöntemi	Kurumlara ziyaret Belge ve rapor incelemeleri	Kurumlara ziyaret Veri tabanı kontrolü



Denetimin yöntemi	Kurumlara ziyaret Belge ve rapor incelemeleri	Kurumlara ziyaret Veri tabanı kontrolü
Denetim şekli	Dışsal	Dışsal ve öz değerlendirme
Denetim aşamaları	3 yılda bir Eğitim müfettişleri okullarla ilgili rehberlik, araştırma ve denetim yapar. Ders denetimi kurum denetimi sırasında veya ayrı olarak yapılır. Aday ve sözleşmeli öğretmenlerin ders denetimleri rehberlik ağırlıklı olarak her yıl yapılır. Okul müdürlerinin de ders denetimi yapmaktadır. Olası sorunlara yönelik değerlendirme aracı oluşturulması Değerlendirme sürecine yönelik okul yönetimiyle toplantı yapılması Değerlendirme aracıyla denetim Önerilerin okul yönetimi ve personelleriyle paylaşılması Rehberlik denetim raporu hazırlanması	3 yılda bir okullar öz değerlendirme yaparlar Kurumların tüm verilerini girdiği veri tabanı düzenli olarak kontrol edilir Risk oranına göre düzenli olarak okullar ziyaret edilmesi için denetim planı yapılır Denetim planına göre okullar ziyaret edilir Ziyaret sonucu öneri ve veya hükümlerin olduğu bir rapor okul müdürüne gönderilir.
Denetim sonunda	Okullara öneriler müfettiş tarafından yapılır. Duruma yönelik düzenlemeler bir sonraki denetimde kontrol edilir.	Okullarda öz değerlendirme raporuna göre gelişim planı hazırlanmaktadır Okul müdürü belirlenen süre içinde düzenlemeleri yaparak rapora cevap yazar
Denetimi yapan kişiler	Eğitim müfettişleri	Müfettişler
Denetçilerin seçimi	Adaylık ve sözleşmeli öğretmenlik süresi dâhil olmak üzere öğretmenlikte sekiz yıl ve daha fazla hizmeti bulunanlar bakımından, en az üç yıl Bakanlığa bağlı resmî eğitim kurumlarında görev yapanlar arasından yazılı ve sözlü sınavla seçilir.	En az 5 yıllık öğretmenlik yapmış pedagoji ve liderlik özellikleri gösteren kişiler arasından sınavla seçilir

Tablo 5'te Türkiye ve Estonya'nın eğitim denetim sistemlerini karşılaştırarak belirli özelliklerini ortaya koymaktadır. İki ülkenin eğitim denetim süreçlerinde bazı farklılıklar ve benzerlikler göze çarpmaktadır:

- Denetimin Amacı ve Rehberlik: Türkiye'de denetimin amacı genellikle eğitim sisteminin hedeflerine yönelik kontrol ve denetimi içerirken, Estonya'da denetimin amacı mevcut mevzuatın gerekliliklerini karşıladığından emin olmaktır. Estonya'da rehberlik, öğretim hizmetlerinin yasal gereksinimlere uygunluğunu sağlamak üzerine odaklanmıştır.



- Denetim Yöntemi ve Şekli: Türkiye'de denetim daha çok dışsal olarak gerçekleşirken, Estonya'da dışsal denetim yanında öz değerlendirme de yapılmaktadır. Estonya'da ayrıca, veri tabanı kontrolü gibi teknolojik araçlarla denetim süreci desteklenmektedir.
- Denetim Aşamaları ve Sonuçları: Türkiye'de denetim aşamaları belirli aralıklarla gerçekleşirken, Estonya'da denetim planına göre düzenli olarak okullar ziyaret edilir ve ziyaret sonucunda öneri ve hükümlerin olduğu bir rapor okul müdürüne gönderilir. Estonya'da öz değerlendirme raporuna dayalı olarak gelişim planı hazırlanması ve okul müdürünün bu plana cevap vermesi gibi süreçler önemlidir.
- Denetimi Yapan Kişiler ve Seçim: Türkiye'de denetimi genellikle eğitim müfettişleri yaparken, Estonya'da müfettişler denetimi gerçekleştirir. Ancak Estonya'da seçilen müfettişlerin en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimi olması ve liderlik özellikleri göstermesi beklenirken, Türkiye'de bu seçim süreci biraz daha farklıdır. Türkiye'de Adaylık ve sözleşmeli öğretmenlik süresi dâhil olmak üzere öğretmenlikte sekiz yıl şartı aranmaktadır. Türkiye'de sahalarda uzmanlaşmaya daha çok değer verildiğini gösterir.

Bu karşılaştırma, her iki ülkenin eğitim denetim sistemlerinin farklı yaklaşımları olduğunu ve mevcut ihtiyaçlarına göre şekillendiğini göstermektedir. Her iki sistem de öğrencilerin eğitim kalitesini artırmayı ve okulların yasal gereksinimlere uygunluğunu sağlamayı amaçlamaktadır.

Sonuç

Bu çalışmada, PISA 2022 sonuçlarına göre ilk on ülke arasına girerek başarılı olan Çin, Singapur, Kanada ve Estonya gibi ülkelerin eğitim kalitesini etkileyen önemli olgulardan biri olan eğitim denetim sistemleri incelenmiştir. Bu bağlamda, Çin, Singapur, Kanada ve Estonya gibi ülkelerin eğitim denetim sistemleri ile Türkiye'nin eğitim sistemi arasındaki farklılıklar ve benzerlikler değerlendirilerek analiz edilmiştir.

Araştırmada elde edilen verilere göre Türkiye'nin eğitim denetim sistemi ile Çin, Singapur, Kanada ve Estonya'nın eğitim denetim sistemleri arasında yapılan karşılaştırmada belirli özellikler açısından şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Denetimin amacı ve rehberlik bakımından; Türkiye ve Singapur'da denetimin amacı eğitim sisteminin hedeflerini gerçekleştirmek ve öğretmenlerin mesleki gelişimini sağlamak şeklinde vurgulanmaktadır. Türkiye'de ayrıca okulların güçlü yönlerini tanımlamak ve mükemmel okullar oluşturmak da hedeflenmektedir. Diğer ülkelerde ise denetimin amacı, mevcut mevzuatın gerekliliklerini karşılamak ve öğrenci başarısını artırmak olarak belirtilmiştir.

Denetim yöntemi ve şekli olarak tüm ülkelerde denetim ziyaretler ve belge incelemeleri ile gerçekleştirilmektedir. Türkiye ve Estonya'da daha çok dışsal denetim yöntemi kullanılırken, diğer ülkelerde öz değerlendirme de yapılmaktadır. Türkiye'nin eğitim denetim sürecinde öz değerlendirme yönelik uygulamaya yapılmamaktadır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 839-867.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 839-867.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Denetim sonunda alınan önlemler bakımından, Türkiye'de ve Estonya'da okullara öneriler müfettiş veya müfettişler tarafından yapılırken, Singapur'da okullar denetim raporuna yönelik öz düzenlemeler yaparlar. Kanada'da ise öğretmenlerin öz düzenleme yapması ve müdürün öğretmene mesleki gelişim programı hazırlaması gerekebilir.

Sayfa | 863

Denetimi yapan kişiler ve seçiminde, Türkiye'de eğitim müfettişleri denetimi yaparken, diğer ülkelerde ise okul müdürleri, öğretmenler ve müfettişler gibi farklı kişiler tarafından denetim gerçekleştirilir. Seçim süreci de ülkeden ülkeye farklılık göstermektedir.

Bu karşılaştırma, her ülkenin eğitim sistemi ve denetim anlayışı açısından farklı vurgulara ve uygulamalara sahip olduğunu göstermektedir. Çin'in eğitim denetim sistemi daha merkezi bir yapıya sahipken, Kanada ve Estonya'da yerelleştirme daha belirgin bir şekilde görülmektedir. Singapur'un sistemi ise bu iki yaklaşım arasında bir geçiş noktasında bulunmaktadır. Türkiye'nin eğitim denetim sistemi ise hem merkezi hem de yerel düzeyde yönetilmektedir ve benzer bir model Singapur'da da gözlemlenmektedir.

Araştırma sonuçlarına göre beş ülkede de eğitim denetiminde standartlar ve kriterler kullanılmaktadır. Çin, Singapur, Kanada, Estonya ve Türkiye'de denetim sürecinde eğitim performansı değerlendirilmektedir. Her ülkenin denetim süreci farklıdır. Çin'de planlı ziyaretler ve belgelere dayalı değerlendirme yapılırken, Singapur'da öğretim ve yönetim süreçlerinin incelenmesi, Kanada'da öğrenci performansının değerlendirilmesi, Estonya ve Türkiye'de ise belgelere dayalı değerlendirme ve planlı ziyaretler gerçekleştirilir. Her beş ülkede de eğitim denetimi sonrasında iyileştirme süreci bulunmaktadır. Tüm ülkelerde paydaşlarla görüşmeler yapılır ve geri bildirim alınır. Singapur'da şeffaflık daha vurgulanırken, Türkiye ve Çin'de geri bildirim alınması daha önemlidir. Kanada'da eğitim denetimi yerelleştirilmiştir. Singapur ve Estonya'da kısmen yerelleştirme mevcuttur, ancak Çin ve Türkiye'de bu durum geçerli değildir.

Her ülkenin denetim sürecinde farklı bir vurgu ve yöntem olduğu görülüyor. Bazıları daha çok dışsal denetimi önemserken, diğerleri öz değerlendirmeye daha fazla ağırlık verir. Bu farklılıklar, her ülkenin eğitim sistemine özgü gereksinimleri ve öncelikleri yansıtmaktadır.

Öneriler

Çin, Singapur, Kanada ve Estonya'nın eğitim denetim sistemlerinden Türkiye'nin eğitim denetim sistemi için aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

1. Kanada ve Estonya gibi ülkelerdeki denetim sistemleri, eğitim kurumlarının ihtiyaçlarına ve yerel koşullara daha fazla esneklik sağlar. Türkiye'nin denetim sisteminde de bu esneklik ve çeşitliliğin artırılması, farklı bölgeler ve okul türleri için uygun çözümler sunabilir.
2. Singapur ve Kanada gibi ülkelerde halk katılımı ve iletişim önemsenir ve şeffaflık ilkesi benimsenir. Türkiye'nin denetim sisteminde de paydaşların (veliler, öğrenciler, öğretmenler vb.) katılımı artırılabilir ve süreçlerin daha şeffaf olması sağlanabilir.
3. Estonya'da olduğu gibi öğretmen ve okul performansının niteliksel değerlendirme yöntemlerine daha fazla vurgu yapılabilir. Ayrıca değerlendirme sonuçlarına dayalı geri bildirimlerin daha etkili bir şekilde sağlanması önemlidir.

İş, E. ve Çiçek, S. (2024). PISA 2022'de başarılı olan ülkelerin eğitim denetim sistemleri ve Türkiye'nin eğitim denetim sisteminin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 839-867.

DOI. 10.51460/baebd.1462973



4. Singapur'un sürekli iyileştirme süreci ve öğrenme kültürü, Türkiye'de de benimsenebilir. Denetim sonuçlarına dayalı olarak sürekli iyileştirme stratejileri geliştirilerek eğitim kalitesinin artırılması sağlanabilir.
5. Kanada'da olduğu gibi Türkiye'de de bölgesel farklılıkların ve yerel ihtiyaçların dikkate alınması önemlidir. Eğitim politikaları ve denetim süreçleri, ülkenin farklı bölgelerindeki kültürel, ekonomik ve sosyal farklılıklara uygun olarak şekillendirilmelidir.

Kısaca; öz değerlendirmelere önem verilmeli. Okulların öz değerlendirme süreçlerine gereken önem verilmeli ve bu süreçler desteklenmelidir. Öz düzenlemelere teşvik ve rehberlik sağlanmalıdır. Risk haritalandırması ve denetim aralıkları belirlenmelidir. Hesap verebilirlik ve şeffaflık için raporların kamuya açıklanması önemlidir. Öz değerlendirme ve düzenleme raporları hazırlanmalı ve okul sitelerinde yayınlanmalıdır. Bölgesel farklılıklar göz önünde bulundurulmalıdır. Eğitim denetiminde bölgesel farklılıkların uygulamada dikkate alınması gerekmektedir. Her bölgenin ihtiyaçlarına göre özelleştirilmiş denetim yaklaşımları geliştirilmelidir. Bu öneriler, Türkiye'nin eğitim denetim sisteminin geliştirilmesine ve uluslararası standartlara daha iyi uyum sağlamasına yardımcı olabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 839-867.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 839-867.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Alphonso, C., & Bradshaw, J. (2014). What makes a great principal—and why few want the job. *The Globe and Mail*.
- Aslanargun, E. ve Tarku, E. (2014). Öğretmenlerin mesleki denetim ve rehberlik konusunda müfettişlerden beklentileri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi Dergisi, 20(3)*, 281-306.
- Aydın, İ. (2019). *Öğretimde denetim* (7. Baskı). Pegem Akademi Yayınlar.
- Aydın, M. (2014). *Çağdaş eğitim denetimi* (6. Baskı). Gazi Kitabevi.
- Akyol, B. & Yeşilbaş-Özenç, Y. (2021). Singapur ile Türkiye’de okul yöneticisi ve öğretmen seçme ve yetiştirme sistemlerinin karşılaştırılması. *Tebd, 19(2)*, 904-925. <https://doi.org/10.37217/Tebd.919484>
- Bakioğlu, A. ve Pekince, D. (2018). *Kanada eğitim sistemi*. Bakioğlu, A. (Ed.) Karşılaştırmalı Eğitim Yönetimi (s.157-195). Nobel.
- Balcı, A. (2015). *Karşılaştırmalı eğitim sistemleri*. PEGEM Yayınları.
- Callahan, J. L. (2014). Writing literature reviews. *Human Resource Development Review, 13(3)*, 271-275. <https://doi.org/10.1177/1534484314536705>
- Coşkun, B. Ve Çelikten, M. (2020). Çin Halk Cumhuriyeti Eğitim Sistemi. *Opus—Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 15(24)*, 2982-3011. Doi: 10.26466/Opus. 669104
- Çetin, R. B., & Konan, N. (2020). Farklı ülkelerin eğitim denetimi sistemlerine ilişkin bir inceleme. *Scientific Educational Studies, 4(1)*, 45-77. <https://doi.org/10.31798/Ses.815786>
- Dal, S., Tekin, Y., Kırıl, B. (2019). Türkiye ile Endonezya, Estonya, Yeni Zelanda ve Yunanistan öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi, 7, 94*, 540-556 .
- Durnalı, M., & Limon, İ. (2018). Çağdaş Türk eğitim denetimi sistemi (değişimler ve yasal dayanakları). *Kastamonu Eğitim Dergisi, 26(2)*, 413-425. <https://doi.org/10.24106/Kefdergi.389801>
- Duykuluoğlu, A. (2018). The opinions of high school teachers about classroom observations carried out by principals. *Kastamonu Education Journal, 26(6)*, 2081-2090.
- Ergen, H. ve Eşiyok, İ. (2017). Okul müdürlerinin ders denetimi yapmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi, (1)*, 2-19.
- Glickman, C. D., Gordon, S. P. ve Ross-Gordon, J. M. (2014). Denetim ve öğretimsel liderlik: Gelişimsel bir yaklaşım. (M.B. Aksu E. & Ağaoğlu, Çev). Anı Yayıncılık.
- Göksoy, S., & Aslanargun, E. (2014). Denetim sürecinde eğitim denetmenlerinin davranışları. *Bartın University Journal of Faculty of Education, 3(1)*, 55-77.
- Gregory, A. T., & Denniss, A. R. (2018). An introduction to writing narrative and systematic reviews — Tasks, tips and traps for aspiring authors. *Heart, Lung and Circulation, 27(7)*, 893-898. <https://doi.org/10.1016/j.hlc.2018.03.027>
- Gümüş, E. ve Bellibaş, M. Ş. (2015). Amerika Birleşik Devletlerinde ve Kanada’da okul müdürlerinin genel profili ve mesleki gelişim faaliyetlerine katılım düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 12(32)*, 158-179.
- Güzel, N. S. (2023). Estonya’da Eğitim Teftiş Sistemi, *Millî Eğitim, Cilt: 52/ Bahar/2023, Sayı: 238*, (1413-1446)
- Hatipoğlu, G., & Ordu, A. (2019). Singapur, Litvanya, Dominik cumhuriyeti ile Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, (49)*, 102-129.
- İş, E. (2023). Türkiye’de Öğretimsel Denetime Eleştirel Yaklaşım: Öğretmenin Öğretimsel Denetimi Nasıl Olmalı? *Journal of History School, 62*, 70-96.
- Kasapçopur, A. (2007). *Avrupa Birliği ülkelerinde eğitim denetimi*. Ankara: MEB Teftiş Kurulu Başkanlığı Yayını.
- Kipici, K. (2019). *Ortaokul müdürlerinin ders denetimleri ile ilgili öğretmen görüşleri*. (Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi.
- Liang, X., Kidwai, H., & Zhang, M. (2016). *Financing Education for Quality and Equity*. <https://doi.org/10.1596/978-1-4648-0790-9>

İş, E. ve Çiçek, S. (2024). PISA 2022’de başarılı olan ülkelerin eğitim denetim sistemleri ve Türkiye’nin eğitim denetim sisteminin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 839-867.

DOI. 10.51460/baebd.1462973



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 839-867.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 839-867.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Liew, W. M. (2012). Perform or else: The performative enhancement of teacher professionalism. *Asia Pacific Journal of Education*, 32(3), 285-303.
- MEB, (2022). Resmî Gazete 01.03.2022 Salı Millî Eğitim Bakanlığı Eğitim Müfettişleri Yönetmeliği
- MEB, (2023). Resmi Gazete 11 Nisan 2023 Salı Millî Eğitim Bakanlığı Teftiş Kurulu Yönetmeliği
- NCEE, (2015). *National Center on Education and the Economy*, <http://ncee.org/what-we-do/center-on-international-education-benchmarking/>
- Ng, P. T. (2010). The evolution and nature of school accountability in the Singapore education system. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 22(4), 275-292.
- OECD, S., & Paris, M. (2017). Measuring Distance to the SDG Targets: An assessment of where OECD countries stand.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2013). Strong performers and successful reformers in education: Lessons from PISA 2012 for the United States. Paris: OECD.
- Paksoy, M. (2020). *Kanada ülkesi Ontario eyaleti eğitim denetimi sistemi ile Türkiye eğitim denetimi sistemlerinin karşılaştırılması*. (Tezsiz Yüksek Lisans Projesi). Pamukkale Üniversitesi.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Sağır, M. ve Göksoy, S. (2016). Eğitimde denetim ve değerlendirme. Pegem Akademi.
- Sağlam, A., Dağlı, H., Dağlı, B.Ç., Seziş, A., Güngör, Y. & Danışman, F. (2022). Kanada (Ontario) eğitim sistemine genel bir bakış. *Journal Of Social And Humanities Sciences* 9(89), 2285-2300. [Http://Dx.Doi.Org/10.26450/Jshsr.335](http://Dx.Doi.Org/10.26450/Jshsr.335)
- Sanders, D. A. (2020). How to write (and how not to write) a scientific review article. *Clinical Biochemistry*, 81, 65-68. <https://doi.org/10.1016/j.clinbiochem.2020.04.006>
- Sergiovanni, T. J. ve Starratt, R. J. (2006). *Supervision a redefinition*. USA: McGraw-Hill, Inc
- SICI (2016) The Inspectorate of Education of Estonia, Tartu, 2016. 22 şubat 2024 tarihinde <https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/21147d5b-bc8d-49c8-8fc0-864d2d31cc01/The-Inspectorate-of-Education-2016-Estonia.pdf;jpg;.aspx>
- SICI (2018) Country Profile ESTONIA, 2018. 22 şubat 2024 tarihinde https://www.sici-inspectorates.eu/getattachment/6ec120e7-ea20-442c-9e6b-06025da12e58/Country-Profile-Estonia_2018.pdf;jpg;.aspx
- Silverman, D. (2018). *Nitel verileri yorumlama*. Çev. Editörü: Erkan Dinç, Pegem Akademi.
- Sullivan, S., & Glanz, J. (2015). *Okullarda eğitim ve öğretimi geliştiren denetim, strateji ve teknikler*. Çev., Ali Ünal. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Tan, C., & Ng, P. T. (2007). Dynamics of change: Decentralised centralism of education in Singapore. *Journal of Educational Change*, 8(2), 155-168.
- Taipale, A. (2012). International survey on educational leadership. A survey on school leader's work and continuing education. *Finnish National Board of Education and the Author*, 12, 4-49.
- Tanrısevdi, F., & Kiral, B. (2018). Çin ve Türk eğitim sisteminin karşılaştırılması. *Çağdaş yönetim bilimleri dergisi*, 5(3), 223-240.
- Tonbul, Y. ve Baysülen, E. (2017). Ders denetimi ile ilgili yönetmelik değişikliğinin maarif müfettişlerinin, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin görüşleri açısından değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 16(1), 299-311.
- Tosun, A. ve Ordu, A. (2020). Okul yöneticilerine göre değişen denetim uygulamaları: Karşılaştırmalı bir analiz. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 303-320.
- UNESCO Institute for Statistics. (2006). Teachers and educational quality: Monitoring global needs for 2015 . 253. UNESCO Inst for Statistics.
- UNESCO, I. (2020). Basic texts of the 2003 convention for the safeguarding of the intangible cultural heritage.
- Van Amelsvoort, G., Stuar, R., Martijnse, E., & Verkroost, J. (2011). Education and education inspection in china (SICI report).Utrecht: The standing international conferrence of Inspectorates
- Van Bruggen, J. (2010) The role of school inspection in ensuring quality in education: past, present and future. In: Stoney S (eds), Slough: *National Foundation for Educational Research*, pp.119-137.

İş, E. ve Çiçek, S. (2024). PISA 2022'de başarılı olan ülkelerin eğitim denetim sistemleri ve Türkiye'nin eğitim denetim sisteminin karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 839-867.

DOI. 10.51460/baebd.1462973



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 839-867.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 839-867.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Yavuzkurt, T., & Kırıl, B. (2019). Kanada, Bulgaristan Ve Türkiye öğretmen yetiştirme, eğitim yönetimi ve denetimi sistemlerinin karşılaştırılması. *Karabük Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9(2)*, 667-684.
- Yılmaz, A. (2017). *Eğitim denetimi sistemleri bakımından Türkiye ile PISA'da başarı gösteren bazı ülkelerin karşılaştırılması*. (Unpublished master's thesis). Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.
- Yorks, L. (2008). What we know, what we don't know, what we need to know-Integrative literature reviews are research. *Human Resource Development Review, 7(2)*, 139-141.
<https://doi.org/10.1177/1534484308316395>
- Zang, J., & Ng, S. W. (2016). Age, period and cohort effects on adult physical activity levels from 1991 to 2011 in China. *International Journal of Behavioral Nutrition and Physical Activity, 13*, 1-12.
- Zepeda, S. J. (2016). *Öğretim denetimi: uygulama araçları ve kavramlar*. Pegem A Yayıncılık.




Riskli ve Risk Taşıyan Okul Öncesi Dönem Çocukları: Akademisyenlerin Görüş ve Önerileri

Children at Risk in the Preschool Period: Academicians' Views and Recommendations

Sayfa | 868

Endam DÜZYOL TÜRK , Arş. Gör., Dokuz Eylül Üniversitesi, endam.duzyolturk@deu.edu.tr

Özlem ÇELİK , Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Okan Üniversitesi, ozlem.celik@okan.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 22 Şubat 2024
Kabul tarihi - Accepted: 27 Mayıs 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 868-887.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 868-887.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmada okul öncesi eğitim alanında görev yapan akademisyenlerin, riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocukları, bu çocukların eğitimi, değerlendirilmesi ve iş birliğine ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nitel araştırma desenlerinden durum çalışması olarak tasarlanmıştır. Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Çalışma grubu, İstanbul ve İzmir illerinde bulunan üç üniversitenin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 12 akademisyenden oluşmaktadır. Veri toplama aracı olarak uzman görüşleri doğrultusunda hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Araştırmacılar arasındaki güvenilirliği hesaplamak amacıyla Miles ve Huberman'ın formülü kullanılmış ve uyum .88 olarak bulunmuştur. Bu çalışmada riskli çocuklar, gözlemler ve öneriler şeklinde üç tema belirlenmiştir. Araştırmaya katılan akademisyenlerin görüşleri incelendiğinde riskli çocuklar teması etkileyen faktörler, tanımlama alt temalarıyla; gözlemler teması problemler, izleme ve değerlendirme alt temalarıyla; öneriler teması ise eğitim, iş birliği alt temalarıyla ilişkilendirilmiştir. Akademisyenlerin riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocukları, bu çocukların eğitimi, değerlendirilmesi ve iş birliğine ilişkin görüşleri ve önerileri ortaya çıkarılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Akademisyen, okul öncesi, özel eğitim, riskli çocuklar.

Abstract. This study aims to examine the opinions and recommendations of academicians working in the field of preschool education regarding at-risk preschool children, their education, assessment, and collaboration. The research was designed as a case study within the framework of qualitative research designs. The study group was determined using purposive sampling methods, specifically criterion sampling. The study group consisted of 12 academicians working in the Department of Preschool Education of three universities located in İstanbul and İzmir provinces. A semi-structured interview form prepared in line with expert opinions was used as the data collection tool. The data obtained in the research were analyzed through content analysis by two researchers independently. To calculate the reliability between the researchers, the formula of Miles and Huberman was used, and the agreement was found to be .88. In this study, three themes were identified as at-risk children, observations, and recommendations. When the opinions of the participating academicians were examined, the theme of at-risk children was associated with factors affecting, with sub-themes of identification; the theme of observations was associated with problems, monitoring, and evaluation sub-themes; and the theme of recommendations was associated with education, collaboration sub-themes. The opinions and recommendations of academicians regarding at-risk and vulnerable preschool children, their education, assessment, and collaboration have been revealed.

Keywords: Academician, at-risk children, preschool, special education.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 868-887.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 868-887.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Extended Abstract

Introduction. Risk infants are those who are considered to experience neurodevelopmental problems due to adverse environmental and biological risk factors (Behrman, Vaughan, & Victor, 1983; Parmelee & Haber, 1973). At-risk represents children whose disability cannot be identified, but whose likelihood of developing a disability in the future is higher than normally expected (Eripek, 2005). Children who are at risk of showing any motor, sensory, or cognitive problems during childhood are defined as at-risk children (Behrman, Vaughan, & Victor, 1983; Parmelee & Haber, 1973). Early identification of potential problems in the development of at-risk children, early intervention, and multidisciplinary efforts to improve their outcomes are considered crucial. The preschool period lays the foundation of life, and during this period, the observations of preschool teachers and guidance from families are believed to have a critical impact on children's development. In this regard, it can be said that academics who train preschool teachers have significant responsibilities. In this context, this study aims to examine the opinions and suggestions of academics working in the field of preschool education regarding risky and at-risk preschool children, their education, evaluation and cooperation. The research problem statement is defined as "What are the opinions and recommendations of academicians in the Department of Preschool Education regarding the education of at-risk preschool children?" The sub-problem statements of the study are as follows:

According to academics working in the Department of Preschool Education:

1. What kind of education should be given to at-risk children in preschool?
2. How should at-risk children be evaluated?
3. What kind of cooperation should be made for at-risk children?
4. What are the recommendations of academics for at-risk children?

Method. In this research, the case study, which is a qualitative research method, has been used. The study group was determined using purposive sampling methods, specifically the criterion sampling method. In the study, "Faculty members in the field of preschool education, from universities in Izmir and Istanbul provinces" were determined as the criterion. In this context, the study group of the research consists of 12 academics currently working in the Department of Preschool Education of three universities located in Istanbul and Izmir provinces. Additionally, two academics declined to participate in the study, stating that the research topic required expertise in the field. In this study, a semi-structured interview form was used as the data collection tool. The data obtained in the research were analyzed separately by two researchers using content analysis. The consistency between the findings, discussion, and conclusion sections supported external reliability. For the internal validity of the study, expert opinions were sought for the questions in the semi-structured interview form. To increase external validity, the research process was described in detail. Ethics Committee approval has been obtained from İstanbul Okan University (Number: 4/165/23, Date: 12/04/2023).

Results. In this study aiming to evaluate the knowledge levels and recommendations of academicians currently working in the field of preschool education regarding at-risk preschool children, three themes were identified: "at-risk children," "observations," and "recommendations." The theme of at-risk children is associated with sub-themes such as influencing factors and identification. The

Düzyol Türk, E. ve Çelik, Ö. (2024). Riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocukları: akademisyenlerin görüş ve önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 868-887.*

DOI. 10.51460/baebd.1441553



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 868-887.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 868-887.

Araştırma Makalesi / Research Paper

observations theme is linked with sub-themes including problems, monitoring, and evaluation. Lastly, the recommendations theme is associated with sub-themes related to education and collaboration.

Discussion and Conclusion. As a result of the research, it was observed that academicians believe that factors such as prenatal, perinatal, and postnatal periods are influential in the birth or growth of at-risk children during the preschool period. In this context, the findings obtained align with the literature regarding academicians' views on at-risk children (Acunaş et al., 2018; Akman & Hacifazlıoğlu, 2018). Academicians have described at-risk and vulnerable children as "children with developmental delays, those growing up in unfavorable conditions, children with special needs, and those with behavioral problems." In a study examining the opinions of preschool teachers regarding at-risk children during the preschool period, at-risk children were defined as those growing up in fragmented and unfavorable conditions, exposed to neglect and abuse, substance-dependent, prone to delinquency, refugees, raised in large families, living on the streets, working children, and internet-dependent children (Erol & Savaş, 2022). In this research as well, it was observed that the majority of academicians addressed children growing up in unfavorable conditions. Therefore, it is interpreted by educators that children at-risk during the preschool period are affected by unfavorable conditions. The problems faced by at-risk preschool children were expressed by academicians as "peer bullying and the inability to ensure continuity in education." In line with these findings, other studies have found that peers often ignore and avoid children who exhibit inadequacies (Çulhaoğlu İmraç, 2009; Karadağ, Yıldız Demirtaş, & Girli, 2014). In this context, it can be noted that academicians' views on at-risk children being exposed to peer bullying are consistent with existing literature. When examining the impact of Head Start on the academic success of at-risk children in a study by Bayly et al. (2023), it was found that there is a lasting effect on children in early childhood, highlighting the significant impact of education and continuity in education on at-risk children. Regarding the monitoring and evaluation of at-risk preschool children, academicians indicated methods such as "tests and scales, observation, portfolios, achievements and indicators, interviews." As a result of the interviews with academicians, it was determined that half of them expressed feeling inadequate in using tests commonly employed in monitoring and evaluation. In a study by Konuk Er et al. (2022), it was found that preschool teachers need additional personnel in their institutions for the assessment of children classified as at-risk. In this study, it is believed that the feeling of inadequacy expressed by some academicians in evaluating at-risk children may have implications for the courses they teach to prospective teachers. Academicians' recommendations regarding the education of at-risk preschool children include "practice-oriented courses, intervention programs, pre-service and in-service training." Academicians particularly noted the inadequacy of practice-oriented courses, especially concerning at-risk children, and emphasized the need for their integration into the curriculum. In line with the views of academicians, it was found that they recommend parents to collaborate with educators and healthcare professionals in the developmental process of at-risk preschool children. Studies have also found that caregivers of at-risk children should collaborate with specialists (Koliouli et al., 2022; Sheppard & Moran, 2022). In this context, academicians' views on the necessity of both educators and healthcare professionals working with at-risk children within a multidisciplinary approach are supported.



Giriş

Riskli bebekler, olumsuz çevresel ve biyolojik risk faktörlerine bağlı olarak nöromotor gelişim problemleri yaşayabileceği düşünülen bebeklerdir (Behrman, Vaughan ve Victor, 1983; Parmelee ve Haber, 1973). Risk taşıma ise bir yetersizliği belirlenemeyen ancak ileride yetersizlik gösterme ihtimali normalde beklenenden daha fazla olan çocukları temsil eder (Eripek, 2005). Riskli bebeklerde annenin sağlık durumuna da bağlı bir şekilde doğumdan önce, doğum sırasında veya doğum sonrasında erken dönemde oluşan durumlar nedeniyle, bireyde ileri dönemlerde nörolojik nedenli gelişim geriliği, görme bozuklukları, işitme bozuklukları, konuşma bozuklukları gibi sensörinöral problemler, dil gelişim geriliği, davranış problemleri ve psikososyal sorunlar görülebilir ihtimali bulunur (Akman ve Hacıfazlıoğlu, 2018).

Risk faktörünün şiddetine, yaygınlığına veya sayısına bağlı olarak bu bebekler yüksek, orta veya düşük riskli bebekler olarak ayrılmaktadırlar. Riskin derecesine dair sınırları tamamıyla belirlenmiş net bir sınıflandırma olmamakla birlikte yedi farklı araştırmacı grupları kendi klinik tecrübe ve uzmanlıkları doğrultusunda farklı alan başlıkları ve genelde düşük, orta ve yüksek risk olarak hiyerarşik ayrımları olan sınıflandırmalar gerçekleştirmişlerdir (Acunaş vd., 2018; Parmelee ve Haber, 1973). Riskli bebek grubunda; gelişim geriliği olan, düşük doğum ağırlığı olan, 37 haftanın altında dünyaya gelen bebekler yer alır. Özellikle 32 haftanın altında ve 1500 gramın altında dünyaya gelen bebekler “yüksek riskli” olarak belirtilir (Mutlu, 2017; Ulutaş, Demir ve Yayan, 2017). Moor ve ark. (2023) düşük doğum ağırlığını, bireylerin yaşamı boyunca hem fiziksel hem de zihinsel sağlığını etkileyen erken savunmasızlık faktörü olarak belirtmiştir.

Riskli bebek doğumu; annenin doğum yaşının 40’ın üstü veya 16’nın altında olması, sigara, uyuşturucu, alkol kullanımı, fiziksel ya da duygusal stres şeklinde maternal-demografik şeklindeki sebeplerden kaynaklanmaktadır. Ayrıca risk faktörleri arasında gebelik süresi içinde cinsel yolla bulaşan enfeksiyonlar, çoğul gebelik gibi birçok neden bulunmaktadır (Behrman, 2020). Annenin sağlık durumuna göre doğumdan önce, doğum sırasında veya doğum sonrasında erken dönemde ortaya çıkan durumlar, ileri dönemlerde bireylerde nörolojik kökenli gelişim geriliği, görme bozuklukları, işitme bozuklukları, konuşma bozuklukları gibi sensörinöral problemler, psikososyal sorunlar, davranış problemleri ve dil gelişim geriliği görülebilmektedir (Akman ve Hacıfazlıoğlu, 2018). Çocukluk çağında herhangi bir motor, duyuşsal ya da zihinsel problem gösterme ihtimali olan çocuklar riskli çocuklar olarak tanımlanır (Behrman, Vaughan ve Victor, 1983; Parmelee ve Haber, 1973). Riskli çocukların gelişimlerinde görülebilecek sorunların erken dönemlerde tespit edilmesi, erken müdahale uygulanması ve bu çocukların iyileştirilebilmesi için multidisipliner çalışmalar önemli olarak görülmektedir (Calder vd., 2018). Okul öncesi dönem yaşamın temelidir ve bu dönemde okul öncesi öğretmenlerinin gözlemlerinin ve aileleri yönlendirmelerinin çocukların gelişiminde kritik bir etkiye sahip olduğu düşünülmektedir. Bu durumda okul öncesi öğretmenlerini yetiştiren akademisyenlere önemli görevler düştüğü söylenebilir.

İlgili alan yazında uzun dönem boyunca riskli çocukların takip edilmesinin ve desteklenmesinin önemini belirten çalışma bulunmaktadır. Çalışmada yüksek riskli bebekler boylamsal olarak incelenmiştir. Doğum ağırlığı 1001 g altında olan ve daha yüksek doğum ağırlığına sahip bebekler sağlık, büyüme, nöromotor ve erken bilişsel işlevsellik, dil, davranış ve aile

Düzyol Türk, E. ve Çelik, Ö. (2024). Riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocukları: akademisyenlerin görüş ve önerileri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 868-887.*

DOI. 10.51460/baebd.1441553



kaynaklarının ölçütleri kullanılarak değerlendirilmiştir. Bu değerlendirmelerden elde edilen veriler, serebral palsi ve gecikmiş erken bilişsel işlevsellik için potansiyel olarak değiştirilebilir risk faktörlerini araştırmak ve randomize denemelerde değerlendirilen müdahalelerin risk ve faydalarını değerlendirmek için kullanılmıştır. Çalışma boylamsal takibin fetüsler ve yenidoğanlara verilen tedaviler hakkında bilgiler sağlayabileceğini önermektedir (Vohr vd., 2003). Zamanında dünyaya gelen bebeklere göre geç prematürelere %36'sının gelişim geriliği olması sebebiyle, erken çocukluk döneminde problem yaşamamaları için okul öncesi eğitim kurumuna ve buna takiben ilkökula erken gönderilmemesi önerilmektedir (Morse vd., 2009). Sheppard ve Moran (2022), 0-5 yaş arasındaki özel gereksinimli çocuklar için eğitim sisteminde bulunan kişilerin ve ailelerin hizmet planlanmasında ve sunumunda iş birliği içerisinde olmalarının önemli olduğunu belirtmişlerdir. Pullum vd. (2022) küçük çocukların oyun becerilerini artırmada yapılandırılmış öğretimin gelişimsel yetersizliği olan okul öncesi çağındaki beş çocuğun uygun oyun üzerindeki etkilerini incelemişlerdir. Çocukların bir oyuncak veya nesneyi gerçek veya hayali sonuçlarına bakmaksızın amacına uygun bir şekilde kullanması olarak belirtilen uygun oyun üzerinde yapılandırılmış öğretimin etkili olduğu saptanmıştır. Koliouli ve ark. (2022) benzer şekilde çocuklara bakım veren kişilerin iş birliği içerisinde özel kapsayıcı uygulamalar ve programlar hazırlamasının önemli olduğunu tespit etmişlerdir. Türkiye'de ise özellikle okul öncesi dönemdeki riskli çocuklara ilişkin yapılan çalışmalar sınırlı sayıdadır (Altunalan, 2015). Erol ve Savaş (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin, risk altındaki çocuklara ilişkin görüşleri ve kendi sınıflarındaki farklı risk grubundaki çocuklara ilişkin deneyimleri incelenmiştir. Araştırmada risk altındaki çocuk, gelişim alanı olumsuz etkilenen, ihtiyaçları karşılanmayan ve güvensiz ortamda büyüyen çocuk olarak tanımlanmıştır. Öğretmenler mesleki deneyimlerinde ise en çok parçalanmış (boşanma/ölüm) ailelerde yaşayan çocuklarla karşılaştıklarını ifade etmişlerdir. Çetingöz ve Yıldırım Doğru (2016) tarafından yapılan çalışmada ise gelişimi risk altında olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeyleri değerlendirilmiştir. Araştırmanın bulgularına göre risk altında olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin düşük olduğu belirlenmiştir. Yapılan çalışmalar bağlamında özellikle okul öncesi eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin riskli çocuklara ilişkin bilgi düzeylerini görüşlerine göre değerlendiren herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu nedenle yapılacak olan çalışma aracılığıyla akademisyenlerin okul öncesi öğretmenleri yetiştirirken daha iyi danışmanlık yapmak için öğretmen yetiştirme programlarının içeriklerine ve mesleki gelişim çalışmalarına riskli çocukları entegre edebilecekleri düşünülmektedir. Riskli çocuklara ilişkin okul öncesi öğretmenlerine akademisyenler tarafından hizmet içi eğitimler verilebileceği ve öğretmenlerin sınıflarında bu tür çocuklarla karşılaştığında daha bilinçli bir şekilde eğitim planı hazırlayabilecekleri ve uygulayabilecekleri söylenebilir. Bu bağlamda bu çalışmada okul öncesi eğitim alanında görev yapan akademisyenlerin, riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocukları, bu çocukların eğitimi, değerlendirilmesi ve iş birliğine ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla çalışmanın problem cümlesi "Riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocukların eğitimi hakkında Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan akademisyenlerin görüşleri ve önerileri nasıldır?" olarak belirlenmiştir.

Çalışmanın alt problem cümleleri ise aşağıdaki şekildedir:

1. Okul öncesi dönemdeki riskli ve risk taşıyan çocuklara nasıl bir eğitim verilmelidir?
2. Riskli ve risk taşıyan çocuklar nasıl değerlendirilmelidir?
3. Riskli ve risk taşıyan çocuklar için nasıl bir iş birliği yapılmalıdır?
4. Akademisyenlerin riskli ve risk taşıyan çocukların eğitimleri için önerileri nelerdir?



Yöntem

Araştırmanın modeli

Okul öncesi eğitim alanında görev yapan akademisyenlerin, riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocukları, bu çocukların eğitimi, değerlendirilmesi ve iş birliğine ilişkin görüşlerinin ve önerilerinin incelendiği bu çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması araştırmacının kontrol edemediği bir olgu ya da olayı derinliğine incelemesine olanak veren bir araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Çalışma grubu

Çalışma grubu amaçlı örneklem yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme, çalışmanın amacına uygun olacak durumların seçilerek derinlemesine araştırma yapılmasına yol açar (Büyüköztürk vd., 2018). Ölçüt örnekleme yöntemi, belirlenen kriterler doğrultusunda bu kriterleri karşılayan bireylerin çalışma grubuna alınması sağlar (Patton, 2014). Çalışmada "Okul öncesi eğitimi alanındaki öğretim üyeleri, İzmir ve İstanbul illerindeki üniversiteler" ölçüt olarak belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın çalışma grubu, İstanbul ve İzmir illerinde bulunan üç üniversitenin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dalı'nda görev yapan 12 akademisyenden oluşmaktadır. Ayrıca iki akademisyen ise araştırma konusunun uzmanlık alanı bilgisi gerektirdiğine dair düşüncelerini paylaşarak çalışmaya katılmayı kabul etmemişlerdir.

Araştırmaya katılan akademisyenlerin demografik özellikleri Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Akademisyenlerin Demografik Özellikleri

Demografik Özellikler	f	
Cinsiyet	Kadın	12
	Erkek	0
Unvan	Prof.	1
	Doç.	5
	Dr.	6
Hizmet Yılı	0-10 yıl	4
	11-20 yıl	5
	21 yıl +	3

Tablo 1 incelendiğinde akademisyenlerin tamamının (n=12) kadın olduğu görülmektedir. Akademisyenlerden biri Prof., beşi Doç., altısı ise Dr. unvanına sahiptir. Dört akademisyen 0-10 yıl, beş akademisyen 11-20 yıl, 3 akademisyen ise 21 yıl üstünde hizmet vermektedir.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Veriler görüşme yöntemi kullanılarak bireysel görüşme şeklinde toplanmıştır. Yarı yapılandırılmış



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 868-887.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 868-887.
Araştırma Makalesi / Research Paper

görüşme formu bireylerin belli olay veya durumlarla ilgili düşünceleri arasındaki ortak ve farklı noktaları belirleyerek karşılaştırmalar yapmaya imkân sağlayan veri toplama aracıdır (Creswell, 2018; Yıldırım ve Şimşek, 2011; Gay, Mills ve Airasian, 2012). Çalışmada veri toplamak amacıyla okul öncesi eğitimi ve özel eğitim alanlarında uzmanlığı olan araştırmacılar tarafından literatür incelenerek görüşme soruları oluşturulmuştur. Oluşturulan sorular okul öncesi eğitimi alanında uzmanlığı olup daha önce özel eğitim dersleri veren iki uzmanın görüşlerine sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda düzenlenen yarı yapılandırılmış görüşme formunun pilot çalışması iki akademisyene uygulanarak soruların anlaşılabilirliği incelenmiş ve herhangi bir düzeltmeye gidilmemiştir. Böylece 10 soru içeren yarı yapılandırılmış görüşme formunun son hali elde edilmiştir.

Görüşme formunda yer alan sorular aşağıda belirtilmiştir.

1. Sizce bir bebeğin riskli doğmasına ya da büyümesine neden olan durumlar nelerdir?
2. Sizce okul öncesi eğitime gelen riskli çocuklar hangi özelliklere sahip olabilirler?
3. Sizce riskli dünyaya gelmiş olan çocukların aileleri hangi uzmanlarla birlikte çalışmalıdır? Neden?
4. Sizce okul öncesi dönemdeki riskli ve risk taşıyan çocuklar nasıl değerlendirilmelidir? Değerlendirmede hangi kriterler kullanılabilir?
5. Sizce okul öncesine devam eden riskli ve risk taşıyan çocukların eğitimde karşılaşılabileceği sorunlar nelerdir?
6. Sizce okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden riskli veya risk unsuru taşıyan çocuklara nasıl bir eğitim programı uygulanmalıdır?
7. Sizce riskli çocuklarla çalışan okul öncesi eğitimcileri hangi yeterliklere sahip olmalıdır? Neden?
8. Sizce okul öncesi öğretmenleri riskli veya risk unsuru taşıyan çocukların gelişimsel izlemelerini yaparken nasıl bir yol izlemelidirler?
9. Okul öncesi lisans programında riskli ve risk taşıyan çocuklara yeteri derecede yer verildiğini düşünüyor musunuz?
Evet ise; okul öncesi lisans programında bu tür çocukların yeri nedir?
Hayır ise; okul öncesi lisans programında bu tür çocuklar ile ilgili nelere yer verilmelidir?

Veri toplama süreci

İstanbul Okan Üniversitesi'nden etik kurul onayı alınmıştır (Sayı: 4/165/23, Tarih: 12/04/2023). İstanbul ve İzmir illerindeki üniversitelerin Okul Öncesi Eğitimi Anabilim Dallarına uzaktan eğitim sebebiyle online görüşmeler yapılarak akademisyenlere araştırmanın amacı hakkında bilgi verilmiştir. Araştırmaya katılmayı kabul eden okul öncesi eğitim alanında görev yapan 12 akademisyen tarafından gönüllü katılım formu doldurulmuştur. Uygun oldukları zamanlar sorularak görüşme tarihleri belirlenmiştir. Katılımcılara istedikleri zaman geri çekilebilecekleri belirtilmiştir. Görüşmeler her akademisyenle yaklaşık 15-20 dakika sürmüştür. Akademisyenlerden izin alınarak görüşmeler ses kayıt cihazı/online olarak kayıt altına alınmıştır. Yapılan görüşmelere ait veriler araştırmacılar tarafından yazılı belgelere dönüştürülmüştür.



Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen veriler, içerik analizi yöntemi ile değerlendirilmiştir. İçerik analizi elde edilen bilgilerin sistematik olarak incelenerek anlamlandırılmasıdır. İçerik analizi; “verilerin kodlanması, temaların bulunması, kodların ve temaların düzenlenmesi ve bulguların tanımlanması ve yorumlanması” şeklinde dört aşamadan oluşur (Yıldırım ve Şimşek, 2011).

Araştırmada elde edilen veriler, iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenerek içerik analizi yapılmıştır. Kodlar dahilinde ana temalar alt temalar ve kategoriler oluşturulmuştur. Devamında araştırmacılar tarafından ayrı ayrı üretilen kodlar, kategoriler ve temalar karşılaştırılarak netleştirilmiştir. Araştırmacılar arasındaki güvenilirliği hesaplamak amacıyla Miles ve Huberman (1994)'ın geliştirdiği “Güvenirlik = Görüş Birliği / Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı” formülü kullanılmıştır. Elde edilen sonuca göre araştırmacılar arasında uyum yüzdesi .88 olarak bulunmuştur. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olduğu durumlarda araştırma güvenilir olarak kabul edilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Veriler analiz edilerek bulgular kısmında şekil ve tablolar halinde sunulmuştur. Katılımcıların görüşme formları A1, A2, A3... olarak belirtilmiştir. Belirlenen kategorilere ait bulgulara doğrudan alıntılar yapılarak çalışmanın güvenilirlik ve geçerliği artırılmıştır. İç güvenilirliği sağlamak amacıyla görüşmelerde katılımcılardan izin alınarak ses kayıt cihazı kullanılmıştır. Böylece veri kaybı önlenmiştir. Elde edilen verilerin bulgular ışığında sonuçlandırılarak değerlendirilmiştir. Bulgular, tartışma ve sonuç bölümlerinin birbirleriyle uyumlu olması ile dış güvenilirlik desteklenmiştir.

Araştırmanın iç geçerliği için yarı yapılandırılmış görüşme formunda bulunan sorular için uzman görüşüne başvurulmuştur. Soruların araştırmanın amaçlarına uygun bir şekilde hazırlanması, açık ve net olması sağlanmıştır. Dış geçerliğini artırmak için ise araştırma süreci ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır.

Bulgular

Okul öncesi eğitimi alanında görev yapan akademisyenlerin riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve önerilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesini amaçlayan bu çalışmada “riskli çocuklar, gözlemler ve öneriler” şeklinde üç tema belirlenmiştir. Riskli çocuklar teması “etkileyen faktörler, tanımlama” alt temalarıyla; gözlemler teması “problemler, izleme ve değerlendirme” alt temalarıyla; öneriler teması ise “eğitim, iş birliği” alt temalarıyla ilişkilendirilmiştir. Tablo 2’de alt temaların temalara göre dağılımları sunulmuştur.

Tablo 2.

Alt temaların temalara göre dağılımı

Temalar	Alt Temalar
Riskli Çocuklar	Etkileyen Faktörler Tanımlama
Gözlemler	Problemler İzleme ve Değerlendirme
Öneriler	Eğitim İş Birliği



TEMA 1: Riskli çocuklar

Akademisyenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda riskli çocuklar temasının alt temaları “etkileyen faktörler, tanımlama” şeklinde belirlenmiştir.

Sayfa | 877 **Alt tema: Etkileyen faktörler**

Etkileyen faktörler alt temasının “doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası” kodları, aşağıda yer alan Tablo 3’te sunulmuştur.

Tablo 3.

Riskli çocuk olmaya neden olan faktörler

Kodlar	Frekans
Doğum Öncesi	12
Doğum Sırası	9
Doğum Sonrası	10

Akademisyenlerin okul öncesi dönem çocuklarının riskli olarak dünyaya gelmesini ya da büyümesini etkileyen faktörlere yönelik ifadeleri incelendiğinde, tamamının (n=12) doğum öncesinden kaynaklanan faktörleri belirttikleri tespit edilmiştir. Akademisyenlerden A3 şu şekilde açıklamıştır:

“Risk faktörleri doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası olarak üçe ayrılmaktadır. Bu risklerin en önemlisinin doğum öncesi çevrede annenin beslenme ve stres düzeyi olduğunu düşünüyorum. Beslenme anne karnından itibaren gelişimde en etkili özelliklerin başında gelmektedir. Eğer çocuk anne karnında yeterli gelişim gösteremezse gelişim geriliği gösterebilir. Bunun yanı sıra yoğun stres altında yaşayan ve çalışan bir anne rahatsızlanabilir ve bu rahatsızlık çocuğa da geçebilir” (A3).

Akademisyenlerin dokuzu doğum sırası ve 10’u ise doğum sonrasında kaynaklanan faktörleri belirtmiştir. A1 ve A9 görüşlerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

“Doğum sırasında kordon dolanması, bebeğin oksijensiz kalması, asfiksi, gelişim bozuklukları nedeniyle müdahaleli doğumlar. Doğum sonrasında beslenme, bakım, ilgi sevgi ve eğitim, sosyo-ekonomik durumlar” (A1).

“...Mesela doğum sırasında yaşanan bazı zorluklar, erken doğum, gebelik sırasında yaşanan sıkıntılar ya da doğum sonrasındaki genetik olarak anne baba ya da akrabalarından geçen özellikler... Ayrıca çevresel olarak sosyoekonomik durum veya sağlıksız aile içi ilişkiler gibi faktörler bir bebeğin riskli doğmasına ya da büyümesine sebep olabilir” (A9).

Alt tema: Tanımlama

Akademisyenler riskli ve risk taşıyan çocuklara ilişkin tanımlamalarını; “gelişim geriliği gösteren çocuk, elverişsiz şartlarda büyüyen çocuk, özel gereksinimli çocuk, davranış problemleri olan çocuk” kodları kapsamında gerçekleştirmişlerdir. Bu kodlar Tablo 4’te sunulmuştur.



Tablo 4.

Riskli ve risk taşıyan çocuklara ilişkin tanımlamalar

Kodlar	Frekans
Gelişim Geriliği Gösteren Çocuk	12
Elverişsiz Şartlarda Büyüyen Çocuk	10
Özel Gereksinimli Çocuk	9
Davranış Problemleri Olan Çocuk	2

Akademisyenlerin tamamı (n=12) riskli ve risk taşıyan çocukların gelişim geriliği gösterdiğini belirtmiştir. Örneğin A2'nin bu konudaki görüşleri şu şekildedir:

"Gelişim özellikleri açısından çocukta normalin altında bir farklılık mevcutsa özel eğitime gereksinim duyan çocuktur. Yaştlarından gelişim özellikleri açısından farklıdır" (A2).

Riskli ve risk taşıyan çocuklar, akademisyenlerin 10'u tarafından elverişsiz şartlarda büyüyen çocuk, dokuzu tarafından ise özel gereksinimli çocuk olarak ifade edilmiştir. A8 ve A9 düşüncelerini şu şekilde ifade etmişlerdir:

"...Sosyo-ekonomik riskleri olan ailelerde dünyaya gelmiş çocuklardır. Alkol, uyuşturucu madde kullanan suçta karışmış ebeveynlerin çocukları olabilirler, ihmal ya da istismara uğramış olabilirler. Göç etmek zorunda kalmış çocuklar olabilir. Risk kavramı düşünüldüğünün aksine çok geniş bir kavramdır ve ülkemizde erken dönemde çok fazla risk altında çocuk mevcuttur" (A8).

"Özel öğrenmede güçlüğü olan, üstün ve özel yetenekli, dil ve konuşma güçlüğü, zihinsel yetersizlik, görmede yetersizlik, işitmede yetersizlik, yaygın gelişimsel bozukluk, dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocuklar..." (A9).

Akademisyenlerin ikisi tarafından ise, davranış problemleri olan çocuk olarak tanımlanmıştır. A9 düşüncesini şu şekilde aktarmıştır:

"Şiddet eğilimi, kendine ya da başkalarına zarar verme gibi bazı davranış problemleri olan çocuklardır. Buna ek olarak sosyal beceri eksikliği, genel duygu durumunda huzursuzluk, yoğun öfke, hırçınlık gibi bazı sinyaller görülebilir" (A9).

TEMA 2: Gözlemler

Akademisyenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda gözlemler temasının alt temaları "problemler, izleme ve değerlendirme" şeklinde belirlenmiştir.

Alt tema: Problemler

Riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları problemlere ilişkin akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda "akran zorbalığı ve eğitimde sürekliliğin sağlanamaması" şeklinde belirlenen kodlar Tablo 5'te yer almaktadır.



Tablo 5.
Yaşadıkları problemler

Kodlar	Frekans
Akran Zorbalığı	9
Eğitimde Sürekliliğin Sağlanamaması	3

Sayfa | 879

Akademisyenlerden dokuzu akran zorbalığını; üçü ise eğitimde sürekliliğin sağlanamamasını ifade etmişlerdir. A4, A9 ve A10 görüşlerini şu cümlelerle açıklamıştır:

“...Genel anlamda yalnız kalma, arkadaşları tarafından istenmeme ve akademik anlamda diğer arkadaşlarından farklı düzeyde yer alma gibi durumlarla karşılaşılabilir” (A4).

“Eğitim ortamında arkadaş ilişkileri, akademik başarı, fırsat eşitliği gibi konularda sorunlar yaşayabilirler” (A9).

“Bu çocuklar akranları tarafından zorbalık veya sosyal kabul görmeme gibi durumlara maruz kalma sonucunda psikolojik ve sosyal-duygusal olarak bir takım sorunlar yaşayabilirler. Bununla birlikte akranlarının takip ettiği eğitim-öğretim programlarında bu çocuklara özel uyarlamalar yapılmıyor ise çocukların gelişimleri desteklenemez. Risk taşıyan çocukların beslenme, sağlık, gelişim ve eğitimleri özel bir takip gerektirmektedir. Eğer bunlar sağlanmıyor ise çocukların yalnızca gelişimsel gerilik gösterdikleri alanlarda değil, aynı zamanda diğer tüm gelişim alanlarında istenmeyen sonuçlarla karşılaşılabilir. Bu ise okul öncesi eğitimden başlayarak yaşam boyu devam eder ve bu çocukların fırsat eşitliğine sahip olmadan eğitim hayatlarına devam etmesine neden olur” (A10).

Alt tema: İzleme ve değerlendirme

Riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklarının izleme ve değerlendirilmesine yönelik akademisyenlerin ifadeleri incelendiğinde “testler ve ölçekler, gözlem, portfolyo, kazanım ve göstergeler, görüşme” kodları belirlenmiştir. Ancak akademisyenlerin yedisi bu teknikleri örneklemeleri konusunda kendilerini yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Belirlenen kodlar Tablo 6’da sunulmaktadır.

Tablo 6.
Riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklarının izleme ve değerlendirilmesi

Kodlar	Frekans
Testler ve Ölçekler	7
Gözlem	7
Portfolyo	2
Kazanım ve Göstergeler	2
Görüşme	1

Akademisyenlerin yedisi tarafından testler ve ölçekler, gözlem teknikleri kullanılarak çocukların izleme ve değerlendirmelerinin gerçekleştirilebileceği belirlenmiştir. A1, A6 ve A11 düşüncelerini şu şekilde dile getirmişlerdir:



“Çeşitli ölçme ve değerlendirme araçları bulunabilir. Testler ve ölçekler var ama detaylı bilmiyorum” (A1).

“Burada öğretmen ve ebeveyn gözlemi ilk etapta çok önemlidir. İlgili alanın uzmanları ile görüşülerek soruna uygun ölçüm araçları veya tıbbi incelemeler yapılmalıdır. Burada bedensel, duygusal, sosyal sorunlara göre uzmanlar belirlenmelidir. Örneğin bilişsel gelişim ile ilgili bir sorun düşünülüyorsa zeka testleri yapılmalıdır. Bunun yanında örneğin görme sorunu varsa göz hekiminin incelemesi ve tetkikleri yapması sağlanmalıdır. Bu nedenle önce sorun tespit edilmeli sonra o alana uygun analizler yapılmalıdır” (A6).

“Gözlemler, bireysel değerlendirmeler, geçerli ve güvenilir araçlar, standart olan ve olmayan testlerin kullanılması önemlidir” (A11).

Akademisyenlerin ikisi portfolyo, kazanım ve göstergeler, biri ise görüşme ile çocukların izleme ve değerlendirmelerinin yapılabileceğini ifade etmişlerdir. A2, A3 ve A7 şu şekilde açıklamışlardır:

“Testler ve ölçekler, serbest oyun gözlemleri, görüşme, portfolyolar vb. değerlendirmede kullanılabilir. Birçok değerlendirme tekniği birlikte kullanılmalıdır. Amaca uygun değerlendirme yöntemi ve aracı belirlenmelidir” (A2).

“Değerlendirmede okul öncesi eğitim programında yer alan kazanım ve göstergeler kullanılabilir” (A3).

“Değerlendirmede kriter olarak 2013 MEB Okul Öncesi Eğitim Programı temel alınabilir. Programda yer alan gelişim alanları ve becerilere yönelik bir kontrol listesi oluşturulup gözlem yapılabilir” (A7).

TEMA 3: Öneriler

Akademisyenler ile yapılan görüşmeler doğrultusunda öneriler temasının alt temaları “eğitim, iş birliği” şeklinde belirlenmiştir.

Alt tema: Eğitim

Akademisyenlerin riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklara ilişkin eğitim ile ilgili önerileri kapsamında “uygulamaya yönelik dersler, müdahale programları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler” kodları saptanmış olup, Tablo 7’de yer almaktadır.

Tablo 7.
Eğitim ile ilgili öneriler

Kodlar	Frekans
Uygulamaya yönelik dersler	12
Müdahale programları	8
Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler	1



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 868-887.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 868-887.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Akademisyenlerin tamamı (n=12) Okul Öncesi Eğitimi Lisans Programı'nda uygulamaya yönelik derslerin eksik olduğunu ve programa entegre edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. A3, A7 ve A12'nin önerileri şu şekildedir:

“Yeteri derecede yer verildiğini düşündüğümü söyleyemem. Çünkü bu konuda teorik derslerimiz yeterli olsa bile uygulama derslerimizin sayısının artması gerektiğini düşünüyorum. Uygulama esnasında risk altındaki çocuklarla daha fazla vakit geçirme imkânı bulabiliriz. Çocuklarla atölye çalışmaları düzenleyebiliriz” (A3).

“Okul öncesi lisans programında riskli ve risk taşıyan çocuklara yeterince yer verildiğini düşünüyorum ancak yalnızca yer verilmesi yeterli olmamaktadır. Genellikle lisans öğrencileri öğretmenlik uygulaması dersleri kapsamında normal gelişim gösteren çocukların bulunduğu anaokullarına gözlem ve staja gitmektedirler. Bu durumda lisans programında yer verilen riskli ve risk taşıyan çocuklara yönelik deneyimler daha çok teorik yapıda kalmaktadır. Uygulamalı eğitimlerin teorik eğitimlere kıyasla kalıcı öğrenmeye daha çok katkısının olduğu bilinmektedir. Lisans öğrencilerine, özel eğitim okullarında ve kaynaştırma eğitimi alan çocukların yer aldığı okullarda staj uygulaması çerçevesinde gözlem ve uygulama fırsatları da verilmelidir” (A7).

“Yeteri derecede yer verildiğini düşünmüyorum, lisans programında daha kapsayıcı ve güncel şekilde ele alınması gerektiğini düşünüyorum. Bu noktada bahsettiğimiz grup için daha çok biyolojik/tıbbi bilgiden ziyade örnek uygulamalar, alternatif metotlar, aile ile iş birliği için yapılabilecekler ve çocukların gelişimini destekleyecek diğer paydaşların göz önüne alınarak içeriklerin oluşturulması gerekir diye düşünüyorum. Ayrıca öğrencilerin teorik olarak desteklenmesinin yanı sıra özel gereksinimli ve özel eğitime devam eden bu çocukların bulunduğu kurum ve okullara belirli sürelerde uygulama ve gözleme gidilmesi faydalı olabilecektir” (A12).

Sekiz akademisyen uzmanların iş birliği yapılarak müdahale programı oluşturulmasını önermiştir. A2 ve A10 bu konudaki görüşlerini aşağıdaki şekilde aktarmıştır:

“Öğretimin bireyselleştirilmesi, eğitim öğretim etkinliklerinin açık ve anlaşılır yönergeler ile verilmesi, yoğunlaştırılmış bir program, çocuğun ilerleme hızına göre planlamalar, düzeltici geri bildirimleri içermesi, anında pekiştiricileri kapsayacak şekilde program uygulanabilir” (A2).

“Mevcut programa ek olarak çocukların risk durumuna göre sosyal-duygusal, bilişsel ya da fiziksel erken müdahale programları uygulanabilir. Bireysel ek programlarla birlikte mevcut planlar doğrultusunda uyarlamalar yapılabilir” (A10).

Öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmesine dair öneride bulunan tek kişi olan A1 düşüncesini şu şekilde belirtmiştir:

“Özel eğitim ve çocuk psikolojisi alanındaki uzmanların iş birliği ile hazırlanacak destek programları oluşturulmalı. Hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimlerle öğretmenler bu konuda eğitilmeli” (A1).



Alt tema: İş birliği

Akademisyenlerin riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklarının gelişim sürecine ilişkin görüşleri incelendiğinde, iş birliği alt teması belirlenmiştir. Bu alt tema kapsamında “eğitimciler ve sağlıkçılar” şeklinde kodlar oluşturulmuştur. Tablo 8’de iş birliği alt temasının kodları sunulmuştur.

Sayfa | 882

Tablo 8

İş birliği yapması gereken kişiler

Kodlar	Frekans
Eğitimciler	12
Sağlıkçılar	12

Akademisyenlerin tamamı (n=12) ebeveynlerin eğitimciler ile iş birliği içerisinde olması gerektiğini ifade etmişlerdir. Branş kapsamında ise, özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve psikolojik danışmana değinilmiştir.

“Öncelikle kesinlikle eğer çocuklarda özel gereksinime ihtiyaç olduğundan şüpheleniliyorsa bu konuda eğitim veren özel eğitim kurumlarında çalışan, bu konuda eğitim almış öğretmen ve psikolojik danışmanlarla iş birliği yapılması gerekmektedir. Buna ek olarak çocuk özel gereksinime ihtiyaç duymuyorsa, psikolojik olarak doyum sağlamasına yardımcı olmak için psikolojik danışman ve rehber, psikologlarla iş birliği yapılmalıdır. Çünkü ancak alanında uzman kişilerin yardım sağlaması gerekmektedir” (A3).

Eğitimciler ile benzer şekilde akademisyenlerin tamamı (n=12) ebeveynlerin sağlıkçılar ile de iş birliği içerisinde olması gerektiğini belirtmişlerdir. Branş kapsamında ise psikolog, çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanı, çocuk gelişimci, dil ve konuşma terapisti, fizik tedavi ve rehabilitasyon uzmanı, aile hekimleri, sosyal hizmet uzmanı yer almaktadır. A5 ve A7 görüşlerini şu şekilde örneklendirmişlerdir:

“Psikolojik danışman, sosyal çalışmacı, psikolog gibi hangi uzmanı ilgilendiren konuya ya da disiplinler arası çalışmayı gerektiren bir durum da olabilir. Hep birlikte destek sağlayabilirler” (A5).

“Multidisipliner bir yaklaşım olarak da ifade edeceğimiz bu ekip çalışmasında hekim, psikolog, fizyoterapist, dil ve konuşma terapisti, odyolog, diyetisyen, özel eğitim öğretmeni, çocuk gelişim uzmanı, çocuk gelişimci, psikolojik danışman ve sosyal hizmet uzmanları yer alabilir” (A7).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma okul öncesi eğitim alanında görev yapan akademisyenlerin, riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklarına ilişkin bilgi düzeylerinin ve önerilerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi amacıyla yürütülmüştür. Çalışmada akademisyenlere göre riskli çocukları etkileyen faktörler, riskli çocukların tanımlanması, riskli çocukların yaşadıkları problemler, riskli çocukları izleme ve değerlendirme, eğitim ve iş birliği kapsamında öneriler ortaya çıkarılmıştır.



Araştırma sonucunda akademisyenlerin okul öncesi dönem çocuklarının riskli olarak dünyaya gelmesinde ya da büyümesinde “doğum öncesi, doğum sırası ve doğum sonrası” faktörlerin etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Riskli bireylere ilişkin yapılan açıklamalarda doğum öncesinde, doğum sırasında ve doğum sonrasında yenidoğanın genel sağlık durumunu olumsuz yönde etkileyebilecek çevresel ve biyolojik faktörler olduğu belirtilmiştir (Acunaş vd., 2018). Akman ve Hacıfazlıoğlu (2018) de benzer şekilde bireylerde nörolojik kaynaklı gelişim geriliği, görme bozuklukları, işitme bozuklukları, konuşma bozuklukları şeklindeki sensörinöral problemler, dil gelişim geriliği, davranış problemleri ve psikososyal sorunlar gibi risk durumlarının annenin sağlık durumuna da bağlı olarak doğumdan önce, doğum sırasında ya da doğum sonrasında erken dönemde meydana gelen durumlardan kaynaklanabileceğini tespit etmişlerdir. Bu bağlamda elde edilen bulgulara göre akademisyenlerin riskli çocuklar hakkındaki görüşlerinin literatürle örtüştüğü görülmektedir.

Akademisyenler riskli ve risk taşıyan çocuklara ilişkin tanımlamalarını “gelişim geriliği gösteren çocuk, elverişsiz şartlarda büyüyen çocuk, özel gereksinimli çocuk, davranış problemleri olan çocuk” şeklinde belirtmiştir. Erken çocukluk dönemindeki çocuklar için risk kelimesi, çocukların gelişimlerini olumsuz yönde etkileyen birden fazla zorlayıcı durumu simgeler. Bu zorlayıcı durumlarda yoksulluk, madde bağımlılığı gibi birtakım risk faktörleri öne çıkmaktadır. Prematüre doğan bir bebek, yoksullukla mücadele eden bir evde büyütüldüğünde riskler artacak olup bebek iki temel risk faktörü ile mücadele edecektir (Ataman, 2005). Okul öncesi dönemde risk altındaki çocuklara ilişkin okul öncesi öğretmenlerinin görüşleri incelendiği bir çalışmada risk altındaki çocuklar; parçalanmış ve elverişsiz koşullarda büyüyen, ihmal ve istismara maruz kalan, madde bağımlısı, suça sürüklenen, mülteci, çok çocuklu ailede yetişen, sokakta yaşayan, çalışan çocuklar ve internet bağımlısı çocuklar olarak tanımlanmıştır (Erol ve Savaş, 2022). Bu çalışmada da akademisyenlerin büyük bir çoğunluğunun elverişsiz şartlarda büyüyen çocuklara değindiği görülmüştür. Bu durumda eğitimciler tarafından okul öncesi dönemde risk altındaki çocukların elverişsiz şartlardan etkilendiği şeklinde yorumlanmaktadır.

Riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklarının yaşadıkları problemler akademisyenler tarafından “akran zorbalığı ve eğitimde sürekliliğin sağlanamaması” şeklinde ifade edilmiştir. Bu sonuçları destekleyecek şekilde, yetersizlik gösteren çocukların akranlarının bu tür çocukları çoğunlukla görmezden geldikleri ve tercih etmedikleri yapılan diğer araştırmalarda tespit edilmiştir (Çulhaoğlu İmraç, 2009; Karadağ, Yıldız Demirtaş ve Girli, 2014). Yapılan başka bir çalışmada ise normal gelişim gösteren çocukların down sendromlu çocuklara problem çözme yolu olarak sözel ve fiziksel şiddet uyguladıkları belirlenmiştir (İmraç ve Sığırtmaç, 2010). Bu bağlamda akademisyenlerin riskli ve risk taşıyan çocukların akran zorbalığına maruz kaldıklarına ilişkin görüşlerinin literatürde bulunan çalışmalarda görüldüğü belirtilebilir. Uzmanlar tarafından nitelikli okul öncesi eğitim programları sağlayan birçok erken müdahale programı geliştirilmektedir. Geliri düşük olan aileleri hedefleyen Head Start, sorun davranışlara yönelik Incredible Years, özel gereksinimlere sahip dezavantajlı çocuklar için Prevent-Teach-Reinforce, ve onların aileleri için Triple-P gibi erken müdahale programları bulunmaktadır (Campbell ve Ramey, 1994). Bayly ve ark. (2023) tarafından yapılan çalışmada risk altındaki çocuklar üzerinde Head Start’ın okul başarıları üzerindeki etkisi incelendiğinde, erken çocukluk dönemindeki çocuklar üzerinde kalıcı etkisinin olduğu belirlenmiştir. Bu bağlamda eğitimin ve eğitimde sürekliliğin sağlanmasının riskli çocuklar üzerinde önemli bir etkisinin olduğu söylenebilir.



Riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklarının izleme ve değerlendirilmesine yönelik akademisyenlerin “testler ve ölçekler, gözlem, portfolyo, kazanım ve göstergeler, görüşme” yöntemlerini belirttikleri saptanmıştır. Akademisyenlerle yapılan görüşmeler sonucunda yarısının izleme ve değerlendirmede kullanılan testler konusunda kendilerini yeterli hissetmediklerini ifade ettikleri belirlenmiştir. Mafuba (2021), riskli çocukların bütünsel sağlık ve sosyal ihtiyaçlarının karşılanması için gereken hizmet modelleri, değerlendirme ve hizmetlere erişimde eşitsizlik ve adaletsizlik olduğunu belirtmiştir. Konuk Er vd., (2022) tarafından yapılan çalışmada okul öncesi öğretmenlerinin risk grubunda yer alan çocukların değerlendirilmesi konusunda kurumlarında personel ihtiyaçları olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise akademisyenlerin bir kısmının riskli ve risk taşıyan çocukları değerlendirme konusunda yeterli hissetmemelerinin öğretmen adaylarına verdikleri derslere yansıtacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda akademisyenlerin riskli ve risk taşıyan çocukları değerlendirme konusunda farklı yöntem ve teknikleri öğretmen adaylarına öğretmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.

Akademisyenlerin riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklara ilişkin eğitim ile ilgili önerileri kapsamında “uygulamaya yönelik dersler, müdahale programları, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler” bulunmaktadır. Akademisyenler özellikle riskli çocuklar kapsamında uygulamaya yönelik derslerin yetersiz olduğunu ve programa entegre edilmesi gerektiğini belirtmişlerdir. 2018 yılında güncellenen Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı incelendiğinde 8. yarıyılında Özel Eğitim ve Kaynaştırma dersinin zorunlu olarak yer aldığı, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Öğrenme Güçlüğü, Türk İşaret Dili gibi seçmeli derslerin bulunduğu görülmektedir. Programda, riskli çocukları kapsayan eğitime yönelik derslerin niceliksel olarak bulunduğu görülmektedir. Ancak 1998 Okul Öncesi Öğretmenliği Programı’nda özel eğitim dersi uygulamalı bir ders olarak yer alırken 2006 ve 2018 Programlarında yer almaması, akademisyenlerin uygulama derslerinde eksikliklerin bulunduğu dair görüşlerini desteklemektedir (Şahin, Kartal ve İmamoğlu, 2013). Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu, 2828 sayılı Sosyal Hizmetler ve Çocuk Esirgeme Kurumu Kanunu’nun ilgili hükümleri gereğince tüm özel gereksinimli gruplara yönelik bakım ve rehabilitasyon haklarının kullanılması ve toplumsal hayata katılmalarına yönelik müdahale programları oluşturmak, geliştirmek ve uygulamakla yükümlü olduğunu belirtmiştir. Akademisyenlerin müdahale programları oluşturulmasına yönelik görüşleri ilgili kanun tarafından desteklenmektedir. Ayrıca akademisyenlerin riskli çocuklara yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmesine yönelik önerileri, yapılan araştırmalarla da öğretmenlerin hem hizmet öncesi hem de hizmet içi eğitimde risk altındaki çocuk davranış göstergelerini bilmesi ve müdahale programlarına yönelik eğitim almaları gerektiğine dair elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir (Bakır ve Kapucu, 2017; Dickinson vd., 2022). Eilers (2023) ve Lotty ve ark. (2022) özel gereksinimli çocuklar için programların yeniden çerçevelendirilmesini, bireyselleştirilmiş eğitim programlarının oluşturulması ve uygulanmasında çocukların aktif katılımını desteklemek için birbirine bağlı yöntemlerin kullanılmasını belirtmiştir. Bu araştırmalar ve elde edilen veriler doğrultusunda, riskli ve risk taşıyan çocukların eğitimi ile ilgili müdahale programlarının, okul öncesi öğretmen adaylarının lisans programında uygulamaya yönelik derslerin bulunmasının, bu çocuklara yönelik öğretmenlere hizmet öncesi ve hizmet içi eğitimler verilmesinin önemli olduğu ifade edilebilir.

Akademisyenlerin görüşleri doğrultusunda, ebeveynlerin riskli ve risk taşıyan okul öncesi dönem çocuklarının gelişim sürecinde eğitimciler ve sağlıkçılar ile iş birliği yapmalarını önerdikleri



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 868-887.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 868-887.
Araştırma Makalesi / Research Paper

belirlenmiştir. Eğitimciler kapsamında, özel eğitim öğretmeni, okul öncesi öğretmeni ve psikolojik danışmana değinilmiştir. Sağlıkçılar kapsamında ise psikolog, çocuk sağlığı ve hastalıkları uzmanı, çocuk gelişimci, dil ve konuşma terapisti, fizik tedavi ve rehabilitasyon uzmanı, aile hekimleri, sosyal hizmet uzmanı bulunmaktadır. Bebeklik ve erken çocukluk dönemi ile ilgili bilimlerin gelişmiş olduğu ülkelerde riskli çocuklarla çalışan kişilerin uzmanlık alanları multidisipliner bir yaklaşım içindedir. Bu uzmanlık alanları; gelişimsel pediatri, çocuk ruh sağlığı ve hastalıkları, çocuk gelişimi ve eğitimi, özel eğitim, çocuk psikolojisi, pedagoji, konuşma terapisi, fizik tedavi ve rehabilitasyon şeklindeki alanlardır. Bu uzmanların iş birliği içerisinde temel ilkelere dayanarak çocukların gelişimlerini desteklemeleri gerektiği belirtilmiştir (Ertem, 2005). Yapılan çalışmalarda ayrıca risk altındaki çocuklara bakım veren kişilerin uzmanlar ile iş birliği içerisinde bulunmasının önemli olduğu saptanmıştır (Koliouli vd., 2022; Sheppard ve Moran, 2022). Fianto (2023) tarafından risk kapsamında yer alan serebral palsili çocukların ele alındığı bir çalışmada, bir toplumdaki bireyler ve gruplar arasında iş birliği ve koordinasyonun sosyal sermaye bağlamında etki gösterdiği belirtilmiştir. Bu bağlamda akademisyenlerin riskli çocuklar ile hem eğitimcilerin hem de sağlıkçıların multidisipliner yaklaşım içerisinde çalışmaları gerektiğine dair görüşleri desteklenmektedir.

Bu çalışma sonuçları doğrultusunda aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Riskli ve risk taşıyan çocuklara yönelik hizmet öncesi eğitimler ve hizmet içi eğitimler verilebilir. Böylece somut örneklerle riskli çocuğu topluma kazandıracak teorik ve uygulama birliktelikleri gerçekleştirilebilir.
- Riskli ve risk taşıyan çocuklara yönelik erken müdahale programları geliştirilebilir.
- Riskli ve risk taşıyan çocukların değerlendirilmesine yönelik eğitimler yaygınlaştırılabilir.
- Riskli ve risk taşıyan çocuklara sahip ebeveynlerin eğitim ve sağlık alanlarındaki çeşitli uzmanlar ile iş birliği içerisinde olmasına yönelik farkındalıklarını artırıcı eğitimler verilebilir.
- Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı'na risk altındaki çocuklara ilişkin uygulama dersleri eklenebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 868-887.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 868-887.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Acunaş, B., Uslu, S., & Baş, A. Y. (2018). Türk Neonatoloji Derneği yüksek riskli bebek izlem rehberi. *Türk Pediatri Arşivi*, 53(1), 180-195. <https://doi.org/10.5152/TurkPediatriArs.2018.01817>
- Akman, I., & Hacifazlıoğlu, N. E. (2018). Nörogelişimsel problemler açısından yüksek riskli bebeklerde erken tanı ve izlem prensipleri. *TOTBID Dergisi*, 17(5), 405–413. <https://doi.org/10.14292/totbid.dergisi.2018.53>
- Altunalan, T. (2015). Preterm bebeklerin okul öncesi dönemde denge, koordinasyon ve görsel algı alanlarının değerlendirilmesi [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Ataman, A. (2005). *Özel gereksinimli çocuklar ve özel eğitim*. Gündüz Eğitim ve Yayıncılık.
- Bakır, E., & Kapucu, S. (2017). Çocuk ihmali ve istismarının Türkiye’de yapılan araştırmalara yansımaları: Bir literatür incelemesi. *Hacettepe Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Dergisi*, 4(2), 13-24.
- Bayly, B. L., Cooper, B. R., & Rhoades, K. A. (2023). Head Start’s impact on long-term School Success: assessing variation across latent classes of Family Risk. *Child & Youth Care Forum*, 52(3), 619–639. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09702-z>
- Behrman, R. E., & Vaughan, V. C. (1983). *Nelson Textbook of Pediatrics*. WB Saunders.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Calder, S., Ward, R., Jones, M., Johnston, J., & Claessen, M. (2018). The uses of outcome measures within multidisciplinary early childhood intervention services: a systematic review. *Disability and Rehabilitation*, 40(22), 2599-2622.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: A follow-up study of children from low-income families. *Child Development*, 65(2), 684-698.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2018). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. SAGE.
- Çetingöz, D., & Doğru, S. Y. (2016). Gelişimi risk altında olan okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri düzeylerinin değerlendirilmesi. *Akdeniz İnsani Bilimler Dergisi*, 6(2), 151-172.
- Çulhaoğlu İmrak, H. (2009). *Okul öncesi dönemde kaynaştırma eğitimine ilişkin öğretmen ve ebeveyn tutumları ile kaynaştırma eğitimi uygulanan sınıflarda akran ilişkilerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖKTEZ.
- Çulhaoğlu İmrak, H., & Sığırtaç, A. (2010). Examination of peer relations in inclusive preschool classrooms. *International Journal of Early Childhood*, 3(1), 38-65. <https://doi.org/10.20489/intjces.107946>
- Dickinson, S., Agazzi, H., Shaffer Hudkins, E., & Ferron, J. (2022). Smart Start: a feasible intervention for young children with disabilities and trauma. *Journal of Public Child Welfare*, 16(3), 402-426. <https://doi.org/10.1080/15548732.2021.1896625>
- Eilers, N. (2023). Individualized education program development in early childhood education: a disabled children’s childhood studies perspective. *European Early Childhood Education Research Journal*, 31(1), 22-33. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2147974>
- Eripek, S. (2005). *Zeka geriliği*. Kök Yayıncılık.
- Erol, D., & Savaş, Ö. (2022). Okulöncesi dönemde risk altındaki çocuklar: Okulöncesi öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitim ve Bilim*, 47(210).
- Ertem, İ. Ö. (2005). İlk üç yaşta gelişimsel sorunları olan çocuklar: üç sorun ve üç çözüm. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(2), 13-25. https://doi.org/10.1501/ozlegt_0000000089
- Gay, L. R., Mills, G. E., & Airasian, P. (2012). *Educational research: competencies for analysis and applications*. Pearson Education.
- Karadağ, F., Yıldız Demirtaş, V., & Girli, A. (2014). Okul öncesi dönemde akranların sınıflarındaki özel gereksinimli öğrenciyi tercih etme durumları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31, 191- 215.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 868-887.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 868-887.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Koliouli, F., Pinel Jacquemin, S., & Zaouche Gaudron, C. (2022). Perceived barriers and facilitators in infant-toddler day care inclusion: The childcare professionals' point of view. *IJEC*, 54, 165–184. <https://doi.org/10.1007/s13158-021-00309-4>
- Konuk Er, R., Karaman, E., & Yıldırım Doğru, S. (2022). Okul öncesi öğretmenlerinin geçiş sürecini değerlendirmesi: Risk grubunda yer alan çocuklar açısından. *Sosyal, Beşeri ve İdari Bilimler Dergisi*, 5(2), 153-170.
- Lotty, M., Bantry White, E., & Dunn Galvin, A. (2022). Towards a more comprehensive understanding of fostering connections: The trauma-informed foster care programme: A mixed methods approach with data integration. *International Journal of Child, Youth and Family Studies*, 13(1), 1-29. <https://doi.org/10.18357/ijcyfs131202220656>
- Mafuba, K. (2021). Children with intellectual disabilities and/or complex needs. *Journal of Child Health Care*, 25(2), 175-178. <https://doi.org/10.1177/1367493515624007>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage Publications.
- Moor, S., Williman, J., Harris, S., Ellis, N., Graham, P., & Austin, N. (2023). Late effects of prematurity: Psychiatric outcomes of 17-year-olds born very preterm. *Journal of Paediatrics and Child Health*, <https://doi.org/10.1111/jpc.16467>
- Morse, S.B., Zheng, H., Tang, Y., & Roth, J. (2009). Early school-age outcomes of late preterm infants. *Pediatrics*, 123(4). <https://doi.org/10.1542/peds.2008-1405>
- Mutlu, A. (2017). Early neuromotor assessment methods in pediatrics. Elbasan B. (Eds.). *Pediatric Physiotherapy Rehabilitation*, (55-62). Medical Publishing Scientific Works Series.
- Parmelee, A. H., & Haber, A. (1973). Who is the at risk infant? *Clinical Obstetrics and Gynecology*, 16, 376-87. <https://doi.org/10.1097/00003081-197303000-00021>
- Patton, M. (2015) *Qualitative research and evaluation methods*. Sage Publications.
- Pullum, M. R., King, S. A., & Kennedy, K. (2022). Structured teaching and the play of preschoolers with developmental disabilities: An evaluation. *Topics in Early Childhood Special Education*, 42(1), 105–117. <https://doi.org/10.1177/0271121420942841>
- Sheppard, M. E., & Moran, K. K. (2022). The Role of early care providers in early intervention and early childhood special education systems. *Early Childhood Education Journal*, 50, 891–901. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01225-x>
- Şahin, Ç., Kartal, O. Y., & İmamoğlu, A. (2013). Okul öncesi öğretmen yetiştirme programı hakkında okul öncesi öğretmen adaylarının görüşleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(1), 101-118.
- Ulutaş, A., Demir, E., & Yayan, E. H. (2017). Motor gelişim eğitim programının 5-6 yaş çocukların kaba ve ince motor becerilerine etkisinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(3), 1523-1538. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2017.17.31178-338846>
- Vohr, B. R., O'Shea, M., & Wright, L. L. (2003). Longitudinal multicenter follow-up of high-risk infants: Why, who, when, and what to assess. *Semin Perinatol*, 27(4), 333-42. [https://doi.org/10.1016/s0146-0005\(03\)00045-4](https://doi.org/10.1016/s0146-0005(03)00045-4)
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.





Öğretmen Adaylarının Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Değerlendirmeleri

Evaluations of Pre-Service Teachers on Teaching Profession Knowledge

Sayfa | 888

Melek DÖNMEZ YAPUCUOĞLU , Arş. Görevlisi Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, melekdonmez@sdu.edu.tr

Funda ERYILMAZ BALLI , Arş. Görevlisi Dr., Süleyman Demirel Üniversitesi, fundaballi@sdu.edu.tr

Ece KARA , Dr. Öğretim Üyesi, Süleyman Demirel Üniversitesi, ecekara@sdu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 18 Mart 2024
Kabul tarihi - Accepted: 30 Mayıs 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri öğretmen adaylarının profesyonel bir meslek olarak öğretmen olmaları adına ve öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve becerilerinin kazandırılmasının temelini oluşturmaktadır. Öğretmenlik eğitimi sürecinde öğretmen adaylarına verilen bu dersler düşünüldüğünde, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik düşünceleri önem taşımaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmanın amacı öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek eğitimi süresince almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik algılarının ortaya çıkarılmasıdır. Bu amaç kapsamında ortaya konulan bu çalışma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılarak desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunu, bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf son döneminde bulunan farklı bölümlerde öğrenim görmekte olan 10 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri, araştırmanın katılımcılarına araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yöneltilerek yüz yüze toplanmıştır. Elde edilen veriler bir nitel analiz programı kullanılarak içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiş ve analiz sonucunda 154 kod ve 32 alt tema bağlamında 4 tema ortaya konulmuştur. Bu temalar; öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik farkındalık, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterliğe katkısı, öğretmenlik uygulaması sürecinin değerlendirilmesi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik görüşler olarak isimlendirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Mesleği, Öğretmenlik Meslek Bilgisi Dersleri, Öğretmen Yetiştirme.

Abstract. Teaching profession courses form the basis for pre-service teachers to become a teacher as a professional profession and to gain knowledge and skills for the teaching profession. Considering these lessons given to teacher candidates during the teacher education process, the opinions of the prospective teachers about the teaching profession knowledge lessons are important. In this context, the aim of this study is to reveal the perceptions of prospective teachers about the teaching profession knowledge courses they have taken during their professional education. This study, which was put forward within the scope of this purpose, was designed using case study, one of the qualitative research methods. The study group of the research consists of 10 pre-service teachers studying in different departments who are in the last semester of their 4th grade at a state university. The data of the research were collected face to face by asking open-ended questions in the semi-structured interview form prepared by the researchers. The data obtained were analyzed using the content analysis method using a qualitative analysis program, and as a result of the analysis, 4 themes were revealed in the context of 154 codes and 32 sub-themes. These themes are; awareness about teaching profession courses, contribution of teaching profession courses to professional competence, evaluation of teaching practice process and views on the development of teaching profession knowledge courses.

Keywords: Teaching Profession, Teaching Profession Knowledge Courses, Teacher Training.



Extended Abstract

Introduction. In the teaching profession, teacher candidates go through a special training process in which they are provided with knowledge and skills specific to the profession in order to acquire professionalism. It has been placed in the programs of all education faculties by the Council of Higher Education (2017), in line with the quality of the program, and a framework has been created on how the course contents of these courses will be shaped. These courses are listed as follows; introduction to education, philosophy of education, educational psychology, sociology of education, instructional technologies, teaching principles and methods, history of Turkish education, research methods in education, classroom management, morals and ethics in education, measurement and evaluation in education, Turkish education system and school management, teaching practice, special education and inclusion and guidance classes in schools. With professional knowledge courses, we try to provide teacher candidates with the knowledge and skills they need regarding both the content (theoretical part) and practice (application part) of the education and training processes. In order for teacher candidates to get the highest possible efficiency from teaching profession courses and to use the knowledge and experience they gain from these courses in the most appropriate way in their professional lives, their awareness of the necessity and importance of these courses must be high. In this context, this research was carried out to reveal the perceptions of prospective teachers towards teaching profession courses.

Method. The design of this study, which was designed qualitatively to reveal the opinions of teacher candidates regarding teaching profession courses, is a case study. The group of the research consists of 10 teacher candidates in the last semester of their 4th grade studying at a state university in the Western Mediterranean. The participants of the study were determined using the purposeful sampling method. Since it is important to collect in-depth and detailed data in studies structured using the qualitative research method, the participants of the research were selected using the criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods. In line with the purpose of the research, semi-structured interview forms were used to reveal the perceptions of teacher candidates towards teaching profession courses. The data of the study was analyzed using content analysis.

Results. As a result of the analysis of the data, codes, sub-themes and themes were created. Four themes were revealed within the context of the 154 codes and 32 sub-themes obtained. These themes; They are named as awareness of teaching profession knowledge courses, contribution of teaching profession knowledge courses to professional competence, evaluation of the teaching practice process and opinions on the development of teaching profession knowledge courses.

In the theme of awareness about teaching profession knowledge courses, it was revealed which courses the teacher candidates took during their teaching education they considered as teaching profession knowledge courses. In the second theme, the contribution of teaching profession knowledge courses to professional competence, the contribution of teacher candidates' teaching profession knowledge courses to their professional competence was revealed. Within this theme, 11 sub-themes were revealed. The third theme obtained by analyzing the data obtained from teacher candidates is the evaluation of the teaching practice process. Within the scope of this theme, two sub-themes, negative views on teaching practice (21) and positive views on teaching practice (17), and the



codes forming these sub-themes were revealed. The last theme is the views on the development of teaching profession knowledge courses. Within this theme, 10 sub-themes were revealed.

Discussion and Conclusion. As a result of the study reflected, in order to train qualified teachers, which is one of the important parts of the qualified education process, it is extremely important for teacher candidates studying in education faculties to acquire professional knowledge and skills. In this context, teacher candidates studying in education faculties have to take general culture and teaching profession knowledge courses in addition to the courses in their own fields throughout their education life. . Past research has emphasized that high awareness strengthens the relationship between attitude and behavior (Heatherton and Baumeister, 1991). Social psychology states that high awareness makes it easier to reach attitudes (Kağıtçıbaşı, 2010).

Classroom management course, which is given within the scope of teaching profession knowledge courses, aims to develop prospective teachers in many subjects such as interaction with students, behavioral development, motivation, and creating an environment suitable for learning (Faculty of Technical Education, 2006). Research findings also show that professional knowledge courses mostly support the classroom management skills of prospective teachers. Research in the literature supports that teaching profession knowledge courses have a positive effect on teacher candidates' attitudes and beliefs in classroom management (Ekici, 2008).

According to the results of the research, it is not enough to have academic theoretical knowledge during undergraduate education in order to pursue the teaching profession competently. In addition, teacher candidates are expected to be able to follow the development of students holistically, organize the learning and teaching processes, and make qualified observations (Gökçe, 2000).

The findings indicate that more practice-oriented studies should be given rather than changing the content and outcomes of teaching profession courses. This finding is also supported by studies conducted with faculty members in the literature (Ayan, 2011; Kara and Sağlam, 2014). This situation shows that both prospective teachers and instructors agree that these courses are one of the important issues that need to be improved.



Giriş

Eğitim öğretim süreçlerinde süreci yönlendiren ve şekillendiren sistem, fiziksel yapılar ve paydaşlar gibi önemli unsurlar bulunmaktadır. Öğretmenler yükledikleri görev ve sorumluluklarıyla bu unsurların başında yer almaktadır. Öğrencilerin her gün değişen, dönüşen ve gelişen dünyaya ayak uydurmalarında, gerekli bilgi ve becerileri kazanmalarında, sosyal hayata uyum sağlamalarında, kendi kendine yeten bireyler olarak yetişmelerinde öğretmenlerin payı azımsanamayacak kadar çoktur. Bu nedenle öğrencilerin yetiştirilmesiyle doğrudan ilişkili olarak, öğrencileri yetiştirecek öğretmenlerin yetiştirilmesi de ayrı bir önem taşımaktadır.

Her alanda olduğu gibi öğretmenlik mesleğinde de öğretmen adayları, profesyonelliği edinilebilmeleri için mesleğe has bilgi ve becerilerin kazandırıldığı özel bir eğitim sürecinden geçmektedirler. İşte öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin önemi de bu noktada somutlaşmaya başlamaktadır. Eğitime giriş, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, öğretim teknolojileri, öğretim ilke ve yöntemler, Türk eğitim tarihi, eğitimde araştırma yöntemleri, sınıf yönetimi, eğitimde ahlâk ve etik, eğitimde ölçme ve değerlendirme, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, öğretmenlik uygulaması, özel eğitim ve kaynaştırma ve okullarda rehberlik dersleri Yükseköğretim Kurulu (2017) tarafından tüm eğitim fakültelerinin programlarına, programın niteliği paralelinde yerleştirilmiş ve bu derslere ilişkin ders içeriklerinin nasıl şekillendirileceğine dair bir çerçeve oluşturulmuştur.

Belirtilen derslerle, öğretmen adaylarına, eğitim – öğretim süreçlerinin hem içeriğine (teorik kısım) hem de pratiğine (uygulama kısmı) yönelik olarak ihtiyaç duydukları bilgi ve beceriler kazandırılmayı çalışılmaktadır. Dolayısıyla her bir ders kendi içinde ayrı bir önem arz etmektedir. Eğitime giriş, eğitim felsefesi, eğitim psikolojisi, eğitim sosyolojisi, Türk eğitim tarihi, eğitimde ahlâk ve etik, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi gibi dersler daha fazla teorik içeriğe sahip iken öğretim teknolojileri, öğretim ilke ve yöntemleri, eğitimde araştırma yöntemleri, sınıf yönetimi, eğitimde ölçme ve değerlendirme, öğretmenlik uygulaması, özel eğitim ve kaynaştırma ve okullarda rehberlik gibi dersler daha çok uygulamalar yoluyla öğretmen adaylarına katkı sağlamaktadır.

Eğitime giriş dersinin odak noktası aday öğretmenlerin sınıfın özünü kavramasına yardımcı olmaktır (Segall ve Wilson, 2004). Bu ders ile eğitim, eğitime dair kavramlar, eğitimin temelleri, eğitimin tarihsel gelişimi, öğretmenlik mesleği gibi konuların öğretmen adayı tarafından kavranması, öğretmen adayının bir ölçüde mesleği tanıması hedeflenmektedir (Şişman, 2007) ve ders içeriği bakımından diğer meslek bilgisi derslerine de temel olma niteliği taşımaktadır. Eğitimi meydana getiren kavramları çözümleyen, eğitimi belirleyen faaliyetleri ve eğitimin özünde ne olduğunu tartışan eğitim felsefesi aynı zamanda eğitimin amaçlarını da ele almakta (Cevizci, 2012) ve öğretmen adaylarına hangi amaca hizmet ettikleri konusunda yol göstermektedir. Eğitim psikolojisi dersi ise birçok teori, kavram ve fikir yoluyla öğrenciyi ve eğitimi “yansıtarak” öğretmen adaylarını mesleki öncelikleriyle tutarlı ve sınıfta karşılaşacakları olası sorunları öngörüp önlemeye ve/veya çözmeye hazırlamaktadır (Seifert ve Sutton, 2009). Diğer bir deyişle eğitim psikolojisi, öğretmen adaylarını öğrencilerin gelişimsel özellikleri, öğrenme süreci, öğrenme yöntemleri gibi konularla destekleyerek etkili öğretmen davranışlarını edinmeleri açısından desteklemektedir (Deniz, 2007).



Diğer bir meslek bilgisi dersi olan eğitim sosyolojisi hem eğitimin neden olduğu hem de eğitime neden olan sosyal faktörlere dikkat çeker. Cinsiyet, sosyal sınıf, ırk ve etnik köken ve kırsal-kentsel ikamet gibi eğitimle ilgili faktörlerin incelenmesini içerir. Eğitim sosyolojisi, çeşitli eğitim düzeyleri ve türlerine yönelik araştırmaları açıklamak ve yönlendirmek için bir dizi sosyolojik teori geliştirmiş ve ayrıca metodolojik ve istatistiksel tekniklerin geliştirilmesine katkıda bulunmuştur (Saha, 2015). Kısaca eğitim sosyolojisi hem toplumlar içinde hem de toplumlar arasında tüm eğitim yapılarını ve süreçlerini etkileyen ve bunlardan etkilenen sosyal faktörlerin incelenmesidir (Saha, 2001). Dolayısıyla bu ders öğretmen adaylarının, ileride yetiştirecekleri öğrencilerin eğitim hayatlarını şekillendiren ve öğrencilere verecekleri eğitimin şekillendireceği topluma ve geleceğine yönelik payları hakkında bilinçlenmelerini ve farkındalıklarının artmasını sağlamaktadır.

Türk eğitim tarihi, tarihi bilinen ilk Türk toplumlarından günümüze kadar ortaya konmuş olan eğitim öğretim süreçlerini ve bu süreçlere yön veren anlayış ve temelleri esas alan eğitime özgü bir tarih bilimidir (Akyüz, 2016). Bu ders yoluyla hem tarih boyunca eğitimin gelişim süreci hem de günümüze yansımaları, farklılıklar, avantajlar ve dezavantajlar öğretmen adaylarına öğretilmektedir. Benzer bir ders olan Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi dersi de eğitim sisteminin oluşumu, yasal temelleri, örgüt ve yönetim yapısı, öğretim kademeleri, kaynaklar, yönetim teorileri ve süreçleri gibi konularla öğretmen adaylarına mesleğe atıldıktan sonra dâhil olacakları yaşantılara yönelik somut örnekler sunmakta ve onları meslek hayatına hazırlamaktadır. Ayrıca bu dersle, potansiyel okul yöneticileri olarak geleceğin öğretmenlerinin okul yönetimine ilişkin süreçleri öğrenmeleri de hedeflenmektedir. Eğitimde ahlâk ve etik; ahlak ve etik kavramlarının incelenmesi ile başlayıp, iş ve meslek etiği, öğretmenlik ve etik, okulda ve öğrenme sürecinde paydaşlarla ilişkilerde etik, etik ikilemler, etik sorunlar ve etik dışı davranışlar gibi konuların yer aldığı, öğretmen adaylarıyla meslek hayatına atılmadan önce karşılaşabilecekleri olası durum örneklerinin paylaşıldığı ve öğretmen adaylarının konunun hassasiyetine ve önemine yönelik farkındalıklarının artırıldığı bir derstir.

Öğretim teknolojileri dersi hem öğretim uygulamalarını hem de öğrenci öğrenmelerini geliştirmeleri ihtiyacını karşılamayı hedefleyen teknolojiyi kullanımını aktif hâle getirmeye yönelik olarak (Bowman, Vongkulluksn, Jiang ve Xie, 2022) öğretmen adaylarına yol göstermekte ve öğretim teknolojilerinin özelliklerine, bu teknolojileri nerede ve ne şekilde kullanacaklarına, öğretim teknolojilerini kullanarak geliştirebilecekleri materyallere ilişkin kazanımlar sunmaktadır. Öğretim ilke ve yöntemleri dersi de öğretim teknolojileri gibi teorinin yanında daha çok uygulamaya yönelik bir ders olup, öğretim ilkeleri, stratejiler, öğretme-öğrenme yaklaşımları, yöntemler, teknikler gibi konularla öğretmen adaylarını en etkili şekilde “öğretmeye” hazırlamayı hedeflemektedir.

Sınıf yönetimi, öğretmenlerin tüm sınıf veya küçük grup ortamlarında etkili öğretimi mümkün kılan üretken ve prososyal davranışları sürdürmek için kullandıkları beceri, uygulama ve stratejiler kümesini ifade eder. Etkili bir sınıf yönetimi öğretmenlerin öğrencilerin katılımını sağlama ve rahatsız edici davranışları sınırlama becerisi, güvenli, üretken ve etkili bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Stevenson, VanLone ve Barber, 2020). Dolayısıyla öğretmen adayı sınıftaki rolünü tanıma ve bunu en etkili biçimde gerçekleştirmek adına sınıf yönetiminin ilke ve yöntemlerini bilmek durumundadır (Aydın, 2011). Eğitimde araştırma yöntemleri, öğretmen adaylarının öğrencilerin bilişsel gelişimlerini izlemelerinde, onlar için en uygun öğrenme alanlarını tespit edip, yönlendirmede, başarı düzeylerine katkı sağlamada, başarılarını değerlendirmede yol göstermektedir. Eğitimde araştırma yöntemleri aynı



zamanda öğretmen adayının, ileride bir öğretmen olarak kendini de değerlendirmesine yardımcı olacaktır (Turgut ve Baykul, 2012). Özel eğitim ve kaynaştırma, özel eğitimle ilgili temel kavramlar, özel eğitim ilkeleri ve tarihsel gelişimi, konuyla ilgili yasal düzenlemeler, tanılama ve değerlendirme süreçleri, özel gereksinimli bireylere yönelik eğitim-öğretim yaklaşımları gibi içeriklerle öğretmen adaylarının farklılıklara duyarlıklarını geliştirmeye ve her bir öğrenciye ulaşabilmelerini sağlamaya yönelik bir derstir. Eksikliğinde eğitimin amaçlarının tam olarak gerçekleştirilemeyeceği rehberlik ve psikolojik danışma hizmeti pedagojik süreçleri tamamlayan temel bir eğitim destek hizmetidir (Agi, 2013). Okullarda rehberlik öğrenci gelişimini bütünsel olarak destekleyen kurumlar olarak okullar öğrencilerin karşılaştıkları güçlüklerle baş etmelerinde öğrencilere destek sağlamaktadır (Oral, 2021). Dolayısıyla bu dersle öğretmen adaylarına öğrencilerine temel anlamda rehberlik etmek adına yol göstermek hedeflenmektedir.

Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları çerçevesinde gerçekleştirilen çalışmalar genellikle öğretmen eğitimi programlarının öğretim üyelerinin değerlendirmeleri ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi olarak tasarlanmaktadır. Ayrıca, öğretmen eğitimi programları kapsamında gerçekleştirilen çalışmalar sınırlı sayıda ve çoğunlukla branş bazında gerçekleştirilmektedir (Kılıç Özmen, 2019). Öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik görüş ve değerlendirmeleri ise sınırlı kalmaktadır (Bursa ve Ersoy, 2020). Bu nedenlerle, güncel öğretmen eğitimi programlarının öğretmen adayları tarafından meslek bilgisi dersleri özelinde değerlendirilmeleri önem arz etmektedir. Ayrıca, Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları ile birlikte öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerinde gerçekleştirilen değişiklikler öğretmen adaylarının nitelikli birer öğretmen olarak yetiştirilmeleri adına oldukça önemlidir (Ekici, 2008). 2018-2019 yılında öğretmen eğitimi programı ile birlikte öğretmenlik meslek bilgisi derslerinde değişikliğe gidilmesi ile bu eğitim sürecinde yer alıp son sınıfta ve dönemde olan öğretmen adaylarının aldıkları eğitime yönelik değerlendirmeleri öğretmen eğitimi programlarının uygulamadaki yansımalarını anında dönüt olarak görmek adına önem taşımaktadır. Bu çalışmayla birlikte, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin farklı branşlarda (sınıf öğretmenliği, İngilizce öğretmenliği, sosyal bilgiler öğretmenliği, ilköğretim matematik öğretmenliği, fen bilgisi öğretmenliği, Arapça öğretmenliği, Türkçe öğretmenliği) yer alan öğretmen adayları tarafından değerlendirilmesi de hizmet öncesinde alınan meslek bilgisi derslerine yönelik farklı bakış açılarının, meslek bilgisi eğitimin verimli ve etkili bir biçimde (Coşkun Şimşek ve Dinçol Özgür, 2023a) ortaya konulmasında yardımcı olacaktır.

Araştırmanın amacı

Her bir ders öğretmenlik mesleğinde ayrı bir yer ve öneme sahiptir. Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinden mümkün olan en yüksek verimi alabilmeleri ve bu derslerden edindikleri bilgi ve tecrübeleri meslek hayatlarında en uygun şekilde kullanabilmeleri için bu derslerin gerekliliğine ve önemine yönelik farkındalıklarının yüksek olması gerekmektedir. Bu bağlamda, bu araştırma öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik algılarını ortaya çıkarmak amacıyla gerçekleştirilmiştir.



Yöntem

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik algılarının ortaya konulmasıdır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşlerini ortaya koymak adına nitel olarak tasarlanan bu çalışmanın deseni durum çalışmasıdır. Nitel araştırmalar, sosyal olarak ifade edilen hayat akışı içinde yer alan olgulara odaklanan, bu olguları olduğu gibi ve çok yönlü ve karmaşık bir biçimde incelenmesini sağlayan bir araştırma yöntemidir (Kitzinger, 1995; Maxwell, 2008). Durum çalışması ise Merriam (2013) tarafından sınırlı olarak ifade edilen bir sistemin derin ve ayrıntılı bir şekilde incelenmesi ve betimlenmesi olarak ifade edilmiştir. Durum çalışması belirli bir zaman içerisinde sınırlanmış olan bir veya birden fazla durumu gözlem, görüşme, görsel, işitsel veya yazılı dokümanlar gibi veri toplama araçları kullanarak derinlemesine inceleme ve bu durumlara bağlı temaları ortaya koymaya yönelik bir nitel araştırma deseni olarak tanımlanmıştır (Creswell, 2007). Özetlenecek olursa, bu çalışma durum çalışması kapsamında öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik algılarının ortaya konulmasıdır.

Katılımcılar

Araştırmanın grubunu Batı Akdeniz'de bir devlet üniversitesinde öğrenim görmekte olan 4. sınıf son döneminde bulunan öğretmen adayları oluşturmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan 6 kadın 4 erkek toplamda 10 öğretmen adayının eğitim görmekte oldukları bölümler Türkçe Öğretmenliği, İlköğretim Matematik Öğretmenliği, Fen bilgisi öğretmenliği ve Sosyal bilgiler Öğretmenliğidir. Araştırmanın katılımcıları amaçlı örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Nitel araştırma yöntemi kullanılarak yapılandırılan çalışmalarda amaç derinlemesine ve ayrıntılı veri toplamak önemli olması nedeni ile amaçlı örnekleme yöntemi çeşitlerinden ölçüt örnekleme yöntemi kullanılarak araştırmanın katılımcıları seçilmiştir.

Amaçlı örnekleme yönteminin kullanılması ile araştırmanın katılımcılarının konu ile ilgili deneyim ve bilgilerinin olması çalışma için en uygun katılımcıların seçilmesi sağlanmış olmaktadır (Başkale, 2016). Amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme ise örnekleme esas seçilerek yer alacak katılımcıların belirli kriterlere dayanması ve bilgi sağlama bakımından zengin olması önemlidir (Marshall, 1996). Bu çalışmanın amacı dikkate alındığında, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik algılarını öğrenebilmek için araştırmanın katılımcıları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin tamamını almış olması dikkate alınmış ve seçilen öğretmen adaylarının eğitim fakültesi 4. sınıf son yarıyılında bulunan öğretmen adayları olması ölçüt sayılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmanın amacı doğrultusunda öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik algılarının ortaya konulabilmesi için yarı yapılandırılmış görüşme formları kullanılmıştır. Araştırmanın katılımcılarına araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan açık uçlu sorular yöneltilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular öncelikle araştırmacılar tarafından hazırlanmış ve uzman görüşleri alınarak yeniden düzenlenmiştir. Uzman görüşü için bir üniversitede eğitim bilimleri bölümünde ders veren üç öğretim elemanına başvurulmuştur. Bu uzmanlar Eğitim Yönetimi Anabilim Dalı, Eğitim Programları Ve Öğretim Anabilim

Dönmez Yapucuoğlu, M., Eryılmaz Ballı, F. ve Kara, E. (2024). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik değerlendirmeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 888-910.*

DOI. 10.51460/baebd.1454815



Dalı ve Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Anabilim Dalında doktorasını tamamlamış ve halihazırda öğretmenlik meslek bilgisi derslerine giren öğretim elemanlarıdır. Hazırlanan taslak sorular uzmanlara gönderilmiş ve uzman önerileri alınmıştır. Uzmanlardan alınan görüş sonrası düzenlenen sorular için öğretmen adayları ile ön uygulama gerçekleştirilmiştir. Ön uygulama için her bölümden bir öğretmen adayı ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Ön görüşme için temel eğitim bölümü, matematik ve fen bilimleri eğitimi, yabancı dil eğitimi ve Türkçe ve sosyal bilimler bölümünden birer öğrenciler olmak üzere toplamda dört öğrenci ile ön görüşmeler gerçekleştirilmiş ve sorular öğrenci cevaplarına göre yeniden düzenlenmiştir.

Uzman görüşü ve ön uygulama sonrasında görüşme formunda yer alan sorulara araştırmacılar tarafından son hâli verilmiş ve uygulama hazır hâle getirilmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular şu şekildedir; “Öğrenim süreniz boyunca almış olduğunuz hangi dersleri öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olarak görmektesiniz?”, “Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki anlamdaki size katkısı hakkında düşünceleriniz neler?”, “Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin okullardaki uygulamalara yansımalarıyla ilgili fikirleriniz neler? Açıklayabilir misiniz?”, “Öğretmenlik meslek bilgisi derslerini ve bu derslerin içeriğini geliştirilmesi hakkındaki düşünceleriniz ve önerileriniz neler?”.

Veri toplama süreci

Veri toplamaya başlamadan önce üniversite Etik Kurulundan (24.05.2022 tarihli ve 121/7 sayılı karar) araştırma izni alınmıştır. Veri toplamak için araştırma izin süreci tamamlandıktan sonra katılımcılardan gönüllülük esası gözetilerek veri toplama süreci başlamıştır. Katılımcıların uygun oldukları gün ve saatlerde araştırmacılar tarafından yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Görüşme sırasında katılımcıların bilgisi dâhilinde görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler ortalama 13 ile 21 dakika sürmüştür. Veri toplama sürecinde, katılımcılara araştırmacılar tarafından yarı yapılandırılmış görüşme formunda yer alan sorular sorulmuş ve cevapları kayıt altına alınarak görüşmeler sonlandırılmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın veri analizi sürecinde ilk olarak kayıt altına alınan görüşmeler düzenlenerek transkript edilmiştir. Elde edilen veriler daha sonra nitel bir veri analiz programı ile çözümlenerek analiz edilmiştir. Araştırmanın veri toplama sürecinde elde edilen ve transkript edilen görüşmeler nitel veri analizi yöntemlerinden içerik analizi kullanılarak analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırma sürecinde elde edilen verilerin ayrıntılı ve derinlemesine bir biçimde toplanan verilere odaklanılarak kategori, tema ve kodlara ulaşılması olarak tanımlanmaktadır (Merriam ve Grenier, 2019). İçerik analizinde amaç elde edilen veriler çerçevesinde verileri açıklayabilen kavramlara ve verilerin birbirleri ile olan ilişkilerine ulaşmayı sağlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

İçerik analizi sürecinde Miles ve Huberman (1994) tarafından önerilen 1) verilerin kodlanması, (2) kod, kategori ve temaların bulunması, (3) kod, kategori ve temaların düzenlenmesi ile (4) bulguların tanımlanması ve yorumlanması aşamaları izlenmiştir. İlk olarak düzenlenerek transkript edilmiş veriler araştırmacılar tarafından kodlanmış, ikinci aşamada kodlanmış verilerden tema ve kategorilere



ulaşmıştır. Üçüncü aşamada elde edilen kod, tema ve kategoriler gözden geçirilerek yeniden düzenlenmiştir. Dördüncü ve son aşamada ise kod, tema ve kategori hâline getirilen veriler bulgular kısmında yorumlanarak sunulmuştur.

Son olarak, araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına araştırmanın süreci şeffaf bir biçimde rapor edilmiş, katılımcılar ve diğer veri kaynakları açıkça betimlenmiş olması önemlidir (Connelly, 2016). Araştırmanın güvenilirliği adına bu çalışma süreci açıkça betimlenmiş ve araştırma grubunun özellikleri verilmiştir. Ayrıca, araştırma sürecinde birden fazla araştırmacının bulunması, veri toplama araçlarının geliştirilmesinde ve analizinde uzman görüşlerinin alınması ve araştırmanın kavramsal çerçevesinin net olarak belirlenmesi nitel araştırmanın güvenilirliğine katkı sağlamaktadır (Guba ve Lincoln, 1994; Merriam ve Grenier, 2019). Bu kapsamda araştırmanın güvenilirliğini sağlamak adına araştırma sürecinde alanında uzman üç araştırmacı yer almış, veri toplama araçlarının geliştirilmesi ve elde edilen verilerin analiz edilmesi sürecinde uzman görüşlerine başvurulmuş ve araştırma öncesinde araştırmanın süreci ve kapsamının kavramsal çerçevesi betimlenmiştir.

Bulgular

Araştırmanın amacı, öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisine yönelik algılarının ortaya konulmasıdır. Nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak yapılandırılan bu çalışmanın verileri öğretmen adaylarından yüz yüze elde edilen yarı yapılandırılmış görüşme formu ile elde edilmiştir. Elde edilen veriler nitel bir veri analiz programı kullanılarak içerik analiz yöntemi ile çözümlenmiştir. Verilerin analizi sonucunda kodlar, alt temalar ve temalar oluşturulmuştur. Elde edilen 154 kod ve 32 alt tema bağlamında 4 tema ortaya konulmuştur. Bu temalar; öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik farkındalık, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterliğe katkısı, öğretmenlik uygulaması sürecinin değerlendirilmesi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik görüşler olarak isimlendirilmiştir. Analiz edilen verilerden elde edilen tema ve sıklık çözümlenmeleri Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.
Temalar ve Sıklık Dağılımları

Temalar	f
Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik farkındalık	33
Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterliğe katkısı	57
Öğretmenlik uygulaması sürecinin değerlendirilmesi	38
Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik görüşler	26
Toplam	154

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik farkındalık

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik farkındalık temasında öğretmen adaylarının öğretmenlik eğitimi süresince almış oldukları derslerin hangilerini öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olarak gördükleri ortaya konulmuştur. Bu tema kapsamında ortaya konulan alt tema ve sıklık dağılımları Tablo 2’de özetlenmiştir.



Tablo 2.
Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerine Yönelik Farkındalık Teması

Tema	Alt Temalar	f
Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik farkındalık	Okullarda rehberlik	6
	Sınıf yönetimi	5
	Özel eğitim ve kaynaştırma	5
	Eğitim psikolojisi	4
	Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi	4
	Öğretim ilke ve yöntemleri	3
	Eğitimde program geliştirme	3
	Eğitimde ölçme ve değerlendirme	3
Toplam		33

Tablo 2’de özetlendiği üzere bu tema kapsamında sekiz alt tema ortaya konulmuştur. Bu alt temalar ve sıklık dağılımları; okullarda rehberlik (6), sınıf yönetimi (5), özel eğitim ve kaynaştırma (5), eğitim psikolojisi (4), Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi (4), öğretim ilke ve yöntemleri (3), eğitimde program geliştirme (3) ve eğitimde ölçme ve değerlendirme (3) derslerini öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olarak betimlenmiştir.

Okullarda rehberlik, sınıf yönetimi ve özel eğitim ve Türk eğitim sistemi derslerine yönelik bir öğretmen adayı “Örneğin hocam, hangi dersler mesleki bilgi ile ilgili diye düşünecek olursam bence son dönem aldığımız rehberlik dersi, sınıf yönetimi ve Türk eğitim sistemi gibi dersler bizim öğretmenlik meslek bilgisi derslerimizdi.” (K3) şeklinde ifade etmiştir. Özel eğitim ve kaynaştırma, öğretim ilke ve yöntemleri ve eğitim psikolojisi dersleri için başka bir öğretmen adayı “Benim meslek bilgisi için hatırladığım hocam eğitim psikolojisi dersi ve özel eğitim dersleri diyebilirim. Birde sanırım öğretim yöntemlerini öğrendiğimiz dersler vardı bunları sayabilirim” (K8) ifadelerini kullanmıştır. Eğitimde program geliştirme ve eğitimde ölçme ve değerlendirme derslerini meslek bilgisi dersleri olarak gördüklerini “Öğretmenlik meslek bilgisi olarak bence eğitim sürecinde planları hazırladığımız ve nasıl değerlendireceğimizi öğrendiğimiz dersler, başla işte rehberlik ve özel öğrenciler için aldığımız dersler meslek bilgisi ile ilgiliydi diyebilirim” (K7) cümleleri ile özetlemişlerdir. Öğretmen adayları belirgin bir biçimde yukarıda verilen sekiz dersi öğretmenlik meslek bilgilerine katkı sağlayacak dersler olarak görmekteyiz. Ancak, öğretmen adaylarının söylemlerinden yola çıkılarak zorunlu ve seçmeli diğer öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik farkındalıklarının olmadığı söylenebilir.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterliğe katkısı

İkinci tema olarak ortaya konulan öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterliliğe katkısı temasında öğretmen adaylarının almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterliliklerine olan katkısı ortaya konulmuştur. Bu tema kapsamında 11 alt tema ortaya konulmuştur. Tema ve alt temalar Tablo 3’de sıklık dağılımları ile özetlenmiştir.



Tablo 3.
 Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Mesleki Yeterliğe Katkısı

Tema	Alt Temalar	f
Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterliğe katkısı	Sınıf yönetimi becerilerini geliştirme	8
	Mesleki hak ve sorumlulukları öğrenme	7
	Öğrenme öğretme sürecini yapılandırma	7
	Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik farkındalık geliştirme	6
	Rehberlik hizmetlerine yönelik farkındalık geliştirme	6
	Ders planlarının hazırlanma süreçlerini öğrenme	5
	Öğretimi değerlendirme becerilerini geliştirme	5
	Öğrencilerin gelişimsel süreçlerine yönelik bilgi edinme	4
	Teorik bilgiyi uygulamaya koyma	4
	Öğretmenlik mesleki yeterliklerini geliştirme	3
	Eğitim programı hakkında bilgi edinme	2
Toplam		57

Bu alt temalar ve sıklık dağılımları; sınıf yönetimi becerilerini geliştirme (8), mesleki hak ve sorumlulukları öğrenme (7), öğrenme öğretme sürecini yapılandırma (7), özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik farkındalık geliştirme (6), rehberlik hizmetlerine yönelik farkındalık geliştirme (6), ders planlarının hazırlanma süreçlerini öğrenme (5), öğretimi değerlendirme becerilerini geliştirme (5), öğrencilerin gelişimsel süreçlerine yönelik bilgi edinme (4), teorik bilgiyi uygulamaya koyma (4), öğretmenlik mesleki yeterliklerini geliştirme (3) ve eğitim programı hakkında bilgi edinme (3) olarak özetlenmiştir. Çalışmada yer alan öğretmen adayları almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki deneyimlerinde hangi şekilde yardımcı olduğunu belirtilen alt temalar bağlamında ifade etmişlerdir.

Almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin en çok sınıf yönetimi becerilerini geliştirmelerine yardımcı olduğunu vurgulamışlardır. Bu alt tema için bir öğretmen adayı “Sınıf yönetimi dersi mesela iyi ki aldım dediğim bir ders oldu, bu derle birlikte otoriteyi nasıl kuracağımızı çocuklarla, öğrenmiş oldum.” (K5). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterliliğe katkısı bağlamında en çok ifade edilen diğer alt temalar mesleki hak ve sorumlulukları öğrenme ve öğrenme öğretme sürecini yapılandırma olmuştur. Çalışmaya katılan öğretmen adayları bu alt temalar için; “Mesela özellikle yöntem teknik dersi beni çok geliştirdi. Nasıl anlatınca daha verimli olabilirim, hangi tekniği kullanırsam, hangi yöntemi kullanırsam çocuklar daha iyi anlayayım gibi.” (K1) ve “Türk eğitim sistemi o ders oldu. Yani hakları bilmek açısından, bu öğretmenler odasında aslında nasıl davranacağını, o ilişkileri ilişkiler açısından ve mesleki kademeler varmış bilmiyordum hak ve sorumluluklarımı öğrencim bu derste.” (K2) cümlelerini kullanmışlardır. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik farkındalık geliştirme ve rehberlik hizmetlerine yönelik farkındalık geliştirme alt temalarını ise öğretmen adayları; “Örneğin özel eğitim dersinde özel eğitime ihtiyacı olan kaynaştırma öğrencileri olduğunu ya da öğrenme güçlüğü çeken öğrencilerin, onlar için planlar hazırlamamız gerektiğini öğrendim.” (K10) ve “Benim içinse rehberlik dersi diyebilirim, sınıfın rehberlik öğretmeni olduğunda bu kadar sorumluluğun olacağını bilmiyordum. Bunları öğrendim. Ben okuldaki rehberlik öğretmeni yapardı diye düşünüyordum bunları ama bizim görevimizmiş.” (K6) açıklamalarını kullanmışlardır.



Öğretmen adaylarının eğitimleri boyunca almış oldukları öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının ders planlarının hazırlanma süreçlerini öğrenme ve öğretimi değerlendirme becerilerini geliştirmeye yönelik mesleki becerilerin geliştirildiği ortaya konulmuştur. Bu yeterliklerinin geliştiğini öğretmen adayları; *“Bu derslerde ben en çok eğitim programı ve ders programı gibi kavramları öğrendim. Ayrıca nasıl ders planı hazırlayacağız bu süreci nasıl yöneteceğim bunları öğrenmemde çok katkı sağladı.”* (K9) ve *“Benim mesleki olarak yaptığım dersi nasıl değerlendireceğimi öğrendim. Mesela ben zannediyordum ki yazılı yap sözlü ver yeter ama ölçme ve değerlendirme yapmak farklıymış.”* (K4) cümleleri ile ifade etmişlerdir. Diğer alt temalar ise öğretmen adaylarının öğrencilerin gelişimsel süreçlerine yönelik bilgi edinme ve teorik bilgiyi uygulamaya koyma alt temalarıdır. Bu alt temalar için öğretmen adayları şu ifadeleri kullanmışlardır. *“Bu dersler benim bakış açımı yani nasıl desem bir öğrenciye nasıl davranmam gerektiğini, nasıl daha onu bilinçli hâle getirebileceğini ve öğrencilerin hangi yaşlarda nasıl davranacaklarını ve benim neler yapmam gerektiğini gösterdi.”* (K3) ve *“Almış olduğum derslerle ben aslında tecrübe kazandım birçok teorik okulda ders aldım ve stajda ise bunları nasıl uygulamalıyım onu öğrendim.”* (K6). Bu tema için ortaya koyulan son alt temalar ise öğretmenlik mesleki yeterliklerini geliştirme ve eğitim programı hakkında bilgi edinmedir. Bu alt temalar için öğretmen adayları; *“Eğitim programını mesela, ders programını, öğretimi bunların ne olduğunu bu dersleri alarak öğrendim. İlk başlarda ben kitapları ders programları olarak görüyordum. Bu farklılıkları programları ve planları öğrendim.”* (K8) ve *“Ben bu süreçte öğretmenlik becerilerimi geliştirdim tüm bu derslerle. Dersleri veririz diyordum ama mesela öğrenciye nasıl davranacaksın, sosyal olarak nasıl davranacaksın, bireysel olarak nasıl davranacaksın, program nasıl program hazırlayacaksın, planı hazırlayacaksın, sınıfa nasıl hâkim olacaksın?”* (K7).

Öğretmenlik uygulaması sürecinin değerlendirilmesi

Öğretmen adaylarından elde edilen verilerin analiz edilmesi ile elde edilen üçüncü tema ise öğretmenlik uygulaması sürecinin değerlendirilmesidir. Bu tema kapsamında öğretmenlik uygulamasına yönelik olumsuz görüşler (21) ve öğretmenlik uygulamasına yönelik olumlu görüşler (17) olmak üzere iki alt tema ve bu alt temaları oluşturan kodlar ortaya konulmuştur. Bu tema bağlamında ortaya konulan alt tema ve kodlar Tablo 4’de özetlenmiştir.

Tablo 4.
Öğretmenlik Uygulaması Sürecinin Değerlendirilmesi

Tema	Alt Temalar	Kodlar	f
Öğretmenlik uygulaması sürecinin değerlendirilmesi	Öğretmenlik uygulamasına yönelik olumsuz görüşler	Öğretmen adayları ve öğretmenler arasındaki görüş farklılıkları	5
		Her ders için yeterli uygulama deneyimi edinememe	5
		Öğretmen adaylarına yeterli özerklik	4
		Yeterli zaman sağlanmaması	3
		Danışman öğretmenin yeterli desteği	2
		sunmaması	
		Sınıftaki öğrencilerin olumsuz yaklaşımları	2
Toplam			21



Öğretmenlik uygulamasına yönelik olumlu görüşler	Öğretmen adaylarına gerçek sınıf yaşantıları sunma	5
	Öğretme-öğrenme sürecine yönelik deneyim kazanma	5
	Öğrenci öğretmen etkileşimi edinme	3
	Ders planı hazırlamayı deneyimleme	2
	Ders etkinlik ve materyallerini geliştirme ve deneyimleme	2
Toplam		17
Genel toplam		38

Öğretmenlik uygulaması sürecinin değerlendirilmesi teması bağlamında ortaya konulan iki alt tema ve kodların sıklık dağılımları şu şekildedir: Öğretmenlik uygulamasına yönelik olumsuz görüşler alt teması kapsamında; öğretmen adayları ve öğretmenler arasındaki görüş farklılıkları (5), her ders için yeterli uygulama deneyimi edinememe (5), öğretmen adaylarına yeterli özerklik tanınmaması (4), yeterli zaman sağlanmaması (3), danışman öğretmenin yeterli desteği sunmaması (2) ve sınıftaki öğrencilerin olumsuz yaklaşımları (2) olmak üzere altı kod ortaya konulmuştur. Öğretmenlik uygulamasına yönelik olumlu görüşler kapsamında ise; öğretmen adaylarına gerçek sınıf yaşantıları sunma (5), öğretme-öğrenme sürecine yönelik deneyim kazanma (5), öğrenci öğretmen etkileşimi edinme (3), ders planı hazırlamayı deneyimleme (2) ve ders etkinlik ve materyallerini geliştirme ve deneyimleme (2) olmak üzere beş kod ortaya konulmuştur.

İlk olarak, öğretmenlik uygulamasına yönelik olumsuz görüşler alt teması bağlamında ortaya çıkarılan ilk kod öğretmen adayları ve öğretmenler arasındaki görüş farklılıklarıdır. Bu kod için bir öğretmen adayı *"Biz zorlandığınızı hissettik ve daha pasif geçti. Bizim burada öğrendiğimizde hocalarımızın öğrendikleri arasında fark var ya biz uygulamaya çalışırken aramızda biz sürtüşme oluyor ister istemez. Biz birazcık engellendik çünkü öğretmenin de düzeni bozuldu. Bizi kısıtlıyordu, öğrendiklerimizi uygulayamıyorduk."* (K3) ifadelerini kullanmıştır. Bir diğer olumsuz görüş olan her ders için yeterli uygulama deneyimi edinememe kodunu bir öğretmen adayı *"Mesela işte tüm eğitimimiz boyunca öğrendiğim ölçme değerlendirmeden tutun da program geliştirmeye, ders etkinliklerine ve öğrencilerle iletişime kadar hepsini uygulamayı isterim ama staj da olmuyor yeterli gelmiyor."* (K8) cümleleri ile açıklamıştır. Öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik bir diğer olumsuz görüşü ise öğretmen adaylarına yeterli özerklik tanınmamasıdır. Bu kapsamda bir öğretmen adayı bu düşüncesini *"Bizi biraz rahat bırakmadılar staj boyunca derste bu öğrendiklerimizi eğer uygulamamızı istiyorlarsa artık bu sistemin bir şekilde değişmesini istiyorlarsa kendi derslerimiz ve kendi sürecimiz olmalıydı çünkü hep sınıfta danışman hoca vardı kendimiz hiçbir şey yaptırmadı."* (K2) şeklinde ifade etmiştir. Öğretmen adayları tarafından aktarılan bir diğer olumsuz görüş ise kendilerine uygulama için yeterli zaman sağlanmamasıydı. Bu kod için bir öğretmen adayı *"Hocam dersler ister istemez giriyoruz ve süremiz sınırlı. Ben hani öğrendiğim her şeyi rahat rahat ve zamanla hepsini tam anlamıyla uygulamayı çok isterimdim ama olmadı gözlem gibi geçti çoğu."* (K10). Bu alt tema için ifade edilen son kodlar ise danışman öğretmenin yeterli desteği sunmaması ve sınıftaki öğrencilerin olumsuz yaklaşımlarıdır. Bu kodları öğreten adayları şu ifadelerle açıklamışlardır. *"Örneğin hâlâ emekli olmamış öğretmenler var ve bizim öğrendiklerimiz ile onların uyguladıkları çok farklı yani nasıl yardımcı olacak bana yeni uygulamalar ve etkinliklerle ilgili. Bu gibi olaylarda oldu bilmiyordu hocalar yardımcı olamadı çoğu zaman."* (K6) ve *"Mesela staj okuluna gittiğimde ilk olarak kuramadım sınıf yönetimimi. Çocuklar*



beni öğretmen olarak görmediler. Sen kimsin der gibi girdim başladım ama sonra zaten en haylaz sınıfmış orası bende hiç yönetemedim süreci. Bazen öğrencilerde bizi istemiyor ve öğretmen olarak görmüyor.” (K9).

Öğretmenlik uygulaması sürecine yönelik olumlu görüşler kapsamında ise ilk olarak öğretmen adayları bu sürecin öğretmen adaylarına gerçek sınıf yaşantıları sunma ve öğretme-öğrenme sürecine yönelik deneyim kazanma olduğunu belirtmişlerdir. Bu kodlar kapsamında düşüncelerini öğretmen adayları “Biz sınıflara girdiğimiz zaman tecrübe kazanmaya başladık gerçek anlamda. Çünkü üç yıl ders aldık ama gerçek bir öğrencileri olan sınıf ortamında öğretmen olarak bulunmadık. Staj süreci bize bunu sağladı gerçek sınıf, gerçek öğrenci ve gerçek okul ortamını deneyimledik.” (K4) ve “Staja gitmeden önce birçok ders aldık ama biz hiç bunları öğrencilere anlatmadık öğrendiklerimizi uygulamadık. Ancak staj süresince dersleri gerçekte nasıl işleyeceğiz, ders saatleri ve öğrenci ilişkilerini görebildik.” (K5) cümleleri ile ifade etmişlerdir. Bu bağlamda ortaya konulan bir diğer olumlu görüş ise öğretmen adaylarının öğrenci öğretmen etkileşimi edinmesidir. Bu kod kapsamında bir öğretmen adayı şu cümleleri kullanmıştır: “Örneğin ilk gittiğimizde öğretmen olarak değil de arkadaş gibi sohbet ediyorduk. Ama zamanla sınıfta bizim öğretmen olduğumuzu fark ettiler ve ona göre davrandılar. Tabi bizde zaman geçtikçe kendimizi öğretmen gibi hissettik ve öğrenci-öğretmen iletişimi kurduk.” (K7). Olumlu görüşler kapsamında ortaya çıkarılan son kodlar öğretmen adaylarının ders planı hazırlamayı deneyimleme ve ders etkinlik ve materyallerini geliştirme ve deneyimlemedir. Bu kodlar kapsamında öğretmen adayları “Ben öğrenmiş olduğum ders programı ve ders planı hazırlama gibi bilgilerimi de kullanma imkânı buldum. Danışman hocamda bu konuda olanak sağladı fen eğitimi için ders planlarını hazırladım.” (K10) ve “Ben staja gittiğimde gözlemleyerek akıllı tahtayı kullanmayı, laboratuvar yer alan araç gereçleri gibi dersle ilgili araç gereçleri nasıl kullanmam gerektiğini öğrenmiş oldum.” (K2) cümlelerini kullanmışlardır.

Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik görüşler

Son tema olarak ortaya konulan tema ise öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik görüşlerdir. Bu tema kapsamında 10 alt tema ortaya çıkarılmıştır. Bu tema kapsamında ortaya çıkarılan alt tema ve sıklık dağılımları Tablo 5’de özetlenmiştir.

Tablo 5.

Öğretmenlik Meslek Bilgisi Derslerinin Geliştirilmesine Yönelik Görüşler

Tema	Alt Temalar	f
Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik görüşler	Öğretmenlik uygulaması derslerinin sürece yayılması	4
	Teorik derslerin uygulamaya yönelik tasarlanması	4
	Öğretmenlik uygulama eğitiminin kapsamının genişletilmesi	3
	Öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin sadeleştirilmesi	3
	Öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarına zaman ve özerklik sağlanması	2
	Öğretmenlik uygulaması eğitim sürecinde danışman desteğinin artırılması	2
	Teori ve uygulama derslerinin dengeli dağılımının sağlanması	2
	Öğretmen yetiştirmenin nitelikli hâle getirilmesi	2
Seçmeli ve alan bilgisi derslerinin düzenlenmesi	2	



Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ders saatlerinin düzenlenmesi	2
Toplam	26

Tablo 5'te görüldüğü üzere öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik görüşler kapsamında; öğretmenlik uygulaması derslerinin sürece yayılması (4), teorik derslerin uygulamaya yönelik tasarlanması (4), öğretmenlik uygulama eğitiminin kapsamının genişletilmesi (3), öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin sadeleştirilmesi (3), öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarına zaman ve özerklik sağlanması (2), öğretmenlik uygulaması eğitim sürecinde danışman desteğinin artırılması (2) teori ve uygulama derslerinin dengeli dağılımının sağlanması (2), öğretmen yetiştirmenin nitelikli hâle getirilmesi (2), seçmeli ve alan bilgisi derslerinin düzenlenmesi (2) ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ders saatlerinin düzenlenmesi (2) olmak üzere 10 alt temadan oluşmaktadır.

İlk olarak öğretmen adayları öğretmenlik uygulaması derslerinin sürece yayılmasının gerektiğini ve teorik derslerin uygulamaya yönelik tasarlanması ifade etmişlerdir. Öğretmen adayları bu alt temalara yönelik düşüncelerini *"Aslında belki ilk yıl çok teorik olabilir ama sonrası için okullarda zaman geçirmemiz önemli bence. Çünkü ilk yıllarda aldığımız dersleri uygulamaya kadar unutuyoruz son sınıf çok geç."* (K5) ve *"Kesinlikle uygulama olması lazım çünkü çok teorik kalıyor. Gerçekten bence tek problemimiz uygulanabilir derslerin olmaması, yani meslek bilgisi derslerine ek olarak her ders için bir uygulama dersi eklenebilir"* (K1) şeklinde belirtmişlerdir. Bu tema kapsamında diğer görüşler öğretmenlik uygulama eğitiminin kapsamının genişletilmesi ve öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin sadeleştirilmesi olarak betimlenmiştir. Bu alt temaları öğretmen adayları şu şekilde belirtmişlerdir: *"Staja kendi alanımızla ilgili ve çok kısıtlı. Ben mesela özel öğrencisi kaynaştırma olan ve farklı öğrenci gruplarına girmek isterdim. Örneğin hemen atanmazsak özel okulda çalışacağız onu da deneyimlemek isterim stajda. Çünkü çoğumuz özel okulda işe başlıyoruz ve çok farklı"* (K7) ve *"Birde içeriğin yoğunluğunun azaltılması lazım. Yani bu kadar çok ders, bu kadar çok teorik bilgi ben bunun herhangi birini ezberleyip ya da alıp özümseyen bilirim. Hangi birini kendi meslek yaşamı aktarabilirim. Çok fazla teorik ve ders var."* (K2).

Öğretmen adaylarının bu tema bağlamında diğer görüşleri ise öğretmenlik uygulaması derslerinde öğretmen adaylarına yeterli zaman ve özerklik sağlanması ve öğretmenlik uygulaması eğitim sürecinde danışman desteğinin artırılmasıdır. Bu alt temaları öğretmen adayları şu şekilde ifade etmişlerdir. *"Öğretmen olduğumda sınıf direk bana ait olacağı için eminim ki ben bunların hepsini oranı %100 yansıtabileceğiniz rahat olacaksınız. Çünkü kendi öğrencilerin olduğu için ama şimdi hem zaman yetersiz kalıyor hem de sınıfta başka bir öğretmen var biz hâkim değiliz."* (K1) ve *"Bu süreçte aslında benim okuldaki hocamdan pek fazla destek alamadım. Bana daha yardımcı olup yol gösterecek destek olmalı sonuçta ben deneyimsizim."* (K4). Bu tema kapsamındaki öğretmen adaylarının diğer görüşleri ise teori ve uygulama derslerinin dengeli dağılımının sağlanması ve öğretmen yetiştirmenin nitelikli hâle getirilmesidir. Bu alt tema bağlamında öğretmen adayları düşüncelerini şu cümlelerle açıklamışlardır. *"Aslında evet teorik bilgi en önemli kısım ama uygulama olmayınca da ister istemez yetersiz kalıyor. Hem teorik hem de uygulama süreci dengeli ve eş zamanlı olmalı bence."* (K5) ve *"Aslında şimdi sistem sorunu deyip duruyorum ama gerçekten sistem ama yani birincisi bir kere eğitim fakültelerinin sayısının azaltılması lazım ve öğrencilerin hem nitelikleri artmalı hem de sınıf sayısı uygulama için uygun hâle gelmeli."* (K10). Bu tema altından ortaya konulan son alt temalar ise seçmeli ve alan bilgisi derslerinin



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 888-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 888-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

düzenlenmesi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin ders saatlerinin düzenlenmesi olarak betimlenmiştir. Bu alt temaları öğretmen adayları şu cümleleri kullanarak açıklamışlardır: “*Mesela şöyle bir şeyden bahsedebilirim, neredeyse her dönem yaşadık. Şimdi bir sürü seçmeli ders sunuluyor önümüze seçiyoruz. Ama yine de başka dersler bize veriliyor. Birde tabii alan dersleri çok fazla hangi ders ne için çok karışıyor bu şekilde.*” (K8) ve “*Ders veren öğretim elemanının etkili olduğunu düşünüyorum yani olumlu ya da olumsuz anlamda etkili. Uygulama yaptırıp yaptırmaması ya da işte ne bileyim dediğim gibi dersi anlatış şekli burada önemli. Sadece slayt verip okuyorsa uygulama yok etkili öğretim yok nasıl öğrenilecek.*” (K9).

Özetlenecek olursa, araştırmanın bulguları olarak öğretmen adaylarının görüşmelerinden elde edilen verilerinin içerik analizi kullanılarak çözümlenmesi ile öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik algıları ortaya konulmuştur. Bu bağlamda elde edilen temalar, alt temalar ve kodlar öğretmen adaylarının ifadeleri ile açıklanmıştır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik farkındalıklarını arttırmak, bu derslerden en yüksek düzeyde fayda sağlayabilmelerine ve meslek hayatlarında bu derslerden edindikleri bilgi ve becerileri uygulamaya geçirebilmelerine katkı sağlayabilmek amacıyla yapılan bu araştırma, eğitim fakültesi 4.sınıf, 6 kız 4 erkek olmak üzere toplamda 10 öğretmen adayının katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Nitel araştırma deseni ile gerçekleştirilen bu araştırma sürecinde elde edilen verilerin analiz edilmesi ile temalar, alt temalar ve kodlar elde edilmiştir. Bu temalar, öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik farkındalık, öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterliğe katkısı, öğretmenlik uygulaması sürecinin değerlendirilmesi ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik görüşler başlıkları altında toplanmıştır.

Nitelikli eğitim sürecinin önemli parçalarından biri olan nitelikli öğretmen yetiştirmenin gerçekleştirilebilmesi için eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adaylarının mesleki bilgi ve beceri kazanması son derece önem taşımaktadır. Bu bağlamda eğitim fakültelerinde öğrenim gören öğretmen adayları eğitim hayatları süresince kendi alanlarındaki derslerin yanı sıra genel kültür ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini almak durumundadırlar. Öğretmen adaylarına verilen öğretmenlik meslek bilgisi dersleri, öğretmenlik mesleğine ilişkin tutum ve davranışları kazandırmayı amaçlamaktadır. Bir duruma ya da olguya karşı tutum oluşturabilmenin ilk adımı o durum ya da olgunun farkında olmakla başlamaktadır. Geçmişten beri yapılan araştırmalar, farkındalığın yüksek olmasının tutum ve davranış ilişkisini güçlendirdiğini vurgulamaktadır (Heatherton ve Baumeister, 1991). Sosyal psikoloji ise yüksek farkındalığın tutumlara ulaşmayı kolaylaştırdığını belirtmektedir (Kağıtçıbaşı, 2010). Bu nedenle bu araştırmada öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin farkındalıklarını incelemenin, tutum ve davranışlarını yordayabilmek açısından önemli olduğu düşünülmektedir.

Araştırma bulgularına göre ilk temada öğretmen adaylarının meslek bilgisi derslerine yönelik farkındalıklarına ilişkin alt temalar incelendiğinde, okullarda rehberlik, sınıf yönetimi, özel eğitim ve kaynaştırma, eğitim psikolojisi, Türk eğitim sistemi ve okul yönetimi, öğretim ilk ve yöntemleri, eğitimde program geliştirme, eğitimde ölçme ve değerlendirme gibi dersleri konusunda farkındalıklarının olduğu

Dönmez Yapucuoğlu, M., Eryılmaz Ballı, F. ve Kara, E. (2024). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik değerlendirmeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 888-910.*

DOI. 10.51460/baedb.1454815



buna karşılık eğitime giriş, eğitim felsefesi, eğitim sosyolojisi, Türk eğitim tarihi ve eğitimde ahlak ve etik, öğretmenlik uygulaması gibi öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içinde yer alan derslerin öğretmenlik meslek bilgisi dersleri olduğuna dair farkındalıkları bulunmadığı görülmektedir. Alanyazın incelendiğinde de öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriklerinin benzerlik ve farklılıklarının yeterince anlayamadıklarında dersleri anlayamadıklarını ve bazı dersleri gerekli bulurken bazı dersleri gereksiz buldukları vurgulanmıştır. Coşkun Şimşek ve Dinçol Özgül (2023a) yeni öğretmen eğitimi programı kapsamında yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının Eğitim Psikolojisi, Öğretim Teknolojileri, Öğretim İlke ve Yöntemleri, Eğitimde Ahlak ve Etik, Özel Eğitim ve Kaynaştırma, Öğretmenlik Uygulaması gibi dersleri gerekli bulurken Eğitime Giriş, Eğitim Felsefesi, Eğitim Sosyolojisi, Türk Eğitim Tarihi, Eğitimde Araştırma Yöntemleri, Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme, Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi gibi derslerin öğretmen eğitimi programında yer almaması gerektiğini savunduklarını ifade etmişlerdir. Aynı şekilde, öğretim üyeleri ile yapılan bir çalışmada Türk Eğitim Tarihi ile Türk Eğitim Sistemi ve Okul Yönetimi gibi derslerin tek bir ders olarak verilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Zelyurt ve Sucu, 2022). Bu çalışmanın sonuçlarından ve alanyazından hareketle öğretmen adaylarının ders içerikleri ve hedefleri konusunda yeterince bilgili olmadığını ve öğretmenlik meslek bilgisi derslerini alan derslerinden ayırt edemediklerini söyleyebiliriz.

Araştırmada öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin mesleki yeterliliğe olan katkısına ilişkin ikinci temanın alt temalarını, sınıf yönetimi becerisine olan katkısı, mesleki hak ve sorumlulukları öğrenme, öğrenme öğretme sürecini yapılandırma, özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine yönelik farkındalık geliştirme, rehberlik hizmetlerine yönelik farkındalık geliştirme, ders planlarının hazırlanma süreçlerini öğrenme, öğretimi değerlendirme becerilerini geliştirme, öğrencilerin gelişimsel süreçlerine yönelik bilgi edinme, teorik bilgiyi uygulamaya koyma, öğretmenlik mesleki yeterliklerini geliştirme ve eğitim programı hakkında bilgi edinme oluşturmaktadır. Yeterlik kavramı, icra edilen bir mesleğin gerekliliklerinin etkili ve başarılı bir şekilde yapılabilmesi için meslek elemanlarının sahip olması gereken olarak tanımlanmıştır (Şişman, 2002). Stephens ve Crawley (1994, akt., Ekici, 2008) etkili öğretmenlik kapsamında beş yeterlikten bahsetmiştir. Bunlar, konuya hâkimiyet, öğretim becerileri, sınıf yönetimi, başarı değerlendirmesi ve mesleki gelişmedir. Öğretmenlik meslek bilgisi dersleri kapsamında verilen sınıf yönetimi dersi de öğrencilerle etkileşimden, davranış geliştirme, motivasyon, öğrenmeye uygun ortam oluşturma gibi pek çok konuda öğretmen adaylarının geliştirilmesini amaçlamaktadır (Teknik Eğitim Fakültesi, 2006). Araştırma bulguları da meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının en çok sınıf yönetimi becerilerini desteklediğini göstermektedir. Literatürde yapılan araştırmalar öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine tutum ve inançlarında pozitif yönde bir etkisinin olduğunu desteklemektedir (Ekici, 2008). Ayrıca yapılan çalışmalarda sınıf yönetimi dersinin öğretmenlik uygulaması dersi ile birlikte yürütülerek öğretmen adaylarının öğretmenlik beceri ve yeterliliklerinin geliştirilmesinin sağlanması üzerinde durulmuştur (Coşkun Şimşek ve Dinçol Özgül, 2023a). Bunların yanı sıra öğretmenlik meslek bilgisi dersleri ders içeriklerine göre mesleki hak ve sorumlulukları bilme, öğrenme sürecini yapılandırabilme, özel gereksinimli öğrencilere ve rehberlik çalışmalarına karşı farkındalık geliştirme gibi konularda yetkinlik kazandıklarını ifade etmektedirler. Öğretmen adaylarının bu yeterlilikleri genellikle alınan derslerin içeriği ile ilişkilendirdikleri görülmektedir. Literatür incelendiğinde öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin, öğretmen adaylarının mesleki yeterliklerine katkısının olduğu bulgusu desteklenmektedir (Atik Kara, 2012).



Araştırmanın üçüncü teması olan öğretmenlik uygulaması sürecinin değerlendirilmesinde olumlu ve olumsuz görüşler olmak üzere iki alt tema ve bu alt temaları oluşturan kodlara ulaşılmıştır. Öğretmenlik uygulamasına yönelik olumsuz görüşler alt temasını oluşturan kodlar içinde, öğretmen adayları ve öğretmenler arasındaki farklı düşünceler, her ders için yeterli deneyim edinememe, öğretmen adaylarına yeterli özerklik tanınmaması, yeterli zamanın sağlanmaması, danışman öğretmenlerin yeterli desteği sunmaması ve öğrencilerin aday öğretmenlere olumsuz yaklaşımları yer almaktadır. Öğretmenlik mesleğini yetkin bir şekilde sürdürmek için yalnızca lisans eğitimi süresince akademik olarak teorik bilgiye sahip olmak yeterli değildir. Bunun yanı sıra öğretmen adaylarının öğrencilerin gelişimini bütüncül olarak takip edebilmeleri, öğrenme ve öğretme süreçlerini organize edebilmeleri, nitelikli gözlemler yapabilmeleri beklenmektedir (Gökçe, 2000). Ayrıca, Coşkun Şimşek ve Dinçol Özgür (2023b) öğretmen adayları ile yürüttükleri çalışmada öğretmen adaylarının özellikle öğretim ilke ve yöntemleri ve sınıf yönetimi gibi derslerin teorinin yanında uygulama süreçlerine yer verilmesini istediklerini belirtmişlerdir. Bu ve benzeri beklentileri karşılayabilmeleri için öğretmen adaylarının göreve başlamadan önce teorik bilgiyi ve uygulama alanlarını bütünleştirmesi ve bu doğrultuda yeterlilik kazanması önem taşımaktadır (Argon ve Kösterelioğlu, 2010). Yazçayır ve Yıldırım (2021) öğretmenlik meslek derslerine yönelik yaptıkları çalışmada öğretmen adaylarının beceri ve mesleki yeterliliğinin sağlanabilmesi için teorik ve uygulamalı olarak öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin verilmesi üzerinde durmuşlardır. Literatürdeki araştırmalar öğretmenlik uygulaması dersinde öğrencilerin yaşadıkları sorunlarla ilgili olarak danışman öğretmenden yeterli desteği alamaması, öğrencilerin öğretmen adayına karşı olumsuz tutumları, her ders için yeterli uygulama deneyimi edinememe konularında araştırma bulgularıyla tutarlı sonuçlar göstermektedir (Aytaçlı, 2012; Çepni ve Aydın, 2015; Kavas ve Bugay, 2009; Özmen, 2008). Bunun yanı sıra öğretmenlik uygulaması dersinin öğrenme öğretme sürecini desteklemesi, ders planı hazırlama, materyal geliştirme deneyimleri kazandırması, öğrencilerle etkili iletişim kurma becerisi gibi araştırma bulguları literatürde yapılan araştırma bulguları tarafından da desteklenmiştir (Özçelik, 2012). Bulguların literatürde de desteklenmesi katılımcıların olumlu görüş bildirdiği konularda öğretmenlik uygulaması dersinin kazanımlarına ulaştığını kanıtlamaktadır. Öğretmenlik uygulaması dersini alan öğrencilerin geliştirdikleri tutum ve davranışlar, bu dersin kazanımlarının hedefe ulaşip ulaşmadığına ilişkin bilgi verir niteliktedir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının görüşlerinin alınması, uygulama sürecinin değerlendirilmesi ve sorunların tespit edilerek eksikliklerin giderilmesi açısından önemlidir (Özçelik, 2012).

Son olarak araştırma bulgularında öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin geliştirilmesine yönelik görüşler temasını öğretmenlik uygulama derslerinin sürece yayılması, teorik derslerin uygulamaya yönelik tasarlanması, öğretmenlik uygulama eğitiminin kapsamının genişletilmesi, öğretmen yetiştirme programlarının içeriğinin sadeleştirilmesi gibi alt temalardan oluşmaktadır. Bulgular öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin içeriğinin ve kazanımlarının değişmesinden daha çok uygulamaya yönelik çalışmalara daha fazla yer verilmesi yönündedir. Bu bulgu literatürde öğretim elemanlarıyla yapılan çalışmalarda da desteklenir niteliktedir (Ayan, 2011; Kara ve Sağlam, 2014). Bu durum hem öğretmen adayları hem de öğretim elemanları tarafından görüş birliğine varılan ve bu derslerin geliştirilmesi gereken önemli konulardan biri olduğunu göstermektedir.

Araştırmanın sonuçlarından hareketle daha sonraki araştırmalar için; öğretmen eğitimi alanında araştırma yapan araştırmacılar tarafından meslek bilgisi derslerinin yanı sıra alan bilgisi, genel kültür ve seçmeli dersleri içeren daha kapsamlı araştırmalara yer verilerek öğretmen eğitimi

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 888-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 888-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper



programlarının bütüncül bir biçimde değerlendirmesi yapılmalıdır. Bu çalışmanın sonuçları öğretmen adaylarının görüşleri çerçevesinde oluşturulmuştur, sonraki çalışmalar kapsamında öğretim üyeleri, mezun öğretmenler ve doküman incelemesi gibi daha kapsamlı çalışmalara yer verilerek daha kapsamlı değerlendirmelere gidilebilir. Ayrıca bu araştırma bir üniversite öğrenim gören öğretmen adaylarını içermektedir. Bu bağlamda gerçekleştirilecek sonraki çalışmalara başka üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ya da yeni mezun olmuş öğretmenler dâhil edilebilir.

Sayfa | 907

Araştırma sonuçları, öğretmen adaylarının öğretmen eğitimi programlarından ve meslek bilgisi derslerinden beklentilerini ortaya çıkarmıştır. Uygulayıcılar tarafından araştırmanın sonuçlar dikkate alınarak daha sonra hazırlanacak olan öğretmen eğitimi programları yapılandırılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 888-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 888-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Agi, C. W. (2013). Evaluation of the status of guidance services in secondary schools in Rivers State, Nigeria. *Journal of Education and Practice, 4*(23), 78-84.
- Akyüz, Y. (2016). *Türk eğitim tarihi*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Argon, T. ve Kösterelioglu, M.A. (2010). Öğretmenlik mesleği ve okul deneyimi dersleri. *Milli Eğitim Dergisi, 186*, 265-277.
- Atik Kara, D. (2012). *Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğretmen adaylarına öğrenme ve öğretme sürecine ilişkin yeterlikleri kazandırması yönünden değerlendirilmesi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Anadolu Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Atik Kara, D. ve Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi, 2*(3), 28-86.
- Ayan, M. (2011). *Eğitim Fakültelerinin sınıf öğretmenliği bölümü programlarının öğretmenlik mesleği genel yeterliklerini kazandırma düzeyi*. Doktora tezi. Gazi Üniversitesi.
- Aydın, A. (2011). *Sınıf yönetimi*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Aytaçlı, B. (2012). *İlköğretim matematik öğretmenliği lisans programında yer alan okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması derslerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Ege Üniversitesi.
- Başkale, H. (2016). Nitel araştırmalarda geçerlik, güvenilirlik ve örneklem büyüklüğünün belirlenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Hemşirelik Fakültesi Elektronik Dergisi, 9*(1), 23-28.
- Bowman, M. A., Vongkulluksn, V. W., Jiang, Z., & Xie, K. (2022). Teachers' exposure to professional development and the quality of their instructional technology use: The mediating role of teachers' value and ability beliefs. *Journal of Research on Technology in Education, 54*(2), 188-204.
- Bursa, S., & Ersoy, A. F. (2020). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının 2018 öğretmen yetiştirme programı seçmeli ders tercihleri. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi, 37*, 59-72. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2020.140>
- Cevizci, A. (2012). *Eğitim felsefesi*. Ankara: Say Yayınları.
- Coşkun Şimşek, M. ve Dinçol Özgür, S. (2023a). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin görüşleri: Programdaki yeri açısından. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 6*(1), 27-48. <http://doi.org/10.33400/kuje.1150573>
- Coşkun Şimşek, M. ve Dinçol Özgür, S. (2023b). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerini mesleki gelişimleri açısından değerlendirmeleri. *Milli Eğitim Dergisi, 52*(239), 1543-1574.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches* (2. Baskı).UK: SAGE Publications.
- Çepni, O. ve Aydın, F. (2015). Coğrafya öğretmen adaylarının öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaştığı sorunlar ve çözüm önerileri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi, 19*(2), 285-304.
- Deniz, M.E. (2007). *Eğitim psikolojisi*. İstanbul: Maya Akademi.
- Ekici, G. (2008). Sınıf yönetimi dersinin öğretmen adaylarının sınıf yönetimine yönelik tutum ve inanç kazanma düzeyine etkisi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17*(3), 167-182.
- Gökçe, E. (2000). Yirmibirinci yüzyılın öğretmeni. *Çağdaş Eğitim Dergisi, 270*, 21-26.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1994). Competing paradigms in qualitative research. *Handbook of qualitative research, 2*(105), 163-194.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 888-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 888-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Heatherton, T. F., & Baumeister, R. F. (1991). Binge eating as escape from self-awareness. *Psychological Bulletin*, 110, 86-108.

Kağıtçıbaşı, Ç. (2010). *Benlik, aile ve insan gelişimi: Kültürel psikoloji*. İstanbul: Koç Üniversitesi Yayınları.

Kavas, A. B. ve Bugay, A. (2009). Öğretmen adaylarının hizmet öncesi eğitimlerinde gördükleri eksiklikler ve çözüm önerileri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(1), 13-21.

Kılıç Özmen, Z. (2019). 2018 Sınıf Öğretmenliği lisans programının değerlendirilmesi. *AJESI-Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 9(2), 521-548.
<https://doi.org/10.18039/ajesi.577387>

Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *Bmj*, 311(7000), 299-302.

Marshall, M. N. (1996). Sampling for qualitative research. *Family Practice*, 13(6), 522-526.

Maxwell, J. A. (2008). *Designing a qualitative study*. The SAGE handbook of applied social research methods, 214-253.

Merriam, S. B., & Grenier, R. S. (2019). *Qualitative research in practice: Examples for discussion and analysis*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. UK: Sage Publications, Inc.

Oral, T. (2021). *Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma*. Ankara: Eğiten Kitap Yayınevi.

Özçelik, N. (2012). Yabancı dil öğretmen adaylarının okul deneyimi ve öğretmenlik uygulaması dersine ilişkin görüşleri. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(2), 515-536.

Özmen, H. (2008). Okul Deneyimi - I ve Okul Deneyimi - II derslerine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri, *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25, 25-37.

Saha, L.J. (2001). Educational Sociology. Neil J. Smelser, Paul B. Baltes, (Eds.) in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*.(pp: 4327-4333). Pergamon.

Saha, L.J. (2015). Educational Sociology. James D. Wright, (Ed.) in *International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences*.(pp: 289-296). Elsevier.

Segall, W. E., & Wilson, A. V. (2004). *Introduction to education: Teaching in a diverse society*. Rowman & Littlefield.

Seifert, K., & Sutton, R. (2009). *Educational psychology*. Kelvin Seifert.

Stevenson, N. A., VanLone, J., & Barber, B. R. (2020). A commentary on the misalignment of teacher education and the need for classroom behavior management skills. *Education and Treatment of Children*, 43(4), 393-404.

Şişman, M. (2007). *Eğitim bilimine giriş*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Teknik Eğitim Fakültesi (TEF). (2006). Eğitim-öğretim rehberi. Ankara: Gazi Üniversitesi Teknik Eğitim Fakültesi Tanıtım ve Yayın Müdürlüğü.

Turgut, M.F. ve Baykul, Y. (2012). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

Yazçayır, N. ve Yıldırım, N. (2021). Öğretmen yetiştirme lisans programları ve öğretmenlik meslek bilgisi alt boyutunun karşılaştırmalı analizi "Türkiye ve Singapur". *TEBD*, 19(1), 182-218.
<https://doi.org/10.37217/tebd.733698>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.

YÖK (2017). Yeni Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları. *Erişim adresi:*

<https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Dönmez Yapucuoğlu, M., Eryılmaz Ballı, F. ve Kara, E. (2024). Öğretmen adaylarının öğretmenlik meslek bilgisi derslerine yönelik değerlendirmeleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 888-910.

DOI. 10.51460/baebd.1454815

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 888-910.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 888-910.
Araştırma Makalesi / Research Paper




Zelyurt, H., & Sucu, A. (2022). Eğitim fakültelerinde uygulanan 2018 lisans programlarının öğretim elemanlarının görüşlerine dayalı olarak değerlendirilmesi. *Journal of History School*, 56, 836-872. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.53875>



Young People's Career Roadmap: Demographic Factors Determining Emotional and Psychological Well-being in Secondary School¹

Gençlerin Kariyer Yol Haritası: Ortaokulda Duygusal ve Psikolojik İyi Oluşu Belirleyen Demografik Faktörler

Osman SONER , Assist. Prof. Dr., Istanbul Sabahattin Zaim University, osman.soner@izu.edu.tr

Kâmil Arif KIRKIC , Assoc. Prof. Dr., Istanbul Sabahattin Zaim University, kamil.kirkic@izu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 14 March 2024
Kabul tarihi - Accepted: 2 June 2024
Yayın tarihi - Published: 28 August 2024

¹ This paper had been presented at the 24th International Psychological Counseling & Guidance Congress. Soner, O. & Kirkic, K. A. (2024). Young people's career roadmap: Demographic factors determining emotional and psychological well-being in secondary school. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 911-934. DOI. 10.51460/baebd.1453079



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 911-934.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 911-934.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Abstract. Determining secondary school students' emotional and psychological well-being and understanding the factors affecting these constructs is important due to the increasing interest in educational psychology. The study group consisted of 254 secondary school students aged 10-14. Hierarchical regression analysis was used to determine the level of prediction of emotional and psychological well-being of secondary school students by age and career development. In the first block of the analysis, age, and average academic achievement were taken, and it was determined that they explained 10% of the variance in emotional and psychological well-being. In the second block, career development sub-dimensions were taken, and it was seen that these sub-dimensions contributed 24% to emotional and psychological well-being. The findings obtained from the study were discussed in comparison with the studies in the literature, and suggestions were made for field workers.

Keywords: *Emotional well-being, psychological well-being, career development, career*

Öz. Ortaokul öğrencilerinin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarının belirlenmesi ve bu yapılarla etki eden faktörlerin anlaşılması, eğitim psikolojisine olan ilginin artması nedeniyle önem arz etmektedir. Çalışma grubu 10-14 yaş arası 254 ortaokul öğrencisinden oluşmuştur. Ortaokul öğrencilerinin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarının yaş ve kariyer gelişimlerine göre yordanma düzeyini belirlemek amacıyla hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Analizin ilk bloğunda yaş ve ortalama akademik başarı alınmış olup bunların duygusal ve psikolojik iyi oluştaki varyansın %10'unu açıkladığı belirlenmiştir. İkinci blokta ise kariyer gelişimi alt boyutları alınmış ve bu alt boyutların duygusal ve psikolojik iyi oluşa %24 oranında katkıda bulunduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bulgular literatürdeki çalışmalarla karşılaştırmalı olarak tartışılmış ve saha çalışanlarına önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: *Duygusal iyi oluş, psikolojik iyi oluş, kariyer gelişimi, kariyer*



Genişletilmiş Özet

Giriş: Ortaokul çağı, pek çok öğrencinin hayatında önemli bir dönüm noktası olan ergenliğe geçiş evresidir. Bu dönem, genellikle erinlikle başlar ve yetişkinliğe kadar uzanan bir süreç olmasının yanı sıra aynı zamanda çocukluk ile yetişkinlik arasındaki bir geçiş dönemidir. Ergenler bu süreçte, fiziksel yapılarını kabullenme, anne babadan duygusal olarak bağımsızlaşma gibi önemli değişikliklerle karşılaşır. Ayrıca, toplumsal bir cinsiyet rolü edinme ve bir mesleğe hazırlanma gibi kritik gelişim süreçlerini de içinde barındırır (İnanç et al., 2010). Ergenlik dönemi soyut düşüncelerin başladığı, toplumdaki diğer bireylerin kendilerini nasıl gördüğünü düşünmeye başladığı, çocukluk yaşantılarına göre ahlaki kavramların daha fazla düşünölmeye başladığı dönemdir (Gül ve Güneş, 2009). Abalı (2014) ise, ergenlik dönemini daha farklı bir açıdan ele alarak bu dönemi, giden ve bir daha geri gelmeyecek olan hüznle, aynı zamanda anne ve babayla oluşturulan güçlü bağlarla tanımlar. Bu tanım, ergenliğin duygusal boyutuna dikkat çeker ve gençlerin aileleriyle olan ilişkilerindeki değişimleri vurgular. Bu süreçte, gençlerin duygusal gelişimleri ve aile içi dinamiklerdeki değişimler, onların yetişkinliğe geçiş yolculuklarında önemli bir rol oynar. Bu bağlamda, ortaokul öğrencilerinin duygusal ve psikolojik iyi oluşları, demografik değişkenlerle birlikte incelendiğinde, kariyer gelişimlerini daha iyi anlamak mümkün olabilir. Öğrencilerin aile yapıları, sosyoekonomik durumları ve kültürel arka planları gibi faktörler, bu süreçte önemli rol oynar. Sonuç olarak, ortaokul öğrencilerinin ergenlik dönemindeki deneyimleri, onların gelecekteki kariyer yollarını belirleyici unsurlardan biri olabilir ve bu nedenle kapsamlı bir şekilde ele alınması gerekmektedir.

Method: Bu çalışma, İstanbul, Arnavutköy bölgesindeki 10 ila 14 yaş aralığındaki ortaokul öğrencilerinin duygusal ve psikolojik iyi oluş düzeylerini, akademik başarılarını ve kariyer gelişimlerine ilişkin çeşitli boyutları incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmaya Arnavutköy'deki çeşitli ortaokullardan toplam 254 öğrenci (100'ü erkek, 154'ü kız) katılmıştır. Araştırma verileri, araştırmacı tarafından oluşturulan "Kişisel Bilgi Formu", "Stirling Çocuklar için Duygusal ve Psikolojik İyi Oluş Ölçeği" ve "Çocuklar için Kariyer Gelişim Ölçeği" aracılığıyla toplanmıştır. Öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarının yaşları, akademik başarı seviyeleri ve kariyer gelişimiyle ilişkili faktörler (merak, bilgi edinme, rol modeller, ilgiler, kontrol odağı, zaman algısı ve planlama yetenekleri) arasındaki ilişkiyi ortaya koymak için hiyerarşik regresyon analizi kullanılmıştır. Bu analizle, söz konusu değişkenlerin öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluş seviyelerini ne ölçüde açıklayabildiği değerlendirilmiştir.

Results. Öğrencilerin akademik başarıları ve kariyer gelişimi faktörlerinin artmasıyla duygusal ve psikolojik iyi oluşlarının da arttığını; yaşlarının artmasıyla ise bu iyi oluş düzeylerinin azaldığını göstermektedir. Ayrıca, yaş ve akademik başarının öğrencilerin iyi oluşlarını %10 oranında açıkladığı; bilgi, merak/araştırma, ilgiler, denetim odağı, anahtar figürler, zaman perspektifi, planlama ve benlik gibi kariyer gelişimi alt boyutlarının eklenmesiyle açıklanan toplam varyansın %34'e çıktığı saptanmıştır. Bu sonuçlar, ortaokul öğrencilerinin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarının, belirli demografik ve gelişimsel faktörler tarafından anlamlı bir şekilde yordandığını ortaya koymaktadır.

Discussion and Conclusion. Araştırma sonuçları, önceki çalışmaların bulgularını destekler nitelikte olup, öğrencilerin duygusal ve psikolojik iyi oluşlarının geliştirilmesinde akademik başarı ve kariyer gelişiminin önemli roller oynadığını ortaya koymuştur. Bununla birlikte, çalışmanın coğrafi olarak sınırlı örnekleme, öz bildirimlere dayalı veri toplama yöntemleri ve kesitsel doğası gibi sınırlılıkları

Soner, O. & Kiric, K. A. (2024). Young people's career roadmap: Demographic factors determining emotional and psychological well-being in secondary school. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 911-934.*
DOI. 10.51460/baebd.1453079

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 911-934.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 911-934.
Araştırma Makalesi / Research Paper



bulunmaktadır. Bu bulgular, eğitimcilere ve araştırmacılara öğrencilerin iyi oluşunu desteklemek için kapsamlı stratejiler geliştirmede rehberlik edebilir.



Introduction

Secondary school is the transition to adolescence, a significant turning point in the lives of many students. This period generally begins with adolescence and is a process that extends into adulthood and a transition period between childhood and adulthood. During this process, adolescents encounter critical changes, such as accepting their physical structure and becoming emotionally independent from their parents. It also includes vital developmental processes such as acquiring a gender role and preparing for a profession (İnanç et al., 2010). Adolescence is when abstract thoughts arise, other individuals in society begin to think about how they see themselves and moral concepts start to be considered more compared to childhood experiences (Gül & Güneş, 2009). Abalı (2014), on the other hand, approaches adolescence from a different perspective and defines this period with the sadness that is gone and will never come back, as well as the strong bonds formed between the mother and father. This definition draws attention to the emotional dimension of adolescence and emphasizes the changes in young people's relationships with their families. During this process, young people's emotional development and changes in family dynamics are vital in their journey to adulthood. In this context, when secondary school students' emotional and psychological well-being is examined with demographic variables, it may be possible to understand their career development better. Factors such as students' family structures, socioeconomic status, and cultural background play an important role in this process. As a result, secondary school students' experiences during adolescence may be one of the shaping factors in their future career paths and, therefore, need to be addressed comprehensively.

Emotional and psychological well-being

Well-being is a complex and multifactorial structure. Well-being is considered an objective measure that refers to the standard of living and cognitive and emotional judgments individuals make about their lives, capturing psychological, social, and spiritual aspects (Schulte et al., 2015). When these structures are related to psychological factors, they are often called psychological well-being. According to Keyes (2002), well-being is divided into psychological, emotional, and social well-being. Emotional well-being is defined as one's perceived life satisfaction and being in a positive mood without falling into a hopeless mood (Özbey, 2019). The first studies on positive emotions were developed with positive psychology in the early 21st century (Seligman & Csikszentmihalyi, 2000). Positive emotions affect emotional well-being and improve awareness capacity (Fredrickson & Branigan, 2005). High positive affect includes feelings of enthusiasm and alertness, whereas low positive affect includes feelings of sadness and lethargy; high negative affect includes aversive emotions such as anger and fear, while low negative affect includes feelings of calmness and serenity (Watson et al., 1988). Psychological well-being, on the other hand, is a critical component that covers emotional and mental states, job satisfaction level, and general life satisfaction (Obrenovic et al., 2020); it positively affects the lives of individuals and is of great importance in the individual, environmental, and social levels (Söner & Yılmaz, 2020). This refers to a well-being condition where a person experiences a sense of well-being stemming from constructive connections with people, having a meaningful life goal, embracing oneself, evolving personally, being independent, and having control over one's surroundings (Ryff & Keyes, 1995). It is defined as living life fully and satisfactorily, the development and self-realization of the individual (Linley, 2013; Ryff, 1989). An individual's overall



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 911-934.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 911-934.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 916

effectiveness in terms of psychological functioning is primarily defined by psychological well-being, which measures levels of pleasure and satisfaction (Cartwright & Pappas, 2008). Ecclestone (2012) explained the concepts of emotional and psychological well-being as an umbrella that includes a series of structures open to development. In this series of structures, concepts such as endurance, fortitude, optimism, the ability to be in the moment, feelings of satisfaction, being supported, loved, respected, emotional regulation skills, emotional intelligence, empathy, coolness, compassion, and not comparing oneself with others are included. These situations enable people to realize their potential, manage stress, be productive, and contribute to the broader community (Ryff, 1989; Ryff & Keyes, 1995). Generally, well-being is a multidimensional structure based on objective and subjective measurements, including cognitive and emotional evaluations that individuals make about their lives. Secondary school students' psychological and emotional well-being plays a decisive role in their academic performance, social relationships and overall life satisfaction. Studies in the literature have revealed that students with high levels of psychological well-being show higher motivation, have better social skills, and have higher academic achievement. For example, a study by Sarkova et al. (2014) showed that students with high levels of well-being experienced less bullying at school and reported higher self-esteem. On the other hand, low levels of psychological well-being have been associated with negative outcomes such as anxiety, depression, and school absenteeism. Sánchez-García et al. (2018) found that students with low emotional well-being were more isolated among their peers and their academic performance was negatively affected. In light of these findings, supporting students' emotional and psychological well-being is critical for their academic and social success

Career development

The concept of career is defined in the literature as the sequence and combination of work-related roles that people engage in throughout their lives (Arthur et al., 1989; Super, 1980). However, in studies on careers that have developed over time, different definitions have been made about the positions that individuals have in business life, their attitudes and behaviors related to these positions and the work they do (Aytaç, 1997) or the individual's business life. It is the progression, gaining experience and skills in any field of work throughout working life (Erdoğan, 2003). Researchers define the concept of career differently. Kuzgun (2003) defines the concept of career as the general picture of a person's work throughout his/her life, the series of important events that constitute the line of success in his/her life and the roles they play in life, while Yeşilyaprak (2012) defines it as the combination of the roles that an individual undertakes as an employee and the lifelong activities required by all roles in a person's life.

Career development takes place within the patterns formed by various social institutions such as family, peers, school and society (Bacanlı & Driver, 2011). Career development is a distinct concept that refers to the process by which both individuals and employers manage various tasks, behaviors and experiences within and across jobs and organizations over time and has implications for employees' work-related identities (Brown, 2002; Greenhaus et al., 2000). Therefore, the concepts of career and career development are related but emphasize different aspects. Compared to career research, career development research focuses on how individual and contextual factors influence changes in people's careers over time (Zacher et al., 2019). Super (1990) approaches the concept of career from a developmental perspective and defines career as the sum of all career-related events

Soner, O. & Kirkic, K. A. (2024). Young people's career roadmap: Demographic factors determining emotional and psychological well-being in secondary school. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 911-934.
DOI. 10.51460/baebd.1453079



that an individual encounters throughout his/her life. Maintaining a similar perspective, Herr et al. (2004) call it the career roles of all individuals. The roles of the individual also include the "employee" role of the individual (Yeşilyaprak, 2011). Individual well-being is directly related to career development. In particular, individual health and happiness are tightly linked to career achievements. In this context, Super's (1990) developmental career theory provides a useful framework for explaining the relationship between career development and well-being. According to this theory, an individual's career experiences during the transition from childhood to adulthood are among the determinants of his/her overall life satisfaction and well-being.

Career definitions emphasize the evolution of individuals' work and professional roles throughout their lives and the impact of these roles on their personal development. When these definitions are taken into consideration, career development can be seen as a continuous learning and development process through the opportunities, challenges and experiences that individuals encounter in their working life. This process includes the experiences and skills that individuals acquire throughout their working lives, the development of their personal and professional identities, job satisfaction and career development. Thus, the concepts of career and career development are critical tools for understanding the continuous development and transformation of individuals throughout their working lives, and these processes provide a holistic life experience that is intertwined with other aspects of their lives. Super (1990) argued that career development in childhood has been neglected and developed a nine-dimensional model of career development (curiosity, exploration, self-concept, locus of control, interests, planning, time perspective and knowledge about career and key figures). It examines career development in childhood. According to Super (1990), these nine dimensions show that the career development of children who are able to acquire the behaviors they have identified in their current period can be at the expected level. Among these dimensions, (1) curiosity is the primary behavior in the development of children's awareness of career development (Schultheiss, 2008); (2) research is an activity that produces more research behavior that enables successful career planning in the future (Schultheiss, 2008); (3) knowledge is the basis of learning behavior for the child's development (Sharf, 2017); (4) role models refers to role models or exciting and valuable people who have an important role in one's life (Can & Taylı, 2014); (5) internal control versus external control is the degree to which one feels control over one's present or future (Schulthesis, 2008); (6) development of interests is the realization of one's likes and dislikes (Can & Taylı, 2014); (7) time perspective refers to being aware of how the past and present are and planning for future events (Can & Taylı, 2014); and (8) self-concept and planning is a combination of biological characteristics, social roles played by the individual, and the evaluation of interactions with other people (Super, 1953).

Academic achievement and emotional-psychological well-being

Academic success is determined by various indicators such as test scores, averages, teacher evaluations and standardized test results (Hattie, 2009). Academic achievement is considered a fundamental element of education, as an indicator of the knowledge gained and attained in growth rates (Linnenbrink-Garcia & Patall, 2016). Emotional-psychological well-being is related to emotional balance, life satisfaction and general psychological health. They can use this concept to change emotional reactions, their self-confidence, and to get rid of coping with living (Ryff, 1989). While emotional well-being includes emotional reactions to positive and negative events in daily life,



psychological well-being includes elements such as self-actualization, attachment and purposeful living (Keyes, 2002). The relationship between these two concepts has been supported by various studies. Positive emotional states can increase academic motivation and outcomes, which can help increase academic performance (Pekrun et al., 2002). On the other hand, low levels of psychological well-being may prevent them from using their full academic potential and lead to negativities such as stress, anxiety and impairment (Suldo, Thalji, & Ferron, 2011). In general, it shows that emotional-psychological well-being, measured and measured by various indicators of academic success, will show positive or negative resilience in general academic motivation and performance.

At this point, Pekrun et al. (2002) continued their studies on academic success and showed that one of the positive developments was that the information was significantly increased in the exam. Similarly, Suldo and colleagues (2006) noted that odds ratios with high levels of psychological well-being, compared to those with low well-being, generally indicate higher academic achievement. Another study by Roeser, Eccles, and Sameroff (2000) reveals that their general approach to behavior positively affects their emotional well-being and overall academic success. Additionally, a meta-analysis by Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor, and Schellinger (2011) showed that social and emotional learning programs increased participants' academic achievement by 11%. The scientific performance of these studies in the literature on emotional and psychological well-being continues positively. In particular, positive emotions and general disposition behaviors increase exam and academic success, and social and emotional learning programs predict academically meaningfully.

Academic achievement and career development

Academic success is an indicator that reflects the knowledge and experience children have acquired during their education. Displayed are recorded test scores, averages, teacher evaluations, and other standardized test results (Hattie, 2009). It includes the career development processes, the advancement of individuals' work behavior, the emergence of competency competencies, and job satisfaction (Super, 1957). The relationship between academic success and career development is based on the idea that the successes achieved by the individual during the education process form an important basis in his career journey. Individuals with high academic achievement often have access to better career opportunities and job offers (Becker, 1964). In this case, it can be seen as a signal indicating the potential for high performance (Spence, 1973).

Academic success at a university predicts career determination by 21.6% (İrge et al., 2020). Another success is that there is no significant difference in career interests according to the success ranking in high school (Eslek and Şahin, 2021). Therefore, it was determined that their success or failure in high school did not make any significant difference on their career interests. He has soared in his career development, rising in academic achievement rankings to the top with a year in eighth grade. (Yayla and Bacanlı, 2011). It was determined by Kırıktaş and Şahin (2019) that the career interests of those with high levels of success in STEM courses were lower than the decline rates in STEM courses. Finally, their academic achievements appear to be positively and statistically significantly comprehensive with their commercial careers in the field of science (Alpaslan et al., 2019). Finally, those with low academic achievements are more successful in their careers than those with high academic achievements (Karataş and Gizir 2013).



Age and career development

The relationship between age and career development shows that career goals and motivations of employees change according to their life stages. Younger employees often seek skill development and promotion, while older employees may focus on job satisfaction and balance (Super, 1980). Research indicates that individuals' career adaptations decrease with age, but their work experience increases (Ng & Feldman, 2012). Additionally, older workers have been observed to make fewer career changes than younger workers (Wang & Shultz, 2010; Zacher, 2015). These dynamics highlight the impact of age on career planning.

In another study, it was determined that 9th and 10th grade students had higher career determination and lack of preparation scores than 11th and 12th grade students (Bacanlı et al., 2013). This result shows that younger high school students are less prepared to make decisions than older students. In a study conducted with hotel employees, young managers have a higher desire to acquire new skills in the aspect of career satisfaction (Demirdelen and Ulama, 2013). In a study conducted with eighth grade students, as students' ages increased, their career development levels also increased. (Yayla and Bacanlı, 2011). The age factor is an important factor that affects career life, both in terms of personal development and in the early periods of business life after the university years when the individual improves himself (Eren Gümüştekin and Gültekin 2015).

Emotional-psychological well-being and career development

Emotional-psychological well-being can directly affect individuals' general life satisfaction, work performance and occupational satisfaction. High emotional well-being contributes to career success by increasing the ability to cope with work stress and strengthening commitment to work (Wright & Cropanzano, 2004). Studies on the effect of emotional well-being on career performance have stated that positive emotional experiences can increase creativity and problem-solving skills, which enable individuals to be more innovative and effective in their jobs (Amabile et al., 2005). In this context, supporting employees' psychological well-being can positively impact overall productivity and career development in the workplace. In addition, low levels of emotional-psychological well-being may affect job dissatisfaction, low performance and high turnover (Judge & Bono, 2001). This situation reveals the importance of monitoring and supporting the emotional and psychological well-being of employees, especially for managers and human resources professionals.

It is important to consider these effects of emotional and psychological well-being on career satisfaction and success, especially in career development processes. According to Diener (2003), emotional support systems and positive work environments at work help individuals make more successful and satisfying progress in their career paths. These cases demonstrate that creating healthy psychological and emotional environments in the workplace is critical to the broader success of both individuals and organizations. At this point, a deep understanding of the relationship between emotional-psychological well-being and career development and applying this knowledge in the workplace can support the long-term success of organizations and individuals.



The present study

A career is defined as the combination of an individual's progress in business life and gaining experience and roles, and it is a lifelong process. Various social factors, such as family and society, play an essential role in an individual's career development. Career development is how individuals and employers manage tasks, behaviors, and experiences within jobs and organizations. Super (1990) has examined childhood career development with a nine-dimensional model, including curiosity, exploration, knowledge, role models, internal control, interest development, time perspective, and self-concept. These dimensions are seen as the essential elements affecting children's career development, and children's interactions with their environment have an important place in this process. When the studies in the literature were examined, no studies were found that directly examined emotional and psychological well-being and career development. In addition, exploring the relationship between children's career development and their emotional and psychological well-being in the information age, where career processes begin to change very rapidly, and individuals' emotional and psychological well-being is considered an essential personal situation in an increasingly complex world, will close this gap in the literature. In addition, it may contribute to asking new research questions in the literature regarding children's career development and emotional and psychological well-being. This study aimed to fill a gap in the literature. Based on this view, the hypotheses of the research were determined as follows;

1. Secondary school students' emotional and psychological well-being and career development are significantly related to secondary school students' emotional and psychological well-being.
2. Secondary school students' age, average academic achievement, and career development significantly predict their emotional and psychological well-being.

Methods

Research design

In this research, a predictive correlational approach was utilized to assess how the factors of age, academic performance, and various aspects of career development such as curiosity, acquired knowledge, influential people, interests, control over outcomes, future orientation, planning abilities, and self-perception among Secondary school students contribute to their emotional and psychological well-being. This model explores the interconnections between different variables, aiming to forecast one variable based on the information from another. Within this framework, the term 'predictor variable' refers to the known variable used to make predictions, whereas the 'criterion variable' denotes the variable whose outcome is being predicted (Büyüköztürk et al., 2014; Fraenkel et al., 2011). The predictive variables in this study are age, academic achievement average, and career development sub-dimensions, including curiosity, knowledge, key figures, interest, locus of control, time perspective, planning, and self. The predicted variable in this study is emotional and psychological well-being.



Working group

The population of this study consisted of secondary school students between the ages of 10 and 14 studying in the Arnavutkoy district of Istanbul, Türkiye. The study group consisted of volunteer students studying in secondary schools in the Arnavutkoy district. The sample size of this study was determined to be at least five times the items included in the forms used in the research (Bryman & Cramer, 2001). The sample size for the study was calculated as 237 students with an error of 0.05, a slope of .80 and a confidence interval of .95 by power analysis, and it was tried to collect data above this number. Demographic information of the students participating in the research is presented in Table 1.

Table 1.
Demographic characteristics of secondary school students

	N	%
Gender		
Boys	100	39.4
Girls	154	60.6
Grade Level		
5th grade	52	20.5
6th grade	37	14.6
7th grade	126	49.6
8th grade	39	15.4
Mother's Education Level		
Illiterate	5	2
Literate	21	8.3
Primary school	74	29.1
Secondary school	38	15
High school	67	26.4
University	49	19.3
Father's Education Level		
Illiterate	2	0.8
Literate	20	7.9
Primary school	61	24
Secondary school	35	13.8
High school	77	30.3
University	59	23.2

Process

Research data were collected face to face and legally required permissions were obtained. Informed consent was given to participants to participate in the study voluntarily. This process was carried out in accordance with the researchers' ethical standards, protecting the privacy and rights of the participants. The research process was explained in a clear and understandable way to make participants feel comfortable. During the data collection phase, researchers obtained participants' consent and took appropriate measures to ensure the confidentiality of any personal data. In this way,



the integrity and reliability of the research was ensured, while the rights of the participants were protected.

Data collection tools

In this study, the 'Personal Information Form,' 'Stirling Emotional and Psychological Well-being Scale for Children,' and 'Career Development Scale for Children' developed by the researcher were used as data collection tools.

Personal information form: This form, created by the researchers, contains questions about students' demographic information, including gender, grade level, age, academic achievement average, mother's education level, and father's education level.

Stirling emotional and psychological well-being scale for children: This scale was developed by Liddle and Carter (2015) to determine children's emotional and psychological well-being levels. Adaptation of the scale to Turkish was made by Akin et al. (2016). The scale consists of 12 items and is a five-point Likert scale (1=Never, 2= Very little, 3=Sometimes, 4=Often, 5=Always). There are no reverse items in the scale, and as the score obtained from the scale increases, emotional and psychological well-being also increases (Sample item: I feel peaceful). In the confirmatory factor analysis performed to adapt the scale to Turkish, it was seen that the unidimensional model gave a good fit ($\chi^2= 96.87$, $df= 54$, $RMSEA= .073$, $SRMR= .051$, $CFI= .93$, $IFI= .93$, $GFI= .90$). The item-total correlation coefficients of the scale were found to be between .57 and .73. The Cronbach's alpha internal consistency reliability coefficient of the scale was calculated as .90. The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was examined again for this study and was found to be .83.

Career development scale for children: It was developed by Schultheiss and Stead (2004) to determine children's career development levels. Bacanlı et al. (2007) adapted the scale into Turkish. The scale was designed according to Super's (1990) career development model for children. Following the theory, the scale consists of eight sub-dimensions: curiosity, interest, knowledge, locus of control, key figures, time perspective, planning, and self-concept, and it has a total of 52 items. The scale is a three-point Likert scale (1= Not suitable for me, 2= I am undecided, 3= Suitable for me). As the score obtained from the scale increases, the level of career development also increases (Sample item: I wonder what I will learn at school). In the analyses performed to adapt the scale to Turkish, the Cronbach's alpha coefficient for the overall scale was found to be .78. For the reliability of the scale, the scale was applied to the students twice, with an interval of 21 days, to see the stability coefficient using the test-retest method. The determined stability coefficients included knowledge sub-dimension ($r=.51$), curiosity/research sub-dimension ($r=.54$), interests sub-dimension ($r=.57$), locus of control sub-dimension ($r=.53$), key figures sub-dimension ($r= .49$), in the time perspective sub-dimension ($r=.51$), in the planning sub-dimension ($r=.55$), in the self-concept sub-dimension ($r=.57$), and the total scale ($r=.71$). The Cronbach's alpha internal consistency coefficient of the scale was examined again for this study and was found to be .86.



Ethical procedures and process

In this study, the principles of research ethics were observed, and permissions were obtained from the necessary ethics committee. Within the scope of ethics committee permission, the document numbered 16/02/2024-2024/01 was obtained from Istanbul Sabahattin Zaim University Scientific Research and Publication Ethics Committee on 16.02.2024.

Analysis of data

A hierarchical regression analysis was executed to evaluate how well the emotional and psychological well-being of secondary school students can be predicted by factors such as age, level of academic achievement, and various dimensions of career development, including curiosity, acquired knowledge, influential figures, interests, control orientation, outlook on time, planning capabilities, and sense of self. Prior to undertaking the data analysis through multiple regression, it's essential to ensure compliance with certain prerequisites: the variables must be measured on at least an interval scale and exhibit a normal distribution, there should be no presence of autocorrelation, the variables intended for prediction must be mutually independent to avoid significant correlations amongst them, and a linear and meaningful relationship must exist between the predictor and outcome variables (Can, 2018). Kurtosis and skewness values were examined to ensure the assumption of normality, and as seen in Table 2, it was determined that they exhibited a normal distribution between +1.5 and -1.5 (Tabachnick & Fidell, 2013).

Table 2.

Descriptive analysis of secondary school students' emotional and psychological well-being and career development

	Number	Average	Standard deviation	Skewness	Kurtosis
1. Emotional and Psychological Well-being	254	44.58	6.74	-.046	-.271
2. Information	254	16.24	1.96	-1.226	1,030
3. Curiosity	254	16.88	2.65	-.555	-.090
4. Interests	254	23.79	4.02	-.831	.456
5. Locus of Control	254	18.72	2.33	-1.127	.709
6. Key Figures	254	11.20	2.30	-.400	-.167
7. Time Perspective	254	10.78	1.42	-1.271	1,256
8. Planning	254	28.43	4.28	-1.187	1,168
9. Self	254	16.37	1.79	-1.236	1,008

In the second step of the analysis, the Durbin Watson-d value was examined as an autocorrelation condition, and it was determined that this value was within the acceptable range of 2.165 (Field, 2005). In the third step, variance magnification and tolerance values were examined. Variance magnification factors were found to be less than 10 in the range of 1.001-1.712. Again, tolerance values were within the acceptable range of .999-.584 (Field, 2005). The correlational relationship between the predictor and predicted variables was examined in the fourth step of the



regression analysis assumptions. As seen in Table 2, correlational relationships were found between the predictor and predicted variables.

Results

Sayfa | 924

Pearson Product Moment Correlation analysis was conducted to determine the relationship between emotional and psychological well-being, age, academic achievement average, knowledge, curiosity/research, interests, locus of control, key figures, time perspective, planning, and self of secondary school students.

Table 3.

Correlational relationship between emotional and psychological well-being, age, academic achievement average, and career development sub-dimensions of secondary school students

	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
1. Emotional and Psychological Well-being	1										
2. Academic Achievement Average	.218 **	1									
3. Age	-.231 **	-.024	1								
4. Information	.089	.107	0.025	1							
5. Curiosity/Research	.376 **	.132 *	-.175 **	.411 **	1						
6. Interests	.429 **	.172 **	-.159 *	.344 **	.429 **	1					
7. Locus of Control	.155 *	.199 **	.175 **	.205 **	.223 **	.167 **	1				
8. Key Figures	.249 **	-0.057	-.255 **	.203 **	.268 **	.248 **	-0.058	1			
9. Time Perspective	.118	-0.014	.013	.241 **	.203 **	.235 **	.240 **	.229 **	1		
10. Planning	.388 **	0.050	-.203 **	.303 **	.429 **	.497 **	.187 **	.373 **	.360 **	1	
11. Self	.331 **	.167 **	-.163 **	.198 **	.239 **	.225 **	.201 **	.358 **	.206 **	.353 **	1

**p<.01

*p<.05

By examining the information in Table 3, it was determined that there is a medium-level positive significant relationship between secondary school students' emotional and psychological well-being and academic success average ($r = .218, p < .01$), locus of control ($r = .155, p < .05$), and key figures ($r = .249, p < .01$);. At the same time, there was a weakly positive significant relationship between curiosity/research ($r = .376, p < .01$), interests ($r = .429, p < .01$), planning ($r = .388, p < .01$), and self ($r = .331, p < .01$). In other words, as secondary school students' curiosity/research, interests, locus of control, key figures, planning, and self-levels regarding their academic success and career development increase, their emotional and psychological well-being levels also increase. Again, it was determined that there was a significant negative relationship between the emotional and psychological well-being of secondary school students and age ($r = -.231, p < .01$). As the age level of secondary school students increases, their emotional and psychological well-being decreases.

Soner, O. & Kirkic, K. A. (2024). Young people's career roadmap: Demographic factors determining emotional and psychological well-being in secondary school. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 911-934.
DOI. 10.51460/baebd.1453079



It was determined that there was a positive significant relationship between the average academic success of secondary school students with curiosity ($r = .132, p < .05$), interests ($r = .172, p < .05$), locus of control ($r = .199, p < .05$) and self ($r = .167, p < .05$). This shows that as students' curiosity, interest, locus of control and self-confidence increase, their academic success average also increases. Finally, it was determined that there was a significant negative relationship between the age levels of secondary school students with curiosity/research ($r = -.175, p < .01$), interests ($r = -.159, p < .01$), and key figures ($r = -.255, p < .01$), planning ($r = -.203, p < .01$) and self ($r = -.163, p < .01$). In other words, as the age of secondary school students increases, their curiosity/research, interests, key figures, planning, and self-levels decrease.

A hierarchical regression analysis was utilized to assess the impact of variables such as age, academic performance, knowledge, curiosity/research, interests, control over one's environment, influential figures, outlook on time, planning, and self-perception on secondary school students' emotional and psychological health. According to the data presented in Table 4, the initial phase of the analysis incorporated age and academic performance as primary factors, accounting for 10% of the variance in the students' emotional and psychological well-being. Both age and academic performance were identified as significant determinants. In the subsequent phase of the analysis, dimensions related to career development, including knowledge, curiosity/research, interests, control over one's environment, influential figures, outlook on time, planning, and self-perception, were examined. Controlling for age and academic performance, these factors contributed an additional 24% to the variance in students' well-being, bringing the total explained variance to 34%. This indicates that the aforementioned variables, including personal and academic attributes, play a crucial role in predicting secondary school students' emotional and psychological well-being.

Table 4.

Hierarchical regression analysis findings regarding the prediction of emotional and psychological well-being of secondary school students

Model	predictor	B.	SH _B	β	ΔR^2
1	Age	-1.436	.381	-.226	.10*
	Academic Achievement Average	.227	.064	.212	
	(Constant)	40,953	7,536		
2	Age	-.576	.362	-.091	.34*
	Academic Achievement Average	.133	.059	.125	
	Information	-.594	.207	-.172	
	Curiosity/Research	.487	.163	.191	
	Interests	.426	.108	.254	
	Locus of Control	.155	.170	.054	
	Key Figures	.176	.180	.060	
	Time Perspective	-.209	.278	-.044	
	Planning	.215	.108	.136	



Self-Concept	.584	.226	.155
(Constant)	12,286	7,937	

Discussion, Conclusion, and Recommendations

Sayfa | 926

Academic achievement and emotional-psychological well-being

It was determined that there was a weak, positive, and significant relationship between secondary school students' emotional and psychological well-being and their average academic achievement. When the studies in the literature were reviewed, no studies were found that directly examined the relationship between emotional and psychological well-being and academic success. However, in general, it was observed that there are studies that show a positive and significant relationship between subjective well-being, emotional well-being, psychological well-being, and academic success (Ateş, 2016; Aygün & Topkaya, 2022; Bücker, 2018; Halisdemir, 2013; Özdemir & Dilekmen, 2017; Özden, 2014; Paras et al., 2021; Steinmayr et al., 2016; Tuzgöl Dost, 2010). These findings support the results of this study. In addition, in the study conducted by Cenkseven and Akbaş (2007), they found no relationship between academic success and psychological well-being, which does not coincide with the findings of this study. The reason for this difference may be that the studies that overlap with the findings of this study were conducted in the last ten years, while the study that does not overlap was conducted 16 years ago. The fact that academic success has gained more importance in recent years with high school entrance exams may be one of the main reasons for the relationship between academic success and emotional and psychological well-being. More successful students may gain academic self-confidence and reach a better level emotionally and psychologically.

Age and emotional-psychological well-being

It was determined that there was a weak, negative, and significant relationship between the emotional and psychological well-being of secondary school students and their age. In other words, as the age level of secondary school students increases, their emotional and psychological well-being decreases. When the studies in the literature are examined, the findings of negative relationships between age and well-being (Harkes, 2001; Tosun, 2021; Valkenburg & Peter, 2007) support the results of this study. In addition, in the study of Martinez and Dukes (1997) on adolescents, the finding that age did not affect well-being does not support this finding. Again, in the study conducted by Söner and Yılmaz (2018) on adolescents, the finding that psychological well-being did not differ significantly according to age does not coincide with this finding. One of the most critical factors that makes this study different from other studies is the changes in the examination system. The entrance exam system for high schools has changed in the last three years, and reducing the quotas of schools admitting students through exams may be practical here. In addition, the emergence of pubertal problems as students in this age group get older may be an explanation for the negative relationship between age and emotional and psychological well-being.



Emotional-psychological well-being and career development

A positive, significant, and medium-level relationship was found between curiosity/research, one of the career development sub-dimensions of secondary school students, and emotional and psychological well-being. In other words, as secondary school students' sense of curiosity/research increases, their emotional and psychological well-being also increases. When the studies in the literature were examined, it was seen that there were studies that found positive significant relationships between well-being and curiosity (Gallagher, 2007; Reio & Sanders-Reio, 2020; Sağlam & Topsumer, 2019; Wang & Li, 2019). It can be said that these findings support the findings of this study. In addition, no study was found in the literature that did not coincide with the results of this study. If students' innate curiosity can be supported by research skills that students can acquire, primary school students' emotional and psychological well-being can also be supported. In this context, teachers' designing and carrying out projects that will enable their students to acquire research skills will not only help students' curiosity and gain research skills but will also indirectly support the development of student's emotional and psychological well-being.

A positive, significant, and moderate relationship was found between interests, one of the career development sub-dimensions, and secondary school students' emotional and psychological well-being. In other words, as secondary school students' interest increases, their emotional and psychological well-being increases as well. No study in the literature has examined the relationship between interest and emotional and psychological well-being. This study, considered among the limited studies in the literature in terms of revealing the relationship between interests and emotional and psychological well-being, has shown a finding that will shed light on future studies. It is necessary to determine which aspects of students' interests are related to emotional and psychological well-being, to conduct research with similar and different study groups, and to obtain more profound information about this relationship.

A weak, positive, and significant relationship was found between secondary school students' locus of control, one of the career development sub-dimensions, and emotional and psychological well-being. When the studies in the literature were examined, it was seen that there were studies that found positive significant relationships between locus of control and well-being (Daniels & Guppy, 1997; Griffin, 2014; Huebner, 1991; Klonowicz, 2001; Quevedo & Abella, 2014). These findings support the results of this study. In addition, it has been seen in the literature that there are studies on negative relationships between locus of control and well-being (Gezer, 2020; İklim Cengiz, 2018; Kurt, 2018; Ryff, 1989; Cooper et al., 1995). These findings do not support the results of this study. The finding of a weak positive relationship between locus of control and emotional and psychological well-being in this study is a finding that will guide teachers. However, the fact that there are similar results in the literature and contradictory findings to the results of this study can be considered an indicator of the need for qualitative and mixed-method research that will produce more detailed information on this subject.

A weak, positive, and significant relationship was found between the key figures of the career development sub-dimensions of secondary school students and their emotional and psychological well-being. Key figures include children's role models and who they look up to. As the key figure's level



of secondary school students increases, their emotional and psychological well-being also improves. No study in the literature has examined the relationship between key figures and emotional and psychological well-being. Working on the role models of primary school students and ensuring that the country's role models meet with students through different activities can support students' emotional and psychological well-being. In addition, the importance of teachers and school administrators being role models as adults is also supported by this finding. Role models can be provided by adult school stakeholders and peers who are prominent among students in academic, social, sports, and artistic fields, thus contributing to the emotional and psychological well-being of primary school students.

A positive, significant, and moderate relationship was found between planning, one of the career development sub-dimensions of secondary school students, and emotional and psychological well-being. When the studies in the literature were examined, no studies conducted directly with adolescents were found. However, the finding that planning positively predicts well-being in studies conducted on different groups (MacLeod & Coates, 2008; MacLeod & Conway, 2005; Noone et al., 2009; Yeung & Zhou, 2017) indirectly supports the findings of this study. The overlap of the results of this study with other studies in the literature confirms how effective planning can be in improving emotional and psychological well-being. Therefore, when a skill that can be learned and taught is handled primarily by teachers and other school stakeholders in planned primary schools, primary school students' emotional and psychological well-being will be supported. According to these results, adding planning skills for all subject areas to primary education programs will guide teachers in providing planning skills to primary school students.

A positive, significant, and moderate relationship was found between self, one of the career development sub-dimensions of secondary school students, and emotional and psychological well-being. When the studies in the literature are examined, studies showing positive significant relationships between self and well-being (Pandey et al., 2019; Paradise & Kernis, 2005; Lin, 2015; Luhtanen & Crocker, 1992; Oishi & Diener, 2001; Schimmack & Diener, 2003; Yamaguchi & Kim, 2015) support the findings of this study. These results show the importance of self-development in terms of emotional and psychological well-being. Teachers, parents, and school counselors' focusing on students' self-development will also contribute to primary school students' emotional and psychological well-being.

Age, academic achievement, emotional-psychological well-being and career development

In this analysis, the initial block comprised age and average academic performance as primary factors, which accounted for 10% of the variation in the emotional and psychological health of secondary schoolers. These factors emerged as crucial predictors. Following this, career development aspects such as knowledge, curiosity/research, interests, ability to control outcomes, influential individuals, outlook towards time, planning, and self-awareness formed the second block. After adjusting for age and academic performance, these career development components were found to enhance the prediction of students' well-being by 24%, elevating the total explained variance to 34%. This highlights the significance of age, academic performance, along with the stated career development factors, in accurately forecasting the emotional and psychological well-being among secondary school students.



Recommendations

In this section, suggestions are made for researchers, psychological counselors and teachers based on the research findings.

Sayfa | 929 **Recommendations for researchers**

Future research might explore each determinant's (age and academic achievement) specific impact on well-being through qualitative methods. Additionally, while age remains a factor beyond control, enlightening teachers about the influence of their pedagogical strategies and the utilization of suitable teaching techniques can enhance academic achievements. Elevating academic performance is pivotal in fostering improved emotional and psychological well-being among secondary school students.

Recommendations for psychological counselors and teachers

Emphasizing the importance of these determinants, age and academic performance, which together elucidate a significant portion of the variance, is critical for all educational stakeholders aiming to bolster secondary school students' emotional and psychological health. Additionally, while age remains a factor beyond control, enlightening teachers about the influence of their pedagogical strategies and the utilization of suitable teaching techniques can enhance academic achievements. Elevating academic performance is pivotal in fostering improved emotional and psychological well-being among secondary school students. Therefore, Psychological Counselors can be aware of the academic achievement for the well-being of students'. By supporting students to reach expected academic achievement levels, their emotional and psychological well-being will be better.

Limitations

Like every research, this study has some limitations. The study's sample is limited to secondary school students in a particular geographical region. This limits the generalization of the results and may reduce their validity for students in the different areas. Additionally, demographic diversity, such as gender, socioeconomic status, and ethnicity, may be underrepresented in the sample. These shortcomings limit the extent to which the study results can be applied to different demographic groups. Secondly, this study's data collection methods and tools also need to be revised. Since surveys are based on self-reports, they depend on the honesty and self-awareness of participants. It may cause some responses not to reflect emotional and psychological states fully. Third is the cross-sectional nature of the study. Cross-sectional studies collect data at a point in time, so it is impossible to observe how students' emotional and psychological well-being and career development change over time. It does not provide information about long-term trends and changes. Finally, selecting variables during the study may also affect the results. The demographic variables and well-being measures on which the research focuses determine the scope of the study, but other potential influencing factors may need to be noticed. This should be considered when interpreting the findings.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 911-934.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 911-934.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

- Abalı, O. (2014). *Ergenlik dönemi ve ruhsal yaklaşım*. Adeda Yayıncılık.
- Alpaslan, M. M., Akkuş, N., Özlen, S. ve Kuru Alpaslan, F. (2019). Ortaokul öğrencilerinin fen öğrenimine yönelik öz-yeterlik kaynakları, öz-yeterlik, akademik başarıları ile kariyer yönelimi arasındaki ilişkisinin incelenmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 5(3)*, 352-360.
- Arthur, M. B., Hall, D. T., & Lawrence, B. S. (1989). Generating new directions in career theory: The case for a transdisciplinary approach. In M. Arthur, D. Hall, & B. Lawrence (Eds.). *Handbook of career theory* (pp. 7-25). Cambridge University Press.
- Ateş, B. (2016). Üniversite öğrencilerinde akademik başarının yordayıcısı olarak psikolojik iyi oluş ve sosyal yetkinlik. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 15(59)*, 1203-1214. <https://doi.org/10.17755/esosder.86299>
- Aygün, N. ve Topkaya, N. (2022). Akademik erteleme ve akademik mükemmeliyetçilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 61*, 189-208. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.959606>
- Aytaç, S. (1997). *Çalışma yaşamında kariyer yönetimi plânlaması geliştirilmesi yönetimi*. Epsilon.
- Bacanlı, F., Eşici, H., & Özünlü, M. B. (2013). Kariyer karar verme güçlüklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 4(40)*, 198-211.
- Becker, G. S. (1964). *Human capital: A theoretical and empirical analysis, with special reference to education*. Columbia University Press.
- Brown, D. (Ed.). (2002). *Career choice and development*. Jossey-Bass.
- Bücker, S., Nuraydin, S., Simonsmeier, B.A., Schneider, M., & Luhmann, M. (2018). Subjective well-being and academic achievement: A meta-analysis. *Journal of Research in Personality, 74*, 83-94. <https://doi.org/10.1016/j.jrp.2018.02.007>
- Can, A. ve Taylı, A. (2014). Ortaokul öğrencilerinin kariyer gelişimlerinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 14(2)*, 321-346. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2014.14.2-5000091542>
- Cenkseven, F. ve Akbaş, T. (2007). Üniversite öğrencilerinde öznel ve psikolojik iyi olmanın yordayıcılarının incelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 3(27)*, 43-65.
- Centers for Disease Control and Prevention. (2018). *Well-being concepts*. <https://www.cdc.gov/hrqol/wellbeing.htm#eight>
- Çelik, F.N. (2018). *Ortaokul öğrencilerinde kariyer gelişiminin bazı değişkenlere göre incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Daniels, K., & Guppy, A. (1997). Stressors, locus of control, and social support as consequences of affective psychological well-being. *Journal of Occupational Health Psychology, 2(2)*, 156-174. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.2.2.156>
- Demirdelen, D., & Ulama, Ş. (2013). Demografik değişkenlerin kariyer tatminine etkileri: Antalya'da 5 yıldızlı otel işletmelerinde bir araştırma. *İşletme Bilimi Dergisi, 1(2)*, 65-89.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development, 82(1)*, 405-432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>
- Ecclestone, K. (2012). From emotional and psychological well-being to character education: challenging policy discourses of behavioural science and 'vulnerability'. *Research Papers in Education, 27(4)*, 463-480. <https://doi.org/10.1080/02671522.2012.690241>
- Erdoğan, N. (2003). *Kariyer Geliştirme, Kuram ve Uygulama*. Nobel Yayın ve Dağıtım.
- Eren Gümüştekin, G.E., & Gültekin, F. (2015). Stres kaynaklarının kariyer yönetimine etkileri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, (23)*, 1-9.
- Eslek, S., & Sahin, M. (2021). FeTeMM aktivitelerinin öğrencilerin fetemm kariyer ilgi, tutum ve algılarına etkisinin araştırılması. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 4(3)*, 217-229.
- Soner, O. & Kirkic, K. A. (2024). Young people's career roadmap: Demographic factors determining emotional and psychological well-being in secondary school. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 911-934. DOI. 10.51460/baebd.1453079



- Fredrickson, B. L., & Branigan, C. (2005). Positive emotions broaden the scope of attention and thought-action repertoires. *Cognition & Emotion*, 19(3), 313-332. <https://doi.org/10.1080/02699930441000238>
- Gallagher, M.W. (2007). Curiosity and well-being. *The Journal of Positive Psychology*, 2(4), 236-248. <https://doi.org/10.1080/17439760701552345>
- Gezer, Ç (2020). *Sosyal gelişmeleri kaçırma korkusunun psikolojik iyi oluş ve denetim odağı ile ilişkisinin incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Greenhaus, J.H., Callanan, G.A., & Godschalk, V.M. (2000). *Career management* (3rd ed.). Dryden Press/Harcourt College Publishers
- Griffin, D. P. (2014). *Locus of control and psychological well-being: Separating the measurement of internal and external constructs – A pilot study*. ECU Libraries Research Award for Undergraduates.
- Gül, S. K. ve Güneş, İ. D. (2009). Ergenlik dönemi sorunları ve şiddet. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 11(1), 80-101.
- Halisdemir, D. (2013). *Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluşları, kendini affetme düzeyleri ve geçmişe yönelik anne kabul red algıları arasındaki ilişkiler* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Harker, K. (2001). Immigrant generation, assimilation, and adolescent psychological well-being, *Social Forces*, 79(3), 969-1004. <https://doi.org/10.1353/sof.2001.0010>
- Hattie, J. (2009). Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement. Routledge.
- Heubner, E.S. (1991). Correlates of life satisfaction in children. *School Psychology Quarterly*, 6, 103- 111. <http://dx.doi.org/10.1037/h0088805>
- Humphrey, N., Kalambouka, A., Wigelsworth, M., Lendrum, A., Lennie, C., & Farrell, P. (2010). New Beginnings: Evaluation of a short social-emotional intervention for primary-aged children. *Educational Psychology*, 30(5), 513-532. <https://doi.org/10.1080/01443410.2010.483039>
- İklim Cengiz, A. (2018). *İç-dış denetim odağı ve psikolojik iyi oluş ve depresif belirtiler arasındaki ilişki* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- İnanç, Y.B., Bilgin, M., & Atıcı, M.K. (2010). *Gelişim psikolojisi*. Pegem Akademi.
- Karataş, A., & Gizir, C. A. (2013). Üniversite öğrencilerinin psikolojik danışma gereksinimlerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(28-3), 250-265.
- Keyes, C.L. (2002). The mental health continuum: From languishing to flourishing in life. *Journal Of Health and Social Behavior*, 43(2) 207-222. <https://doi.org/10.2307/3090197>.
- Kırıktaş, H., & Şahin, M. (2019). Lise öğrencilerinin STEM alanlarına yönelik kariyer ilgileri ve tutumlarının demografik değişkenler açısından incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 55-77.
- Klonowicz, T. (2001). Discontented people: Reactivity and locus of control as determinants of subjective well-being. *European Journal of Personality*, 15, 29-47. <https://doi.org/10.1002/per.387>
- Kurt, P. (2018). *Üniversite öğrencilerinde sigarayı bırakma kayıtlarının, denetim merkezi ve bireysel iyi oluşumlu düzeydeki ilişkilerinin incelenmesi* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Lin, C.C. (2015). Gratitude and depression in young adults: The mediating role of self-esteem and well-being. *Personality and Individual Differences*, 87, 30-34. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2015.07.017>
- Linley, P. A. (2013). Human strengths and well-being: Finding the best within us at the intersection of eudaimonic philosophy, humanistic psychology, and positive psychology. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 269-285). American Psychological Association.
- Linnenbrink-Garcia, L., & Patall, E. A. (2016). Motivation. In K. R. Wentzel & D. B. Miele (Eds.), *Handbook of motivation at school* (2nd ed., pp. 300-321). Routledge.
- Luhtanen, R., & Crocker, J. (1992). A collective self-esteem scale: Self-evaluation of one's social identity. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 18(13), 302-318. <https://doi.org/10.1177/0146167292183006>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 911-934.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 911-934.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 932

- Macleod, A.K., & Conway, C. (2005). Well-being and the anticipation of future positive experiences: The role of income, social networks, and planning ability. *Cognition and Emotion*, 19(3), 357-374. <https://doi.org/10.1080/02699930441000247>
- MacLeod, A.K., Coates, E., & Hetherington, J. (2008). Increasing well-being through teaching goal-setting and planning skills: Results of a brief intervention. *Journal of Happiness Studies*, 9, 185–196. <https://doi.org/10.1007/s10902-007-9057-2>
- Martinez, R.O., & Dukes, R.L. (1997). The effects of ethnic identity, ethnicity, and gender on adolescent well-being. *Journal of Youth and Adolescence*, 26, 503-516. <https://doi.org/10.1023/A:1024525821078>
- Ng, T. W. H., & Feldman, D. C. (2012). The relationship of age to ten dimensions of job performance. *Journal of Applied Psychology*, 97(2), 393-410. <https://doi.org/10.1037/a0027677>
- Noone, J.H., Stephens, C., & Alpass, F.M. (2009). Preretirement planning and well-being in later life: A prospective study. *Research on Aging*, 31(3), 295-317. <https://doi.org/10.1177/0164027508330718>
- Obrenovic, B., Jianguo, D., Khudaykulov, A., & Khan, M.A.S. (2020) Work-family conflict impact on psychological safety and psychological well-being: A job performance model. *Frontiers Psychology*, 11, 1-18. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00475>
- Oishi, S., & Diener, E. (2001). Goals, culture, and subjective well-being. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 27(12), 1674–1682. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1177/01461672012712010>
- Özbeş, S. (2019). Okul öncesi çocuklar için sosyal duygusal iyi oluş ve psikolojik sağlamlık ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 10(17), 756-783. <https://doi.org/10.26466/opus.518062>
- Özdemir, M. ve Dilekmen, M. (2017). Eğitim fakültesi öğrencilerinin duygusal zekalarının anne-baba tutumu akademik başarı ve cinsiyet değişkenleri açısından incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(4), 1655-1671.
- Özden, K. (2014). *Üniversite öğrencilerinde psikolojik iyi oluşun psikososyal yordayıcılarının sosyal bilişsel kariyer kuramı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Pandey, R., Tiwari, G.K., Parihar, P. & Rai, P.K. (2019). Positive, not negative, self-compassion mediates the relationship between self-esteem and well-being. *Psychology and Psychotherapy: Theory, Research, and Practice*, 94(1), 1-15. <https://doi.org/10.1111/papt.12259>
- Paradise, A.W., & Kernis, M.H. (2002). Self-esteem and psychological well-being: Implications of fragile self-esteem. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 21(4), 345–361. <https://doi.org/10.1521/jscp.21.4.345.22598>
- Pekrun, R., Goetz, T., Titz, W., & Perry, R. P. (2002). Academic emotions in students' self-regulated learning and achievement: A program of qualitative and quantitative research. *Educational Psychologist*, 37(2), 91-105. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3702_4
- Reio, T. G., & Sanders–Reio, J. (2020). Curiosity and well-being in emerging adulthood. *New Horizons in Adult Education and Human Resource Development*, 32(1), 17–27. <https://doi.org/10.1002/nha3.20270>
- Roeser, R. W., Eccles, J. S., & Sameroff, A. J. (2000). School as a context of early adolescents' academic and social-emotional development: A summary of research findings. *The Elementary School Journal*, 100(5), 443-471.
- Ryff, C. D. (2013). Eudaimonic well-being and health: Mapping consequences of self-realization. In A. S. Waterman (Ed.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (pp. 77-98). American Psychological Association.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, 1069–1081. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.57.6.1069>
- Ryff, C. D. (2014). Psychological well-being revisited: Advances in the science and practice of eudaimonia. *Psychotherapy and Psychosomatics*, 83, 10–28. <https://doi.org/10.1159/000353263>

Soner, O. & Kirkic, K. A. (2024). Young people's career roadmap: Demographic factors determining emotional and psychological well-being in secondary school. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 911-934.
DOI. 10.51460/baebd.1453079



- Ryff, C. D., & Keyes, C. L. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, 719–727. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Sağlam, M. ve Topsumer, F. (2019). Dijital oyunlar ve öznel iyi oluş ilişkisi: Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi örneği. *Humanities Sciences*, 14(2), 31-50.
- Salvador-Carulla L., Lucas, R., Ayuso-Mateos, J. L., & Miret, M. (2014). Use of the terms "well-being" and "quality of life" in health sciences: a conceptual framework. *The European Journal of Psychiatry*, 28(1), 50–65. <https://dx.doi.org/10.4321/S0213-61632014000100005>
- Sánchez-García, M.A., Lucas-Molina, B., Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., & Paino, M. (2018). Emotional and behavioral difficulties in adolescence: Relationship with emotional well-being, affect, and academic performance. *Anales de Psicología*, 34(3), 482-489. <http://dx.doi.org/10.6018/analesps.34.3.296631>
- Sarkova, M., Bacikova-Sleskova, M., Madarasova Geckova, A., Katreniakova, Z., van den Heuvel, W., & van Dijk, J. P. (2014). Adolescents' psychological well-being and self-esteem in the context of relationships at school. *Educational Research*, 56(4), 367–378. <https://doi.org/10.1080/00131881.2014.965556>
- Schimmack, U., & Kernis, E. (2003). Predictive validity of explicit and implicit self-esteem for subjective well-being. *Journal of Research in Personality*, 37(2), 100-106. [https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00532-9](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00532-9)
- Schulte, P.A., Guerin, R.J., Schill, A.L., Bhattacharya, A., Cunningham, T.R., & Pandalai, S.P., Eggerth, D., & Stephenson, C.M. (2015). Considerations for incorporating "well-being" in public policy for workers and workplaces. *American Journal of Public Health*, 105(8), 31–44. <https://doi.org/10.2105/ajph.2015.302616>
- Schultheiss, D.P.E. (2008). Current status and future agenda for the theory, research, and practice of childhood career development. *Career Development Quarterly*, 57(1), 7-24. <https://dx.doi.org/10.1002/j.2161-0045.2008.tb00162.x>
- Seligman, M. E., & Csikszentmihalyi, M. (2000). Special issue: Positive psychology. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.5>
- Söner, O. ve Yılmaz, O. (2018). Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişki. *Ufuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (13), 59-73.
- Söner, O. ve Yılmaz, O. (2020). Özel eğitim sınıflarında görev yapan öğretmenlerin psikolojik iyi oluşları ve tükenmişlik düzeyleri. *Trakya Eğitim Dergisi*, 10(3), 66-682.
- Spence, M. (1973). *Job market signaling*. *Quarterly Journal of Economics*, 87(3), 355-374.
- Steinmayr, R., Crede, J., McElvany, N., & Wirthwein, L. (2016). Subjective Well-being, test anxiety, academic achievement: Testing for reciprocal effects. *Frontiers in Psychology*, 6, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01994>
- Suldo, S. M., Thalji, A., & Ferron, J. M. (2011). Longitudinal academic outcomes predicted by early adolescents' subjective well-being, psychopathology, and mental health status yielded from a dual factor model. *Journal of Positive Psychology*, 6(1), 17-30. <https://doi.org/10.1080/17439760.2010.536774>
- Suldo, S. M., & Shaffer, E. J. (2006). Evaluation of the relationship between psychopathology and academic performance among adolescents. *School Psychology Quarterly*, 21(3), 293-306. <https://doi.org/10.1037/h0080024>
- Super, D. E. (1980). A life-span, life-space approach to career development. *Journal of Vocational Behavior*, 16, 282–298. [https://doi.org/10.1016/0001-8791\(80\)90056-1](https://doi.org/10.1016/0001-8791(80)90056-1)
- Valkenburg, P.M., & Peter, J. (2007). Online communication and adolescent well-being: Testing the stimulation versus the displacement hypothesis. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 12(4), 1169-1182. <https://doi.org/10.1111/j.1083-6101.2007.00368.x>
- Quevedo, J. M. R., & Abella C. M. (2011). Well-being and personality: facet-level analyses. *Personality and Individual Differences*, 50(2), 206-211. <http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2010.09.030>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 911-934.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 911-934.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Wang, H., & Li, J. (2015). How trait curiosity influences psychological well-being and emotional exhaustion: The mediating role of personal initiative. *Personality and Individual Differences*, 75, 135-140. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.paid.2014.11.020>
- Wang, M., & Shultz, K. S. (2010). Employee retirement: A review and recommendations for future investigation. *Journal of Management*, 36(1), 172-206. <https://doi.org/10.1177/0149206309347957>
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: The PANAS scales. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 1063-1070. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1037/0022-3514.54.6.1063>
- Yamaguchi, A., & Kim, M. (2015). Effects of self-construal and its relationship with subjective well-being across cultures. *Journal of Health Psychology*, 20(1), 13-26. <https://doi.org/10.1177/1359105313496448>
- Yayla, A., & Bacanlı, F. (2011). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kariyer Gelişimleri ile Karar Verme Stilleri Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 10(3), 1148-1159.
- Yeung, D.Y., & Zhou, X. (2017). Planning for retirement: Longitudinal effect on retirement resources and post-retirement well-being. *Frontiers in Psychology*, 8, 1-14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01300>
- Zacher, H. (2015). Successful aging at work. *Work, Aging and Retirement*, 1(1), 4-25. <https://doi.org/10.1093/workar/wau006>
- Zacher, H., Rudolph, C.W., Todorovic, T., & Ammann, D. (2019). Academic career development: A review and research agenda. *Journal of Vocational Behavior*, 110, 357-373. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2018.08.006>




Açıklayıcı Metin Yapısı Farkındalığı Testinin Geliştirilmesi¹

Development of the Expository Text Structure Awareness Test

Sayfa | 935

B. Ümit BOZKURT , Doç. Dr., Abant İzzet Baysal Üniversitesi, umitbozkurt@gmail.com

Sevda KEDEK , Yüksek Lisans Öğrencisi, MEB, sevda.adar@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 4 Mayıs 2024
Kabul tarihi - Accepted: 25 Haziran 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹Bu çalışma, "Metin Yapısı Farkındalığının Ana Düşünceyi Belirlemeye Etkisi" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 935-959.

DOI. 10.51460/baebd.1478592



Öz. Metinlerin yapısal düzenlenişine yönelik farkındalık geliştirmenin metni anlamayı olumlu yönde etkilediği bilinmektedir. Çocuk okurların açıklayıcı metin yapısı farkındalığının geliştirilmesiyle yalnızca dil becerileri değil, diğer alanlardaki başarısı da etkilenmektedir. Çünkü açıklayıcı metinler çocukların tüm eğitim yaşantılarında karşılaştığı temel araçlardır. Okula başlangıçta, düzeyler arası geçişte ya da durum belirlemede geçerli ve güvenilir ölçme araçlarının kullanılması gerekir. Bu gereksinime yönelik olarak bu çalışmada, ortaokula yeni başlayan çocukların açıklayıcı metin yapısı farkındalığını belirlemeye dönük bir başarı testi geliştirilmiştir. Süreçte maddelerin yazılması ve 35 maddelik taslak testin oluşturulmasından sonra uzman görüşleri alınmış; ardından deneme uygulaması ortaokula yeni başlamış, 5. sınıf düzeyinde 10-12 yaş aralığındaki 150 öğrenci ile yapılmıştır. Uygulama sonrasındaki madde çözümlmelerine göre 10 madde çıkarılarak 25 maddelik testin son sürümüne ulaşılmıştır. Teste alınan maddelerin güçlük indeksi 0,29 ile 0,58; ayırt edicilik indeksi 0,30 ile 0,63 arasında dağılmıştır. Tüm maddelerde alt-üst küme ortalamaları arasında anlamlı fark çıkmıştır. Ölçme aracının KR-20 iç tutarlık katsayısı, 35 maddelik deneme sürümünde 0,83; 25 maddelik son sürümde ise 0,80'dir. Maddelerin güçlük düzeyi ortalamalarına bakıldığında açıklayıcı metin yapıları kolaydan zora doğru şöyle sıralanmıştır: *tanımlama, sorun-çözüm, sıralama, karşıtlık-karşılaştırma, neden-sonuç*. Açıklayıcı metin yapılarının öğretiminde bu sıralama göz önünde bulundurulabilir.

Anahtar Kelimeler: Metin yapısı, Metin türü, Sözbilimsel yapı, Açıklayıcı metin, Bilgilendirici metin.

Abstract. It is known that developing awareness about the structural organization of texts positively affects text comprehension. Developing child readers' awareness of expository text structure affects not only their language skills but also their achievement in other fields. Expository texts are among the basic materials that children encounter in their educational lives. Valid and reliable measurement tools must be used when entering school, transitioning between levels, or determining status. In line with this requirement, in the study, an achievement test was developed to determine the expository text structure awareness of children who have just entered secondary school. After writing the items and creating the 35-item draft test, the draft test was reviewed by experts. The trial was carried out with 150 students aged 10-12 years who had just entered secondary school and in the 5th grade. According to the item analysis after the trial, 10 items were removed, and the final version of the 25-item test was acquired. The difficulty index of the remain items was between 0.29 and 0.58; the discrimination index is distributed between 0.30 and 0.63. There was a significant difference between the lower and upper groups averages in all items. The KR-20 internal consistency coefficient of the measurement tool was 0.83 in the 35-item trial version and 0.80 in the final version with 25 items. When the difficulty level averages of the items were analyzed, the expository text structures are ranked from easy to difficult as follows: description, problem-solution, sequence, compare-contrast, cause-effect. This order can be taken into consideration in teaching expository text structures.

Keywords: Text structure, Text type, Rhetorical structure, Expository text, Informative text.



Extended Abstract

Introduction. Expository texts have distinctive schematic structures. Texts are constructed with various schematic patterns (especially according to the author's intention) and readers also approach the text with schematic expectations. These structures are also universal structures that reflect cognitive and conceptual processes (Williams, 2005). Successful readers are able to organize the information presented in text into a well-structured mental representation, even when structural cues are absent in the surface text and even when the text is not effectively organized (Williams, 2007). On the other hand, the lack of structural awareness in poor readers is one of the factors leading to comprehension difficulties.

There are studies showing that knowing the text organization and developing awareness of this organization positively affects text comprehension. These show that text structure awareness contributes significantly to improving strategic reading, improves reading comprehension, positively affects remember-recall (e.g. Bakken & Whedon, 2002; Carrell, 1985; Ray & Meyer, 2011; Zarrati et al, 2014,). Since structural awareness facilitates the process of creating a coherent mental representation of the text, it improves text comprehension skills (Ray & Meyer, 2011). Carrell (1989) states that the information that students remember largely depends on the structure of the text. Conversely, readers lacking knowledge of text structures face a disadvantage as they engage in reading without any predetermined reading strategy (Meyer et al., 1980).

The most recent study on measuring structural awareness of English expository texts was carried out by Strong (2023). Strong (2023) developed a 20-item multiple-choice test called "text structure identification test" with 156 students. The lack of a measurement tool for Turkish expository texts was motivated this study. The aim is to develop a valid and reliable measurement tool for expository text structure awareness. With this achievement test, it will be possible to identify Turkish-specific text structure representations and the test can be used as one of the threshold exams in the early years of secondary school. Determining the difficulty levels of text structures according to the findings is the secondary aim of the study.

Method. The measurement tool aimed to be developed was designed as an achievement test to measure the awareness of expository text structure of children between the ages of 10-12. In various research, four or five basic structures (description, sequence, compare-contrast, cause-effect, problem-solution) are generally mentioned (Englert & Hieber, 1984; Hiebert et al., 1983; Meyer, 1975; Meyer, 1985; Meyer & Freedle, 1984; Meyer & Poon, 2001; Meyer & Ray, 2011; Meyer & Rice 1982; Meyer et al. 1980). The conceptual framework of this study was also formed accordingly.

For the draft test, a 35-item multiple-choice measurement tool consisting of equal numbers of text representing five structures (7 sequence, 7 description, 7 cause-effect, 7 problem-solution and 7 compare-contrast) was prepared. Two linguists were consulted to verify the "structure" of the texts (peer review), the identified text structures have been verified. Following this, expert opinions were sought from three Turkish language teachers holding master's degrees, regarding aspects such as age appropriateness, spelling and language characteristics, and the suitability of the tool. The Krippendorff's agreement coefficient indicated that experts reached an agreement between 0.9 and 1.0 for each item. The preliminary version of the test was administered to 150 students who had recently started secondary school.



Results. When the difficulty indices (p_i) of the items were analyzed, it was observed that item 1 was rated as 'very difficult' and items 8 and 28 were considered 'easy'. All other items exhibited a distribution between 0.21 and 0.60 in terms of difficulty. Upon analysis of the discrimination indices of the items, it was determined that items 1, 8, 18, 20, and 35 fell below the expected values ($r_{jx} = 0.21 - 0.29$). These items were directly excluded from the test. Furthermore, items 2, 4, 12, 28, and 32 were also omitted to ensure an equal representation of each text structure in terms of scope validity.

The r_{pbis} values of the items included in the final version of the achievement test range from 0.23 to 0.62, and the item-total test correlation coefficient for all items is statistically significant ($p < .01$). Furthermore, according to the independent samples t-test analysis, comparing the mean scores of the upper and lower 27% groups, a significant difference was found between these groups across all items.

In the study, two different methods were employed to assess internal consistency. The odd-even method was utilized to split the test into equivalent halves, resulting in a reliability coefficient of 0.834. Additionally, according to the KR-20 equation, the internal consistency coefficient of the test was calculated as 0.826. These values indicate that the measurement is reliable.

The difference between the average scores for text structures was compared statistically. It was observed that 'description' is easier to distinguish than 'sequence', 'compare-contrast', and cause-effect'; 'problem-solution' is easier to distinguish than 'sequence', 'compare-contrast', and cause-effect'; 'sequence' is easier to distinguish than 'cause-effect' and 'compare-contrast'; and 'compare-contrast' is easier to distinguish than cause-effect'.

Discussion and Conclusion. The findings indicate that the "expository text structure awareness test" presents an average level of difficulty, and its items demonstrate validity in terms of discrimination. According to Haladyna (1997), maintaining an item discrimination index above 0.20, while ensuring that the item difficulty remains below 0.60, is an effective approach to achieving high standards. In this test, all items exhibit a difficulty index below 0.60, with a discrimination index exceeding 0.30.

The item-total test correlation values of the items in the final version of the achievement test range from 0.23 to 0.62, and the item-total test correlation coefficient for all items is statistically significant. Streiner et al. (2015) suggest that this value should fall between 0.20 and 0.70, indicating a moderate level of average correlation between items. Kline (2015) notes that while most researchers recommend the item-total correlation to be above 0.30, a correlation above 0.20 serves as a lower limit for acceptable item correlations.

The KR-20 internal consistency coefficient of the final version of the 25-item test is 0.80. Although the reliability coefficient decreased somewhat compared to the 35-item trial version due to the reduction in the number of items, the internal consistency reliability was deemed sufficient. In the relevant literature, a reliability value above 0.70 is generally considered acceptable. Some experts classify reliability coefficients as low if below 0.50, moderate if between 0.50 and 0.80, and high if above 0.80 (NCES, 1997). Cortina (1993) suggests that scales with more than 20 items can achieve alpha values of 0.70 and above, indicating that reliability may vary depending on the number of items. Nunnally and Bernstein (1994) propose that moderately reliable instruments (e.g., 0.70) can be used in pilot studies, while a value of at least 0.80 is recommended when making estimations about the measured group.



The findings also shed light on which text structures are relatively easier or more difficult to distinguish. When ranked from easiest to most difficult based on the mean difficulty level, the order obtained was as follows: *description* > *problem-solution* > *sequence* > *compare-contrast* > *cause-effect*

'The expository text structure awareness test' developed in this study can serve as a valid and reliable tool for assessing students' awareness of expository text structures during the early secondary school years (ages 10-12).



Giriş

Okuma öğretiminin temel amaçlarından biri, öğrencilere okuyarak öğrenme becerisi için etkili stratejiler kazandırmaktır (McGee & Richgels, 1985). Hem okulda hem de okul dışında okuyarak öğrenmelerin çoğu, *açıklayıcı metinler*² (expository texts) okuma ve anlama becerisine bağlıdır (Armbruster, 1987). Öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlamalarını kolaylaştırmak için araştırma ve uygulamaların yoğun olduğu en etkili stratejilerden biri, metin yapısı konusunda eğitilmeleridir (Akhondi vd., 2011). Metnin yapısı ve metnin belirli ortak özelliklerinin oluşturduğu beklentilere yönelik farkındalık, okuyucuların anlam temelli bir temsil oluşturmalarını kolaylaştırmak için arka plan bilgilerinden ve şemalardan yararlanmalarına yardımcı olur (Oakhill & Cain, 2007).

Bütüncül bir bakış açısıyla bakıldığında iki ana metin türü olduğu yaygın olarak kabul görür: anlatısal ve açıklayıcı/bilgilendirici metinler. Bu iki geniş ulamın kendine özgü amaçları ve dolayısıyla farklı biçimsel şemaları vardır (Hall, Sabey & McClellan, 2005). Örneğin anlatı metninin kendine özgü yapısı, *öykü dilbilgisi* (story grammar) olarak adlandırılır. Eğitsel süreçlerde öykü haritaları aracılığıyla bu yapı fark ettirilebilir. Eğitsel okuma çalışmalarında çocuklar, anlatılara -açıklayıcı metinlere oranla- daha erken ve daha çok maruz kaldıkları için, anlatı metni yapısı, onlar için daha tanındır (McGee & Richgels, 1985).

Açıklayıcı metin yapısı, okuyucuya bir konu hakkında özel bilgiler veren paragrafların örüntüsüne verilen bir addır (Piccolo, 1987). Bu tür metinler, alan bilgisini, bilginin türüne göre seçilen yapı çerçevesinde okuyucuya aktarır (Özmen, 2011). Ders kitaplarının açıklayıcı bölümleri, ansiklopedi maddeleri, popüler bilim dergilerindeki metinler bu türün nesnel bakış açısıyla üretilen örnekleriyken; deneme, köşe yazısı, eleştiri öznel bakış açısıyla üretilen örnekleri olarak görülebilir (Dilidüzgün, 2008). Oktar ve Yağcıoğlu (1995) Türkçede açıklayıcı anlatım biçimli metinler şemsiyesinin altında açıkça ayrılabilen alt türlerin olduğunu, açıklayıcı anlatım biçimli metinlerin temel bir metin türü olarak tanımlanabileceğini belirtmiştir.

Tümceler ve metnin daha büyük birimleri arasında bağlaşıklık ve tutarlılık ilişkileri kurularak metin oluşturulur. Meyer ve Rice (1982), bunu sağlamak için bir içerik sıradüzeninin izlenmesi gerektiğini, böylece birimlerin diğerlerine göre ön planda veya arka planda olmasının sağlanacağını belirtir. Bu nedenle anlama süreci metindeki tutarlılık ilişkilerini ve bu ilişkilerle betimlenen bilgileri keşfetmek için etkin bir çabayı gerektirir. Metnin derin anlamına ulaşmak, metin katmanları arasında çok yönlü ilişki kurmayı gerektirdiğinden, okuyucunun, metinde yer alan sözcükler, sözdizimsel özellikler ve metnin söylem yapısı arasında etkileşim kurması beklenir (Kaygısız, 2018).

Genel olarak bakıldığında anlamı yapılandırmak için iki tür bilgiye başvurulduğundan söz edilebilir: içerik bilgisi ve yapısal bilgi. Okuyucular, bir metnin anlamlı zihinsel temsili oluşturmak için içerik bilgisini, içeriği düzenlemelerine yardımcı olması için de yapısal bilgileri kullanır ve metni anlamlandırma sürecini kolaylaştırır (Zarrati vd., 2014). Başarılı okuyucular, yüzeysel yapısal

² *Açıklayıcı metin* (expository text) kavramı, Türkiye’de yapılan temel çalışmalarda (örneğin Akyol, 1999; Güzel-Özmen, 2001) “bilgi verici” veya “bilgilendirici” metin olarak Türkçeleştirilmiştir. Ancak bu çalışmada, bilgi verici ya da bilgilendirici kavramlarının geniş kapsamlı olması nedeniyle birebir Türkçe çeviri yeğlenmiştir.

Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 935-959.*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 935-959.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 935-959.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ipuçları olmasa, hatta metin etkili bir şekilde düzenlenmemiş olsa bile, metinde sunulan bilgiyi iyi yapılandırılmış bir zihinsel temsil halinde düzenleyebilir (Williams, 2007). Ancak zayıf okurlar bunu yaparken zorlanır. Metinlerin yapısal bilgilerine duyarlılık eksikliği, zayıf okuyucularda anlama güçlüğüne yol açan etkenlerden biri olarak öne çıkmaktadır.

Sayfa | 941

Metin, çeşitli şematik örüntülerle, özellikle yazarın niyetine göre oluşturulur; okuyucular da metne çeşitli şematik beklentilerle yaklaşır. Okuyucular, metindeki düşüncelerin/birimlerin örüntüsüne ve bu düşüncelerin anlamı iletmek için oluşturduğu ilişkilere gönderimde bulunan farklı yapısal zihin kalıplarına sahiptir (Meyer & Rice, 1982). Metin yapılarının yalnızca metinle sınırlı olduğu söylenemez, bu yapılar aynı zamanda bilişsel ve düşünsel süreçleri yansıtan evrensel özelliklere sahiptir (Williams, 2005). Horowitz (1985), metin yapılarının çeşitli birleşimler oluşturma yoluyla tüm üst yapıya veya üst yapıların belirli bölümlerine egemen olduklarını savunur. Ona göre, bu yapıların hepsi farklı ilişkiler ağı içerdiğinden her biri için ayrı yapı şemaları oluşturmak gerekir. Çünkü metnin sözbilimsel düzenlemesiyle ilişkili olan metin tutarlılığı ve anlamsal ilişkilerin sunumu, metin türlerine ve yapılarına göre farklı görünümlele belirginleştirilir (Yazıcı & Gündüğü, 2023). Her metin yapısı yüzey ve derin metinde bu düzenlemelere özgü özellikleri gösterir.

Meyer ve arkadaşlarının kullandığı metin yapısı sınıflaması, alanyazında yaygın olarak benimsenmiş görünmektedir (Meyer, 1975; Meyer, 1985; Meyer & Freedle, 1984; Meyer & Poon, 2001; Meyer & Ray, 2011; Meyer & Rice 1982; Meyer vd. 1980). Bu çalışmadaki kavramsal çerçeve de bu beş temel yapı üzerine kurulmuştur. Bunlar şöyle özetlenebilir:

Tanımlama (description): Bir konu, varlık, durum, olay ya da olgunun özellikleri, bunlara ilişkin ayrıntıları veya bağlam bilgilerini veren ilişkileri içerir.

Sıralama (sequence / time order): Olay ya da işlemlerin sıralamaya veya zamansal akışa göre ilişkilendirilmesidir. Olaylar veya kavramlar liste şeklinde sıralanabileceği gibi “ilk olarak, sonra, en son” gibi ifadelerle öncelik sonralık sırasına göre de anlatılabilir.

Karşıtlık-Karşılaştırma (comparasion / compare-contrast): Varlık, durum, olay ya da olgunun farklılıklar ve benzerlikler temelinde ilişkilendirilmesidir

Neden-sonuç (causation / cause-effect): Durum, olay ya da olgular arasındaki nedenselliği veya neden-sonuç ilişkilerini sunar. Başka bir ifadeyle bir öncül veya neden ile diğer kısmın sonuç olduğu nedensellik ilişkileridir. Bir neden ve bir sonuç, bir neden ve birden fazla sonuç, birden çok neden ve bir sonuç, birçok neden birçok sonuç gibi yapılarla oluşturulabilir.

Sorun-çözüm (response / problem-solution): Genellikle iki parça halinde düzenlenir: sorun bölümü ve sorunu ortadan kaldırmaya çalışan çözüm bölümü (açıklama-yanıt ya da soru-yanıt biçimlerinde de olabilir). Sorunun çözümün öncüsü olması açısından nedenselliğe benzer. Farklı olarak sorun ile çözüm arasında örtüşme olması gerekir; yani çözümün en azından bir kısmının sorunun bir yönü ile eşleşmesi gerekir. Kimi metinlerde ise sorun tanımlanarak çözüm beklediği belirtilir ve çözüm okuyucuya bırakılır.

Yukarıdaki sınıflama dışında ele alınabilecek başka açıklayıcı metin yapılarından da söz edilebilir. Örneğin *numaralandırma* (enumerative) yapısına sahip bir metinde yazar, konuyu tanıttıktan sonra, alt konular veya ana konunun/sorunun farklı yönleri hakkında bilgi verebilir. Her bir alt konunun içeriği, bir önceki alt konunun veya metindeki içeriğin üzerine kurulur (Cummins, 2015). Öte yandan bir Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 935-959.*

DOI. 10.51460/baebd.1478592



metinde birden fazla yapı iç içe geçebilir (Piccolo, 1987). Horowitz (1985) açıklayıcı metin yapılarının çeşitli birleşimler oluşturarak üst yapının tamamına ya da belli bir bölümüne egemen olduklarını belirtir.

Yapısal farkındalık, bir dil kullanıcısının belirli bir metindeki ilişkiler ağını tanıma ve kullanma becerisini ifade eder. Bir dilde yer alan metin türlerinin işlevsel, yapısal, anlamsal ve biçimsel özelliklerinin farkındalığı; metinleri anlama ve üretme sürecini kolaylaştıracak, iletişimsel yetiyi geliştirecektir (Dilidüzgün, 2008). Yapısal farkındalık metin türüne göre değişiklik göstermektedir; okuyucular, bazı yapılar için diğerlerinden daha fazla farkındalık düzeyine sahip olabilir (Ray, 2011).

Ray (2011), yapısal farkındalık terimini, farkındalığın olmadığı durumlardan yüksek farkındalık düzeyine kadar uzanan bir yetenek sürekliliğini belirtmek için kullanmıştır. Buna göre metin yapısı farkındalığı, sıfırdan yüksek düzeye kadar bir gösterge çizelgesinde (*scale*) ölçülebilir bir beceridir. Meyer vd. (1980), metin yapısı farkındalığı kavramının “yapı stratejisi” kavramından türetildiğini belirtir. Yapı stratejisini kullanan okuyucular metinde yer alan önermeleri birbirine bağlayacak örüntüler arayarak metne yaklaşırlar. Metin yapısı farkındalığı, okul çağındaki okuyucuların açıklayıcı metni kavrayabilmelerinin bir yoludur. Bir yapı stratejisine sahip okuyucular, yazarların metinleri nasıl düzenlediklerini bilirler ve bu bilgiyi okunmakta olan metne uygulamaya çalışırlar, oysa bu stratejik bilgiye sahip olmayan okuyucular metne birbiriyle ilgisi zayıf bilgilerden oluşan bir "liste" biçiminde yaklaşabilir (Meyer & Ray, 2011). Metin yapılarının farkında olmayan öğrenciler, bilimsel metinlerdeki neden-sonuç ilişkilerinin farkına varamaz ve kazanması gereken yansıtıcı düşünce becerisini elde edemez (Westby vd., 2010). Dilidüzgün (2011), metin oluşturmadan iletişimin gerçekleşmeyeceğinin ve farklı iletişimsel amaçların farklı metin türlerini/yapılarını gerektirdiğinin altını çizerek dil öğretiminin aslında metin türü/yapısı öğretimi olduğunu belirtir.

Açıklayıcı metinler, akademik başarıda çok önemli bir rol oynadığından, eğitimcilerin öğrencilerin açıklayıcı metinleri anlama ve üretme becerilerini değerlendirmeleri ve geliştirmeleri beklenir (Westby vd., 2010). 33.000'den fazla katılımcıdan elde edilen verileri inceleyen bir meta-analiz çalışmasında, okurların anlatı metinlerini, açıklayıcı metinlerden daha kolay anlayıp anımsadıkları ortaya çıkarılmıştır (Mar vd., 2021). Bu önemli bulgu, açıklayıcı metin bilgisini geliştirmeyi daha da anlamlı kılmaktadır. Çünkü akademik başarı, açıklayıcı metinleri anlamlandırma gibi temel bir beceriye dayanmaktadır. Metin yapısı öğretiminin okuduğunu anlama üzerindeki etkilerini incelemeye olan ilginin son zamanlarda yeniden canlanması göz önüne alındığında, araştırmacıların ve öğretmenlerin öğrencilerin metin yapısı farkındalığını değerlendirmek için kullanışlı ve etkili ölçümlere erişmeleri önemlidir (Strong, 2023). Okuyucuların açıklayıcı metin yapılarını kullanma konusundaki bilgi ve becerileri farklılık gösterdiğinden, öğretmenlerin öğretimden önce okuyucunun yapısal farkındalık düzeylerini değerlendirmesi önemlidir; ne var ki metin yapısı farkındalığı ölçümleri, öğretmenler için genellikle çok zaman alıcıdır (Meyer & Ray, 2011). Buna karşılık, çoktan seçmeli tanımlama görevlerinin puanlanması, uygulanması ve yorumlanması görece daha az zaman alır (Strong, 2023).

Metin Yapısı Farkındalığı

Metnin düzenlenişine ve metnin yapısına ilişkin şema bilgisi, metni anlamının yanı sıra metni üretme süreçlerine de yansıtacak bir farkındalık oluşmasına katkı sağlar (Bozkurt, 2019a). Okuyucu, Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 935-959.*



metni kendi zihnindeki bir yapıyla ilişkilendirdiğinde, metindeki bilgileri kestirmesi kolaylaşır (van Dijk ve Kintsch, 1983). Bazerman (1985) yapıya özgü beklentilerin metinleri hızlı ve etkili bir biçimde işlemede önemli bir bileşen olduğunu belirtir. Metin yapısı farkındalığının bütüncül anlamının yanı sıra metne bir okuma planıyla yaklaşmaya katkı sağladığı ve anımsamayı-geri çağırmayı olumlu yönde etkilediği de gösterilmiştir (örn. Baştuğ & Keskin, 2011; Bakken & Whedon, 2002; Carrell, 1985; Carrell, 1989; Ray & Meyer, 2011; Oktar ve Yağcıoğlu, 1993; Zarrati vd., 2014). Yapısal farkındalık metnin tutarlı bir zihinsel temsilinin oluşturulması sürecini kolaylaştırır. Okurlar “zihinsel temsil düzeneği” oluşturarak metni, önceden tanımlanan sıradüzensel yapıya göre düzenler. Bu da okurların metindeki düşünceleri geri çağırmasına katkı sağlar (Ray & Meyer, 2011). Metin yapılarından habersiz okuyucular, okumaya herhangi bir okuma planıyla yaklaşmadıkları için dezavantajlı konumdadırlar (Meyer vd., 1980).

Türkiye’de doğrudan metin yapısı farkındalığına yönelik bir ölçme aracı geliştirme çalışması bulunmamakla birlikte yapısal farkındalığın başka değişkenlere etkisinin ölçüldüğü araştırmalarda çeşitli ölçme araçları kullanılmıştır. Bunlardan ilki Sulak’ın (2014) çalışmasıdır. Sulak (2014), süreç temelli metin yapısı öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisini, 4. sınıf öğrencileriyle araştırmış; sonuçta açıklayıcı metin yapısı öğretiminin öğrencilerin okuduğunu anlama becerilerini geliştirdiğini göstermiştir. Araştırmacı ön test ve son test olarak kullanmak amacıyla 120 öğrenciden topladığı verilerle “metin yapısı farkındalığı”na yönelik bir ölçme aracı geliştirmiştir. 164 ortaokul öğrencisi ile çalışan Uğur (2017) ise öğrencilerin bilgilendirici metin bileşenlerini belirleme düzeylerini tespit etmek istemiş, metin yapısını buldurmaya yönelik açık uçlu sorularla 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı öğelerini belirlemede ve ifade etmede büyük oranda başarısız olduklarını saptamıştır. Başar (2019), metin yapılarına dayalı okuduğunu anlama çalışmalarının zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin anlama düzeyinde etkili olduğunu tespit etmiştir. Ayrıca bu öğrencilerin ilk kez okudukları metinlere daha önce kazandıkları yapı bilgilerini uyguladıklarını belirlemiştir. Yukarıdaki çalışmalardan farklı olarak Bozkurt (2019a), Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini nasıl kavramlaştırdığını araştırmış, kısa metinlerden oluşan çoktan seçmeli “metin türü belirleme formu”nu kullanmıştır. Sonuçta katılımcıların üst metinsel çerçeveyi ve üst yapı özelliklerini fark edemediğini; tür belirlemesi yaparken büyük ölçekli anlamsal birimlerden çok, küçük ölçekli birimlere odaklandığını belirlemiştir.

İngilizce açıklayıcı metinlere ilişkin yapısal farkındalığın ölçülmesine ilişkin en güncel çalışma Strong’a aittir. Strong (2023), 156 öğrenci ile “metin yapısı tanılama testi” adını verdiği 20 maddelik çoktan seçmeli bir test geliştirmiştir. İstatistiksel çözümlenmeler sonucunda madde sayısını 11’e düşürerek teste son şeklini vermiştir. Bu çalışmada tanımlama yapısına yer verilmemiş; sıralama, neden-sonuç, sorun-çözüm ve karşıtlık-karşılaştırma yapılarıyla ilgili maddeler yer almıştır.

Türkçe açıklayıcı metinlere ilişkin bir ölçme aracı olmaması bu araştırma için güdüleyici olmuştur. Çalışmanın amacı, açıklayıcı metin yapısı farkındalığına ilişkin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmektir. Açıklayıcı metinleri kavrama çalışmaları, ilkokulun ilk yıllarında başladığından, bu konudaki yetkinlik, diğer derslerdeki akademik başarıyı da etkilemektedir. Ayrıca metnin düzenlenişine ilişkin şema bilgisi, dolaylı olarak metin üretme süreçlerine de katkı sağlamaktadır (Bozkurt, 2019b). Bu nedenlerle bu çalışmada geliştirilen testin ortaokulun ilk yıllarında eşik sınavlardan biri olarak kullanılabilmesi; varsa eksik öğrenmelerin giderilebileceği öngörülmektedir. Ayrıca çalışmanın sonucunda metin yapılarının güçlük düzeylerinin belirlenmesiyle öğretim sürecine ilişkin öneri Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 935-959.*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 935-959.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 935-959.
Araştırma Makalesi / Research Paper

getirilebilecektir. Son olarak bu başarı testi ile metin yapısı farkındalığının Türkçeye özgü görünümü belirlenebilecektir.

Yöntem

Tarama yöntemi ile yürütülen araştırmada belirli bir grubun özellikleri, nicel veri toplama araçları kullanılarak betimlenmiştir. Geliştirilmesi hedeflenen ölçme aracı, çocukların açıklayıcı metin yapısı farkındalığını ölçecek bir başarı testi olarak tasarlanmıştır. Süreçte ölçme aracı geliştirmeyle ilgili şu aşamalar izlenmiştir: *hedef grubun belirlenmesi, ölçme aracının amacının ve kapsamının belirlenmesi, alanyazın taraması, madde sayısının belirlenmesi ve maddelerin yazılması, uzman görüşleriyle maddelerin gözden geçirilmesi, deneme uygulaması, maddelerin seçilmesi; ölçeğin son sürümünün istatistiksel ve güvenilirlik özelliklerinin kestirilmesi*

Çalışma kümesi

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı başarı testinin geliştirilme sürecinin deneme uygulaması, Aksaray il merkezinde bir devlet ortaokulunda 5. sınıfa yeni başlayan öğrencilerle yapılmıştır. Bu okul, resmi izinlerin sunduğu olanaklara göre, uygun örnekleme yöntemiyle seçilmiştir. Söz konusu okulda, alt ve orta düzey sosyo-ekonomik özelliklere sahip ailelerin çocukları öğrenim görmektedir. Çalışma kümesini oluşturan 150 öğrencinin 76'sı kız, 74'ü erkektir. Çocuklar 10-12 yaş aralığındadır.

Taslak ölçme aracının deneme uygulaması, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında yapılmıştır. Veri toplama öncesi Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi İnsan Araştırmaları Etik Kurulundan izin alınmıştır (toplantı tarihi: 13.10.2023; toplantı numarası: 2023/07; karar numarası: 2023/336). Ayrıca Millî Eğitim Bakanlığının ilgili birimlerinden de izin alınmış; okul yönetimi ile veliler bilgilendirilmiştir.

Maddelerin yazılması

Süreç, ölçme aracı türlerinden başarı testi geliştirme aşamalarına göre işletilmiştir. İlk olarak alanyazın taraması yapılmış, metin türü/yapısı farkındalığı ile ilgili ulusal ve uluslararası uygulama içeren çalışmalar incelenmiştir (Bozkurt, 2019a; Carrell, 1992; Chalak & Esfahani, 2012; Englert & Hiebert, 1984; Hiebert vd., 1983; McGee, 1982; Meyer & Freedle, 1984; Richgels vd. 1987; Sharp, 2004; Strong, 2023; Sulak, 2014). Bu çalışmalar içinde doğrudan metin yapısı farkındalığını ele alan en güncel çalışma Strong'un (2023) çalışmasıdır.

Alanyazında açıklayıcı metin yapısı kavramı, dört ya da beş ulamda ele alınmaktadır. *Sıralama* (sequence), *tanımlama* (description), *nedensellik veya neden-sonuç* (causation or cause-effect), *sorun-çözüm* (response/problem-solution), *karşıtlık-karşılaştırma* (comparison/compare-contrast) (Englert & Hiebert, 1984; Hiebert vd., 1983; Horowitz, 1985; Meyer & Freedle, 1984; Meyer & Rice 1982; Meyer & Poon, 2001). Englert ve Hiebert (1984) ile Hiebert vd. (1983), Meyer'in önerdiği ulamları daha belirgin alt ulamlara ayırmıştır. Diğer yandan ilk çalışmalardaki kimi ulamlar, günümüzde farklı adlarla sınıflanmaktadır. Örneğin sıralama veya tanımlama ulamı, ilk çalışmalarda *derleme* (collection) olarak ifade edilmiştir. Benzer biçimde "response" ulamı, şimdilerde "problem-solution" terimiyle

Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 935-959.

DOI. 10.51460/baebd.1478592



karşılanmaktadır. Açıklayıcı metin yapıları bu küçük farklılıklara karşın genellikle beş temel alt tür olarak ele alınmaktadır. Bu çalışma bu beş yapıya (*sıralama, tanımlama, neden-sonuç, sorun-çözüm, karşıtlık-karşılaştırma*) göre temellendirilmiştir.

Farklı metin yapılarını temsil eden kısa metinlerden ve metin yapısı seçeneklerinden oluşan çoktan seçmeli bir ölçme aracı hazırlanmış; her bir maddedeki metin için çeşitli alanlardan konu seçimi yapılmıştır. Bunun için TÜBİTAK tarafından açık erişime sunulmuş *Bilim Çocuk* dergileri taranmış; her bir metin yapısı için farklı konularda kısa metinlerden oluşan bir metin havuzu oluşturulmuştur. Daha sonra metin havuzundan beş açıklayıcı metin yapısını temsil eden eşit sayıda kısa metin (7 sıralama, 7 tanımlama, 7 neden-sonuç, 7 sorun-çözüm ve 7 karşılaştırma-karşıtlık), ölçme aracının taslak sürümüne alınmış ve böylece kapsam geçerliği sağlanmıştır. Kimi metinlerde küçük ölçekli dilsel düzeltmeler yapılmıştır. Örnek bir madde Şekil 1’de görülebilir:

12. Yapması zor ya da zaman alacak bir işiniz varsa bu işi bir günde yapıp bitirmeye çalışmak size yorucu gelebilir. Bu da işinizin zamanında bitmeyeceğine yönelik kaygınızı artırarak yaptığınız işe dikkatinizi vermenizi engelleyebilir. O yüzden bu işi belirli günlere ya da saatlere bölmeyi deneyebilirsiniz. Böylece hem gün içinde çok yorulmaz hem de bu işin her bir parçasını yaparken dikkatinizi gerektiği kadar sürdürebilirsiniz.

A) Sıralama **B)** Tanımlama **C)** Neden-Sonuç **D)** Sorun-Çözüm **E)** Karşıtlık-Karşılaştırma

Şekil 1. Örnek madde

35 maddeden oluşan taslak sürümdeki metinlerin uzunluğu 37 ile 75 sözcük arasında değişmektedir. Ortalama sözcük sayısı 61’dir. Kullanılan metinlerin hece, sözcük, tümce, ortalama sözcük uzunluğu ve ortalama tümce uzunluğu sayılarına ilişkin çizelge ekte sunulmuştur (Ek 1).

Uzman görüşlerinin alınması

Testteki tüm maddeler, öğrencilerin tanımlama, neden-sonuç, karşılaştırma-karşıtlık, problem-çözüm veya sıralama olmak üzere beş yanıt seçeneğinden birini seçmelerini gerektiren çoktan seçmeli biçimde yazılmıştır. Ortaokul düzeyindeki çoktan seçmeli çalışmalarda dört seçenek kullanılsa da bu çalışmada seçenekler arasında bir çeldiricilik ilişkisi olmadığından ve tüm yapıların bir arada görünmesini sağlamak adına beş seçenek yeğlenmiştir. Uygulama sonundaki istatistiksel verilere bakıldığında cevabı “E” seçeneğinde (karşıtlık-karşılaştırma) olan sorularla diğer sorular arasında olağandışı bir ayrışma gözlenmemiştir.

Taslak sürümdeki maddelerde kullanılan metinlerin belirlenen metin yapısını doğrulamak için uzman iki öğretim üyesine başvurulmuştur. İki öğretim üyesi, belirlenen metin yapılarını doğrulamış ve aralarında da uzlaşmıştır. Metin yapısı farkındalığı ölçme aracının 35 maddelik taslağını değerlendirmek üzere yüksek lisans eğitimi almış üç Türkçe öğretmeninden görüş alınmıştır. Uzmanlardan belirlenen metinleri, yaş aralığı, yazım ve dil özellikleri ile ölçme aracının uygunluğu açısından üçlü bir derecelenmeyle değerlendirmesi istenmiştir. Ayrıca uzman görüşü çizelgesinin alt kısmında uzmanların açıklamaları için yer ayrılmıştır.

Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 935-959.

DOI. 10.51460/baebd.1478592



Değerlendirmeler, her bir madde için Krippendorff'un uyum eşitliği ile hesaplanmış ve uzmanlar arasındaki uyumun her bir madde için 0,9 ile 1,0 arasında olduğu belirlenmiştir. Tüm maddelerdeki genel uyum ise 0,96'dır ve uzmanların görüşleri arasındaki uyumun güçlü olduğu söylenebilir (Bıkmaz-Bilgen & Doğan, 2017). Ek olarak uzmanlardan alınan görüşler doğrultusunda biçimsel düzenlemeler yapılmıştır.

Deneme uygulaması

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı başarı testinin taslak sürümü, madde çözümlenmeleri ile ölçüm güvenilirliğini gözlemlemek üzere bir devlet ortaokulunda 5. sınıf düzeyinde öğrenim gören 150 öğrenciyle denenmiştir. Dikkat süresinin azalmasına ve oluşması öngörülen okuma yorgunluğuna karşı bir önlem olarak 35 maddelik taslak test, 18 ve 17 maddelik iki ayrı oturumda uygulanmıştır. Öncelik-sonralık etkisini azaltmak için çalışma kümesinin bir yarısına (75 kişi) önce birinci oturum, daha sonra ikinci oturum; diğer yarısına önce ikinci oturum sonra birinci oturum, iki farklı ders saatinde uygulanmıştır. Uygulamanın her bir oturumu yaklaşık 40 dakika sürmüştür.

Maddelere ilişkin istatistiksel çözümlenmeler

Her bir öğrencinin doğru yanıtlarının 1, yanlış yanıtlarının 0 olarak puanlandığı bir veri dosyası oluşturulduktan sonra, madde özelliklerinin belirlenebilmesi ve maddelerin seçilebilmesi için madde güçlüğü, madde ayırt ediciliği, madde standart sapması, madde güvenilirliği ve madde varyansına yönelik değerler elde edilmiştir. Çözümlemeden sonra başarı testinin son sürümüne ulaşabilmek için (madde çıkarma, madde düzeltme gibi) ilgili değerler incelenmiştir.

İlk olarak madde güçlüğü ile madde ayırt ediciliği (madde geçerliği) belirlenmiştir. Madde güçlük indeksi, bir maddenin zorluk derecesini belirtir. Bu indeks, 0 ile 1 arasında değer almaktadır ($0 \leq p \leq 1$). Bir maddenin güçlüğü, doğru yanıt sayısı, tüm yanıtlayanların sayısına oranı, kısaca doğru yanıt yüzdesi olarak tanımlanabilir (Özçelik, 2010, s.206). Madde güçlüğü, maddenin niteliği hakkında gerekli bilgiyi vermekle birlikte, yeterli olmaz. Bu nedenle *madde ayırt ediciliği* (*madde geçerliği*, r_{jx}) indeksinin de hesaplanması gerekir. Bu ölçüm, maddelerin güçlü ve zayıf yanıtlayıcılar arasında ayırım yapma yapmadığını verir. Başarılı öğrencilerin bir maddeyi doğru yanıtlamaları, zayıf öğrencilerin ise daha düşük olasılıkla doğru yanıt vermeleri beklenir. Ancak bunun tersi geçerli değildir (Weir, 2005). Madde ayırt edicilik indeksinin hesaplanması, alt ve üst kümenin ortalamaları arasındaki farka dayanır. Test puanlarına göre en üstteki %27'lik dilim ile en alttaki %27'lik dilim üzerinden hesaplama yapılır. Alt gruptan maddeye doğru yanıt verenlerin sayısı, üst gruptan maddeye doğru yanıt verenlerin sayısından çıkarılır ve alt ya da üst gruptaki yanıt veren sayısına bölünür (Baykul, 2000). Ortaya çıkan değer, -1 ile +1 aralığındadır. Quagrain ve Arhin (2017) 0,30-0,39 arası için "iyi", 0,40 ve üstü için "çok iyi" düzeyde ayırt edicilik olduğunu belirtir.

Madde-test toplam korelasyonu, test maddelerinden alınan puanlar ile testin toplam puanı arasındaki ilişkiyi açıklamaktadır. Madde-toplam korelasyonunun yüksek düzeyde ve pozitif yönlü olması ölçme aracındaki maddelerin iyi derecede ayırt edicilik sağladığını belirtir (Büyüköztürk, 2004, s.165). Doğru yanıtın 1, yanlış yanıtın 0 olarak puanlandığı başarı testlerinde, madde-test toplam korelasyonu için *nokta çift serili korelasyon* (r_{pbis} ; point biserial correlation) katsayısının kullanılması Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 935-959.



önerilir (Kline, 2015; Özçelik, 2010). Genel bir kural olarak, 0,20'nin altındaki herhangi bir değer zayıf bir soru olarak kabul edilir; 0,20 ile 0,30 arasında değere sahip olan maddeler geliştirilebilir; 0,40 ile 0,70 arasında olan maddeler ise "iyi" olarak kabul edilir (McGahee & Ball, 2009). Kapsam geçerliğine bakılarak 0,20'nin altında olan maddeler yeniden değerlendirilebilir.

Sayfa | 947

Temel madde çözümlenmelerinden sonra başarı testinden kimi maddeler çıkarılmış ve kalan maddeler üzerinden %27'lik alt ve üst dilimde yer alan öğrencilerin ortalama puanları, bağımsız örneklem t testi ile karşılaştırılmıştır. İki grup arasında fark olması ayırt ediciliğin önemli bir göstergesidir. Burada beklenen farkın çıkması, maddenin ölçülen özellik açısından kişileri ayırt etmede yeterli olduğu bilgisini verir.

Başarı testinin iç tutarlık katsayısını bulmak, yani taslak testteki maddelerin birbiri ile uyumunu incelemek için Kuder-Richardson-20 (KR-20) eşitliği kullanılmıştır. KR-20 eşitliği, doğru yanıtlar için 1, yanlış ve boş yanıtlar için ise 0 puan verilen değerlendirmelerde kullanılmaktadır (Özen vd., 2006). Ek olarak testi ikiye ayırma yöntemiyle de iç tutarlılık değerlendirilmiştir.

Bulgular

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı başarı testinin deneme sürümüne ilişkin gözlenen değerler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

35 maddelik deneme sürümünün madde çözümlenmesinden elde edilen değerler

Madde	Madde gücüğü (p_j)	p_j yorum	Madde ayırt ediciliği (r_{jx})	r_{jx} yorum	Madde varyansı	Madde standart sapması	Madde güvenilirlik indeksi	Madde-Toplam Test Korelasyonu (r_{pbis})
m1*	0,15	Çok Zor	0,25	Düzeltilmeli	0,134	0,367	0,092	0,327
m2*	0,58	Orta	0,30	İyi	0,232	0,482	0,145	0,221
m3	0,43	Orta	0,35	İyi	0,236	0,485	0,170	0,294
m4*	0,58	Orta	0,45	Çok İyi	0,248	0,498	0,224	0,392
m5	0,31	Zor	0,53	Çok İyi	0,210	0,458	0,241	0,432
m6	0,40	Orta	0,60	Çok İyi	0,246	0,496	0,297	0,468
m7	0,44	Orta	0,33	İyi	0,248	0,498	0,162	0,272
m8*	0,73	Kolay	0,25	Düzeltilmeli	0,164	0,405	0,101	0,266
m9	0,41	Orta	0,33	İyi	0,230	0,480	0,156	0,290
m10	0,29	Zor	0,53	Çok İyi	0,202	0,449	0,236	0,456
m11	0,46	Orta	0,58	Çok İyi	0,250	0,500	0,287	0,457
m12*	0,48	Orta	0,40	Çok İyi	0,246	0,496	0,199	0,351
m13	0,58	Orta	0,30	İyi	0,246	0,496	0,149	0,230



Tablo 1.

35 maddelik deneme sürümünün madde çözümlemesinden elde edilen değerler (devamı)

Madde	Madde güçlüğü (p_j)	p_j yorum	Madde ayırt ediciliği (r_{jx})	r_{jx} yorum	Madde varyansı	Madde standart sapması	Madde güvenilirlik indeksi	Madde-Toplam Test Korelasyonu (r_{pbis})
m14	0,29	Zor	0,38	İyi	0,182	0,427	0,160	0,331
m15	0,48	Orta	0,30	İyi	0,249	0,499	0,150	0,257
m16	0,56	Orta	0,58	Çok İyi	0,241	0,491	0,282	0,475
m17	0,45	Orta	0,45	Çok İyi	0,244	0,494	0,222	0,388
m18*	0,18	Zor	0,25	Düzeltilmeli	0,168	0,410	0,102	0,257
m19	0,50	Orta	0,60	Çok İyi	0,246	0,496	0,297	0,474
m20*	0,35	Zor	0,25	Düzeltilmeli	0,222	0,471	0,118	0,238
m21	0,45	Orta	0,45	Çok İyi	0,245	0,495	0,223	0,376
m22	0,39	Zor	0,38	İyi	0,239	0,488	0,183	0,29
m23	0,49	Orta	0,43	Çok İyi	0,249	0,499	0,212	0,384
m24	0,34	Zor	0,58	Çok İyi	0,236	0,485	0,279	0,472
m25	0,51	Orta	0,48	Çok İyi	0,250	0,500	0,237	0,408
m26	0,51	Orta	0,83	Çok İyi	0,241	0,491	0,405	0,618
m27	0,54	Orta	0,53	Çok İyi	0,247	0,497	0,261	0,443
m28*	0,66	Kolay	0,53	Çok İyi	0,192	0,439	0,230	0,485
m29	0,41	Orta	0,48	Çok İyi	0,242	0,492	0,234	0,404
m30	0,55	Orta	0,60	Çok İyi	0,245	0,495	0,297	0,517
m31	0,51	Orta	0,58	Çok İyi	0,247	0,497	0,286	0,453
m32*	0,30	Zor	0,35	İyi	0,182	0,427	0,149	0,328
m33	0,56	Orta	0,63	Çok İyi	0,239	0,488	0,305	0,494
m34	0,44	Orta	0,43	Çok İyi	0,241	0,491	0,209	0,427
m35*	0,36	Zor	0,28	Düzeltilmeli	0,239	0,488	0,134	0,303

(*Son sürümden çıkarılan madde)

Tablo 1'deki güçlük indeksi (p_j) değerleri incelendiğinde, 1. maddenin "çok zor", 8. ve 28. maddelerin "kolay" olduğu görülür. Diğerleri, güçlük açısından 0,21 ile 0,60 arasında dağılmıştır.

Tablo 2.

Maddelerin güçlük indeksine göre dağılımı

p_j 'nin değerlendirilmesi*	Ölçüt aralığı	Maddeler
Çok kolay	0,81-1,00	Ø
Kolay	0,61-0,80	m8, m28
Orta	0,41-0,60	m2, m3, m4, m6, m7, m9, m11, m12, m13, m15, m16, m17, m19, m21, m23, m25, m26, m27, m29, m30, m31, m33, m34
Zor	0,21-0,40	m5, m10, m14, m18, m20, m22, m24, m32, m35
Çok zor	0,00-0,20	m1

(*Değerlendirme ölçütleri için bkz. Hasançebi, Terzi, & Küçük, 2020)



Güçlük indeksinin yüksek olması, maddeyi daha çok öğrencinin doğru yanıtladığını gösterir. Örneğin, p 'nin 0,98 olması, bir maddenin hemen hemen tüm öğrenciler tarafından doğru yanıtlandığı anlamına gelir. Benzer şekilde, p_j değeri 0,15 olan bir madde çoğu öğrencinin kaçırdığı bir madde olacaktır. Eğitimciler, çoğu zaman yüksek p değerlerine sahip maddeleri (0,80 ve üzeri) “çok kolay”, düşük p_j değerlerine sahip maddelerin ise (örneğin, 0,20 ve altı) “çok zor” olarak tanımlar (Popham, 2017). Genellikle madde güçlük indeksinin 0,20 ile 0,60 arasında olması beklenir (Haladyna, 1997). Haladyna (1997), madde güçlüğü için sınır değerini beş seçenekli sorularda 0,20; dört seçenekli sorularda ise 0,25 olması gerektiğini belirtir. Ancak güçlük indeksinin değerlendirilmesinde örneklemin özellikleri dikkate alınmalıdır. İyi eğitilmiş veya beceri olarak üst düzey katılımcıları içeren bir örnekleme maddeler “çok kolay” görünebilir. Zayıf katılımcıların olduğu bir örnekleme maddeler “çok zor” görünebilir. Her iki durumda da araştırmacı, madde güçlüğü ile ilgili yanlış bir karar verebilir. Diğer yandan çok iyi öğretim yapılan bir öğrenci grubunda da madde güçlüğü yüksek çıkabilir, yani bu indeks öğretim yapıp yapılmamasına duyarlıdır (Haladyna & Rodriguez, 2013). Bu çalışmada geliştirilen başarı testi için öğrencilere önceden bir eğitim verilmediği ve katılımcılar karma olduğu için orta düzeyde güçlük değerleri dikkate alınmıştır.

Tablo 3'teki madde ayırt ediciliği indeksleri incelendiğinde 1., 8., 18., 20. ve 35. maddelerin beklenen değerlerin altında olduğu görülebilir.

Tablo 3.

Maddelerin ayırt edicilik indeksine göre dağılımı

r_{jk} değerlendirme*	r_{jk} ölçüt aralığı	Maddeler
Yüksek geçerlik - çok iyi	0,40 - 1	m4, m5, m6, m10, m11, m12, m16, m17, m19, m21, m23, m24, m25, m26, m27, m28, m29, m30, m31, m33, m34
İyi (en az düzeltme)	0,30 - 0,39	m2, m3, m7, m9, m13, m14, m15, m22, m32
Düzeltilme	0,21 - 0,29	m1, m8, m18, m20, m35
Düşük geçerlik- zayıf	0,20 - (-1)	Ø

(* Değerlendirme ölçütleri için bkz. Crocker & Algina, 1986, s.315; Hasançebi, Terzi, & Küçük, 2020)

Madde ayırt edicilik indeksi genel olarak bir maddenin toplam testte iyi performans gösterenler tarafından ne sıklıkta doğru yanıtlandığını gösterir. Ayırt ediciliği yüksek bir madde, bir maddenin toplam testte iyi puan alan öğrenciler tarafından, düşük puan alan öğrencilere göre daha sık doğru yanıtlandığını gösterir. Ayırt ediciliği düşük bir maddeye, toplam testte düşük puan alan öğrenciler, toplam testte iyi puan alan kişilere göre daha sık doğru yanıt verir. Ayırım yapamayan bir madde, toplam testte iyi veya kötü puan alan kişilerin doğru yanıt oranlarında kayda değer bir farkın olmadığı maddedir (Popham, 2017).

Madde güçlüğü ile ayırt edicilik düzeyi arasında karmaşık bir ilişki vardır ve bir maddenin ayırt ediciliği onun güçlüğüyle de ilişkilidir (Popham, 2017). Haladyna (1997) da madde ayırt ediciliği ile madde güçlüğü arasındaki ilişkiye bakarak, madde güçlüğü 0,60 ile 0,90 arasında olmasıyla birlikte madde ayırt edicilik indeksinin 0,20'nin üzerinde olduğu maddelerin (testin amacına göre, örneğin bir öğretim sürecinden sonra) alınabileceğini; buna karşın güçlük 0,60'ın altındayken ayırt edicilik indeksinin 0,20'nin üzerinde olmasının yüksek standartlar için uygun bir yol olduğunu belirtir.



Bu testin denemesi sırasında madde güçlüğü açısından “çok zor” ve “kolay” olarak değerlendirilen 1, 8 ve 18. maddelerin ayırt edicilik açısından da beklenen değerlerin altında ($<0,30$) olduğu görülmüştür. Bunların yanı sıra 20. ve 35. maddeler de düzeltme gerektiren maddeler arasındadır. Bu nedenle bu beş madde testten doğrudan çıkarılmıştır. Ayrıca kapsam açısından her bir maddeyi temsil eden maddelerin eşit sayıda olması için m2, m4, m12, m28, m32 de testten çıkarılmıştır.

Madde ayırt ediciliği için önerilen önemli bir yaklaşım da öğrencilerin toplam test puanları ile belirli bir madde üzerindeki performansları arasındaki korelasyon katsayısını hesaplamaktır (Popham, 2017). Başarı testlerinde teknik olarak en iyi sonuç alınan ayırtıcılık indeksi, nokta çift serili (PBI) korelasyondur. -1.00 ile $+1.00$ arasında değer alır. Tablo 1’deki r_{pbis} sütunu incelendiğinde, madde-toplam test korelasyonu değerlerinin $0,20$ ’nin üstünde olduğu görülebilir. Başarı testinin son sürümüne alınan maddelerin r_{pbis} değerleri $0,23$ ile $0,62$ arasındadır ve tüm maddelerde madde-toplam test korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamlı düzeyde çıkmıştır ($p<.01$).

Güvenirlik ve ayırt edicilik için yapılan bir diğer uygulama, %27’lik alt ve üst kümenin ortalama puanlarının karşılaştırıldığı bağımsız örneklem için t testi çözümlemesidir. Ayırt edicilik çalışmaları için Baykul (2000), alt ve üst dilimdeki yanıtlayıcı sayısının eşit olmasını önerir. Ancak kesme puanına denk gelen katılımcıların tamamının ilgili kümeye alınacağını, bu durumda alt ve üst kümeden yanıtlayan sayısında eşitliğin aranmayacağını belirtir. Bu çalışmada da kesme puanına göre üst küme 39, alt küme ise 42 yanıtlayıcıdan oluşturulmuştur.

Tablo 4.
%27’lik alt-üst kümeler arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları

Madde	Küme	N	Ortalama	Standart Sapma	Ortalamalar arası fark	t	p
m3	Üst Küme	39	0,564	,50236	0,278	2,602	,011
	Alt Küme	42	0,286	,45723			
m5	Üst Küme	39	0,590	,49831	0,518	5,800	,000
	Alt Küme	42	0,071	,26066			
m6	Üst Küme	39	0,692	,46757	0,597	6,801	,000
	Alt Küme	42	0,095	,29710			
m7	Üst Küme	39	0,641	,48597	0,379	3,665	,000
	Alt Küme	42	0,262	,44500			
m9	Üst Küme	39	0,667	,47757	0,429	4,245	,000
	Alt Küme	42	0,238	,43108			
m10	Üst Küme	39	0,539	,50504	0,491	5,613	,000
	Alt Küme	42	0,048	,21554			
m11	Üst Küme	39	0,846	,36552	0,608	6,821	,000
	Alt Küme	42	0,238	,43108			
m13	Üst Küme	39	0,795	,40907	0,319	3,129	,002
	Alt Küme	42	0,476	,50549			
m14	Üst Küme	39	0,462	,50504	0,319	3,265	,002
	Alt Küme	42	0,143	,35417			



Tablo 4.

%27'lik alt-üst kümeler arasındaki farka ilişkin t testi sonuçları (devamı)

Madde	Küme	N	Ortalama	Standart Sapma	Ortalamalar arası fark	t	p
m15	Üst Küme	39	0,615	,49286	0,306	2,865	,005
	Alt Küme	42	0,310	,46790			
m16	Üst Küme	39	0,923	,26995	0,637	7,703	,000
	Alt Küme	42	0,286	,45723			
m17	Üst Küme	39	0,692	,46757	0,454	4,549	,000
	Alt Küme	42	0,238	,43108			
m19	Üst Küme	39	0,821	,38878	0,582	6,368	,000
	Alt Küme	42	0,238	,43108			
m21	Üst Küme	39	0,744	,44236	0,553	5,927	,000
	Alt Küme	42	0,191	,39744			
m22	Üst Küme	39	0,615	,49286	0,377	3,655	,000
	Alt Küme	42	0,238	,43108			
m23	Üst Küme	39	0,744	,44236	0,529	5,554	,000
	Alt Küme	42	0,214	,41530			
m24	Üst Küme	39	0,692	,46757	0,621	7,305	,000
	Alt Küme	42	0,071	,26066			
m25	Üst Küme	39	0,795	,40907	0,533	5,599	,000
	Alt Küme	42	0,262	,44500			
m26	Üst Küme	39	0,974	,16013	0,784	11,793	,000
	Alt Küme	42	0,191	,39744			
m27	Üst Küme	39	0,821	,38878	0,535	5,650	,000
	Alt Küme	42	0,286	,45723			
m29	Üst Küme	39	0,692	,46757	0,526	5,543	,000
	Alt Küme	42	0,167	,37720			
m30	Üst Küme	39	0,897	,30735	0,707	8,906	,000
	Alt Küme	42	0,191	,39744			
m31	Üst Küme	39	0,821	,38878	0,535	5,650	,000
	Alt Küme	42	0,286	,45723			
m33	Üst Küme	39	0,564	,50236	0,397	4,003	,000
	Alt Küme	42	0,167	,37720			
m34	Üst Küme	39	0,718	,45588	0,504	5,203	,000
	Alt Küme	42	0,214	,41530			

Tablo 4 incelendiğinde tüm maddelerde alt küme ile üst kümenin ortalama puanları arasında anlamlı bir farklılık olduğu görülebilir. Bu, güvenilirlik ve ayırt edicilik için beklenen bir sonuçtur.

Ölçme aracının deneme sürümü, iç tutarlılık, daha genel bir ifadeyle güvenilirlik bakımından da değerlendirilmiştir. İç tutarlılık, katılımcıların bir testteki her maddeden aldıkları puanların toplam puanlarla tutarlı olma özelliğidir. İç tutarlılık kestirimleri, test güvenilirliğinin göstergesi olarak kullanılır (Weir, 2005). Tek uygulamaya dayalı testlerde bu kestirimi yapmak için, eşdeğer yarılar (test yarılama) yöntemi ve KR-20/KR-21 ya da Cronbach alfa katsayıları sıklıkla kullanılır. İç tutarlılık için kullanılan bu



yöntemler, testin zaman içindeki kararlılığına yönelik bir gösterge değildir ve bunun için farklı zamanlarda yapılacak uygulamalara yönelik kestirimler önerilir (Kan, 2006).

Testi ikiye ayırma yöntemi farklı şekillerde yapılabilir. En yaygın yöntem tek numaralı maddelerle çift numaralı maddelerin karşılaştırılmasıdır (Güler, 2011). Tekler-çiftler yönteminde test, yanıtlayıcılara uygulandıktan sonra, testteki tek numaralı maddeler ile çift numaralı maddeler iki alt teste bölünür. İki yarı test, sınava giren her bir kişi için ayrı ayrı puanlanır ve bu iki puan kümesi arasındaki korelasyon katsayısı hesaplanır (Crocker & Algina, 2006). İki yarı testten alınan puanlar arasındaki korelasyon ise Pearson momentler çarpımı eşitliği ile hesaplanır (Soğuksu & Alıcı, 2016).

Testi yarıya bölme yöntemindeki bir sorun, bir yarıdaki maddelerin diğer yarıdaki maddelere eşdeğer olmayabilmesidir. Testi yarıya bölmede hangi yol seçilirse seçilsin, iki yarı arasında denklik tam olarak sağlanamayabilir. Bunun çözümü, tüm olası yarı yarıya korelasyonların ortalamasını belirlemektir. Olası tüm bölünmüş yarıların ortalamasını tahmin etmeye yönelik en bilinen eşitlik, KR-20 eşitliğidir (Weir, 2005). KR-20, maddelerin 1/0 olarak puanlandığı testlerde testin bütününe yönelik güvenilirlik katsayısının hesaplanmasında önerilir. Bir testin KR-20 güvenilirlik katsayısı madde sayısı arttıkça artar (Baykul, 2000). Elde edilen değer 1'e yaklaştıkça testin güvenilir ve o derece hatalardan arınık olduğu anlamına gelir (Güler, 2011).

Bu çalışmada iç tutarlılığı değerlendirmek için iki farklı yöntem başvurulmuştur. Eşdeğer yarıya bölme işleminde tekler-çiftler yöntemi seçilmiş, buna göre güvenilirlik katsayısının 0,834 olduğu görülmüştür. KR-20 eşitliğine göre de testin iç tutarlılık katsayısı 0,826 olarak hesaplanmıştır. Bu değerler, ölçmenin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Son olarak metin yapılarına ilişkin ortalama puanlar arasındaki fark, istatistiksel olarak karşılaştırılmış; "tanımlama ile sorun-çözüm" yapıları arasındaki fark dışında tüm ortalamalarda istatistiksel olarak anlamlı fark olduğu görülmüştür.

Tablo 5.
Açıklayıcı metin yapılarına ilişkin ortalamalar arasındaki farklar

Karşılaştırılan Metin Yapıları	N	Ortalamalar		t	sd	Sig. (2-tailed)
		arası fark	Standart Sapma			
Tanımlama – Sorun/Çözüm	150	,25333	1,75395	1,769	149	,079
Tanımlama – Sıralama	150	,78000	1,91030	5,001	149	,000
Tanımlama – Karşıtlık/Karşılaştırma	150	1,14000	1,86824	7,473	149	,000
Tanımlama – Neden/Sonuç	150	1,64000	1,83288	10,959	149	,000
Sorun/Çözüm – Sıralama	150	,52667	1,84171	3,502	149	,001
Sorun/Çözüm – Karşıtlık/Karşılaştırma	150	,88667	1,66905	6,506	149	,000
Sorun/Çözüm – Neden/Sonuç	150	1,38667	1,79779	9,447	149	,000
Sıralama – Karşıtlık/Karşılaştırma	150	,36000	1,96711	2,241	149	,026
Sıralama – Neden/Sonuç	150	,86000	1,91087	5,512	149	,000
Karşıtlık/Karşılaştırma – Neden/Sonuç	150	,50000	1,95160	3,138	149	,002

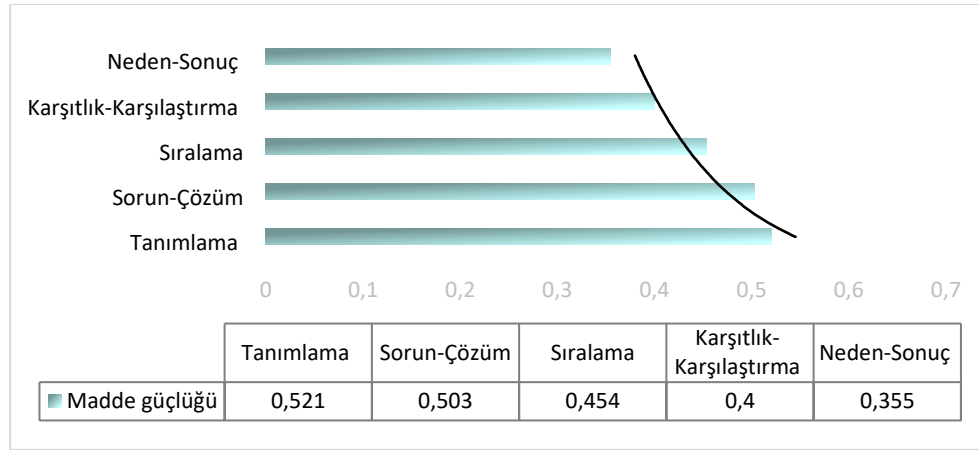
p < 0,05



Tablo 5 incelendiğinde,

- "tanımlama"nın sıralama, karşıtlık-karşılaştırma ve neden-sonuca göre;
- "sorun-çözüm"ün, sıralama, karşıtlık-karşılaştırma ve neden-sonuca göre;
- "sıralama"nın karşıtlık-karşılaştırma ve neden-sonuca göre;
- "karşıtlık-karşılaştırma"nın neden-sonuca göre daha kolay ayırt edilebildiği söylenebilir.

Buna göre aşağıdaki metin yapısı güçlük sıralaması, istatistiksel olarak anlamlı çıkan farkları desteklemektedir. Dolayısıyla metin yapılarını temsil eden maddelerin ortalama güçlük düzeyleri incelendiğinde Şekil 3'teki sıralama ortaya çıkmaktadır:



Şekil 2. Metin yapıları güçlük eğilimi

Tartışma ve Sonuç

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı başarı testinin deneme uygulamasının ardından 35 maddenin çözümlenmesiyle ilk aşamada 1, 8, 18, 20 ve 35. maddeler testten çıkarılmıştır. Madde güçlüğü ve geçerliği açısından ölçütleri karşılayan 30 madde içinden, kapsamı dengelemek ve testin uygulanma süresini azaltmak için 2., 4., 12., 28. ve 32. maddeler de testten çıkarılarak 25 soruluk son sürüm (Ek-2) elde edilmiştir. Ardından maddelere yeni numaralar verilmiş ve testin son sürümünün betimsel istatistikleri yeniden hesaplanmıştır (bkz. Tablo 6).

Tablo 6.

25 maddelik açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin son sürümünün betimsel istatistikleri

Betimsel İstatistikler	Değer	Betimsel İstatistikler	Değer
Aritmetik ortalama	11,51	Çarpıklık	0,276
En büyük	22	Basıklık	-0,792
En küçük	2	Ortalama güçlük	0,46
Standart sapma	5,059	Ortalama ayırt edicilik	0,47

"Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testi"nin ortalama güçlükte ve ayırt edicilik açısından geçerli olduğu görülmektedir. Teste alınan maddelerin güçlük indeksi 0,29 ile 0,58; ayırt edicilik indeksi



0,30 ile 0,63 arasında dağılmıştır. Haladyna, yoğun eğitim verilmemiş gruplarda madde güçlük indeksinin genellikle 0,20 ile 0,60 arasında olmasının beklendiğini belirtir. Ayrıca madde güçlüğü 0,60'ın altındayken madde ayıricılık indeksinin 0,20'nin üzerinde olmasının yüksek standartlar için uygun bir yol olduğunu belirtir (Haladyna, 1997). Bu teste alınan tüm maddelerin güçlük indeksi 0,60'ın altındayken ayırt edicilik indeksi de 0,30'un üzerindedir. Ayrıca tüm maddelerde alt küme ile üst kümenin ortalama puanları arasında anlamlı fark vardır.

Başarı testinin son sürümüne alınan maddelerin madde-toplam test korelasyonu değerleri 0,23 ile 0,62 arasındadır ve tüm maddelerde madde-toplam test korelasyon katsayısı istatistiksel olarak anlamlı düzeydedir. Streiner vd. (2015) bu değer 0,20 ile 0,70 arasında olmasının uygun olduğunu belirtir ve bu maddeler arası ortalama korelasyonun orta düzeyde olduğu anlamına gelir. Kline (2015), çoğu araştırmacının madde-toplam korelasyonunun 0,30'un üzerinde olmasını önerdiğini, ek olarak 0,20'nin alt sınır olduğunu söyler. Büyüköztürk (2004), madde-test toplam korelasyonu 0,30 ve daha üstünde olan maddelerin bireyleri iyi derecede ayırt ettiğini, 0,20-0,30 arasında kalan maddelerin ise kapsam açısından gerekliyse teste alınabileceğini belirtir. Tavşancıl (2006, s.33) da 0,20'nin alt sınır olduğunu vurgular. Testin son sürümüne alınan maddelerin altısı ($m_3 = .29$; $m_7 = .27$; $m_9 = .29$; $m_{13} = .23$; $m_{15} = .26$; $m_{22} = .29$), 0,23 ile 0,29 arasında korelasyon değerine sahipken, geriye kalan 19 maddenin madde-toplam test korelasyon değeri 0,30'un üzerindedir (bkz. Tablo 1).

25 maddelik testin son biçiminin KR-20 iç tutarlılık katsayısı 0,80'dir. Madde sayısı azaldığı için güvenilirlik katsayısı da 35 maddelik deneme sürümüne göre görece azalmasına karşın iç tutarlılık güvenilirliğinin yeterli olduğu görülmektedir. Kalan maddelerde iki yarım güvenilirliği de yeniden hesaplandığında 0,79 değeri elde edilmiştir. İlgili alanyazın güvenilirlik için genellikle 0,70 ve üzerini kabul edilebilir bulmaktadır. Kimi uzmanlar güvenilirlik katsayısı, 0,50'den küçükse güvenilirliğin düşük; 0,50 ile 0,80 arasında ise orta; 0,80'den büyük ise yüksek olduğunu belirtir (NCES, 1997). Cortina (1993) eğer bir ölçekte yeterli madde varsa (20'den fazla), 0,70 ve üstünde bir alfa değerinin elde edilebileceğini, başka bir ifadeyle güvenilirliğin madde sayısına bağlı değişebileceğini belirtir. Nunnally ve Bernstein (1994) ise araştırmanın ilk aşamalarında, örneğin pilot çalışmalarda, orta düzeyde güvenilir araçların (ör. 0,70) kullanılabilmesini; ölçüm yapılan grup hakkında bir kestirim yapılacaksa en az 0,80'lik bir güvenilirliğin yeterli olduğunu; buna ek olarak tek tek bireylerle ilgili önemli kararlar alınacaksa 0,90'nın güvenilirlik için alt sınır olduğunu vurgular. Bu çalışmada geliştirilen testin hem deneme sürümü hem de son sürümü yeterli güvenilirlik katsayısına sahiptir.

Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı başarı testini geliştirme sürecinde elde edilen bulgular, metin yapılarından hangilerinin daha zor ya da daha kolay ayırt edildiğine ilişkin de birtakım bilgiler sağlamıştır. Güçlük düzeyi ortalamalarına göre en kolaydan en zora sıralandığında şöyle bir eğilim elde edilmiştir:

Tanımlama > Sorun-Çözüm > Sıralama > Karşıtlık-Karşılaştırma > Neden-Sonuç

Ortalamalar arası farklar, istatistiksel olarak incelendiğinde diğerlerine göre daha kolay ayırt edilen metin yapılarının "tanımlama" ile "sorun-çözüm"; görece daha zor ayırt edilen metin yapılarının



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 935-959.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 935-959.
Araştırma Makalesi / Research Paper

ise “karşıtlık-karşılaştırma” ile “neden-sonuç” olduğu belirlenmiştir. Strong’un (2023) 4. ve 5. sınıf öğrencileri ile yürüttüğü dört metin yapısına yönelik test geliştirme çalışmasında en yüksek farkındalığın *sorun-çözüm* ve *sıralama*; daha düşük farkındalık düzeyinin ise *neden-sonuç* ve *karşıtlık-karşılaştırma* yapılarında olduğu görülür. İngilizce metinlerle yapılan Strong’un çalışması ile Türkçe metinlerle yürütülen bu araştırmanın sonuçları karşılaştırıldığında metin yapılarına özgü farkındalık eğiliminin benzerlik gösterdiği açıkça görülebilir. Bu durum, metin yapılarının dillerin ötesine geçen bilişsel ve kavramsal temeline, başka bir deyişle yapıların zihinsel temsillerine işaret etmektedir. Williams (2007) da metin yapılarının evrensel bilişsel süreçleri yansıtan sözbilimsel yapılar olduğunu altını çizmektedir. Ray (2011), yapısal farkındalığın metnin işlevine göre değişebileceğine ilişkin bazı kanıtlar olduğunu, ancak genç okuyucular için hangi yapıların daha kolay ve hangilerinin daha zorlayıcı olduğunu açık olmadığını belirtse de bilişsel gelişime bağlı olarak bazı metin yapılarının (örneğin neden-sonuç) daha geç kavramlaştırıldığını söylemek mümkündür.

Ulusal ve uluslararası alanyazında metin yapılarına ilişkin farkındalık testi geliştiren çalışma çok azdır (örneğin Strong, 2023). Yalnızca metin yapılarının okuduğunu anlamaya etkisini inceleyen bu araştırmalarda ölçme aracı olarak farklı metin yapılarının kullanıldığı görülür. Bunlardan farklı olarak Sulak (2014), metin yapılarının okumaya etkisini araştırırken 15 çoktan seçmeli sorudan oluşan *bilgilendirici metin yapıları farkındalık testi* geliştirmiştir. 4. sınıftaki 120 ilkokul öğrencisi ile çalışmış, testin güvenilirliğinin ise 0,76 olduğunu söylemiştir. Bu testteki maddeler paragraftaki metin yapısını buldurmaya yöneliktir. Sulak tarafından geliştirilen *bilgilendirici metin yapıları farkındalık testi*nde de beş metin yapısı (*tanımlama, sorun-çözüm, sıralama, karşıtlık-karşılaştırma, neden-sonuç*) temel alınmıştır. Testin ortalama madde ayırt ediciliği, 0,36 iken ortalama madde güçlüğü 0,72’dir. Bu veriler, testin yanıtlayıcı grup için görece kolay olduğunu göstermektedir.

Bu araştırmada geliştirilen “*açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testi*”, geçerli ve güvenilir bir test olarak erken ortaokul dönemindeki öğrenciler için eşik sınavı olarak kullanılabilir. Eğitim araştırmacıları, açıklayıcı metin türlerini öğretme, açıklayıcı metinleri anlama, açıklayıcı metin yazma araştırmalarında bu testi ön durum-son durum belirleme amaçlı kullanabilir. Diğer yandan öğrencilerde metin yapılarına ilişkin farkındalık yaratmak isteyen dil eğitimcileri, bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak tanımlama, sorun-çözüm, sıralama, karşıtlık-karşılaştırma, neden-sonuç sıralamasını izleyebilirler.

Gelişim çalışmalarında yaş ve beceri arasındaki ilişki dikkate alınır. Hem yaş hem de becerinin dikkate alınması, neden bazı okuyucuların yapısal farkındalığa sahipken diğerlerinin sahip olmadığını açıklamaya yardımcı olabilir (Ray, 2011). Buna dayanarak farklı yaş ve yetenek kümeleriyle de bu ölçme aracının test edildiği ileri çalışmalar yapılabilir. Diğer yandan metin yapısı farkındalığının anadilinde ve ikinci dildeki dil becerilerine etkisi araştırılabilir. Ayrıca açıklayıcı metin yapısı bilgisinin çocukların fen ve sosyal alanlardaki akademik erişimi ile ilişkisi de incelenebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 935-959.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 935-959.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akhondi, M., Malayeri, F. A., & Samad, A. A. (2011). How to teach expository text structure to facilitate reading comprehension. *The Reading Teacher*, 64(5), 368-372. <https://doi.org/10.1598/RT.64.5.9>
- Akyol, H. (1999). Bilgi vermeye dayalı metinler ve öğretimi. *Çağdaş Eğitim*, 253(7), 7-13.
- Armbruster, B. B. (1987). Does text structure/summarization instruction facilitate learning from expository text? *Reading Research Quarterly*, 22(3), 331-346. <https://doi.org/10.2307/747972>
- Bakken, J. P., & Whedon, C. K. (2002). Teaching text structure to improve reading comprehension. *Intervention in School and Clinic*, 37(4), 229-233. <https://doi.org/10.1177/1053451202037004>
- Başar, M. (2019). Zihinsel yetersizliği olan öğrencilerin bilgi veren metinleri anlamalarında metin yapısına dayalı strateji ile çok ögeli bilişsel stratejinin etkililiklerinin karşılaştırılması [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Baştuğ, M. ve Keskin, H. K. (2011). Bilgi verici metin yapıları öğretiminin okuduğunu anlamaya etkisi. *Education Sciences*, 6(4), 2598-2610.
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM Yayınları.
- Bazerman, C. (1985). Physicists reading physics: Schema-laden purposes and purpose-laden schema. *Written communication*, 2(1), 3-23. <https://doi.org/10.1177/0741088385002001001>
- Bıkmaz-Bilgen, Ö. & Doğan, N. (2017). Puanlayıcılar arası güvenilirlik belirleme tekniklerinin karşılaştırılması. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 8(1), 63-78. <https://doi.org/10.21031/epod.294847>
- Bozkurt, B. Ü. (2019a). Türkçe öğretmeni adaylarının metin türlerini kavramlaştırma eğilimleri ve tür farkındalıkları. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 86-102. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-499154>
- Bozkurt, B. Ü. (2019b). Metin türleri ve öğretimi. M. Canbulat (Ed.) *Türkçe eğitimi* (ss. 95-112). Nobel.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı (4. Baskı)*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Carrell, P. L. (1985). Facilitating ESL reading by teaching text structure. *Tesol Quarterly*, 19(4), 727-752. <https://doi.org/10.2307/3586673>
- Carrell, P. L. (1989). Metacognitive awareness and second language reading. *The modern language journal*, 73(2), 121-134. <https://doi.org/10.2307/326568>
- Chalak, A., & Nasr Esfahani, N. (2012). The effects of text-structure awareness on reading comprehension of Iranian EFL learners. *Journal of Language, Culture, and Translation*, 1(2), 35-48.
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Harcourt.
- Cortina, J., M. (1993). What is Coefficient alpha? An examination of theory and applications. *Journal of Applied Psychology*, 78(1), 98-104. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.78.1.98>
- Cummins, S. (2015). *Unpacking complexity in informational texts: Principles and practices for grades 2-8*. Guilford Publications.
- Dilidüzgün, Ş. (2008). *Türkçe öğretiminde metin dilbilimsel bağlamda uygulamalı bir yaklaşım* [Doktora Tezi]. İstanbul Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Dilidüzgün, Ş. (2011). İlköğretim Türkçe metin çalışmalarında metin türü farkındalığı. G.L. Uzun ve Ü. Bozkurt (Eds.), *Theoretical and applied researches on Turkish language teaching* (pp. 459-476). Die Blaue Eule.
- Englert, C. S., & Hiebert, E. H. (1984). Children's developing awareness of text structures in expository materials. *Journal of educational psychology*, 76(1), 65-74. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.76.1.65>
- Güler, N. (2011). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme (2. Baskı)*. Pegem Akademi.
- Güzel-Özmen, R. (2001). Okuma becerisi. *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu (Türkçe 1-8)*. Nobel Yayıncılık.
- Haladyna, T. M. (1997). *Writing test items to evaluate higher order thinking*. Allyn & Bacon.
- Haladyna, T. M. & Rodriguez, M. C. (2013). *Developing and validating test items*. Routledge.

Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 935-959.

DOI. 10.51460/baebd.1478592



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 935-959.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 935-959.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Hall, K. M., Sabey, B. L., & McClellan, M. (2005). Expository text comprehension: Helping primary-grade teachers use expository texts to full advantage. *Reading Psychology*, 26(3), 211-234. <https://doi.org/10.1080/02702710590962550>
- Hasançebi, B., Terzi, Y. & Küçük, Z. (2020). Madde güçlük indeksi ve madde ayırt edicilik indeksine dayalı çeldirici analizi. *Gümüşhane Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi*, 10, 224-240. <https://doi.org/10.17714/gumusfenbil.615465>
- Hiebert, E. H., Englert, C. S., & Brennan, S. (1983). Awareness of text structure in recognition and production of expository discourse. *Journal of Reading Behavior*, 15(4), 63-79. <https://doi.org/10.1080/1086296830954749>
- Horowitz, R. (1985). Text patterns: Part I. *Journal of reading*, 28(5), 448-454.
- Kan, A. (2006). Ölçme araçlarında bulunması gereken nitelikler. H. Atılgan (ed.), *Eğitimde ölçme ve değerlendirme* (ss. 23-80). Anı Yayıncılık
- Kaygısız, Ç. (2018). Okuma eğitiminde metin yapısı farkındalığı: Bilgilendirici metin örneği. *Turkish Studies*, 13(4), 823-840. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12868>
- Kline, P. (2015). *A handbook of test construction (psychology revivals): Introduction to psychometric design*. Routledge.
- Mar, R. A., Li, J., Nguyen, A. T., & Ta, C. P. (2021). Memory and comprehension of narrative versus expository texts: A meta-analysis. *Psychonomic Bulletin & Review*, 28, 732-749. <https://doi.org/10.3758/s13423-020-01853-1>
- McGahee, T. W., & Ball, J. (2009). How to read and really use an item analysis. *Nurse educator*, 34(4), 166-171. <http://dx.doi.org/10.1097/NNE.0b013e3181aaba94>
- McGee, L. M. (1982). Awareness of text structure: Effects on children's recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 17(4) 581-590. <https://doi.org/10.2307/747572>
- McGee, L. M., & Richgels, D. J. (1985). Teaching expository text structure to elementary students. *The Reading Teacher*, 38(8), 739-748.
- Meyer, J. B. F. (1975). Identification of the structure of prose and its implications for the study of reading and memory. *Journal of Reading Behavior*, 7(1), 7-47. <https://doi.org/10.1080/10862967509547120>
- Meyer, J. B. F. (1985). Prose analysis: Purposes, procedures, and problems. In B.K. Britten & J.B. Black (Eds.), *Understanding expository text: A theoretical and practical handbook for analyzing explanatory text* (pp. 11-64). Erlbaum.
- Meyer, B. J., Brandt, D. M., & Bluth, G. J. (1980). Use of top-level structure in text: Key for reading comprehension of ninth-grade students. *Reading research quarterly*, 16(1), 72-103. <https://doi.org/10.2307/747349>
- Meyer, B. J. & Freedle, R. O. (1984). Effects of discoursetype on recall. *American Educational Research Journal*, 21(1), 121-143. <https://doi.org/10.3102/00028312021001>
- Meyer, B. J. & Poon, L. W. (2001). Effects of structure strategy training and signaling on recall of text. *Journal of educational psychology*, 93(1), 141-159. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.1.141>
- Meyer, B. J., & Ray, M. N. (2011). Structure strategy interventions: Increasing reading comprehension of expository text. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 127-152. <https://www.iejee.com/index.php/IEJEE/article/view/217> adresinden alınmıştır.
- Meyer, B. J., & Rice, G. E. (1982). The interaction of reader strategies and the organization of text. *Text-Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 2(1-3), 155-192. <https://doi.org/10.1515/text.1.1982.2.1-3.155>
- National Center for Education Statistics (NCES) (1997). *Measurement Error Studies at the National Center for Education Statistics*, NCES 97-464 (by Sameena Salvucci, Elizabeth Walter, Valerie Conley, Steven Fink, and Mehrdad Saba). Project Officer: Steven Kaufman.
- Nunnally, J.C. & Bernstein, I.H. (1994). *Psychometric theory* (3th edition). McGraw-Hill.

Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 935-959.

DOI. 10.51460/baebd.1478592



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 935-959.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 935-959.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Oakhill, J. & Cain, K. (2007). Issues of causality in children's reading comprehension. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies* (pp. 47-71). Lawrence Erlbaum Associates.
- Oktar, L. ve Yağcıoğlu, A. S. (1993). Metnin retorik yapısının okuma anlama becerisi üzerindeki etkileri. *VII. Dilbilim Kurultayı Bildirileri*, 171-179.
- Oktar, L., & Yağcıoğlu, S. (1995). Türkçede metin türleri: Bir sınıflandırma çalışması. *IX. Dilbilim kurultayı bildirileri*, (ss. 205-220). Abant izzet Baysal Üniversitesi.
- Özen, Y., Gülaçtı, F., & Kandemir, M. (2006). Eğitim bilimleri araştırmalarında geçerlik ve güvenilirlik sorunsalı. *Erzincan Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(1), 69-89.
- Özçelik, D. A. (2010). *Ölçme ve değerlendirme* (3. Baskı). Pegem Akademi.
- Özmen, E. R. (2011). Bir metin yapısı örneği: Evrensel dünya problemlerine ilişkin problem çözüm yapısı. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(16), 49-62.
- Quaigrain, K., & Arhin, A. K. (2017). Using reliability and item analysis to evaluate a teacher-developed test in educational measurement and evaluation. *Cogent Education*, 4(1), 1-11.
<https://doi.org/10.1080/2331186X.2017.1301013>
- Piccolo, J. A. (1987). Expository text structure: Teaching and learning strategies. *The Reading Teacher*, 40(9), 838-847.
- Popham, W. J. (2017). *Classroom assessment: What teachers need to know* (8th edition). Pearson
- Ray, M. N. (2011). *The development of structural awareness: The relationship between age, skill, and text* (Master of Science Thesis). The Pennsylvania State University.
- Ray, M. N. & Meyer, B. J. F. (2011). Individual differences in children's knowledge of expository text structures: A review of literature. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 4(1), 67-82.
- Richgels, D. J., McGee, L. M., Lomax, R. G., & Sheard, C. (1987). Awareness of four text structures: Effects on recall of expository text. *Reading Research Quarterly*, 22(2), 177-196. <https://doi.org/10.2307/747664>
- Soğuksu, Y., & Alıcı, D. (2016). Eşdeğer yarılar güvenilirliğinin farklı homojenlik düzeylerindeki örneklem büyüklüklerinde, test uzunluğuna, yarıya bölme yöntemlerine ve güvenilirlik kestirme tekniklerine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 237-252.
<https://doi.org/10.17860/efd.64335>
- Sharp, A. (2004). Strategies and predilections in reading expository text: The importance of text patterns. *RELC journal*, 35(3), 329-349. <https://doi.org/10.1177/0033688205052145>
- Streiner, D. L., Norman, G. R., & Cairney J. (2015). *Health measurement scales: A practical guide to their development and use* (5th ed). Oxford University Press.
- Strong, J. Z. (2023). Measuring text structure awareness in upper elementary grades. *Reading & Writing Quarterly*, 39(1), 16-35. <https://doi.org/10.1080/10573569.2022.2025508>
- Sulak, S. E. (2014). *Süreçsel modelle bilgilendirici metin öğretiminin okuduğunu anlama becerilerine etkisi* [Doktora Tezi]. Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Tavşancıl, E. (2006). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi* (3. baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Uğur, F. (2017). Ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin bilgilendirici metin yapısı unsurlarını belirleme düzeyleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(39), 200-222.
- van Dijk, T. A. & Kintsch, W. (1983). *Strategies of discourse comprehension*. New York: Academic Press.
- Weir, C. J. (2005). *Language testing and validation: An evidence-based approach*. Palgrave Macmillan.
- Westby, C., Culatta, B., Lawrence, B., & Hall-Kenyon, K. (2010). Summarizing expository texts. *Topics in Language Disorders*, 30(4), 275-287. <https://doi.org/10.1097/TLD.0b013e3181ff5a88>
- Williams, J. P. (2005). Instruction in reading comprehension for primary-grade students: A focus on text structure. *The Journal of Special Education*, 39(1), 6-18.
<https://doi.org/10.1177/00224669050390010201>

Bozkurt, B. Ü. & Kedek, S. (2024). Açıklayıcı metin yapısı farkındalığı testinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 935-959.

DOI. 10.51460/baebd.1478592



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 935-959.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 935-959.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Williams, J. P. (2007). Literacy in the curriculum: integrating text structure and content area instruction. In D.S. McNamara (Ed.), *Reading comprehension strategies theories, interventions, and technologies* (pp. 199-220). Lawrence Erlbaum Associates
- Yazıcı, N. & Gündüğü, G. (2023). Okuma sürecini yönlendiren söylemsel unsurlar: Türkçe ders kitaplarındaki bilgilendirici metinlerde kestirim kategorileri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 11(1)*, 44-63. <https://doi.org/10.35233/oyea.120044>
- Zarrati, Z., Nambiar, R. M., & Maasum, T. (2014). The importance of text structure awareness in promoting strategic reading among EFL readers. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 118*, 537-544. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.02.073>

**Ek 1- Taslak Ölçme Aracındaki Metinlere İlişkin Dilsel Değerler**

	Hece Sayısı	Sözcük Sayısı	Tümce Sayısı	Ortalama Sözcük Uzunluğu	Ortalama Tümce Uzunluğu
Madde 1	198	69	7	2,87	9,86
Madde 2	175	61	4	2,87	15,25
Madde 3	166	54	4	3,07	13,50
Madde 4	149	55	6	2,71	9,17
Madde 5	190	65	4	2,92	16,25
Madde 6	192	65	5	2,95	13,00
Madde 7	187	68	7	2,75	9,71
Madde 8	162	53	4	3,06	13,25
Madde 9	181	76	6	2,38	12,67
Madde 10	187	68	4	2,75	17,00
Madde 11	173	58	5	2,98	11,60
Madde 12	161	61	4	2,64	15,25
Madde 13	149	51	5	2,92	10,20
Madde 14	137	45	3	3,04	15,00
Madde 15	157	54	4	2,91	13,50
Madde 16	172	62	4	2,77	15,50
Madde 17	203	70	5	2,90	14,00
Madde 18	192	68	7	2,82	9,71
Madde 19	206	71	9	2,90	7,89
Madde 20	179	72	5	2,49	14,40
Madde 21	180	59	4	3,05	14,75
Madde 22	176	67	5	2,63	13,40
Madde 23	150	52	6	2,88	8,67
Madde 24	118	45	5	2,62	9,00
Madde 25	125	37	3	3,38	12,33
Madde 26	151	48	6	3,15	8,00
Madde 27	150	52	6	2,88	8,67
Madde 28	200	61	4	3,28	15,25
Madde 29	195	71	7	2,75	10,14
Madde 30	144	58	6	2,48	9,67
Madde 31	157	61	6	2,57	10,17
Madde 32	183	72	6	2,54	12,00
Madde 33	210	74	4	2,84	18,50
Madde 34	163	60	6	2,72	10,00
Madde 35	180	66	4	2,73	16,50



Ek 2- Açıklayıcı Metin Yapısı Farkındalığı Başarı Testinin Son Sürümü

AÇIKLAYICI METİN YAPISI FARKINDALIĞI TESTİ

Yönerge: Metinleri okuyup metnin yapısına ilişkin seçeneklerden birini işaretleyiniz.

<p>1. İngiltere’de yapılan bir araştırmada gövdesi kendi türlerindeki diğer arılara göre daha büyük olan tüylü arıların, balözü miktardan fazla olan çiçeklerin yerlerini daha kolay bulduğu ortaya çıktı. Gövdesi daha küçük olan tüylü arılar içinse böyle bir durumun söz konusu olmadığı belirlendi. Onların da büyük gövdeli tüylü arılar gibi çiçeklerdeki balözü miktarını tespit etme çabasında oldukları gözlemlendi. Ancak küçük gövdeli tüylü arıların yük taşıma kapasiteleri ve uçuş mesafeleri daha az.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>	<p>4. Pek çok bilim insanı iklim değişikliğinin etkilerini azaltmak için çözümler üretmeye çalışıyor. Kimi atmosfere salınan sera gazlarını kontrol altında tutmaya, kimi fosil yakıt yerine kullanılacak enerji kaynaklarına, kimiyse iklim değişikliğinin etkilerinin artmasıyla bazı canlıların yok olması durumunda neler yapılabileceğine yönelik çalışmalar yapıyor. İklim değişikliğini engellemek adına yapılabilecek en iyi şeyin enerjiyi yenilenebilir kaynaklardan elde etmek olacağı düşünülüyor. Yani temiz enerji üretmek.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>
<p>2. Uykuda soluk alıp verirken üst solunum yollarından geçen hava, buralardaki uykunun etkisiyle gevşemiş dokuları titreştirir. Bu dokular normalden daha fazla titreştiğinde horlama dediğimiz ses oluşur. Mevsimsel alerjilerin ya da üst solunum yolundaki enfeksiyonların solunum yolunu daraltması, havanın buradan geçerken dokuları daha fazla titreştirmesi de horlamaya neden olabilir. Bir başka neden ise burnun iki deliğini birbirinden ayıran doku ve kıkırdaktaki eğrilik veya düzensizliğin solunum yolunu daraltmasıdır.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>	<p>5. Bazı hayvanlar vücut sıcaklıklarını belirli bir aralıkta tutmak için enerjiye gereksinim duyar. Bu enerjiyi de besinlerden elde ederler. Tahmin edersiniz ki havalar soğudukça hayvanlar için besin bulmak yani yeterli enerji kaynağına erişmek zorlaşır. Bu da vücut sıcaklıklarını sabit tutmakta zorlanabilecekleri anlamına gelir. Bazı hayvanlarda bu durumla baş edebilmelerini sağlamak için devreye giren biyolojik bir süreç vardır, buna hibernasyon denir. Ancak siz onu kış uykusu olarak da biliyor olabilirsiniz.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>
<p>3. Yapı oyuncaklarının tarihi çok eskilere dayanıyor. 17. yüzyılda İngiliz filozof John Locke’un tasarladığı alfabe küplerinin bunların ilk örneklerinden olduğu düşünülüyor. Bunu takip eden örneklerden bir diğeryse 19. yüzyılda Alman eğitimci ve filozof Friedrich Fröbel’in özellikle okul öncesi eğitimi için geliştirdiği ahşap ve renksiz bloklar. 20. yüzyılın başlarına geldiğimizdeyse çocukların gelişimlerini destekleyecek oyuncaklar arttı. Şimdilerde hemen hemen her evde ve okulda görmeye alışkın olduğumuz plastik yapı oyuncakları 1950’lerden sonra üretilmeye başlandı.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>	<p>6. Hem giyinmesi hem de içindeyken hareket etmesi epeyce zorlu olan astronot giysilerinin beyaz olmasının bir nedeni var: Dünya’dayken atmosferimiz ve manyetik alanımız sayesinde Güneş’in yaydığı zararlı radyasyon ve aşırı sıcaklık dalgalarını gibi zararlı etkilerden korunuruz. Uzaydaki astronotlar ise bu etkilerden korunmak için ışığı yansıtan giysilere gereksinim duyar. Güneş ışınlarını en fazla yansıtan renk beyaz olduğu için de beyaz renkli giysiler tercih edilir.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>



<p>7. Bilim insanları çalışmalarına soru sorarak başlar. Sorularına yanıt bulabilmek için pek çok kaynaktan bilgi toplamaya çalışır. Sonrasında bu bilgileri sınamak için deney ve gözlemler yapar. Bu deney ve gözlemler sonucunda elde ettiği bulguları, o alanda yapılmış diğer çalışmaların bulgularıyla karşılaştırır ve bunlardan bir sonuç çıkarmaya çalışır. En sonunda bulduğu yanıtlardan yola çıkarak bir sonuca ulaşır.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>	<p>11. Kuş yumurtaları en çok gördüğümüz yumurtalardandır. Bazıları küre bazılarıysa oval biçimlidir. Zamanının çoğunu havada geçiren kuşların kalça kemiği genişliğinin, zamanının çoğunu yerde geçiren kuşlarınkilerine göre daha dar olabildiğini belirtiyorlar. Kalça kemiği dar olan kuşların yumurtaları daha uzun ve elipse yakın bir biçimde olabiliyor. Genellikle yerde zaman geçiren ve kalça kemikleri daha geniş olan kuşlarda daha küresel yumurtalar gözlemlenebiliyor.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>
<p>8. Benzin, LPG, motorin gibi fosil yakıtlı otomobillerin egzozundan çeşitli zararlı gazlar çıkarılır. Bu gazlar küresel ısınmanın en önemli nedenlerinden biridir. Ayrıca bu gazlar tüm canlıların sağlığını da olumsuz etkiler. Bu etkileri biraz olsun azaltabilmek için bilim insanları melez otomobil adı verilen ve farklı bir teknolojiyle çalışan otomobiller geliştiriyor. Melez otomobiller, elektrikli sistemleri sayesinde fosil yakıt kullanımını azalttıkları için bu sorunların çoğunun üstesinden gelebilecek teknolojiye sahiptir.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>	<p>12. Yusufçuklar büyüme aşamasında yarı başkalaşım geçirir. Yani yumurtadan çıktıklarında larva hâlindeyken zaman içinde erişkin hâle ulaşırlar. Anne yusufçuklar, yumurtalarını suyun üzerindeki bir bitkiye ya da doğrudan suyun içine bırakır. Suyun içinde yumurtadan çıkan yusufçuk larvaları uzun bir süre suyun içinde yaşar. Yeterince büyüdüklerindeyse sudan çıkarak kabuk değiştirirler ve erişkin bir yusufçuk olurlar.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>
<p>9. Dişi çitalar, yaklaşık doksan günlük bir gebeliğin ardından genellikle üç ile beş arası bir sayıda yavru dünyaya getirir. Anne çitalar yaklaşık on sekiz aylık olana kadar yavrularını eğitir. Ardından yavrular, annelerinden ayrılıp kardeşleriyle bir grup oluşturur. Kardeşler altı ay kadar birlikte hareket eder. Sonrasında ayrılırlar.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>	<p>13. Ders çalışırken verim alabilmemizin şartlarından biri dikkatimizi çalıştığımız konuya vermektir. Ancak bazen bunu yapmakta zorlanız. Dikkatimizi toplamakta güçlük çekmemizin pek çok nedeni olabilir. Fizyolojik ve genetik etkenler, sağlıklı olmayan beslenme alışkanlıklarımız, uykusuzluk, stres, telefon, tablet, bilgisayar gibi aklımızın takılacağı çok fazla elektronik aygıtın yakın çevremizde olması, gürültü, çalışılan konuya pek ilgi duymamız gibi...</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>
<p>10. Anatomi, bir organizmanın vücudunu oluşturan organ ve dokuların olağan biçimini ve yapısını inceler. Bunun yanı sıra bu organ ve dokuların arasındaki işlevsel bağlantıyı da araştırır. Anatomi dendiğinde genellikle insan anatomisi akla gelir. Ancak insan anatomisindeki yapılar, dokular ve organlar bazı hayvanlarda da bulunur. Bu nedenle anatomi terimi hayvanların anatomisini de kapsar.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>	<p>14. Her yıl binlerce insan, çeşitli nedenlerle konuşma yeteneğini kaybedebiliyor. Bu soruna bir çözüm yolu bulabilmek amacıyla çalışmalar yapan ABD'li bilim insanları, insanın beyin dalgalarını cümlelere dönüştürüp ekrana yansıtılabilen bir aygıt geliştirdi. Bu aygıt aracılığıyla konuşma yeteneğini kaybetmiş insanlar artık kendilerini yazılı bir biçimde ifade edebilecek.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>



<p>23. Yeni bir ürünü ortaya koymak ya da var olanı daha iyi hâle getirmek için özgün düşüncelerin geliştirilmesi ve uygulanmasına inovasyon (yenileşim) denir. İnovasyonlar çoğunlukla yaşamlarımızı kolaylaştıran etkilere sahiptir. Örneğin bundan binlerce yıl önce tekerleğin bulunması ve kullanılması büyük bir inovasyondur. Benzer biçimde cep telefonunun üretilip satışa sunulması, yıllar içinde tasarımının ve işlevlerinin değişip akıllı telefona dönüşmesi de önemli inovasyonlardandır.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>	<p>25. Dinosaurlar günümüzden yaklaşık 230 ila 65 milyon yıl öncesinde, Mezozoik Zaman'da yaşadı. Bu dönemde yaşayan etçil dinosaurların vücutları, sıcak ve kurak hava koşullarına daha uygundu. Otçul dinosaurlarsa genellikle yağışlı bölgelerde yaşardı. Otçul dinosaurlar genellikle dört bacaklı, etçillerse genellikle iki bacaklıydı. Bütün dinosaurların kuyruğu vardı. Çoğu otçul dinosaurun gözleri başlarının her iki yanında yer alıyordu. Dinosaurların hepsi yumurtayla çoğalırdı. Genellikle otçul dinosaur yumurtaları bir basketbol topu kadar büyüktü. Etçillerinkiyse daha küçük ve ovaldi.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>
<p>24. Yakıt ya da benzeri bir maddenin yanması sonucu oluşan gazın atmosfere yayılarak çevreye verdiği zarar önemli çevre sorunlarından biridir. Ünlü havacılık şirketi Airbus, 2035 yılında kullanılmak üzere dünyanın çevreye sıfır zararlı ilk yolcu uçağını üretme planını açıkladı. Airbus şirketi, ana enerji kaynağı olarak jet yakıtı yerine hidrojenle çalışacak bu yolcu uçaklarıyla, uçakların çevreye verdiği zararın en aza indirgeneceğini belirtti. Birbirinden farklı üç tasarıma sahip bu yolcu uçaklarının ilk örneklerinin 2020'li yılların sonunda üretilmesi planlanıyor.</p> <p>A) Sıralama B) Tanımlama C) Neden-Sonuç D) Sorun-Çözüm E) Karşıtlık-Karşılaştırma</p>	<p>Adınız-Soyadınız:</p> <p>Sınıfınız:.....</p> <p><u>CEVAPLARINIZI AŞAĞIDAKİ FORMA KODLAYINIZ!</u></p>


1	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	14	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
2	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	15	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
3	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	16	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
4	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	17	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
5	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	18	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
6	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	19	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
7	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	20	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
8	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	21	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
9	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	22	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
10	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	23	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
11	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	24	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
12	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	25	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)
13	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)						




İlköğretim Matematik Öğretmenlerinin Matematiksel Modelleme (MM) Etkinliklerini Uygulama Süreçlerinin Değerlendirilmesi¹

Evaluation of Primary School Mathematics Teachers' Application Processes of Mathematical Modeling (MM) Activities

Sayfa | 960

Hatice ORAL , Yüksek Lisans Öğrencisi, Akdeniz Üniversitesi & MEB, hfmaoral@gmail.com

Ali ÖZKAYA , Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, ozkaya42@gmail.com

Geliş tarihi- Received: 16 Şubat 2024
Kabul tarihi- Accepted: 4 Temmuz 2024
Yayın tarihi- Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu makale, birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında yürüttüğü yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 960-986.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Öğrenciler gelişen çağa ayak uydurabilmek için matematiksel modelleme (MM) bilgi, beceri ve yeterliliğine sahip olabilecek şekilde eğitim almalıdır. Onları yetiştirecek öğretmenlerin bu konuda donanım sahibi olmaları bu bakımdan önemlidir. Çalışmanın amacı, ortaokul matematik öğretmenlerinin derslerinde MM'yi kullanmalarına yönelik deneyimlerini incelemektir. Araştırmada dört ortaokul matematik öğretmeniyle bir durum çalışması gerçekleştirilmiştir. Öncelikle öğretmenlerin MM farkındalıkları tespit edilmiş, eğitim verilerle örnek etkinlikler yapılmış, daha sonra sınıflarında uygulamaları istenmiştir. Devamında ise öğretmenlerin MM sürecini yönetim şekilleri değerlendirilmiş, en son olarak ise bu deneyimlerine ve MM kullanımına yönelik görüşleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Araştırmanın sonuçlarına göre, öğretmenlerin büyük oranda MM sürecini tam olarak anlamadıkları ve model oluşturma prensiplerini eksik uyguladıkları belirlenmiştir. Öğretmenlerin derslerinde MM uygulamalarını kullanma açısından istekli olmadıkları sonucu ortaya çıkmıştır. Bu durumda gerekçe olarak modelleme etkinliklerinin çok zaman alması ve öğretmenlerin bu konuda yeterli donanıma sahip olmamaları gösterilmiştir. Öğretmenlerin MM'yi daha iyi anlamaları, model oluşturma becerilerini geliştirmeleri ve MM etkinliklerini etkili bir şekilde sınıflarında kullanabilmeleri için hizmet içi eğitime ihtiyaçları olduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: Matematiksel Model, Matematiksel Modelleme, Ortaokul Matematik Öğretmenleri, Matematik Eğitimi

Abstract. In order to keep up with the evolving times, students should be educated to acquire the knowledge, skills, and competence in mathematical modeling (MM). In this respect, it is important that the teachers who will educate them possess this knowledge. The aim of this study is to examine the experiences of middle school mathematics teachers in using mathematical manipulatives in their lessons. A case study was conducted with four middle school mathematics teachers. Firstly, the teachers' MM awareness was assessed. Subsequently, they received training, engaged in sample activities, and were then requested to implement them in their classrooms. Subsequently, teachers' methods of managing the MM process were evaluated, and their perspectives on these experiences and the utilization of MM were sought to be uncovered. According to the study results, it was found that teachers generally did not fully comprehend the MM process and only partially applied the principles of modeling. It was concluded that teachers were not willing to use MM applications in their lessons. The reasons provided were that modeling activities require a significant amount of time, and that teachers are not adequately equipped in this area. It can be said that teachers require in-service training to enhance their understanding of mathematical modeling, improve their modeling skills, and effectively implement mathematical modeling activities in their classes.

Keywords: Mathematical Model, Mathematical Modeling, Secondary School Mathematics Teachers, Mathematics Education



Extended Abstract

Introduction. Mathematical modeling is an effective learning tool that helps students understand mathematics and see the relationship between the real world and mathematics (Çiltaş & Zihar, 2018). Mathematical modeling is a fundamental component of mathematics curricula, enabling students to solve real-life problems and establish connections with other disciplines (Erdoğan & Elmas, 2018). Mathematical modeling plays a crucial role in connecting mathematics to real-life situations, enhancing problem-solving skills across various fields, and fostering positive attitudes towards mathematics (Akgün et al., 2013). It is very important for students to be able to generate solutions to real-life situations using mathematical modeling. This is possible with teachers who know and can apply multimodal processes effectively. Many countries, such as Finland, Singapore, Japan, Sweden, and Hong Kong, include mathematical modeling (MM) in their curricula from primary education to the end of secondary education (Hidroğlu, 2015). It is important for both prospective teachers and current teachers to be competent in multicultural education. In order to effectively use Mathematical Modeling (MM) in mathematics education to enhance students' knowledge and skills in MM, it is essential to have both qualified materials and teachers who possess the necessary knowledge, skills, beliefs, and attitudes to competently apply these materials (Erbaş et al., 2013).

Method. The study examined the use of mathematical modeling activities by primary school mathematics teachers in the elective mathematics applications course, employing a qualitative research approach. The research design is a case study design, which involves examining a situation within its natural environment and aims to achieve an in-depth holistic interpretation (Şimşek and Yıldırım, 2016). At the beginning of the study, 10 secondary school maths teacher were interviewed for participation, and at the end of the interviews, it was decided to conduct the study with four volunteer teachers. Participating teachers are graduates of the Faculty of Education. A semi-structured pre-interview form and a post-interview form were used to assess teachers' knowledge of MM. In addition, the MM observation form was utilized.

Results. When the answers obtained from the preliminary interviews with teachers were examined, it was observed that the teachers believed that incorporating real-life problems in mathematics lessons would enhance the practicality of mathematics in daily life, make mathematics more engaging, facilitate long-term learning, motivate students, and improve the comprehension of mathematical concepts. One of the teachers correctly defined the concept of a mathematical model, while three of them stated that they had no knowledge about this concept and that it reminded them of concrete material. During the preliminary interview, three teachers described mathematical modeling as the process of establishing a connection between mathematics and everyday life by utilizing tangible materials. However, one teacher mentioned that they were unfamiliar with the concept of mathematical modeling and did not make any associations with it.

Discussion and Conclusion. The solutions utilized in most classes remained at the operational level. These findings contradict the studies conducted by Öztun et al. (2013) with prospective teachers and by Lesh and Harel (2003) with eighth-grade students. We can conclude that this is due to the fact that it is the students' first experience, they are accustomed to the traditional method, and their lack of

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

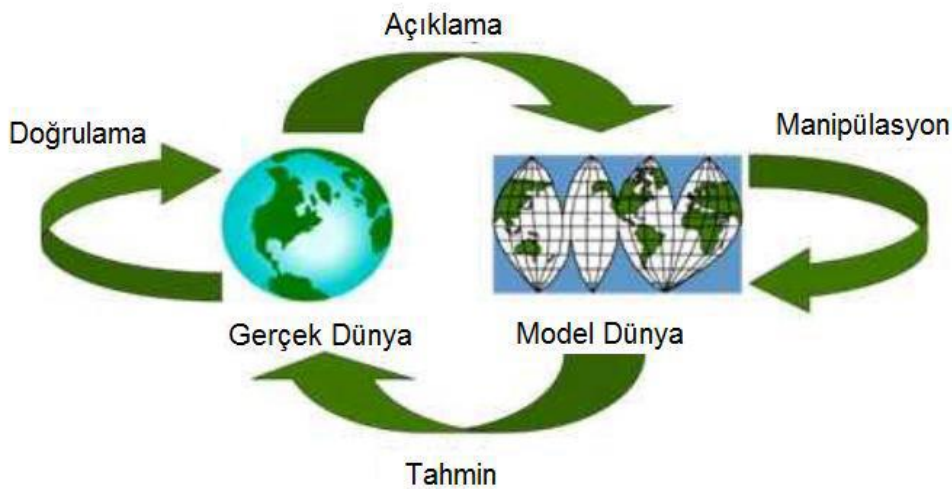


preparedness is impactful. In this respect, it is compatible with Kertil's (2008) study. When the mathematical modeling method was applied in classrooms, it was observed that students had difficulty adapting, especially at the beginning of the activity. Özturan Sağırlı (2010) and Yu and Chang (2011) stated in their studies that students had difficulty understanding the modeling activity because they were not accustomed to open-ended questions.

Giriş

Gelişen çağa ayak uydurmak için tüm dünyada eğitim programları yenilenmiş ve gerçek yaşam problemlerini çözebilen, teknolojiyi başarılı biçimde kullanabilen, üretebilen, eleştirebilen bireyler yetiştirme amacına yönelik yeni anlayışlar benimsenmiştir (Güzel ve Uğurel, 2010). Bu hedefe cevap verebilen anlayışlardan biri de Matematiksel Modelleme (MM)'dir (MEB, 2018). MM, günlük hayatta karşımıza çıkan problemleri matematiksel olarak ifade edip çözümlene sürecidir (Urhan ve Dost, 2016). MM, öğrencilerin matematiği anlamalarını sağlamasının yanında gerçek dünya ile matematik arasındaki ilişkiyi görebilmeleri açısından etkili bir öğrenme aracıdır (Çiltaş ve Zihar, 2018). MM, matematik öğretim programlarının gerçek hayat problemlerini çözebilme becerisi kazandırmak ve diğer disiplinlerle ilişkilendirebilmek için esas aldığı anlayışlardan biri durumundadır (Erdoğan ve Elmas, 2018). Matematik ile gerçek yaşam ilişkilendirmesinde, birçok alanda problem çözme becerisini geliştirmede, matematiğe karşı pozitif algıların gelişiminde MM önemli bir role sahiptir (Akgün vd., 2013). Matematik derslerinde içselleştirerek öğrenmenin gerçekleşeceği ve öğrencilerin matematiğe karşı olumlu bir bakış açısı geliştirmesine katkı sağlayacağı fikriyle öğretim programlarında bu anlayışa özellikle yer verilmektedir (Aztekin ve Taşpınar Şeker, 2015). Bu durum MEB matematik öğretim programında da örtük olarak yer almaktadır (MEB, 2018, s. 4, s. 9). MM etkinlikleri esasen klasik problemler değil, rutin olmayan gerçek yaşamları kapsayan, birden fazla çözümü olan matematiksel ifadelerle analiz, sentez, çözümlene yapılan problemlerdir (Çiltaş ve Zihar, 2018).

MM süreci ile ilgili birçok döngü tanımlanmıştır (Abrams, 2001; Blomhoj ve Jensen, 2006; Doerr, 1997; Müller ve Wittmann, 1984; Voskoglu, 2006). Bu süreç; problemin soyutlaması, matematikselleştirilmesi, çözülmesi ve çözümün değerlendirilmesini içerir (Haines ve Crouch, 2010). Lesh ve Doerr (2003)'a göre MM süreci gerçek dünya ile model arasında kurulan bir döngüsel ilişkiye dayanır ve bu ilişki sürekli etkileşimlerin gerçekleştiği bir döngü olarak nitelendirilir (Şekil 1).



Şekil 1. MM süreci (Lesh ve Doerr, 2003)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Açıklama adımı, gerçek dünya ile model dünyası arasındaki ilişkinin kurulduğu adımdır. Bu adımda, gerçek dünya problem durumu ele alınır ve bu problem matematiksel bir dil ile ifade edilmeye çalışılır. Önemli bilgiler belirlenir ve durum, öneme göre bilgilerin sıralandığı şekilde basitleştirilir. Manipülasyon adımı, ilk adımda belirlenen problem durumu bileşenleri matematiksel olarak temsil edilir ve bu bileşenler arasında bir ilişki kurulur. Bu adımda matematik becerileri kullanılır. Tahmin adımı, modele dayalı elde edilen sonuçlar gerçek dünya ile ilişkilendirilir. Problem durumu için çözümler üretilir ve çözümün problem durumu için anlamlılığı test edilir. Doğrulama adımı, tahminlerin gerçek dünya ile uyumluluğu çalışmalarla kontrol edilir. Modelin gerçek durumdaki geçerliliği ve kullanılabilirliği incelenir. Lesh ve Doerr (2003)'un modelleme sürecinin döngüsel yapısı, MM'nin tekrarlayıcı bir süreç olduğunu yansıtır. Süreç ilerledikçe model genellikle geliştirilir ve iyileştirilir. Bunun sebebi, gerçek dünya problemlerinin genellikle karmaşık olması ve modelin sonuçlarını etkileyebilecek birçok faktörün bulunmasıdır. Sürecin tekrarlayıcı doğasının önemini ve MM bağlamında gerçek dünya problemine odaklanmanın gerekliliğini vurgular. MM süreç döngüsünü tanımlayan başka birçok tanımlama mevcuttur (Cheng, 2001; Galbraith ve Stillman, 2006; Hıdıroğlu, 2015).

Problem durumu

Öğrencilerin MM ile gerçek yaşam durumlarına çözüm üretebilmeleri oldukça önemlidir. Bu durum MM süreçlerini iyi bilen ve uygulayabilen öğretmenlerle mümkündür. Finlandiya, Singapur, Japonya, İsveç, Hong Kong, Almanya, Amerika, Avustralya, İngiltere gibi pek çok ülke eğitim programlarında ilköğretimden başlayıp ortaöğretimin sonuna kadar MM'ye kapsamlı bir şekilde yer vermektedir (Hıdıroğlu, 2015). Yüksek Öğretim Kurumu (YÖK)'ün Öğretmen yetiştirme lisans programları ders programında *Matematik Öğretiminde Modelleme* dersi zorunlu hale gelmiştir (YÖK, 2018). Gerek öğretmen adaylarının gerekse öğretmenlerin MM konusunda yetkin olmaları önem arz etmektedir. MM'nin öğrencilerin MM konusundaki bilgi ve becerilerini geliştirebilmek için matematik eğitiminde etkin kullanılması için hem nitelikli materyallere hem de bu materyalleri yetkin bir şekilde uygulayabilecek bilgi, beceri, inanç ve tutuma sahip öğretmenlere ihtiyaç vardır (Erbaş vd., 2013). Çakmak Gürel (2018); MM'yi öğrenme ortamına katılma durumunun, matematik öğretmeni adaylarının MM süreçlerinin gelişimini nasıl desteklediğinin tespit etmeyi amaçladığı çalışmada bütüncül yaklaşıma göre tasarlanan MM'yi öğrenme ortamının, öğretmen adaylarının MM döngülerinin ve yeterliklerinin gelişimini büyük ölçüde desteklediği sonucuna varmıştır. Kenan (2022), fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının MM etkinlikleri geliştirip ardından MM yeterliklerini incelediği çalışmanın sonunda katılımcıların MM yeterliklerinin geliştiğini görmüştür. MM etkinlikleri sayesinde başarısı orta veya düşük olan öğrencilerin matematiği başarabildiği gözlenmiştir (Sandalcı, 2013). MM etkinliklerini uygulama konusunda öğretmenlerin yeterliklerin artırılması önem arz etmektedir. Bu çalışmada da önce ortaokul matematik öğretmenlerinin MM'ye dair bilgilerini ortaya çıkarmak ardından MM kavramı ve modelleme etkinlikleri hakkında detaylı bilgi verildikten sonra sınıfta uygulamalar yaptırılması amaçlanmıştır. Uygulama sonrası öğretmenlerle son görüşme yapılarak model ve modellemeye dair öğrenme durumları ortaya çıkarılmıştır.

Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 960-986.*

DOI. 10.51460/baebd.1438542



Yöntem

Çalışmada, seçmeli matematik uygulamaları dersinde ilköğretim matematik öğretmenlerinin MM etkinliklerini kullanmaya yönelik durumları incelenerek nitel araştırma yaklaşımından yararlanılmıştır. Araştırmanın deseni; bir durumu doğal çevresi içinde inceleyen, derinlemesine bütüncül yoruma ulaşmayı hedefleyen durum çalışması desendir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Çalışmada önce öğretmenlerin MM'ye dair bilgileri görüşme yoluyla ortaya çıkarılmıştır. Ardından araştırmacı tarafından matematiksel model kavramı, MM kavramı ve modelleme etkinlikleri hakkında detaylı bilgi verilmiştir. Bu bilgilendirmeden sonra sınıfta uygulamalar yaptırılmıştır. Son olarak öğretmenlerle son görüşme yapılarak model ve modellemeye dair öğrenme durumları ortaya çıkarılmıştır.

Katılımcılar

Çalışma başında 10 ilköğretim matematik öğretmeni ile katılım için görüşülmüş, görüşme sonunda gönüllü dört öğretmen ile araştırmanın yürütülmesine karar verilmiştir. Öğretmenler T1, T2, T3 ve T4 olacak şekilde isimlendirilmiştir. Öğretmenlerin özellikleri Tablo 1'de verilmiştir. Katılımcı öğretmenler eğitim fakültesi mezunudur ve katılımcılardan biri MM hakkında ön bilgisi olduğunu ifade etmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı özellikleri

Öğretmen	Cinsiyet	Mesleki Tecrübe	Modelleme Etkinliklerinden Haberdar Olma	Eğitim Düzeyi	Uygulama Yaptığı Sınıf	Sınıf Mevcudu
T1	Kadın	10. Yıl	Yok	Lisans	5. sınıf	12
T2	Kadın	18. Yıl	Yok	Lisans	7. sınıf	22
T3	Kadın	8. Yıl	Var	YL	7. sınıf	21
T4	Kadın	9. Yıl	Yok	Lisans	6. sınıf	18

Veri toplama araçları

MM hakkında öğretmenlerin bilgi düzeylerini tespit etmeye yönelik yarı yapılandırılmış ön görüşme formu ve son görüşme formu kullanılmıştır. Ayrıca MM gözlem formundan yararlanılmıştır.

Ön/son görüşme formu

Öğretmenlerin modelleme ile ilgili ön/son bilgi düzeylerini ölçmeye yarayan ön/son görüşme formu Deniz (2014)'den alınmıştır. Modelleme ile ilgili bilgilendirme yapıp modelleme etkinlikleri uygulandıktan sonra modellemenin derslerde kullanımıyla ilgili son görüşme formu uygulanmıştır. Görüşmelerdeki cevapların teyidini sağlamak için ses kaydı alınmıştır. Görüşmeler kendi okullarında boş derslerinin olduğu saatte bire bir gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin yapıldığı hafta içerisinde ses kayıtları transkript edilmiştir.

Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 960-986.

DOI. 10.51460/baebd.1438542



MM gözlem formu

Öğretmenlerin modelleme etkinliklerini çözmeye uyguladıkları yaklaşım ve beceriler ortaya çıkarılmak istendiği için onların modelleme etkinliklerini uygulama yeterliklerini belirlemek amacıyla Deniz (2014) tarafından hazırlanan araç çalışmaya uyarlanmıştır. Formda öğretmenlerin MM sürecinde kullandığı modeller, uygulama süreci basamaklarına dikkat edip etmediği, uygulama sırasındaki etkileşim, karşılaşılan sorunlar gözlemlenerek not alınmıştır.

Veri toplama süreci

Çalışmaya Akdeniz Bölgesi'nde bir ilçe merkezinde çalışan 10 matematik öğretmeniyle ön görüşme yapılarak başlanmıştır. Bu öğretmenlerin 4'ü araştırmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Bu öğretmenlerle bire bir görüşülerek yarı yapılandırılmış ön görüşme formu ile bilgiler toplanmıştır. Görüşmelerdeki cevapların ses kayıtları transkript edilmiştir. Ön görüşmeden sonra öğretmenlere matematiksel model, modelleme ve modelleme süreci hakkında 2 haftaya yayılmış toplam 8 ders saati süresince detaylı bilgilendirme semineri yapılmıştır. Seminerde MM tanımı gözden geçirilmiş, modelleme etkinlik örnekleri ve bu etkinliklerin nasıl uygulanacağı, modelleme etkinlik içerikleri tanıtıcı makale, hazırlık sorular aşaması, veri tablosu aşaması ve problem durumu şeklinde aşamalı halde detaylı olarak açıklanmış, MM etkinlikleri örnekleri sunulmuştur. Bir MM etkinliği nasıl uygulanmalıdır örnek uygulama araştırmalarından örnekler sunulmuştur (Gülbüz vd., 2018). Modelleme aşamasında öğretmenlerin rolü hakkında bilgilendirme yapılmıştır. Buna göre öğretmenlerin süreci yönetmedeki rolü teorik boyut, modelleme görevi boyutu, öğretme boyutu, teşhis etme boyutları açısından gözlemlenmiştir (Borromeo Ferri, 2018). Uygulamanın 3. haftasına girildiğinde yine 2 gün, ikişer saat boyunca Şahin ve Eraslan (2017) tarafından tasarlanan etkinlikler öğretmenlerle paylaşılmıştır. Ayrıca Tekin Dede ve Bukova Güzel (2023)'in sınıf içi uygulama örnekleri, uygulama değerlendirmeleri ve uygulama esnasında öğretmenin rolü, sunumda detaylı olarak ele alınmıştır. Daha sonra bu etkinliklerden sınıflarında uygulamak istedikleri bir etkinliği seçmeleri ve çözümlenmeleri istenmiştir. Çalışmanın 4. haftasından itibaren öğretmenlerin modelleme etkinliklerini uygulama yeterliliklerini gözlemleyebilmek için derslere katılım gerçekleştirilmiştir. 4. hafta T1, 5. hafta T2, 6. hafta T3 ve T4 ile uygulama yapılmıştır. T1, T2, T3 ve T4 öğretmenler sırasıyla 5., 7., 7., ve 6. sınıfta uygulama yapmışlardır. Uygulamalarda sınıf düzeni öğretmenler tarafından oluşturulmuştur. Uygulama olarak Şahin ve Eraslan (2017)'in Doyle (2006)'dan uyarladığı Büyük Ayak Problemi ve Fasulye Problemi seçilmiştir. Öğretmenlerin modelleme sürecini değerlendirmede yaşadıkları güçlüklerin giderilmesi için etkinlik tanıtım ve sorularının yer aldığı çalışma kâğıtları kullanılmıştır. Bu kâğıtlarda günlük hayat probleminin hikâyesi detaylı açıklanıp resimlerle, tablolarla desteklenmiş ve istenen görevler maddeler halinde yazılmıştır. Uygulama esnasında her öğretmenin sınıfında çalışma kâğıtlarında da istendiği için öğrenciler, grup oluşturmuş ve gruplarına isimler vermişlerdir. Gruplardaki öğrencileri katılımcı öğretmenler heterojen olarak belirlemiştir. Dersler tamamlandıktan sonra, uygulamalara katılan öğretmenlerle görüşmeler yapılmıştır. Tüm görüşmeler yüz yüze gerçekleştirilmiştir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Verilerin analizi

Görüşmelerden elde edilen ses kayıtları transkript edilerek analiz edilmiştir (Glesne, 2011). Kavramların, özelliklerin ve boyutların veriden çıkarıldığı açık kodlama (Strauss ve Corbin, 1998) tercih edilmiştir. Örneğin; "MM'yi nasıl tanımlarsınız?" sorusuyla başlayan görüşme, birinci alt problemin temalarından biridir. Öğretmenlerin verdiği "...somut malzemeler kullanma", "...harf veya şekiller kullanma, cebir karoları", "...somut materyaller kullanma" gibi ifadelerden; "materyaller" ve "tablo, cebir karoları, formüller" alt kategorileri ortaya çıkmıştır. Miles ve Huberman (1994), nitel araştırmalarda kodlama uyumu güvenilirliği olarak tekrarlanabilirliğe (birden fazla kodlayıcının kodlamaları arasındaki uyum) dikkat çekmiştir. Bu yüzden aynı işlemler, araştırmacıdan bağımsız olarak iki farklı uzman tarafından tekrarlanarak kontrol edilmiştir. Kodlar arası uyum yüzdesi %91 bulunmuştur ve kodların tutarlılığı büyük ölçüde sağlanmıştır. Bu şekilde araştırmanın güvenilirliği sağlanmaya çalışılmıştır.

Gözlem aşamasında modelleme sürecinin uygunluğu, Eraslan (2011)'in Blum ve Ferri (2009)'nin modelini kullanarak oluşturduğu adımlar kullanılarak tespit edilmeye çalışılmıştır. Analizler, grupların modelleme süreçleri gözlenerek oluşturulmuştur. Geçiş aşamaları, grupların modelleme sürecine yaklaşımında meydana gelen değişiklikleri gözlenerek belirlenmiştir. Örneğin, grup gerçek dünya sorunu üzerinde odaklanarak başlamış ve daha sonra sorunu matematiksel terimlerle formüle etmeye geçmiş olabilir. Katılımcı öğretmenlerin derslerinde uygulanan her etkinlik bu bağlamda analiz edilmiştir. Gözlemlerden elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Bulgular, görüşmelerdeki gibi tablolar halinde sunulmuştur. Gözlemde her bir adım her bir öğretmen için ayrı ayrı sunulmuştur. Bunun nedeni, her öğretmenin modelleme sürecinin nasıl yürütüldüğüne dair tam bir resim sunmaktır. Araştırmada, betimsel analiz için kullanılan gözlem formu, Akgün ve diğerleri (2013), Özturan Sağırlı (2010), Deniz (2014) ve Özer Keskin (2008)'in çalışmalarından yararlanarak oluşturulmuştur. Gözlem formunda, öğretmenlerin MM sürecinde grafik, şekil vs gibi modeller kullanıp kullanmadıkları, uygulamanın MM sürecine uygunluğu, MM uygulaması sırasında öğrenci etkileşimine ne kadar yer verdiği gibi maddeler yer almaktadır.

Çalışmanın geçerlik ve güvenilirliği

Nitel araştırmalarda, iç geçerlilik kavramı yerine inandırıcılık vurgulanır. Aktarılabilirlik ise dış geçerlik kavramının karşılığı olarak dikkate alınır. Araştırmada elde edilen sonuçların tutarlılığı, iç güvenilirlik yerine kullanılabilir. Ayrıca, dış güvenilirlik yerine teyit edilebilirlik ilkesi değerlendirilir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). İç geçerlilik olarak da bilinen inanılabilirlik, bir araştırmanın bulgularının ne derece inandırıcı ve güvenilir olduğunu ifade eder (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Nitel araştırma bulgularının inandırıcılığını artırmanın, uzun süreli katılım ve sürekli gözlem, varyasyon, zengin ve yoğun betimleme ve uzman veya katılımcı onayı gibi çeşitli yolları vardır (Erlandson vd., 1993'ten akt. Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bu çalışmada inanılabilirliği artırmak için bir eğitim öğretim döneminin neredeyse yarısı kadar bir zamanda katılımcılarla ön görüşme, modelleme eğitimi, modelleme uygulaması ve son görüşme yapılarak etkileşime dikkat edilmiştir. İnanılabilirliği sağlayan diğer bir araç ise, uzman incelemesi ve katılımcı teyididir (Şimşek ve Yıldırım, 2016). Araştırma sonunda katılımcılarla yapılan toplantıda araştırmacı ulaştığı sonuçları sunmuş ve doğru anlayıp anlamadığını teyit ettirmiştir. Alanında iki

Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 960-986.

DOI. 10.51460/baebd.1438542



uzman tarafından çalışmanın tüm aşamaları incelenmiş, eksikler giderilerek çalışma düzenlenmiştir. İç geçerlilik için hem öğrenci hem de öğretmenlerle görüşme yapılmış, ayrıca gözlem yöntemi de kullanılarak veri çeşitliliği sağlanmıştır. Bir araştırmanın sonuçları benzer ortamlara aktarılabilirse dış geçerlik sağlanmış olur (Erlandson vd., 1993). Bunu sağlamak için çalışmadan elde edilen veriler ayrıntılı biçimde betimlenmiştir. Çalışma süreci içerisinde ek örnekleme yapmaya fırsat verecek şekilde amaçlı örnekleme yöntemi tercih edilerek dış geçerlik yani aktarılabirlik sağlanmıştır. Nitel bir çalışmada iç güvenilirlik için tutarlılık sağlanmalıdır (Guba ve Lincoln, 1985'ten akt. Şimşek ve Yıldırım, 2016). Bunun için çalışmada ses kayıtları kullanılarak veriler teyit edilmiş; araştırmacı aradan geçen 2 ay sonunda yaptığı değerlendirme ile ilk değerlendirmesinin tutarlı olup olmadığına bakmıştır. Böylece yüksek oranda tutarlılık sağlanmıştır. Çalışmada dış güvenilirlik yani teyit edilebilirliği sağlamak için çalışmaların ham verileri ile kendi ulaştığı sonuçlar alanında uzman iki kişi tarafından değerlendirilmiş ve aralarında yüksek oranda ilişki olduğu teyit edilmiştir.

Bulgular

Öğretmenlerin matematiksel modele yönelik ön görüşlerinden elde edilen bulgular

Öğretmenlerin MM'ye yönelik ön görüşlerinden elde edilen bulgulardan bazıları aşağıdadır.

Tablo 2.

Öğretmenlerin matematiksel modelle ilgili ön görüşleri

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Öğretmenlerin matematiksel modelle ilgili ön bilgisi	Materyal	T1, T2, T4
	Tablo, cebir karoları, formüller	T1, T3

“Matematiksel model duymadım ama somut kullandığımız malzemeler cetvel, küpler silindirler olabilir... Başka cebirsel ifadelerde kullandığımız harf veya şekiller, cebir karoları, sayma pulları böyle olabileceğini düşünüyorum doğru mu?” (T1)

Bu yorumdan hareketle matematiksel modelle ilgili yeterli bilgiye sahip olmadığını ifade ediyor. İfadesinde kullandığı cebir karoları harfler şekiller birer modelken derste kullanılan cetvel gibi malzemeler model olmadığı için kavram karmaşası yaşadığı ortaya çıkıyor.

“Duymadım. Hiçbir bilgim yok ama şekiller ve modeller olarak çağrışım yapıyor. Örneğin problem çözerken kullandığımız somut materyaller cetveller, prizmalar, koordinat sistemi gibi görsel şeyler modeldir bence.” (T2)

Katılımcı öğretmen, matematiksel modelle ilgili bilgi sahibi olmadığını ifade ediyor. Bahsettiği ifadeler matematiksel model değil model oluşturmada kullanılan araçlardır.

“Evet duydum. Yüksek lisans dersinde öğrendim. İşlemler (dört işlem) dışında kullandığımız görseller, şemalar, cebir karoları, formüller diyebilirim.” (T3)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

T3 adlı katılımcı matematiksel modeli bildiğini ifade etmiştir. Fakat matematiksel model ile matematik öğretiminde kullanılan modelleri ayırt edememektedir. Formüller veya şemalar model olabilmekle birlikte cebir karoları ifadesinden matematiği modelleme anlaşılmaktadır. Cebir karoları, geometrik şekillerin cebirsel ifadelerle temsil edildiği modellerdir (Van de Walle vd., 2014).

Sayfa | 970

“Duymadım. Materyal olarak çağrışım yapıyor ama sanki materyaller kullanıyoruz onlar olabilir mi?” (T4)

Burada katılımcının matematiksel modelle ilgili bilgisinin olmadığı görülmüştür. Çünkü somut malzemelerin kendisi matematiksel modeller değildir. Matematiksel modeller, matematiksel denklemler, formüller veya ifadeler kullanılarak gerçek dünya olaylarının soyut temsilleridir (Hestenes, 2010).

Öğretmenlerin MM ile ilgili ön bilgileri

Tablo 3.

Öğretmenlerin MM ile ilgili düşünceleri

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Öğretmenlerin MM kavramı ile ilgili ön bilgisi	Somutlaştırma	T1, T2, T3
	Gerçek yaşamdan örnek verme	T2, T3

“Modelleme soyutu somuta çevirme. Derslerimizi materyaller kullanarak anlatmak. Öğrencilerin kafasında sorunun çözümünü hikâyesini canlandırmak. Sonuca ulaşırken nasıl ulaştığımızı kanıtlamak. Aşama aşama anlatmaktır” (T1)

T1’in modellemeyi somut hale çevirme olarak algıladığını görüyoruz. Hâlbuki MM, tam tersine somut bir günlük hayat problemini soyut bir ifadeyle matematikleştirmektedir (Hestenes, 2010).

“Duymadım. Modelleme de şöyle çağrışım yapıyor: Modeller kullanarak ders anlatma yani bir malzeme kullanacağız. Örneğin pazarda yaptığımız günlük hayatta karşılına çıkan alışverişleri örnek vereceğiz bu mu? Çözümün nasıl oluştuğunu anlatma gibi bir şey.” (T2)

T2, somut malzeme kullanarak ders anlatma olarak algıladığını ama duymadığını ifade etmiştir. Günlük hayattan örnekler vermekten bahsederek kısmen bu kavrama çok da uzak olmadığını söyleyebiliriz. Model tanımında olduğu gibi sadece çağrışım yaptığı için bu konudaki bilgisinin eksik ve temelsiz olduğunu ifade edebiliriz.

“Dersleri, konuları somutlaştırmak için kullandığımız yollardır ve yöntemlerdir. Modelleme bir süreçtir. Gerçek hayattan örnekler vermektir.” (T3)

T3 bu konuyu daha önce öğrendiği için doğru tanımlamalar yapsa da somutlaştırmadan bahsettiğinden dolayı kavram karmaşası yaşadığını görmekteyiz.

“Duymadım. Hiçbir bilgim yok.” (T4)

T4 ise hiçbir bilgisinin olmadığını ifade ederek yorum yapmamıştır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Derslerinizde MM yöntemini kullanıyor musunuz? sorusuna;

“Kullanıyorum. Matematiği günlük hayat problemleri veriyorum. Üçgenleri anlatsam örneğin tablolama yapıyorum.” (T1)

“Mesela üçgenin alanını anlatırken direkt formülü vermiyorum, dikdörtgenin alanının yarısı olduğunu bulmalarını sağlayacak örnekler yapıyorum.” (T2)

“Kullanıyorum. Zihinde soyut olan matematiği somut hale getirmek.” (T3) cevaplarını vermişlerdir.

Burada T1 ve T3'ün MM'yi yanlış olarak uyguladıkları, T2'nin ise kısmen doğru kullandığı anlaşılmaktadır.

Öğretmenlerinin mm etkinliklerini uygulama becerilerine ait bulgular

Öğretmenlerin sınıflarında gerçekleştirdikleri modelleme etkinliklerini uygulama yeterliklerini belirlemek amacıyla Deniz (2014)'den uyarlanan gözlem formu kullanılarak elde edilen bulgular içerik analiz yöntemiyle çözümlenmiştir. Formda öğretmenlerin MM sürecinde kullandığı modeller, uygulama süreci basamaklarına dikkat edip etmediği, uygulama sırasındaki etkileşim, karşılaşılan sorunlar gözlemlenerek not alınmıştır.

T1'in uygulamasına ait bulgular

T1'in modelleme uygulamalarında öğrenciler grup çalışması yapmıştır. Öğrenciler, problemi kısa bir süre inceledikten sonra, öğretmen aşağıdaki açıklamayı yapmıştır:

“Şimdi çocuklar problemi dikkatlice okuyup anlamaya çalışalım ve sizden ne istendiğine odaklanalım.”

Problemi anlama adımında öğretmen, öğrencilere 5 dakikalık bir süre tanıyarak öğrencilerden problemi bireysel olarak okumalarını istemiştir. Öğrencilerin çoğu problemi anlamakta zorlandıklarını böyle bir problemle ilk kez karşılaştıklarını belirtmişlerdir. Öğretmen, öğrencilerden problemi tekrar okumalarını istemiştir. T1, isteyenlere cetvel tedarik etmiştir. Modelleme adımlarını sık sık hatırlatmıştır. Problemin tek bir çözümünün olmadığını belirtmiştir. Sürekli müdahale etmiş, öğrencilerin düşünmesine çok az fırsat vermiştir.

Öğretmen, sorulara çok açık cevaplar vermeyerek öğrencilerin çözüme kendilerinin ulaşmalarını beklemiş fakat öğrencilerin sorularında oldukça yetersiz kaldıklarını görünce müdahaleleri çoğunlukla bilgi veren, yönlendiren öğretmen rolünü üstlenmiştir. T1'in sınıfında uygulama sürecinde kullanılan matematiksel modeller incelendiğinde, sadece bir grup tablo yapabilmıştır. Öğretmenin MM'ye dair açıklamalarına rağmen öğrenciler, modelleme adımlarını algılayamamış ve uygulayamamışlar sadece çözüme odaklanmışlardır. Bu yönüyle modelleme adımlarını sadece bir grubun kısmen gerçekleştirdiği söylenebilir. Yapılan gözlem sonucunda T1'in modelleme adımlarını yönlendirici sorularla öğrencilere öğretmeye çalıştığı söylenebilir (Şahin ve Eraslan, 2017).

“Problemdeki amacınız nedir?” (T1)

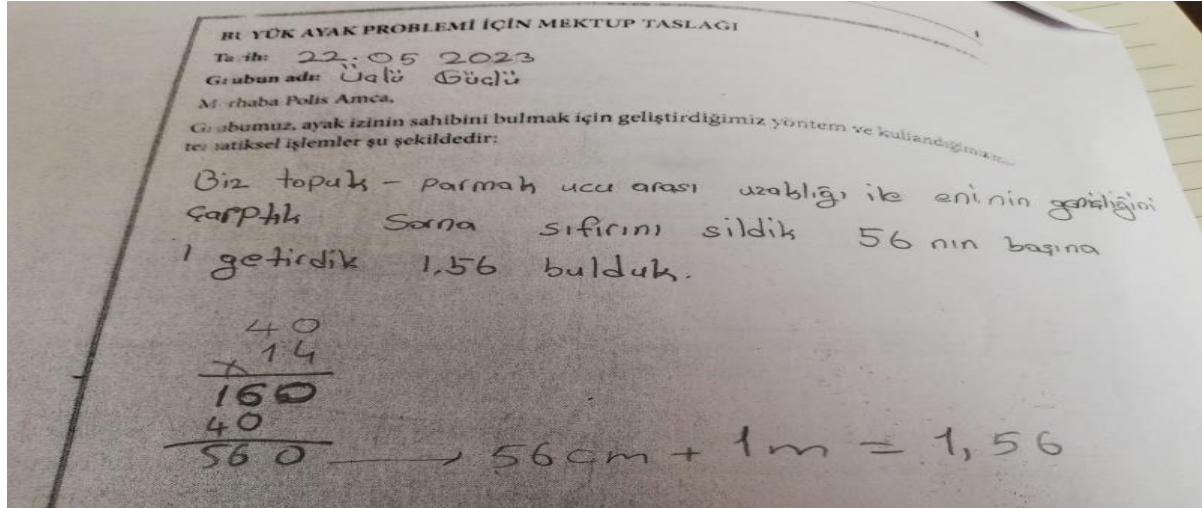
“Çözümünüzü göstermek için şema, tablo grafik oluşturabilirsiniz.” (T1)

“Bu sonuç gerçek hayata uygun mu?” (T1)

Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 960-986.*

DOI. 10.51460/baebd.1438542

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 2. T1'in sınıfındaki öğrenci gruplarından birinin çözümlerinin görseli

Şekil 2'de gösterilen grubun cevabı şu şekildedir: "Biz topuk-parmak arası uzaklığı ile eninin genişliğini çarptık. Sonra sıfırını sildik, 56'nın başına 1 getirdik, 1,56 bulduk."

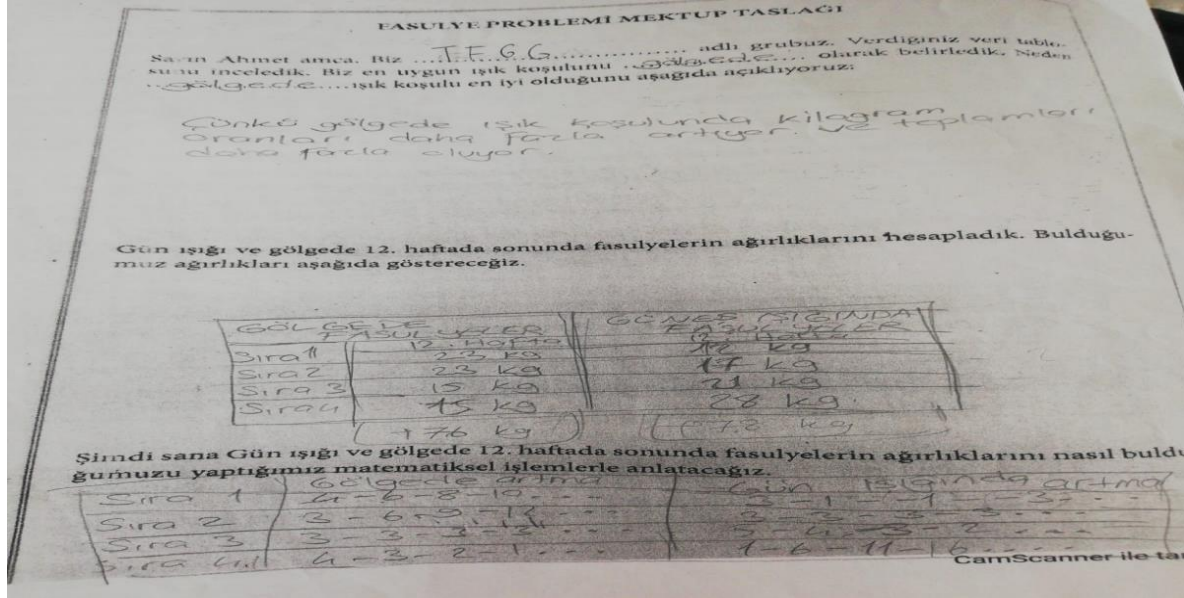
Öğrenciler, herhangi bir matematiksel model üretilmedi. Öğrencilerin düşünce üretebilmesi için başta sadece rehberlik eden T1, daha sonra ilerleme elde edemeyince birçok konuda öğrencilere bilgi vererek öğrencilerin düşüncelerini yönlendirmiştir. Örneğin oran kullanmaları, yuvarlama yapmaları gibi fikirleri öğretmen vermiştir. Buna rağmen gruplardan iki tanesi mantıklı bir çözüm yolu üretilmemiş, sadece sayıları rastgele kullanarak dört işlem yapmıştır. Diğer iki grup ise boylar ile ayak boyu arasında bir oran aramıştır. T1'in MM esnasında öğrencilerin birbirlerine çok yardımcı olmadığını ve bireysel çözmeye çalıştıklarını ifade etmiştir. Son aşamada öğrenciler sunum yaparken diğer grupların soru sormalarını teşvik etmiş, bu açıdan modelleme adımlarına uygun hareket etmiştir.

T2'in uygulamasına ait bulgular

T2'nin modelleme uygulamasında, öğrencilere grup çalışması imkânı sağlanmış ve sınıfların fiziksel ortamı, öğrencilerin grup çalışmasına rahatça katılabilecekleri biçimde düzenlenmiştir. T2'nin, araştırmacı tarafından verilen modelleme eğitimindeki öğretmen, rehber konumda bulunmalı kuralına dikkat ettiği gözlemlenmiştir. T2'nin sınıfında uygulama sürecinde kullanılan matematiksel modeller incelendiğinde, grupların birçok matematiksel modeli kullandığı gözlemlenmiştir. Özellikle Parlayan Yıldızlar grubundaki öğrenciler T2'nin bahsettiği "modelleme adımlarındaki şekiller, grafikler, tablolar kullanarak çözümünüzü daha rahat görme şansı elde edersiniz" önerisini tüm gruplar dikkate alarak gruplar, çok ilgili bir şekilde çözüm için uğraşmışlardır. Her grup çözüm için tüm adımları uygulamışlardır. Önce problemi anlayıp buna uygun modeller oluşturmuşlar ardından matematiksel formül üretip etkinlikteki sorunun çözümüne ulaşmaya çalışmışlardır. Yalnız, Ziraat Fasulyeleri adlı grup çözüme ulaşmadıklarını söyleyip mektup çözüm aşamalarını silmişlerdir. Tüm etkinlik boyunca T2'nin bilgi veren konumunda değil, rehber konumunda olma çabasında kaldığı gözlemlenmiştir.

Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 960-986.

DOI. 10.51460/baebd.1438542

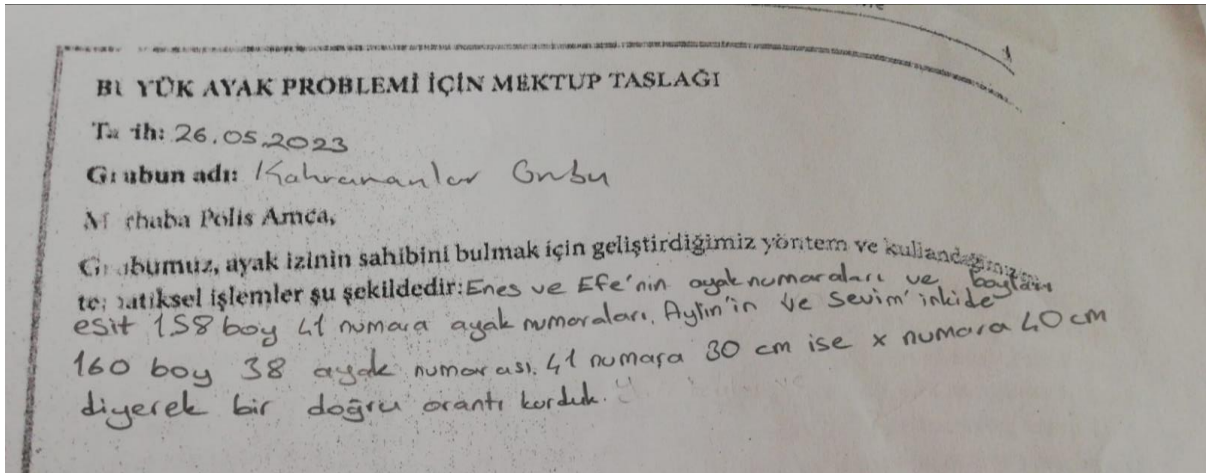


Şekil 3. T2'nin sınıfındaki öğrenci gruplarından birine dair çözümlerinin görselleri

Bu uygulama boyunca T2'nin modelleme adımlarını uygulamaya çalıştığını ancak hiçbir deneyimi olmadığı için çocukların çözüme ulaşmalarında yetersiz kaldığı gözlemlendi. İki ders saati sonunda o sınıfta olan dersi bittiği için öğrencilerin çözüme ulaşmak için ilgileri de dağılmış oldu. Etkinlik böylece tamamlandı. Öğrencilerin düşünce üretebilmesi için sadece rehberlik eden T2 etkinlik boyunca bu çizgisinden ayrılmamıştır. Öğrenciler de zaman içinde etkinliğin doğasına uyum sağlamış ve çözüm üretme için çabalamaya devam etmişlerdir. Model oluşturma etkinliklerinde öğretmen yardımının en az yapıldığı, öğrencilerin bağımsız çalıştığı bu süreç en verimli modelleme etkinliğidir (Blum ve Ferri, 2009). Modelleme etkinliği iki dersin sonunda hala çözüme ulaşamadığı için hızlandırılarak bitirildi. Çok fazla zaman aldığı, sınıf yönetiminde zaman zaman sorun yaşandığı gözlemlendi. Ama bunun yanında öğrenciler, etkinliğe çabuk uyum sağlayarak birçok yaratıcı fikirler sunmaya başladı ve hazırbulunuşlukları bu soru için tatmin ediciydi. Diğer gruplar farklı çözümler ürettiler. Kendi aralarında ve gruplar arası etkileşimde birçok çözüm üretip tartıştılar. Gruplar içinde sorumluluklarını yerine getirip gayretle her bir öğrenci; çözüme ulaşmak için çabaladı, fikir üretti. Yalnız Ziraat Fasulyeleri grubu sonuca ulaşmayınca etkinlik sonunda sunması gereken raporu sildi ve sunum yapmadı. Öğretmen bu grup için destekleyici "Ne kadar yol aldınız? Bunu da paylaşabilirsiniz." şekline yönlendirmeler yapsa da öğrenciler çözümlerini paylaşmak istemediler. Ayrıca TFGG takımında fikir ayrılığı çıktı ve birbirlerini ikna edemediler. Sonuçta aynı grupta farklı iki çözüm sunuldu. Sunumlar esnasında öğretmen oluşturulan modeller arasında karşılaştırma yapmamış, aralarındaki farklılıklara yönelik sorular sormuştur. Bu doğru bir müdahale olarak değerlendirilebilir. Öğretmenin uygulama süresince çözümlere müdahale etmeden rehberlik ettiği ve verimli tartışmalar yaptırdığı gözlemlenmiştir.

T3'ün uygulamasına ait bulgular

T3'ün sınıfını öğrencilerin grup çalışmasında fiziksel olarak rahat hareket edebilecekleri şekilde hazırladığı görülmüştür. Sınıf dörder kişilik 4 gruptan oluşmuştur. T3'ün sınıfında uygulama süreci boyunca herhangi bir matematiksel model kullanılmadı. T3 dersin başında ve uygulama esnasında çözümde; şekiller, tablolar, grafikler, formüller kullanabilirsiniz, diye açıklama yaptığı halde hiçbir grup ve öğrenci matematiksel modeller oluşturmadı. İki ders boyunca sadece matematiksel dört işlem kullanarak öğretmenlerinin doğru demesini bekledikleri bir sonuca ulaşmaya çalıştılar. Her grup çözüm için modelleme adımlarının hiçbirini kullanmadılar. Başta hiçbir öğrenci ilerleme sağlayamadı. Problemi anlayamadı. Çünkü sayısal değerler alışkın oldukları gibi orantılı ya da örüntü değil ve birbirinden çok bağımsız geldi. T3 yaklaşık 1 ders boyunca rehberlik edecek sorular sordu. "Bu olayı hayalinizde canlandırın. Neyi bulmamız isteniyor? Ne tür bilgi verilmiş? Bu bilgileri nasıl kullanırsınız?" Öğrenciler modelleme etkinliğine herhangi bir cevap vermeyince bilgi vererek yönlendirmeye çalıştı. Yani modelleme etkinliğini uygulamada temel anlamda etkili bir performans gösteremedi. Aslında bununla ilgili T3'ün teorik olarak bilgileri vardı. Katılımcı tarafından bilgilendirme yapılmıştı ama ilk kez böyle bir etkinliği uyguladığı için istenen başarıyı sağlayamadı. Öğrencilerin etkinlik için sunduğu raporlardan birkaçı şekil 4'te gösterildi.



Şekil 4. T3'ün sınıfındaki öğrenci gruplarından kahramanlar grubunun çözümlerinin görselleri

Gözlemden elde edilen verileri kullanarak sayısal bir sonuca nerdeyse tüm gruplar ulaştı. Her grup aynı çözüm yolunu geliştirdiler. Bunu öğretmenin yönlendirmesiyle birbirlerinden elde ettikleri sonucu matematiksel formüle döktüler. Kısmen modelleme için doğru adımlar yer alsa da ilk defa uygulanması, sınıf seviyesinin düşük olması gibi sebeplerle modelleme etkinliği uygulaması adımlar uygulanmadığı için başarılı sonuçlanamamıştır. Öğrencilerin düşünce üretebilmesi için başta sadece rehberlik eden T3, daha sonra hiçbir çözüm elde edemeyince birçok konuda bilgi vererek öğrencilerin düşüncelerini yönlendirmiştir. Örneğin oran kullanmaları, cetvel kullanmaları, yuvarlama yapmaları gibi fikirleri öğretmen vermiştir. Bu yönlendirmelerin sonucunda grupların tamamı mantıklı yollar kullanmaya başlamış, hepsi de aynı çözüm yolunu geliştirmişlerdir. Aynı şekilde 5. sınıflara göre daha akla yatkın ve probleme yönelik çözümler üretmişlerdir. Bu da modellemede hazır bulunmuşluğun çok

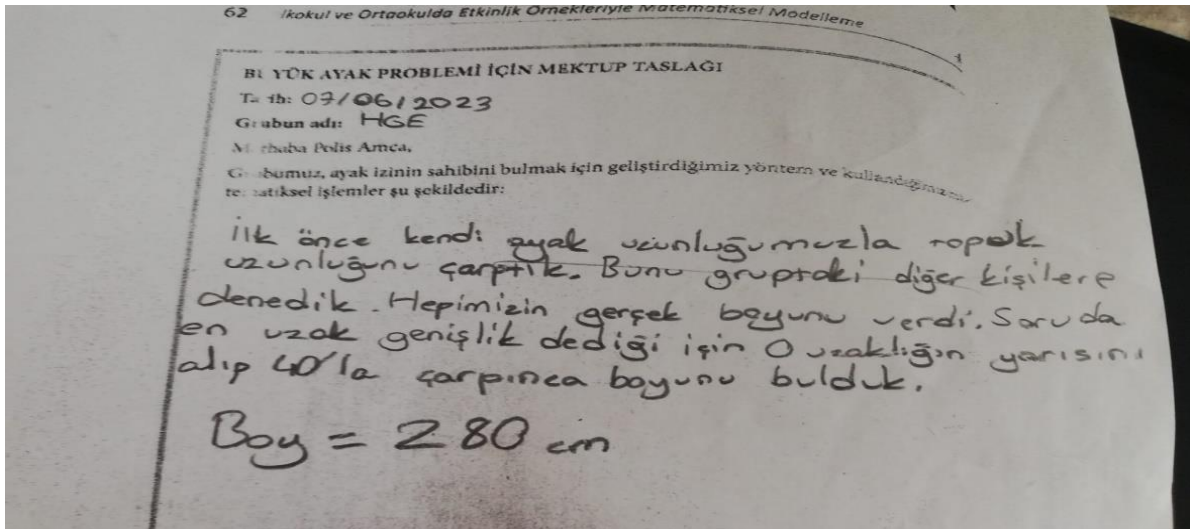
Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 960-986.



önemli bir etken olduğunu kanıtlamıştır. Öğretmen, sınıf yönetiminde çok fazla zorluk yaşamadı. Ara ara oluşan gürültü tamamıyla soru tartışmaya yönelik olduğundan T3 bunu engellemedi. Konu dışı gürültülerin oluşmasına izin vermedi. Yalnız bir etkinlik 2 ders sürmesi yönüyle etkinliğin çok zaman aldığını söyleyebiliriz. Öğrenciler, etkinliğe uyum sağlamak başta çok fazla zorlansalar da dersin sonunda öğretmenin fazladan bilgilendirmeleriyle etkinliğe dersin sonunda uyum sağlamış oldular. Öğrencilerin, matematiksel açıdan yeterli donanımlarının olmadığı getirdikleri kısır çözüm yöntemleriyle ortaya çıkmış oldu. Tabloda ifade edildiği gibi B grubu ve Sherlock Holmes birbirlerine çok yardımcı olmadı ve soruları bireysel çözmeye çalıştılar. T3 bu konuda defalarca uyarıda bulunsa da bu durum değişmedi. A grubunda arada farklı fikirler çıksa da sonunda birbirlerini ikna ettiler. Bir öğrenci, ayak genişliğini de işleme katmalıyız diye çözümü kabul etmedi ama kendisi de bununla ilgili bir çözüm getiremeyince arkadaşlarına uymak zorunda kaldı.

T4'ün uygulamasına ait bulgular

T4'ün sınıfında uygulama sürecinde herhangi bir matematiksel model kullanılmadı. T4 dersin başında ve uygulama esnasında çözümde şekiller tablolar, grafikler, formüller kullanabilirsiniz diye açıklama yaptığı halde, hiçbir grup ve öğrenci matematiksel modeller oluşturmadı. Bu duruma hazırbulunuşluklarının yetersiz olması ve daha önce benzer çalışmalar yapmamaları sebep olmuştur. MM adımlarını uygularken model kurma adımını genel olarak uygulamadıkları görüldü. Yalnız, formül üretip bunu genellenebilir olması açısından kontrol adımını gerçekleştirdiler. Eksik olmakla beraber MM adımlarını uyguladıkları gözlemlendi. Öğrencilerin etkinlik için sunduğu raporlardan biri şekil 5'te gösterildi.



Şekil 5. T4'ün sınıfındaki öğrenci gruplarından hge grubunun çözümünün görseli

Gözlemden elde edilen veriler sonucu sayısal bir sonuca nerdeyse tüm gruplar ulaştı. Her grup aynı çözüm yolunu geliştirdiler. Bunu öğretmenin yönlendirmesiyle birbirlerinden elde ettikleri sonucu matematiksel formüle döktüler. Kısmen modelleme için doğru adımlar yer alsa da ilk defa uygulanması,



sınıf seviyesinin düşük olması gibi sebeplerle modelleme etkinliği uygulaması adımlar uygulanmadığı için başarılı sonuçlanamamıştır. Modelleme ile ilgili bilgisi olmamasına rağmen T4 bilgi veren değil rehberlik eden konumunda bulundu. Modelleme adımlarını çocuklardan istedi. Yalnız öğrenciler modelleme adımlarını tam anlamıyla uygulayamadılar. İlk defa böyle bir etkinlik yapıyor olmalarının bunda en büyük etken olduğu düşünüldü. Öğretmen, sınıf yönetiminde çok fazla gürültü çıktığı için zorlandı. Öğrencilerin çoğu etkinliğe uyum sağlayamadı. Model oluşturmada hazırbulunuşlukları yetersiz olduğundan öğrenciler başarısız oldular. Ayrıca etkinliğin çok fazla zaman alması öğrencilerin dikkatlerinin dağılmasına ve etkinlik harici gürültü yapmalarına sebep oldu. Bu uygulamanın bu sınıfta çok da başarılı olmadığı gözlemlendi. Tabloda ifade edildiği gibi öğrenciler sorumluluklarını tam anlamıyla yerine getirmediler. Öğrenciler ilgisiz ve isteksizdi. HGE grubu tam anlamıyla etkinliğe katıldı. Maya ve Bilgiçler uzun süre soru sormadı ve tartışmayı konu dışı sohbet ettiler. T4 bu konuda uyarıda bulundu. En sonunda katılım sağladılar, yaratıcı fikirler üretmeye ve denemeye başladılar. Buldukları sonuçların doğruluğu hakkında birbirlerinden çok öğretmenden bilgi istediler. T4 tek bir doğru cevabın olmadığını, genellenebilen bir cevap üretmeleri gerektiğini belirtti. Yıldızlar ve İsimsizler grubu öğrencileri çözüm için uğraştılar yalnız modellemenin her adımını uygulamak gibi bir gayretleri olmadı sadece çözüm bulup etkinliği bitirmek istediler.

Öğretmenlerle yapılan son görüşme bulguları

Son görüşmeler, modelleme uygulamalarının ardından, öğretmenlerin MM yöntemi hakkındaki bilgilerini ve bu yöntemle ilgili görüşlerini belirlemek için gerçekleştirildi. Elde edilen veriler, görüşme formu ile toplandı ve içerik analizi yöntemiyle analiz edildi. Analiz sonuçlarına göre, öğretmenlerin görüşleri kategorilere, alt kategorilere ayrıldı ve frekanslar belirlendi.

Tablo 4.

Öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde matematiksel model kavramıyla ilgili görüşlerin tablosu

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Matematiksel model tanımı	Matematiksel terimler (formül)	T1, T2
	Tablo	T2, T3
	Şema, Grafik	T2, T3

Frekanslar incelendiğinde; öğretmenlerin yarısının matematiksel modelleri cebirsel gösterimler olarak yani eşitlikler, denklemler ve formüller şeklinde düşündükleri görülmektedir (Tablo 4). Yalnız T4 matematiksel modelin ne olduğunu doğru olarak anlamamıştır. Bunu T4'ün modelle ilgili ifadesinden anlıyoruz. Şöyle ki: "Alışveriş fişleri yüzdeler konusunu anlatırken kullandığımız modellerdir." Buradan hala T4'ün modeli somut materyal olarak algıladığını ifade ediyor. T1 modelle ilgili açıklama yapmamış, modellemeyi anlatırken matematiksel terimler ifadesini kullanmıştır. T2 ise: "Matematiksel model günlük hayat problemlerini çözerken ürettiğimiz tablolar, şemalar ve formüllerdir." diyerek ilk başta duymadığı model kavramını doğru olarak açıklamıştır. T3'de "Matematiksel model bir konuyu tablo, grafik ve şekillerle açıklamaktır." diyerek ilk başta bildiğini, söylediği model kavramının tam karşılığını vermiş; tablo, formül ve grafiklerle konuyu anlatmak olarak açıklamıştır. Böylece T2 ve T3 adlı öğretmenlerin modeli doğru şekilde kavradığı görülmüştür.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 5.

Öğretmenlerle yapılan son görüşmelerde MM kavramıyla ilgili görüşlerin tablosu

Kategori	Alt Kategori	Frekans
MM Kavramı	Gerçek yaşam problemleri çözme süreci	T1, T2, T3
	Matematiksel çözüm	T4

Sayfa | 977

T3 modellemeyi ön görüşmede duyduğunu belirtmişti. Son görüşmede de “*Matematiksel modeller kullanarak günlük hayatta karşımıza çıkan gerçek ya da gerçeğe yakın bir problemi çözmek için uygulanan adımların hepsidir.*” şeklinde açıklamada bulundu. T2, modeli doğru tanımlarken modellemeyi “*Gerçek dünya problemi çözerken modelin kullanıldığı işlemlerdir.*” şeklinde zayıf bir açıklama yapmıştır. T4 ise “*Problem çözmek için yaptığımız çözüm yollarının bütün hepsidir.*” şeklinde bir açıklama yapmıştır. Matematiksel çözümü, ‘modelleme’ olarak anlamıştır (Tablo 5).

Tablo 6.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen son görüşmelere göre modelleme esnasında uyulan adımlara dair görüşlerin tablosu

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Modelleme esnasında uyulan adımlar	Modelleme adımları uygulamam	T1, T2, T3
	Fikrim yok	T4

T1, T2 ve T3 MM adımlarını kullanacağından bahsederken T4 fikir belirtmemiştir. T4, çalışma boyunca MM’yi öğrenmeye ve uygulamaya karşı mesafeli kalmıştır (Tablo 6).

Tablo 7.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen son görüşmelerde modelleme problemleri ile rutin matematik problemleri arasındaki farklara dair görüşlerin tablosu

Kategori	Alt Kategori	Frekans
MM Problemleri ile Diğer Matematik Problemleri Arasındaki Farklar	Öğrenci çok aktif	T1, T2, T3
	Hayatın içine çekiyor	T4
	Konunun özüne iniyor açıklayıcı	T3
	Çok zaman alıyor	T2, T4
	Kalıcı öğrenmeyi sağlıyor	T1, T2, T3, T4

Bu analizin sonucunda tüm öğretmenlerin modelleme etkinliğinin kalıcı öğrenme sağladığı yorumunu yaptığını ayrıca öğrencinin aktif olduğu kodunun da ön plana çıktığını görüyoruz (Tablo 7). Bu soruyla ilgili olarak öğretmenlerin son düşünceleri şöyledir:

“Çok farklılıklar var. Bir kere öğrenci çok fazla aktif, ders boyu tüm görev onda. Bu yönüyle diğer problem çözme etkinliklerinden farklı. Diğer etkinliklerde 3 öğrenci aktifse bu uygulamada daha çok çocuk aktif olmak zorunda kaldı. Ayrıca bu tür etkinlikler konunun öğrencinin zihninde tam yerleşmesini sağlıyor.” (T1)

Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 960-986.*

DOI. 10.51460/baebd.1438542



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

“Bu uygulamayla matematik konularımızı öğrenci, günlük hayatta nasıl kullanacağını görüyor böylece konuyu daha kalıcı öğrenmiş oluyor, daha aktif oluyor. Ama çok zaman aldığı önemli bir farkı bence. Bizim o kadar çok vaktimiz yok açıkçası.” (T2)

“Bence modelleme etkinliği, konunun özünün anlaşılması açısından etkili bir yöntem. Öğrenci aktif uygulama boyunca. Bu da kalıcı öğrenmeyi sağlayacaktır bence.” (T3)

“Öncelikle modelleme diğer problemlere göre çok fazla zaman alıyor. Öğrenciyi hayatın içine çekmesi hoşuma gitti ama uygulanabilir gelmedi bana. Normal yöntemleri daha kullanışlı buluyorum ve seviyorum ben.” (T4)

Tablo 8.

Öğretmenlerle gerçekleştirilen son görüşmelerde modelleme etkinliğinin uygulanabilir olmasıyla alakalı görüşlerin tablosu

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Modelleme etkinliğinin uygulanabilirliği	Gereksiz	T3, T4
	Çok Zaman Alıyor	T1, T2, T3, T4
	Seçmeli Matematik Dersi	T1, T2

Katılımcılardan T3 ve T4 bu uygulamayı gereksiz bulurken T1 ve T2 uygulanabilir olduğunu ama çok zaman aldığı için seçmeli matematik derslerinin bunun için kullanılabileceğini ya da ders saati artırılıp konuların azaltılmasıyla bunun mümkün olabileceğini ifade ettiler (Tablo 8).

“Uygulanabilir ve uygulanmalı da... Yalnız kazanımlar azaltılmalı ya da ders saati artırılmalı. Çünkü çok zaman alıyor.” (T1)

“Çok zaman alıyor. Bu yönüyle konuların yetişmesi zor. Seçmeli matematik dersleri bu etkinlikler için kullanılabilir. Bu da çocukların matematiği kullanma becerilerini arttırmak için gerekli ve güzel olur.” (T2)

“Çok fazla uygulanabilir olduğunu düşünmüyorum. Bazı konular için uygun olsa da ana konular için gereksiz görüyorum.” (T3)

“Çok zaman alıyor. Normalde kullandığımız yöntemlerle de öğretebiliyoruz matematiği bence gereksiz zaman harcamaya sebep oluyor.” (T4)

Tablo 9.

Öğretmenlerle yapılan son görüşmeye göre modelleme etkinlikleri uygulanırken karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşlerin tablosu

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Modelleme uygularken karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri	Liselere giriş sınavı hazırlığına ket vurması	T4
	Müfredat yetişmesi zor	T1, T2, T3, T4
	Düşük seviye sınıflarda uygulamak çok zor	T3
	Gürültü	T1, T2
	Çok zaman alması	T1, T2

Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 960-986.

DOI. 10.51460/baebd.1438542



Uygulamaların zaman alması müfredatı yetiştirme kaygısı doğurmuştur. Ayrıca gürültü ve kaos olması ortak problemlerden biridir (Tablo 9).

“Bu uygulama çok uzun sürüyor. Kesinlikle her konuya uymaz ve konular yetişmez ayrıca gürültü olması da can sıkıcı yaşadığım diğer bir durum.” (T1)

“Sınıfta uygulama yaparken, zaman sınırlamaları nedeniyle etkinliği tam anlamıyla işlemekte güçlük yaşadım. Bir etkinliği İki ders süresine sığdırabildiğimiz için ve çok gürültü olduğu için, konunun önemli bir kısmı eksik kaldı ve yeterli bir öğrenme sağlanamadı. Bu durumda, öğrencilere konunun tüm detaylarını aktarmak ve anlatmak zorlaştı diye düşünüyorum. Bu diğer etkinlik ve konularda da yaşanacaktır.” (T2)

“Öğrenciler, MM yöntemiyle yapılan etkinlikleri daha önce deneyimlemedikleri için derslerde zorlandılar. Bu durumda, etkinlik öncesinde detaylı bir şekilde anlatım yapılması gerekiyor. Düşük seviyedeki öğrencilerin nasıl hareket edeceklerini ve neler yapacaklarını anlamaları için fazladan zaman gerekiyor.” (T3)

“Bence, LGS devam ettiği sürece istediğimiz kadar verimli bir modelleme yapamayız. Çünkü konuları tam anlamıyla yetiştirememe endişesiyle karşı karşıya kalırız. Sınav sistemi ve konu çokluğu bunları uygulamamıza engel.” (T4)

Tablo 10.

Öğretmenlerle yapılan son görüşmelerden yola çıkarak öğretmenlerin derslerinde MM yöntemlerini kullanmalarıyla ilgili görüşlerin tablosu

Kategori	Alt Kategori	Frekans
Öğretmenlerin ilerde derslerinde modelleme yöntemini kullanmalarına ilişkin görüşleri	Düşünüyorum	T1, T2
	Düşünmüyorum	T3, T4

Öğretmenlerden ikisi derslerde modelleme etkinliklerini kullanmayı düşünürken ikisi kullanmayı düşünmediğini belirtmiştir. Kullanmayı düşünmemelerinin asıl sebebi de müfredat yetiştirme kaygısı olarak görülmektedir (Tablo 10).

“Evet, düşünüyorum. Ama ara ara yer verebilirim kalıcı öğrenmeyi sağlamak için. Çok zaman aldığı için her zaman kullanmam mümkün değil.” (T1)

“Evet, kesinlikle düşünürüm. Hatta öğrencilerime yeni bir soluk getireceğim için çok heyecanlıyım. Öğrenciler fikir üretiyor, becerilerini ortaya koyuyor, tartışıyor. Gerçek hayatta böyle değil mi zaten? Ben matematiğin bu yönüyle tanıştığım için çok mutluyum ve uygulamak istiyorum.” (T2)

“Çok fazla düşünmüyorum. Eğitim sistemi ve sınavlar bunu gerekli kılmıyor. LGS süreci ile modelleme uygulamaları birbirinden farklı. Birbirine engel olur. LGS olmazsa olmazımız. O yüzden modellemeden vazgeçmek zorundayız yoksa konular asla yetişmez.” (T3)

“Hayır, ben düşünmüyorum. Çok vakit kaybettirir. Bizim zamanımız müfredat için az. Hali hazırdaki zamanda bile tam öğrenemiyorlar. Modellemeyle uğraşırken hiç yetişmez.” (T4)



Sonuç, Tartışma ve Öneriler

Bu çalışmada önce ortaokul matematik öğretmenlerinin MM'ye dair bilgilerini ortaya çıkarmak, ardından MM kavramı ve modelleme etkinlikleri hakkında detaylı bilgi verildikten sonra sınıfta uygulamalar yaptırılması amaçlanmıştır. Öğretmenlerin biri matematiksel model kavramını doğru tanımlamış, üçü ise bu kavram hakkında bilgi sahibi olmadıklarını somut materyali çağrıştırdığını dile getirmişlerdir. Akgün ve ark. (2013) çalışmalarında ilköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleri somut materyaller ve görseller olarak gördüklerini ve matematiksel modeli MM yöntemi olarak algıladıklarını ortaya koymuşlardır. Son görüşmelerde, öğretmenlere matematiksel modelin ne olduğu tekrar sorulmuştur. Bu kez öğretmenler matematiksel modelleri; tablo, şekil, grafik, denklem ve eşitlik gibi terimlerle tanımlamışlardır. Bu durum, öğretmenlerin matematiksel model kavramıyla ilgili düşüncelerinin ön görüşmelerdeki ifadelerine göre önemli ölçüde geliştiğini göstermektedir. Çiltaş (2011)'in çalışmasında da matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modeli, içerisinde matematik bulunan bir model olarak, şekil, formül ve çizim şeklinde tanımladıkları ifade edilmiştir. Ön görüşmede üç öğretmen, MM'yi matematik ile günlük yaşam arasında ilişki kurma ve somut materyaller kullanma şeklinde, bir öğretmen ise MM kavramını bilmediğini ve çağrışım yapmadığını ifade etmiştir. Akgün ve ark. (2013), Urhan ve Dost (2016), Çiltaş (2011) ve Özer Keskin (2008) çalışmalarında da öğretmenlerin matematiksel model ve modelleme kavramlarını tam bilmedikleri ve bunları birbiriyle karıştırdıklarını belirtmişlerdir. Son görüşmelerde öğretmenlere MM'nin ne olduğu yeniden sorulmuş ve bu kez MM'nin formül elde etme, matematiksel model oluşturma ve günlük hayat problemlerini matematiksel olarak çözme süreçlerini içerdiğini ifade etmişlerdir. Korkmaz (2010) çalışmasında, öğretmen adaylarının yapılan çalışmayla modellemeyi doğru bir şekilde ifade ettiklerini tespit etmiştir. Matematik öğretmenlerine ön görüşmelerde derslerinde MM yöntemini kullanıp kullanmadıkları sorulmuş ve günlük hayat problemlerini sınıfa taşıdıkları, dersi somutlaştırmaya çalıştıkları ve buluş yoluyla öğrenmeyi modelleme olarak ifade ettikleri görülmüştür. T4 fikir belirtmemiştir. Öğretmenler bu söylemleriyle modellemeyi somutlaştırma olarak ifade etmişlerdir. Hestenes (2010)'e göre, modelleme somutlaştırma değil soyutlaştırmadır ve Uğurel ve Bukova Güzel (2010)'e göre günlük hayat modellerini sınıfa taşımak modelleme uygulaması değildir. Buradan öğretmenlerin modellemeyi derslerinde uygulamadıkları ortaya çıkmıştır. Benzer şekilde, Akgün ve ark. (2013), öğretmenlerin MM'yi kullandıklarını iddia etmelerine rağmen, gerçekte MM yöntemini kullanmadıklarını gözlemlemişlerdir. Ön görüşmedeki sorunun karşılığı olarak son görüşmede modelleme adımlarının anlaşılıp anlaşılmadığı, modelleme yönteminin uygulanabilir olup olmadığı ve derslerinde kullanıp kullanmayacakları sorulmuştur. MM yöntemini kullanmayan üç öğretmene, neden kullanmadıkları sorulduğunda, modelleme adımlarını doğru şekilde ifade ettikleri; T4 'ün ise fikir belirtmediği görülmüştür. Buradan hareketle bilgilendirme ve uygulama sürecinin öğretmenlerin modelleme süreci hakkında bilgi edinmesine katkı sağladığı görülmüştür. Bu sonuç, Jung (2015)'in iki ortaokul öğretmeniyle yaptığı çalışmada da uygulamalar sonucunda öğretmenlerin modelleme adımlarını kazandığını gösterdiği çalışmayla örtüşmektedir. Modellemenin derslerde uygulanabilir olması ile ilgili soruda ise tüm öğretmenler çok zaman aldığını belirtmişlerdir. İki öğretmen gereksiz olduğunu dile getirirken diğer iki öğretmen ise fazladan bir ders saati ile yani seçmeli matematik uygulamaları dersinde bu modelleme etkinliğinin uygulanması gerektiğini ifade etmişlerdir. Öğretmenlerin bu görüşü programda seçmeli matematik uygulamaları dersinde modellemenin yer almaya başlamasıyla desteklenmektedir (MEB, 2018). Öğretmenlerin yarısının MM'yi kullanmaktan



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kaçınmaları ile ilgili bulgular, Blum (1991)'un çalışmasında da teyit edilmiştir. Ön görüşmeler sırasında, MM sürecinde öğretmenlerin karşılaştığı sorunlar ile ilgili T2 ve T4 görüş belirtmemişlerdir. T3 şema oluşturmanın yani model oluşturma becerisinin olmadığı için zorluk yaşandığını dile getirirken T1 problemi anlamada zorluklar yaşanması olarak ifade etmiştir. Ancak son görüşmelerde, öğretmenler MM yönteminin okullarda uygulanmasında yaşadıkları sorunları daha detaylı bir şekilde açıklamışlardır. Bu sorunlar, uygulamaların zaman alıcı olması, çok gürültü olması, öğrencilerin hazır bulunuşluk seviyelerinin yetersizliğidir. Bu sonuçlara İncikabi ve Biber (2020)'de çalışmalarında ulaşmışlardır. Ayrıca etkinliklerde yer alan problemlerin liselere giriş sınavlarındaki problemlerle uyumsuzluğu şeklinde öne çıkmıştır. Bu zorluklar, daha önceki çalışmalarda da benzer şekilde belirtilmiştir, Kawasaki ve diğerleri (2012) ile Yu ve Chang (2011), çalışmalarında MM'nin kendi ülkelerindeki sınavlara uygun olmadığını belirtmişler, yani bu öğretim yönteminin sınavlardaki format ve içerikle uyumsuz olduğunu göstermişlerdir. Bunun yanında MM etkinliklerinin uygulanmasının zaman alıcı olduğu, önceki çalışmalarda da vurgulanmıştır (Akgün vd., 2013; Schwarz ve Kaiser, 2007).

Ön ve son görüşmelerde, tüm öğretmenlerin matematik dersi öğretim programında MM'yi yetersiz gördüğü gözlenmiştir. Ayrıca ön görüşmede modellemenin programda yer alması gerektiği konusunda hemfikir oldukları ortaya çıkmıştır. Birçok çalışma, modellemenin öğrencilere okulun ilk yıllarında öğretilmesi ve öğrencilerin matematiksel yeteneklerine uygun bir şekilde ele alınması gerektiğini önermiştir (Blum, 2002; Cheng, 2001; Yu ve Chang, 2011). Öğretmenlerin ön görüşmeye göre, MM etkinliklerine dair diğer görüşleri değerlendirildiğinde bu konuda hizmet içi eğitimlerin önemli olduğu vurgulanmıştır. Bazı çalışmalarda da öğretmenlere MM konusunda hizmet içi eğitimlerin verilmesi gerektiği önerilmiştir (Akgün vd., 2013; Blum, 1991; Çiltaş, 2011; Eraslan, 2011; Kal, 2013; Kawasaki vd., 2012; Kertil, 2008; Niss vd., 2007; Özer Keskin, 2008; Urhan ve Dost, 2016). Yapılan son görüşmeyle öğretmenlerin modellemeyle ilgili liselere giriş sınav sisteminden uzak olduğu ve modelleme etkinliklerinin öğrencileri konudan kopardığı gibi görüşleri ortaya çıkmıştır. İki öğretmen ise modelleme becerisine sahip olmak istediklerini ve bu alanda öğrencilere faydalı olacaklarına inandıklarını belirtmişlerdir. Bu görüşme sonucunda öğretmenlerin modelleme etkinliklerini uygulama konusunda kendilerini yeterli görmediği devam eden şartlarda bu etkinlikleri uygulamayacağı ya da uygulayamayacağı ortaya çıkmıştır. Bu sonuçların modelleme etkinliklerinin müfredatla uyumlu olmayışı, sınavlardaki problemlerle benzer olmaması, öğretmenlerin bu konuda bilgi ve deneyimlerinin olmaması gibi sebeplerden kaynaklandığı elde edilen verilerden anlaşılmaktadır. Benzer sonuçları Bozkurt ve Polat (2011), Frejd (2012) ile Yu ve Chang (2011) kendi çalışmalarında da ortaya koymuştur. Öğretmenler, son görüşmelerde genel olarak yapılan MM uygulamalarının matematik ile günlük hayat arasındaki ilişkiyi anlamaya, öğrencilerin matematiği günlük hayatla bağdaştırmasına katkı sağladığını ifade etmişlerdir. Doruk ve Umay (2011) çalışmasında modelleme yeteneklerinin, matematik ve gerçeklik arasındaki bağlantıyı anlama yeteneğini içerdiğini belirtmiştir. Bu uygulamalar sayesinde öğretmenler, MM konusunda farkındalık geliştirmişlerdir. Sınıfların çoğunda kullanılan çözüm yolları ise işlem düzeyinde kalmıştır. Bu bulgular, Özaltun ve diğerleri (2013)'nin öğretmen adaylarıyla, Lesh ve Harel (2003)'in sekizinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmalarıyla çelişmektedir. Bunda öğrencilerin ilk deneyimi olması, klasik yöntemle alışkın olmaları ve hazırbulunuşluklarının yetersiz olmasının etkisinin olduğu düşünülebilir. Bu yönüyle sonuç, Kertil (2008)'in çalışmasıyla uyumludur. MM yöntemi sınıflarda uygulandığında, öğrencilerin özellikle etkinliğin başında uyum sağlamakta zorlandığı görülmüştür. Özturan Sağırlı (2010) ve Yu ve Chang (2011) çalışmalarında, öğrencilerin açık uçlu

Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 960-986.

DOI. 10.51460/baebd.1438542



sorulara alışık olmadıkları için modelleme etkinliğini anlamakta güçlük çektiklerini belirtmişlerdir. Öğretmen-öğrenci iletişimi, öğretmenlerin etkinliklerle ilgili öğrencilere bilgi aktarma durumuna göre elde edilen sonuçlar incelenmiştir. 4 öğretmenden üçünün, etkinliklerde sürekli bilgi verme eğiliminde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun nedenleri; öğrencilerin düşük seviyede olmaları, hazırbulunuşluklarının yetersiz olması, bazı etkinliklerin zorluğu ve öğrencilerin ilk etkinliklere uyum sağlayamamaları gibi sebeplere dayandırılmıştır. T2'nin ise sürekli bilgi verme eğiliminde olması ve öğrencilerini düşündürmeye teşvik ettiği gözlemlenmiştir. Bunda öğretmenin çalışmadaki öğretmen rolünü iyi anlamış olması, öğrencilerin hazırbulunuşlukları yeterli olduğu için bilgi verme durumuna girmesine gerek kalmadığını söyleyebiliriz. Diğer öğretmenler bilgi vermemek için başta çabalar da öğrenciler çözüm geliştiremeyince daha fazla müdahale etmek durumunda kaldılar. Öğretmenler, modelleme problemlerini öğrencilerin seviyelerine uygun bir şekilde seçmelerine rağmen, öğrencilerin düşük hazırbulunuşluk düzeyleri bu süreçte yaşanan önemli bir sorun olarak belirlenmiştir. Bu durum, başka bir çalışmada da modelleme problemlerinin her seviyeye uygun olarak uygulanabileceği vurgulanmasına rağmen bir çelişki içermektedir (Blum, 2002). T2'nin sınıfında, MM etkinliklerini uygularken genellikle MM adımları başarıyla izlenmiştir. Diğer sınıflarda MM adımları eksik kalmıştır. Bu sınıflarda problemin anlaşılması üzerine odaklanılmış, ancak değişkenlerin seçilmediği, matematiksel modelin oluşturulmadığı, modelin çözülmediği ve sonuçların gerçek hayata yorumlanmadığı gözlemlenmiştir (Çiltaş, 2011; Özer Keskin, 2008; Özturan Sağırlı, 2010).

Bu çalışmanın en belirgin sonucu, öğretmenlerin MM'ye yönelik farkındalık kazanmalarındır. Araştırmaya katılan öğretmenlerin çoğunun MM etkinliklerini uygulayarak MM konusundaki bilgi ve farkındalıklarını geliştirdikleri söylenebilir. MM'nin müfredatta yer aldığı halde, birçok öğretmenin bu durumdan haberdar olmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle, bu yaklaşımın etkili bir şekilde uygulanabilmesi için öğretmenlerin MM'ye ilişkin farkındalıklarının artırılması gerekmektedir. Bunun için öğretmenlerin MM'ye ilişkin araştırmaları incelemeleri için kaynaklar sunulmalıdır. Hali hazırda görevde olan öğretmenlere hizmet içi eğitimle MM eğitimi verilebilir. Öğretmenlerin bu yapıyı kullanması için önce tam olarak amacı ve uygulanışını öğrenmesi gerekmektedir. Bu da hizmet içi eğitimle kazandırılabilir. MM etkinliklerinin zaman ve emek istediği bu çalışmada da açık bir şekilde görülmüştür. Bu sınırlılığı avantaja çevirebilmek için müfredatın içeriğinin azaltılması önerilebilir. Böylece liselere giriş sınavı kaygısının olumsuz etkileri azaltılmış olabilir. Seçmeli matematik ve bilim uygulamaları derslerinde okulların MM uygulamaları zorunlu hale getirilebilir. Öğrenciler genellikle matematiksel modeller oluşturmakta zorlanmışlardır. Bu çalışma 4 ortaokul öğretmeniyle sınırlı kalmıştır. Buna benzer bir çalışma ilkokul veya lise öğretmenleriyle yapılabilir. Sınıflarda bir modelleme etkinliği uygulanmıştır. Bir sınıfa çok sayıda etkinlik uygulanarak çalışma farklı boyutlarda gerçekleştirilebilir. Çalışma aynı zamanda, Türkiye'deki modelleme araştırmalarındaki eksikliklere ışık tutarak ilkokul ve ortaokul seviyelerinde modelleme kullanımının sınırlı olduğunu göstermektedir. Bu bilgi, YÖK ve MEB gibi paydaşları bilgilendirebilir ve matematik eğitime katkı sağlayabilecek üniversitelerin çalışmalarını vurgulayabilir. Aynı zamanda, matematik eğitimi üzerine modelleme çalışmalarının gelişimine katkı sağlamak için bu eksiklikleri doldurma fırsatı sunabilir. Bu MM etkinlikleri, öğrencilerin gelişimine önemli bir katkı sağlayabilir. İleri araştırmalarda MM'ye uygun öğretim yöntemlerinin farklı disiplinlerle ilişkilendirilerek öğrencilerin ileri yıllardaki ders başarıları ve matematiğe olan tutumları üzerindeki etkisi incelenebilir. MM ile yapılandırılmış öğretim uygulaması

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper



ile matematik eğitimine katkıda bulunulabilmeyi hedefleyen çalışmanın, modelleme alanında çalışan araştırmacılara yol gösterici olması umulmaktadır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Abrams, J. P. (2001). Mathematical modeling: Teaching the open-ended application of mathematics. *The Teaching Mathematical Modeling and the of Representation*. 2001 Yearbook, NCTM.
- Akgün, L., Çiltaş, A., Deniz, D., Çiftçi, Z., & Işık, A. (2013). İlköğretim matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme ile ilgili farkındalıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(12), 1-34. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.410>
- Aztekin, S., & Taşpınar Şener, Z. (2015). Türkiye’de matematik eğitimi alanındaki matematiksel modelleme araştırmalarının içerik analizi: bir meta-sentez çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 40(178), 139-161. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2015.4125>
- Blomhøj, M. ve Jensen T. H. (2006). What’s all the fuss about competencies? Experiences with using a competence perspective on mathematics education to develop the teaching of mathematical modelling. In W. Blum, P.L. Galbraith and M. Niss: *Modelling and Applications in Mathematics Education*. New York: Springer, 2(2), 45-56
- Blum, W., & Kirsch, A. (1991). Preformal proving: Examples and reflections. *Educational Studies in Mathematics*, 22, 183–203. <https://doi.org/10.1007/BF00555722>
- Blum, W. (2002). ICMI Study 14: Applications and modelling in mathematics education- Discussion document. *Educational Studies in Mathematics*, 51(1/2), 149-171.
- Blum, W., & Ferri, R. B. (2009). Mathematical modelling: Can it be taught and learnt? *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(1), 45-58.
- Borromeo Ferri, R. (2018). *Learning how to teach mathematical modeling in school and teacher education*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-68072-9>
- Bozkurt, A., & Polat, M. (2011). Sayma pullarıyla modellemenin tam sayılar konusunu öğrenmeye etkisi üzerine öğretmen görüşleri. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 10(2), 787-801.
- Cheng, A. K. (2001). Teaching mathematical modelling in Singapore schools. *The Mathematics Educator*, 6(1), 63-75.
- Çakmak Gürel, Z. (2018). Matematik öğretmeni adaylarının matematiksel modelleme süreçlerinin bilişsel açıdan incelenmesi, [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Atatürk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çiltaş, A. (2011). *Dizi ve seriler konusunun matematiksel modelleme yoluyla öğretiminin ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının öğrenme ve modelleme becerileri üzerine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Atatürk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Çiltaş, A., & Zihar, M. (2018). Matematiksel modelleme yöntemiyle 8. sınıf üslü ifadeler konusunun öğretime yönelik bir eylem araştırması. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 46-63. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.500004>
- Deniz, D. (2014). The sufficiency of high school mathematics teachers' to elicit and apply activities appropriate to mathematical modelling method [Unpublished Doctoral Dissertation]. Atatürk University.
- Doerr, H. M. (1997). Experiment, Simulation And Analysis: An Integrated Instructional Approach To The Concept Of Force. *International Journal Of Science Education*. 19, 265-282.
- Doruk, B. K., & Umay, A., (2011) Matematiği günlük yasama transfer etmede matematiksel modellemenin etkisi, *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41, 124-135.
- Doyle, K. M. (2006). Mathematical modeling through top-level structure [Master’s thesis]. Queensland University of Technology, Australia. http://eprints.qut.edu.au/16391/1/Katherine_Doyle_Thesis.pdf
- Eraslan, A. (2011). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının model oluşturma etkinlikleri ve bunların matematik öğrenimine etkisi hakkındaki görüşleri. *İlköğretim Online*, 10(1), 364-377. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8593/106870>

Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 960-986.

DOI. 10.51460/baebd.1438542



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Erbaş, A. K., Çetinkaya, B., & Çakıroğlu, E. (2013). *Ortaöğretim matematik eğitiminde matematiksel modelleme: Hizmet içi ve hizmet öncesi öğretmen eğitimi* (TÜBİTAK Proje No: 110K250). Yayınlanmamış rapor, TÜBİTAK. <https://hdl.handle.net/11511/49732>
- Erdoğan, F., & Elmas, C. (2018). Matematik dersi öğretim programının (ortaokul 5-8. sınıflar) matematiksel model kullanımı bağlamında incelenmesi. *Turkish Journal of Educational Studies*, 5(3), 66-81. <https://doi.org/10.33907/turkjes.452890>
- Frejd, P. (2012). Teachers' conceptions of mathematical modelling at Swedish Upper Secondary school. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(5), 17-40.
- Galbraith, P., & Stillman, G. (2006). A framework for identifying student blockages during transitions in the modelling process. *ZDM*, 38, 143-162.
- Glesne, C. (2012). *Nitel Araştırmaya Giriş*, (Çeviri A. Aksoy ve P. Yalçınoğlu). Ankara. Anı Yayıncılık.
- Gürbüz, R., Çavuş Erdem, Z., Şahin, S., Temurtaş, A., Doğan, C., Doğan, M., Çalık, M., & Çelik, D (2018). Bir disiplinler arası matematiksel modelleme etkinliğinden yansımalar. *Adıyaman University Journal of Educational Sciences*, 8, 1-22. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.463270>
- Güzel, E. B., & Uğurel, I. (2010). Matematik öğretmen adaylarının analiz dersi akademik başarıları ile matematiksel modelleme yaklaşımları arasındaki ilişki. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education*, 29(1). 69-89.
- Haines, C., and Crouch, R. (2010). Remarks on a modelling cycle and interpretation of behaviours. In R., Lesh, P. L. Galbraith, C. R. Haines and A. Hurford (Eds.), *Modeling students' mathematical modeling competencies* (ICTMA 13) (pp. 145–154). Springer.
- Hestenes, D. (2010). Modeling theory for math and science education. In R., Lesh, P. L. Galbraith, C. R. Haines and A. Hurford (Eds.), *Modeling students' mathematical modeling competencies* (ICTMA 13) (pp. 13-41), Springer.
- Hıdıroğlu, Ç. N. (2015). *Teknoloji destekli ortamda matematiksel modelleme problemlerinin çözüm süreçlerinin analizi: Bilişsel ve üstbilişsel yapılar üzerine bir açıklama* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Dokuz Eylül Üniversitesi.
- İncikabı, S., & Biber, A. (2020). Ortaokul matematik öğretmen adaylarının matematiksel model oluşturma etkinliklerine yönelik değerlendirmeleri. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 10-27.
- Jung, H. (2015). Strategies to Support students' mathematical modeling. *Mathematics Teaching in the Middle School*, 21(1), 42-48. <http://dx.doi.org/mathteachmidscho.21.1.0042>
- Kal, F. M. (2013). *Matematiksel modelleme etkinliklerinin ilköğretim 6. sınıf öğrencilerinin matematik problemi çözme tutumlarına etkisi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi], Kocaeli Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kawasaki, T., Moriya, S., Okabe, Y., and Maesako T. (2012). The problems of mathematical modelling introduction on mathematics education in Japanese school. *Journal of Mathematical Modelling and Application*, 1(5), 50-58.
- Kenan, A. (2022). Fen eğitiminde matematiksel modelleme etkinliklerinin geliştirilmesi ve fen bilgisi öğretmenlerinin ve öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yeterliklerinin incelenmesi [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Hacettepe Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Kertil, M. (2008). *Matematik öğretmen adaylarının problem çözme becerilerinin modelleme sürecinde incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek lisans tezi], Marmara Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Korkmaz, E. (2010). *İlköğretim matematik ve sınıf öğretmeni adaylarının matematiksel modellemeye yönelik görüşleri ve matematiksel modelleme yeterlikleri* [Yayımlanmamış Doktora Tezi], Balıkesir Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>
- Lesh, R., & Doerr, H. M. (2003). Foundations of models and modeling perspective on mathematics teaching, learning, and problem-solving. In R. Lesh, & H. M. Doerr (Eds.), *Beyond constructivism: Models and*

Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 960-986.

DOI. 10.51460/baebd.1438542



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 960-986.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 960-986.
Araştırma Makalesi / Research Paper

modeling perspectives on mathematics problem solving, learning, and teaching (pp. 3-33). Lawrence Erlbaum Associates

Lesh, R., & Harel, G. (2003). Problem-solving, modeling, and local conceptual development. *Mathematical Thinking and Learning*, 5, 157–189. <http://dx.doi.org/10.1207/S15327833 MTL0502>

Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. sage.

Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik uygulamaları dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Devlet Kitapları Müdürlüğü.

Müller, G., ve Wittmann, E. (1984). *Der Mathematikunterricht in der Primarstufe*. Braunschweig: Vieweg.

Niss, M., Blum, W., & Galbraith, P. (2007). Introduction. In W. Blum, P. L. Galbraith, H.-W. Henn, & M. Niss (Eds.), *Modelling and applications in mathematics education* (10th ed., pp. 2-32). Springer.

Özaltun, A., Hıdıroğlu, Ç., Kula, S., Bukova Güzel, E. (2013). Matematik öğretmeni adaylarının modelleme sürecinde kullandıkları gösterim şekilleri. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education*, 4(2), 66-88. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkbilmat/issue/21570/231466>

Özer Keskin, Ö. (2008). *Ortaöğretim matematik öğretmen adaylarının matematiksel modelleme yapabilmelerinin geliştirilmesi üzerine bir araştırma* [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Gazi Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Özturan Sağırılı, M. (2010). *Türev konusunda matematiksel modelleme yönteminin ortaöğretim öğrencilerinin akademik başarıları ve öz-düzenleme becerilerine etkisi* [Yayınlanmamış Doktora Tezi], Atatürk Üniversitesi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/>

Sandalcı, Y. (2013). *Matematiksel modelleme ile cebir öğretiminin öğrencilerin akademik başarılarına ve matematiği günlük yaşamla ilişkilendirmelerine etkisi* [Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi], Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi. <https://hdl.handle.net/11436/544>

Schwarz, B., and Kaiser, G. (2007, February). *Mathematical modelling in school—experiences from a project integrating school and university*. Paper presented at the Fifth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education, Larnaca, Cyprus.

Strauss, A., & Corbin, J. (1998). Basics of qualitative research techniques.

Şahin, N., & Eraslan, A. (2017). Thinking processes of fourth-grade primary school students on the butter bean problem and challenges encountered. *Educational Sciences: Theory & Practice*, 17(1), 105–127.

Şimşek, H., & Yıldırım, A. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.

Tekin Dede, A., & Bukova Guzel, E. (2023b). Reflections from Planning and Implementing a Modelling Task. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 18(1), em0728. <https://doi.org/10.29333/iejme/12821>

Uğurel, I., & Bukova, E. G. (2010). Matematiksel öğrenme etkinlikleri üzerine bir tartışma ve kavramsal bir çerçeve önerisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 39(39), 333-347.

Urhan, S., & Dost, Ş. (2016). Matematiksel modelleme etkinliklerinin derslerde kullanımı: öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 15(59).

Van de Walle, J. A., Karp, K. S., & Bay-Williams, J. W. (2014). *İlkokul ve ortaokul matematiği: Gelişimsel yaklaşımla öğretim* (7. baskıdan çeviri) (S. Durmuş, Çev.). Nobel Yayınları.

Voskoglou, M. G. (2006). The use of mathematical modelling as a tool for learning mathematics. *Quaderni di Ricerca in Didattica*. 16, 53-60.

Yu, S. Y., and Chang, C. K. (2011). What did taiwan mathematics teachers think of model-eliciting activities and modelling teaching? In G. Kaiser, W. Blum, R. B. Ferri and G. Stillman (Eds.), *Trends in teaching and learning of mathematical modelling: ICTMA 14* (pp. 147-156). Springer.

Yüksek Öğretim Kurumu [YÖK] (2018). *İlköğretim Matematik Öğretmenliği Lisans Programı*, <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>

Oral, H. & Özkaya, A. (2024). Matematik öğretmenlerinin matematiksel modelleme etkinliklerini uygulama süreçlerinin değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 960-986.

DOI. 10.51460/baebd.1438542




Üniversite Öğrencilerinin Dijital Oyun Bağımlılığı Düzeylerinin İncelenmesi

Examining the Digital Game Addiction Levels of University Students

Sayfa | 987

Muhammet Fatih KIZILKAYA , Dr., mfatihkizilkaya@gmail.com

Fatma Zuhale EROL , Dr. Öğr. Gör., Bingöl Üniversitesi, fzerol@bingol.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 16 Mart 2024
Kabul tarihi - Accepted: 4 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 987-1012.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 987-1012.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Dijital oyunlar günümüzde binlerce oyuncunun aynı anda bir araya geldiği sanal dünyaları oluşturmaktadır. Bu durum çoğu zaman bireyleri sosyal etkileşimler ve gerçek hayat bağlantılarından koparabilmektedir. Dijital oyun bağımlılığı, gün geçtikçe daha fazla insanın etkilendiği bir bağımlılık türü olarak karşımıza çıkmaktadır. Dijital oyun bağımlılığı ile ilgili psikososyal sorunların genç yetişkinlik ve yetişkinlik dönemlerinde daha fazla görüldüğü yapılan araştırmalarla ortaya konulmaktadır. Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerini bilmek bağımlılığın teşhisi ve tedavisi için onlara gerekli olan rehberliği sunmak adına önem arz etmektedir. Bu sebeple Bingöl Üniversitesi Meslek yüksekokullarında eğitim ve öğretimde bulunan toplam 129 öğrencinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırma sonuçlarını elde etmek için yapılan analizlerde $p>0,05$ anlamlılık değeri dikkate alınmıştır. Dijital oyun bağımlılığı üzerine gerçekleştirilen bu araştırmanın sonuçları, katılımcıların çoğunluğunun riskli grupta yer aldığını 61(%47,3), bağımlılık düzeylerinin cinsiyet temelli farklılıklar göstermediğini, ancak oyun oynama süresi ve dijital oyun yeniliklerini takip etme alışkanlıklarının bağımlılık düzeylerini etkilediğini ortaya koymuştur. Araştırma sonuçları doğrultusunda, meslek yüksekokulu yöneticilerine, öğrencilere yönelik düzenlenecek dijital oyun bağımlılığı seminerlerinin rehberlik açısından kritik bir öneme sahip olduğu önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Bağımlılık, Dijital oyun, İnternet, Dijital oyun bağımlılığı, Üniversite Öğrencisi.

Abstract. The digital games today create virtual worlds where thousands of players come together simultaneously. This often leads individuals to disconnect from social interactions and real-life connections. Digital gaming addiction has emerged as a type of addiction affecting an increasing number of people. Research indicates that psychosocial problems related to digital gaming addiction are more prevalent in young adults and adults. Knowing the levels of digital gaming addiction among university students is crucial to provide them with the necessary guidance for diagnosis and treatment. Therefore, an attempt was made to determine the levels of digital gaming addiction among a total of 129 students studying at Vocational Schools of Bingöl University. In the analyses conducted to obtain the research results, a significance value of $p>0.05$ was considered. The results of this study on digital gaming addiction reveal that the majority of participants are in the risky group, accounting for 61% (47.3%). Gender-based differences were not found in addiction levels; however, it was found that the duration of gaming and habits of following digital gaming innovations influence addiction levels. Based on the research findings, it is recommended that seminars on digital gaming addiction be organized for vocational school administrators and students, as they hold critical importance in terms of guidance.

Keywords: Addiction, Digital game, Internet, Digital game addiction, University student.



Extended Abstract

Introduction. Digital game addiction emerges as a significant form of addiction affecting us increasingly within the adventure of our lives. The concept of addiction has entered our lives as a result of the development of the internet and technology. When the definitions of digital game addiction are examined, it is described as impulse control disorder associated with symptoms such as not stopping playing games, loss of interest in life activities, and a sense of psychological deprivation, despite the negative consequences. In this regard, the World Health Organization (WHO) defines digital game addiction as prioritizing playing games over daily life activities and continuing to play games despite negative consequences (WHO, 2018).

Digital game addiction has been named as gaming disorder in the International Classification of Diseases 11th Revision (ICD-11) and officially recognized. In the Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders (DSM-5), it is defined as Internet Gaming Disorder. The American Psychiatric Association has established nine criteria to diagnose online gaming disorder in DSM-5. These criteria qualitatively explain how dimensions of engagement with internet games can become problematic. Excessive focus on internet games, increased gaming time, showing signs of withdrawal as a result of continuous gaming can be considered as the main symptoms of digital game addiction. Additionally, loss of interest in activities in daily life, inability to quit despite being aware of the problems in social life, and willingness to risk career losses are some of the criteria established.

Method. Psychosocial problems arising within the framework of digital game addiction are particularly observed in young adulthood and adulthood (Bülbül et al., 2018; Çelikkalp & İrmak, 2022). In this regard, the aim of the research is to examine the levels of digital game addiction among vocational school students who are in the aforementioned period. Through the use of the quantitative research approach of the correlational survey model, this study attempted to reveal the levels of digital game addiction among the students who participated in the research. The research was conducted with 129 voluntary students studying in various vocational schools of Bingöl University.

In the research, alongside the personal information form, the "Digital Game Addiction Scale for University Students," adapted by Hazar & Hazar (2019), was used to prompt students to provide their personal information. The following questions were attempted to be answered in the conducted research:

1. What is the level of digital game addiction among university students?
2. Do the levels of digital game addiction among university students differ according to various variables (gender, frequency of playing games (online), following digital game innovations, etc.)?

Discussion and conclusion. According to the research results, most of the participating participants are classified in the risky group (47.3%). The research results according to the sub-dimensions of the scale are as follows: in the dimension of excessive focus and procrastination, participants are in the low-risk group (60.2%), in the dimension of deprivation and quest, they are in the normal group (87.6%), and in the dimension of mood swings and narrowing, participants are in the normal group (99.2%).



Regarding gender and playing games online variables, no statistically significant differences were found in the entire scale and sub-dimensions ($p>0.05$).

However, when variables such as following digital game innovations, liking computer games, interest in technology, and playing games during the day were examined, statistically significant differences were observed ($p>0.05$).

The results mentioned above indicate that the majority of participants are in the risky group. Therefore, digital game addiction should be viewed as a disorder, and necessary planning and interventions should be carried out without delay.

Orak et al. (2021) revealed that the majority of students in their study had risky addiction scores. Another study by Arıkan & Öztürk (2020) also found that the majority of participants fell into the risky group. However, Kayhan & Sabah (2022) obtained a different result in their research, finding lower levels of addiction among students. This discrepancy may stem from the dynamic nature of the research topic. The results indicate that differences exist. Therefore, in addition to creating individual interventions and treatments, identifying other underlying factors is necessary to develop effective guidance plans. The high rates of participants in the risky group in the conducted research emphasize the importance of creating individual and societal awareness in combating digital game addiction. Taking into account the points mentioned above can provide an opportunity to develop effective interventions and strategies.

Today, alongside easy access to technological devices, the increasing diversity of digital games can cater to a wide audience. These developments may facilitate the widespread acceptance of digital games regardless of gender. When studies on digital game addiction are examined, it is observed that differences based on gender do not occur (Arslan, 2020). The widespread acceptance of games by a wide audience may have contributed to this outcome. However, there are many studies in the digital game literature that show differences based on gender (Çavuş, 2016; Hazar & Hazar, 2019; Kayhan & Sabah, 2022, Satılmış et al., 2023). These differences highlight the need for appropriate and correct strategies to be developed for diagnosis, treatment, and interventions in the context of digital game addiction.

Considering the limitations of the study, adopting a comprehensive approach in future research that includes larger sample groups, more detailed measurement tools, and factors such as the individual's social, emotional, and psychological conditions is important for a full understanding of digital game addiction. Despite being in the low-risk and risky groups, preventive guidance practices such as increasing awareness of digital game addiction among students and developing their effective interpersonal skills can be implemented to prevent addiction. In line with the research results, it is believed that digital game addiction seminars organized for university administrators and university students have critical importance in terms of guidance. Universities can regularly monitor students' digital game usage habits and provide early intervention opportunities for students showing signs of addiction. Additionally, establishing strong social support networks for students can play a significant role in combating addiction. Alternative activities such as group of friends, hobbies, and sports can be recommended. It is important for families to support students in preventing digital game usage and addiction. In this regard, seminars, workshops, or informative meetings can be organized for families.



Giriş

Bilgi ve iletişim teknolojilerinin ilerlemesi ile dijital cihazların yaygınlaşması, sokak oyunlarını dijital oyunlara dönüştürmeye başlamıştır. Herkesin ilgi alanına hitap eden dijital oyunlara genellikle ücretsiz ve kolay bir şekilde erişim sağlamak mümkündür. Bu erişim, dijital oyunların yaygınlaşmasında önemli bir rol oynamaktadır. Dijital oyunlar günümüzde binlerce oyuncunun aynı anda bir araya geldiği sanal dünyaları oluşturmaktadır. Önceden bireysel bir eğlence aracı olan bu oyunlar zamanla oyuncuların paylaşım yaptıkları etkinlik alanlarına dönüşmektedir (Carrillo, 2015). Oyuncular, çevrimiçi olan diğer karakterlerle/insanlarla ilişkiler kurmaktan ve ilişkilerini geliştirmekten keyif almaktadır. Bu tarz sosyal etkileşimler yaş farkı gözetmeksizin bireyleri kendine çekebilmenin yanında; onları fiziksel, ruhsal ve davranışsal olarak kolaylıkla etkisi altına alabilmektedir. Ancak bu durum çoğu zaman bireyleri sosyal etkileşimlerinden ve gerçek hayat bağlantılarından koparabilmektedir. Bu duruma alışan oyuncular oyunlara karşı aidiyet duygusu beslemektedirler. Dijital oyunlara erişimleri engellendiğinde ise sinirlilik, huzursuzluk ve saldırganlık gibi duygu ve davranış değişiklikleri gösterebilirler. Ortaya çıkan davranış değişiklikleri dijital oyun bağımlılığının göstergesi kabul edilmektedir (Lemmens vd., 2009; WHO, 2020).

Dijital oyun bağımlılığı hayat serüvenimiz içerisinde günden güne bizleri etkileyen önemli bir bağımlılık türü olarak ön plana çıktığı görülmektedir. Genellikle bu tür bağımlılıklar internet ve oyun teknolojilerinin hızlı gelişimi sonucunda yaygınlaşabilir. Dijital oyun bağımlılığı tanımları incelendiğinde olumsuz sonuçlarının bulunmasına rağmen oyun oynamayı bırakamama, hayat aktivitelerine dayalı ilgi kayıpları ve psikolojik bozukluk hissi gibi emareler ile ilişkilendirilen dürtülerin kontrol edilememesi ve bunların kontrolü ile ilgili bozukluklar ifade edilmektedir (Yalçın Irmak & Erdoğan, 2016). Lemmens vd. (2009), dijital oyun bağımlılığını, bireylerin video oyunlarına karşı aşırı ve düzenli olarak bağlanması, sosyal sorunlarla birlikte duygusal sorunlara yol açsa bile bu kullanımı kontrol edememesi olarak tanımlamışlardır. Griffiths (2010), dijital oyun bağımlılığını; oyun oynamak için harcanan süre değil, oyunun diğer yaşam alanları üzerindeki olumsuz etkileri temelinde tanımlamaktadır. Dijital oyun bağımlılığı üzerine yapılan diğer bir tanıma göre; oyun oynamaya daha fazla öncelik verme eğiliminde olma, diğer ilgi alanlarını ve günlük aktiviteleri geride bırakarak oyunu ön plana alma, olumsuz sonuçların meydana gelmesine rağmen oyun oynamaya devam etme durumudur (WHO, 2020). Bu tanımla birlikte ICD-11 de (Uluslararası Hastalık Sınıflandırması- 11. Revizyon), dijital oyun bağımlılığı resmi bir psikolojik sağlık sorunu olarak kabul edilmiş ve "oyun bozukluğu" adı altında tanımlanmıştır (WHO, 2020).

Dijital oyun bağımlılığı, Mental Bozuklukların Tanısal ve Sayımsal El Kitabı'nda çevrimiçi oyun oynama bozukluğu olarak tanımlanmış ve bu bozukluğu tanımlamak için dokuz ölçüt sunulmuştur. DSM-5'te sunulan ölçütler, internet oyun bağımlılığını tanımlamak için kullanılan kriterlerdir. Bu kriterler, bireylerin internet oyunlarına olan ilişkilerinin nasıl bir sorun haline gelebileceğini açıklar. İnternet oyunlarına aşırı derecede odaklanma, oynamama durumunda içe kapanma belirtileri gösterme, oyun süresini sürekli artırma ihtiyacı gibi özellikler, bu bağımlılığın belirtileri olarak kabul edilir. Ayrıca, aile bireyleri ve arkadaşların katılımıyla gerçekleştirilen sinemaya gitme, açık alanda birlikte vakit geçirme gibi aktivitelere ilgi kaybı, psikososyal sorunların farkında olunmasına rağmen oyunlara devam etme ve ilişki, iş, eğitim veya kariyer kayıplarına neden olabileceği durumları da bu tanı



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 987-1012.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 987-1012.
Araştırma Makalesi / Research Paper

kriterleri içinde yer alır (APA, 2013). Bu ölçütlerin, dijital oyun bağımlılığının teşhisi ve tedavisi için rehberlik edebileceği ön görülmektedir.

Dijital oyun bağımlılığı üzerine gerçekleştirilen çalışmalar internet oyun bağımlılığını tanımlamak için kullanılan ölçütler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Jeong vd. (2016), psikososyal değişkenlere (örneğin, saldırganlık, depresyon ve yalnızlık) odaklanan bir çalışma gerçekleştirmiştir. Bu çalışmada psikososyal değişkenlerin oyun bağımlılığına etkisi, yalnızlık ve depresyonun saldırganlık üzerindeki etkileri ile saldırganlığın psikolojik değişkenler (örneğin, depresyon ve yalnızlık) ile oyun bağımlılığı arasındaki aracılık rolünü incelemiştir. 789 katılımcı ile gerçekleştirilen çalışmada saldırganlığın hem yalnızlık hem de depresyon tarafından önemli ölçüde etkilendiği, saldırganlığın üç değişken arasında oyun bağımlılığının en güçlü belirleyicisi olduğu sonucuna varmışlardır. Bununla birlikte saldırganlığın depresyon ile oyun bağımlılığı arasında bir aracılık rolü oynadığı da tespit edilmiştir. Bhagat vd. (2020), dijital oyun bağımlılığını bireylerin çevrimiçi toplumsal etkileşim ihtiyacı, kişiler arası yeteneksizlik, öz düzenleme ve yalnızlık perspektiflerinden incelemiştir. Araştırmada bireylerin çevrimiçi sosyal etkileşim ihtiyacının dijital oyun bağımlılığının en güçlü belirleyicisi olduğu ve kontrol veya öz düzenlemenin oyun bağımlılığını belirlemede önemli bir rol oynadığı sonuçlarına varılmıştır. Bu çalışmalar APA'nın (Amerikan Psikiyatri Birliği) tanı kriterleri içinde yer alan psikososyal sorunları kapsamaktadır.

Dijital oyun bağımlılığı ile ilgili psikososyal sorunların genç yetişkinlik ve yetişkinlik dönemlerinde daha fazla görüldüğü yapılan araştırmalarla ortaya konulmaktadır (Bülbül vd., 2018; Çelikkalp & Irmak, 2022; Özok & Aka, 2021; Yalçın Irmak & Erdoğan, 2016). Dijital oyun bağımlılığının neden olduğu sorunlara çözüm arayabilmek için öncelikle bireylerin dijital oyun bağımlılık düzeylerini bilmek gerekir. Dijital oyun bağımlılığı üzerine gerçekleştirilen çalışma sonuçlarının farklılıklar gösterdiği literatür incelemesi sonucunda görülmüştür (Griffiths vd., 2012; Miezah vd., 2020; Sayeed vd., 2021; Sung vd., 2020; Wang & Zhu, 2011). Dijital oyun bağımlılığının yol açtığı olumsuz durumlar göz önüne alındığında önemli halk sağlığı sorunlarından biri olduğu kabul edilebilir. Aynı zamanda bu bağımlılık üniversite öğrencilerinin akademik başarılarını da etkileyebilir (Yücel vd., 2023). Gerçekleştirilen çalışmalar aynı zamanda aile içi çatışmaların fazla olduğu ortamlarda dijital oyun bağımlılığı gibi bozuklukların oluştuğunu da ortaya koymaktadır (Ögel, 2014). Üniversite çağındaki bireyler kendilerini zorlayan toplumsal olaylar ve ailevi meselelerde dijital oyunları rahatlatma ve uzaklaşma aracı olarak kullanabilmektedir (Yalçın Irmak & Erdoğan, 2016). Literatür analiz edildiğinde dijital platformlar aracılığı ile oynanan oyun bağımlılığı ile öz-kontrol arasında bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Kim vd. (2008) ile Yücekaya' nın (2019), çalışmalarında dijital oyun bağımlılığının artması sonucunda katılımcıların öz kontrol düzeylerinin azaldığı belirlenmiştir. Ayrıca dijital oyun bağımlılığı ile sosyal beceriler arasında negatif ilişkilerin ortaya konduğu çalışmalar da bulunmaktadır. Kovess-Masfety vd. (2016) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, dijital oyun bağımlık düzeyleri artan bireylerin sosyal beceri düzeylerinin azaldığı görülmektedir. Dijital oyun bağımlılığı üzerine belirtilen bu durumlar, hayatlarının kritik noktalarında olan ve aynı zamanda kişisel gelişimlerine önem veren gençlerin bilinçli ve kontrollü bir şekilde dijital oyunları kullanmalarının ne kadar önemli olduğunu ortaya koymaktadır. Bu, sadece gençlerin kendileri için değil, aynı zamanda aileleri ve yaşadıkları toplum için de çok önemlidir. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerini bilmek bağımlılığın teşhisi ve tedavisi için onlara bilinçli ve kontrollü bir şekilde dijital oyunların nasıl kullanılabileceği konusunda gerekli rehberliği sunmak adına önem arz etmektedir. Bu sebeple Kızılkaya, M. F. & Erol, F. Z. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 987-1012.

DOI. 10.51460/baebd.1454087



araştırmada çeşitli meslek yüksekokullarında eğitim ve öğretim sürecinde olan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Bu amaçla aşağıdaki araştırma soruları cevaplandırılmaya çalışılmıştır.

1. Üniversite öğrencilerin dijital oyun bağımlılıkları ne düzeydedir?
2. Üniversite öğrencilerin dijital oyun bağımlılık seviyeleri cinsiyet, internet ortamında oyun oynama, dijital oyun yeniliklerini yakından takip etme, bilgisayar oyunları oynamayı sevme, teknolojiye yönelik ilgi, bilgisayarda oyun oynama saati (gün içerisinde), akıllı telefonda oyun oynama saati (gün içerisinde), bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacı gibi değişkenlere bağlı olarak farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Nicel araştırma yönteminin kullanıldığı bu çalışmada üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeyleri ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. İlişkisel tarama modeli temel alınarak araştırma gerçekleştirilmiştir. Tarama modelleri, araştırmacının örneklem ya da çalışma grubuna müdahale etmeden mevcut durumu olduğu gibi incelediği modellerdir. İlişkisel tarama modeli çeşitli değişkenler arasındaki ilişkinin araştırılması için kullanılmaktadır. Bu modelde değişkenler arasındaki bağlantılar temel alınmaktadır (Karasar, 2005; Şimşek, 2018).

Evren ve örneklem

Araştırmanın evreni Bingöl Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında eğitim ve öğretimde bulunan öğrencilerden oluşmaktadır. Evrenin tamamına ulaşamadığından örneklem seçme yoluna gidilmiş ve basit tesadüfi örnekleme yoluyla örneklem grubu oluşturulmuştur. Likert tipi veri toplama araçlarının kullanıldığı çalışmalarda, örneklem hacmini belirlemek için madde sayısı ile likert seçenek sayısı çarpılarak asgari örneklem sayısı elde edilebilir (Kabakçı Yurdakul, 2013). Bu çalışmada 21 maddeden oluşan 5 dereceli likert tipi ölçme aracı kullanılmıştır. Bu duruma göre en düşük seçilebilecek örneklem hacmi 105 kişiden oluşmalıdır. Bu doğrultuda Bingöl Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında eğitim ve öğretimde bulunan, gönüllü olarak araştırmaya katılmak isteyen 129 öğrenci araştırmanın örneklemini oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Araştırma grubuna ait betimsel istatistikler

		N	%
Cinsiyet	Erkek	72	55,8
	Kadın	57	44,2
	Toplam	129	100
Yaş	17-21	125	96,9
	22-26	2	1,6
	27-31	1	0,8
	32-36	1	0,8
	Toplam	129	100

Kızılkaya, M. F. & Erol, F. Z. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 987-1012.

DOI. 10.51460/baebd.1454087



Araştırma grubuna ait demografik özellikler gözlemlendiğinde, çalışmaya 72 (%55,8) Erkek, 57 (%44,2) Kadın olmak üzere toplam 129 (%100) gönüllünün katıldığı tespit edilmiştir. Araştırmaya katılan gönüllülerin büyük bir çoğunluğu 17-21 yaş aralığında 125 (%96,9) yer almaktadır. Ayrıca, çalışmaya 22-26 yaş aralığında 2 (%1,6), 27-31 yaş aralığında 1 (%0,8) ve 32-36 yaş aralığında 1 (0,8) gönüllünün dahil olduğu gözlemlenmiştir.

Tablo 2.
Bilgisayar ve teknoloji kullanımına yönelik betimsel istatistikler

		N	%
Bilgisayar ve Akıllı Telefonu Daha Çok Hangi Amaçla Kullanırsınız?	Oyun oynama	28	21,7
	İnternette gezinme	21	16,3
	Ödev ve araştırma yapma	20	15,5
	Sosyal medya kullanma	21	16,3
	Oyun oynama-internette gezinme-sosyal medya kullanma	19	14,7
	İnternette gezinme-ödev ve araştırma yapma-sosyal medya kullanma	20	15,5
	Toplam	129	100
Teknolojiye Yönelik İlginizi Nasıl Değerlendirirsiniz?	Düşük	12	9,3
	Orta	78	60,5
	Yüksek	39	30,2
	Toplam	129	100

Bilgisayar ve teknoloji kullanımına yönelik betimsel istatistiklere göre (Tablo 2), çalışmaya katılan gönüllü bireylerin akıllı telefon ve bilgisayarları yaygın olarak Oyun Oynamak amacıyla (%21,7) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca, çalışmaya katılan gönüllülerin teknolojiye yönelik ilgilerinin orta seviyede (%60,5) olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 3.
Oyun teknolojilerini takip etme ve oyun oynamaya ilişkin betimsel istatistikler

		N	%
İnternet Ortamında Oyun Oynama	Evet	58	45,0
	Hayır	71	55,0
	Toplam	129	100
Dijital Oyun Yeniliklerini Yakından Takip Eder Misiniz?	Evet	42	32,6
	Hayır	87	67,4
	Toplam	129	100
Bilgisayar Oyunları Oynamayı Seviyor Musunuz?	Evet	49	38,0
	Hayır	80	62,0
	Toplam	129	100
Günde Kaç Saat Bilgisayarda Oyun Oynarsınız?	1-2 saat	24	18,6
	3-4 saat	19	14,7
	5-6 saat	16	12,4
	7 saat ve üzeri	4	3,1
	Hiç	66	51,2
	Toplam	129	100



Günde Kaç Saat Akıllı Telefonda Oyun Oynarsınız?	1-2 saat	48	37,2
	3-4 saat	29	22,5
	5-6 saat	12	9,3
	7 saat ve üzeri	14	10,9
	Hiç	26	20,2
	Toplam	129	100

Tablodan elde edilen verilere göre, internet ortamında oyun oynamayanların oranı (%55,0), oyun oynayanlardan (%45,0) daha yüksek durumdadır. Araştırmaya katılan gönüllülerin büyük bir kısmı (%67,4) dijital oyun yeniliklerini yakından takip etmediklerini ifade etmiştir. Katılımcıların çoğu (%62) bilgisayar oyunlarını sevmediklerini beyan etmiştir. Günde kaç saat bilgisayarda oyun oynarsınız? sorusuna katılımcıların çoğu hiç (%51,2) yanıtını vermişken; akıllı telefonlarında oyun oynama süresi bakımından katılımcılardan çoğu 1-2 saat (%37,2) oynadıklarını ifade etmişlerdir.

Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Araştırma sürecinde, kişisel bilgi formu kullanılarak katılımcılara ilişkin kişisel bilgiler toplanmıştır. Kişisel bilgi formunda araştırmaya konu olan değişkenler hakkında sorular bulunmaktadır. Nicel veri toplama aracı olarak Hazar & Hazar (2019) tarafından uyarlanan "Üniversite Öğrencileri İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırmada kullanılan ölçek Hazar & Hazar'ın (2017) geliştirmiş olduğu "Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği" temel alınarak uyarlanmıştır. Uyarlanan ölçeğin toplam madde sayısı 21'dir. 5 dereceli likert tipi kullanılarak geliştirilen ölçek, aşırı odaklanma ve erteleme, yoksunluk ve arayış, duygu değişimi ve dalma olmak üzere üç alt boyuttan oluşmaktadır.

Hazar & Hazar (2019) tarafından yapılan hesaplama göre; ölçekten alınabilecek en düşük puan 21, en yüksek puan 105 olarak belirlenmiştir. Katılımcıların dijital oyun bağımlılık düzeylerini ortaya koymak adına puanlar üzerinden gruplamalar ölçek geliştiricileri tarafından yapılmıştır. Gerçekleştirilen gruplamalara göre; 1 ile 21 arasında puan alan katılımcıların normal, 43 ile 63 arasında puan alan katılımcıların riskli, 64 ile 84 arasında puan alan katılımcıların bağımlı ve 85 ile 105 puan alan katılımcıların ise yüksek düzeyde bağımlı olabileceği kabul edilmektedir (Hazar & Hazar, 2019). Bu çalışma kapsamında etik kurallara uyularak Bingöl Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan 33117789/050.03/144374 sayı numarası ile 19.02.2024 tarihinde etik kurul izni alınmıştır. Ders saati içerisinde araştırmacı tarafından öğrencilere ölçekler dağıtılmış ve ölçek hakkında bilgiler verilmiştir. Alınan izinler ve ölçek soru sayısı dikkate alınarak katılımcıların ölçeği cevaplandırmaları istenmiştir.

Güvenirlilik ve geçerlik

Likert tipi ölçeklerin güvenilirliğini değerlendirmek için Cronbach Alfa katsayısı formülü kullanılır (Uzunsakal & Yıldız, 2018). Bireylerin farklı algılarına dayanarak, Likert ölçeklerinde çeşitli yanıtlar verilebilir. Yapılan güvenirlik analizi sonucunda ölçek toplam puanı için Cronbach Alfa katsayısı $\alpha = 0,94$ olarak bulunmuştur. Cronbach Alfa katsayısı bakımından ölçeğin alt boyutlar



incelendiğinde, yoksunluk ve arayış alt boyutu için $\alpha = 88$, aşırı odaklanma ve erteleme alt boyutu için $\alpha = 90$, duygu değişimi ve dalma alt boyutu için $\alpha = 75$ bulunmuştur.

Geçerlik, bir ölçme aracının belirli bir özelliği veya niteliği doğru bir şekilde ölçme kapasitesini ifade etmektedir. Bu durum, ölçme aracının yalnızca hedeflenen özelliği etkin bir şekilde ölçebilme yeteneğini ortaya koymaktadır (Erkuş, 2006). Geçerliliğin sağlanabilmesi için kullanılan ölçme aracında hedeflenen özellikler alt boyutlara ayrılmıştır. Araştırmada görünüş geçerliğini sağlayabilmek adına sorular açık ve anlaşılır bir nitelikte hazırlanmıştır. İçerik geçerliliğini desteklemek adına ölçek maddeleri istenen özellikleri doğrudan ölçebilmek için yeterli olduğu kabul edilebilir. Ayrıca ölçek sonuçları, belirli puanlar aracılığıyla çıkarımlar elde etmeye olanak tanır, bu durum kestirim geçerliğini dikkate alındığını ortaya koymaktadır.

Verilerin analizi

Bu araştırma, nicel bir özelliğe sahip olduğundan analizler istatistik programı (SPSS) kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Analiz tekniklerini belirlemek amacıyla öncelikle normallik analizleri yapılmıştır. Yapılan normallik analizleri sonucunda, çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) katsayıları incelenmiş ve araştırma verilerinin dağılımının normal veya normale yakın olduğu belirlenmiştir.

Tablo 4.

Çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri ile standart hataları

Ölçek ve Alt Boyutları	Skewness	Kurtosis	Skewness Std. Error	Kurtosis Std. Error
Aşırı Odaklanma ve Erteleme	,324	-,158	,213	,423
Yoksunluk ve Arayış	,349	-,304	,213	,423
Duygu Değişimi ve Dalma	,405	,487	,213	,423
Ölçeğin Tamamı	,495	,295	,213	,423

Tablo 4' te çarpıklık (Skewness) ve basıklık (Kurtosis) değerleri ile standart hataları verilmiştir. İdeal bir normal dağılımın çarpıklık ve basıklık katsayıları sıfır değerine sahip olmalıdır. Huck'a (2012) göre; -1,0 ile +1,0 arasında olan çarpıklık ve basıklık değerleri verilerin normal dağılım sergilediğini göstermektedir. Tabloda görülen skewness (Çarpıklık) ve kurtosis (Basıklık) değerleri belirtilen değerler arasında yer almaktadır. Bu durum aynı zamanda geçerlilik ve güvenilirlik açısından da oldukça önemlidir.

Normallik testleri için kabul gören diğer bir test de Kolmogorov-Smirnova ve Shapiro-Wilk testleridir.

Tablo 5.

Normallik test sonuçları

	Kolmogorov-Smirnova			Shapiro-Wilk		
	Statistic	df	P	Statistic	df	P
Aşırı Odaklanma ve Erteleme	,071	129	,188	,975	129	,018



Yoksunluk ve Arayış	,074	129	,081	,957	129	,000
Duygu Değişimi ve Dalma	,071	129	,194	,961	129	,001
Ölçeğin Tamamı	,073	129	,085	,960	129	,001

Tablo 5'te normallik test sonuçları verilmiştir. Tabloya göre Kolmogorov-Smirnova testi sonuçları anlamlı farklılık göstermemektedir ($p>0,05$). Hesaplanan sonuçlara göre, veriler normal ve normale yakın dağılım sergilemiştir. Bu nedenle, farklılıkları belirlemek için parametrik testler kullanılmış ve "Tukey" çoklu karşılaştırmalı testlerle anlamlı farklılıklar ortaya konmaya çalışılmıştır. $p>0,05$ değeri dikkate alınarak analizler gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Tablo 6.
Ölçek ve alt boyutlarına göre dijital oyun bağımlılığı düzeyleri

Ölçek ve Alt Boyutları	Bağımlılık Düzeyleri	N	%
Aşırı Odaklanma ve Erteleme	Normal grup	42	32,6
	Az riskli grup	81	62,8
	Riskli grup	6	4,7
	Bağımlı grup	-	-
	Yüksek düzeyde bağımlı grup	-	-
Yoksunluk ve Arayış	Normal grup	113	87,6
	Az riskli grup	16	12,4
	Riskli grup	-	-
	Bağımlı grup	-	-
	Yüksek düzeyde bağımlı grup	-	-
Duygu Değişimi ve Dalma	Normal grup	128	99,2
	Az riskli grup	1	0,8
	Riskli grup	-	-
	Bağımlı grup	-	-
	Yüksek düzeyde bağımlı grup	-	-
Toplam Ölçek Puanı	Normal grup	3	2,3
	Az riskli grup	40	31,0
	Riskli grup	61	47,3
	Bağımlı grup	21	16,3
	Yüksek düzeyde bağımlı grup	4	3,1
Toplam		129	100

Tablo 6 da yer alan dijital oyun bağımlılık düzeyleri incelendiğinde katılımcıların çoğunun riskli grupta (61 kişi-%47,3) yer aldıkları görülmektedir. Ölçeğin alt boyutları incelendiğinde; aşırı odaklanma ve erteleme boyutunda katılımcıların çoğunun az riskli grupta (81 kişi-%60,2), yoksunluk ve arayış boyutunda çoğunun normal grupta (113 kişi-%87,6) ve duygu değişimi ve dalma boyutunda normal grupta (128 kişi-%99,2) yer aldıkları görülmektedir.



Tablo 7.

Dijital oyun bağımlılık düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre t-testi bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Cinsiyet	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Aşırı Odaklanma ve Erteleme	Kadın	87	26,37	9,13	127	-1,017	,311
	Erkek	42	28,19	10,16			
Yoksunluk ve Arayış	Kadın	87	14,64	5,72	127	,609	,544
	Erkek	42	13,97	6,05			
Duygu Değişimi ve Dalma	Kadın	87	9,86	3,84	127	-,975	,331
	Erkek	42	10,57	3,92			
Toplam Ölçek Puanı	Kadın	87	51,20	17,72	127	-,447	,656
	Erkek	42	52,73	19,25			

Tablo 7'de, cinsiyet değişkenine göre dijital oyun bağımlılık seviyelerinin T-testi sonuçları sunulmaktadır. Toplam ölçek puanı ($T=-.447$; $p>0,05$) ve ölçeğin alt boyutları olan aşırı odaklanma ve erteleme ($T=-1.017$; $p>0,05$), yoksunluk ve arayış ($T=-.609$; $p>0,05$), duygu değişimi ve dalma ($T=-.975$; $p>0,05$) anlamlı farklılık göstermemektedir.

Tablo 8.

Dijital oyun bağımlılık düzeylerinin internet ortamında oyun oynama değişkenine göre t-testi bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	İnternet Ortamında Oyun Oynama	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Aşırı Odaklanma ve Erteleme	Evet	58	28,50	9,58	126	1,723	,087
	Hayır	70	25,61	9,30			
Yoksunluk ve Arayış	Evet	58	14,51	6,00	126	,209	,835
	Hayır	70	14,30	5,73			
Duygu Değişimi ve Dalma	Evet	58	10,46	3,43	126	1,028	,306
	Hayır	70	9,75	4,20			
Toplam Ölçek Puanı	Evet	58	53,48	17,64	126	1,055	,293
	Hayır	70	50,07	18,66			

Tablo 8'de dijital oyun bağımlılık düzeylerinin internet ortamında oyun oynama değişkenine göre T-testi sonuçları görülmektedir. Toplam ölçek puanı ($T=1,055$; $p>0,05$) ve alt boyutlarında; aşırı odaklanma ve erteleme ($T=1,723$; $p>0,05$), yoksunluk ve arayış ($T=,209$; $p>0,05$), duygu değişimi ve dalma ($T=1,028$; $p>0,05$) internet ortamında oyun oynama değişkenine göre farklılık anlamlı görülmemiştir.

Tablo 9.

Dijital oyun bağımlılığına ilişkin dijital oyun yeniliklerini yakından takip etme durumuna göre t-testi bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Dijital Oyun Yeniliklerini Yakından Takip Etme	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Aşırı Odaklanma ve Erteleme	Evet	41	32,95	9,18	126	5,377	,000
	Hayır	87	24,17	8,34			
Yoksunluk ve Arayış	Evet	41	17,87	5,97	126	4,972	,000



	Hayır	87	12,82	5,04			
Duygu Değişimi ve Dalma	Evet	41	12,39	3,52	126	4,989	,000
	Hayır	87	9,02	3,57			
Toplam Ölçek Puanı	Evet	41	63,95	18,28	126	5,832	,000
	Hayır	87	46,00	15,20			

Sayfa | 999

Tablo 9'da dijital oyun bağımlılık düzeylerinin dijital oyun yeniliklerini yakından takip etme durumuna göre t-testi sonuçları görülmektedir. Toplam ölçek puanı ($T=5,832$; $p<0,05$) ile aşırı odaklanma ve erteleme ($T=5,377$; $p<0,05$), yoksunluk ve arayış ($T=4,972$; $p<0,05$), duygu değişimi ve dalma ($T=4,989$; $p<0,05$) alt boyutları dijital oyun yeniliklerini yakından takip etme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde aşırı odaklanma ve erteleme alt boyutu açısından dijital oyun yeniliklerini yakından takip eden katılımcıların ($\bar{X}=32,95$) takip etmeyen katılımcılara ($\bar{X}=24,17$) göre, yoksunluk ve arayış alt boyutu açısından dijital oyun yeniliklerini yakından takip eden katılımcıların ($\bar{X}=17,87$) takip etmeyen katılımcılara ($\bar{X}=12,82$) göre, duygu değişimi ve dalma alt boyutu açısından dijital oyun yeniliklerini yakından takip eden katılımcıların ($\bar{X}=12,39$) takip etmeyen katılımcılara ($\bar{X}=9,02$) göre aritmetik ortalamaları daha yüksektir. Toplam ölçek puanı bakımından veriler ele alındığında da alt boyutlarda olduğu gibi dijital oyun yeniliklerini yakından takip eden katılımcıların ($\bar{X}=63,95$) takip etmeyen katılımcılara ($\bar{X}=46,00$) göre aritmetik ortalamaları daha yüksektir.

Tablo 10.

Dijital oyun bağımlılığına ilişkin bilgisayar oyunları oynamayı sevme durumuna göre t-testi bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Bilgisayar Oyunları Oynamayı Sevme	N	\bar{X}	SS	df	t	p
Aşırı Odaklanma ve Erteleme	Evet	49	30,14	8,33	125	2,936	,004
	Hayır	78	25,21	9,70			
Yoksunluk ve Arayış	Evet	49	15,73	5,74	125	2,036	,044
	Hayır	78	13,61	5,69			
Duygu Değişimi ve Dalma	Evet	49	11,44	3,16	125	3,108	,002
	Hayır	78	9,33	4,04			
Toplam Ölçek Puanı	Evet	49	57,93	16,78	125	3,056	,003
	Hayır	78	48,14	18,06			

Tablo 10'da dijital oyun bağımlılık düzeylerinin bilgisayar oyunları oynamayı sevme durumuna göre T-testi sonuçları verilmiştir. Toplam Ölçek Puanı ($T=3,056$; $p<0,05$) ile aşırı odaklanma ve erteleme ($T=2,936$; $p<0,05$), yoksunluk ve arayış ($T=2,036$; $p<0,05$), duygu değişimi ve dalma ($T=3,108$; $p<0,05$) alt boyutları bilgisayar oyunları oynamayı sevme değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir.

Bulgular incelendiğinde aşırı odaklanma ve erteleme alt boyutu açısından bilgisayar oyunları oynamayı seven katılımcıların ($\bar{X}=30,14$) sevmeyen katılımcılara ($\bar{X}=25,21$) göre, yoksunluk ve arayış alt boyutu açısından bilgisayar oyunları oynamayı seven katılımcıların ($\bar{X}=15,73$) sevmeyen katılımcılara ($\bar{X}=13,61$) göre ve duygu değişimi ve dalma alt boyutu açısından bilgisayar oyunları



oynamayı seven katılımcıların ($\bar{X}=11,44$) sevmeyen katılımcılara ($\bar{X}=9,33$) göre aritmetik ortalamaları daha yüksektir. Toplam ölçek puanı bakımından veriler ele alındığında da alt boyutlarda olduğu gibi bilgisayar oyunları oynamayı seven katılımcıların ($\bar{X}=57,93$) sevmeyen katılımcılara ($\bar{X}=48,14$) göre aritmetik ortalamaları daha yüksektir.

Sayfa | 1000

Tablo 11.

Dijital oyun bağımlılığına ilişkin teknolojiye yönelik ilgi değişkenine göre ANOVA (tek yönlü varyans analizi) bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	Teknolojiye Yönelik İlgi	N	\bar{X}	SS	df	F	p	*Anlamlı Fark
Aşırı Odaklanma ve Erteleme	Düşük	12	24,08	8,24	2	17,374	,000	Düşük- Yüksek
	Orta	78	24,07	8,27				
	Yüksek	39	33,64	8,89				
Yoksunluk ve Arayış	Düşük	12	13,25	5,01	2	11,002	,000	Düşük- Yüksek
	Orta	78	12,91	5,25				
	Yüksek	39	17,82	5,83				
Duygu Değişimi ve Dalma	Düşük	12	9,58	2,64	2	7,304	,001	Orta- Yüksek
	Orta	78	9,23	3,76				
	Yüksek	39	11,97	3,79				
Toplam Ölçek Puanı	Düşük	12	46,91	13,70	2	16,418	,000	Düşük- Yüksek
	Orta	78	46,19	15,58				
	Yüksek	39	64,20	18,32				

***Anlamlı farklılık:** İki değişken arasında meydana gelen Tukey çoklu karşılaştırma testinin anlamlı farklılık sonuçlarını ifade eder.

Tablo 11’de dijital oyun bağımlılık düzeylerinin teknolojiye yönelik ilgi değişkenine göre ANOVA (tek yönlü varyans analizi) bulguları verilmiştir. Aşırı odaklanma ve erteleme ($F=17,374$; $p<0,05$), yoksunluk ve arayış ($F=11,002$; $p<0,05$), duygu değişimi ve dalma ($F=7,304$; $p<0,05$) alt boyutları ile toplam ölçek puanı ($F=16,418$; $p<0,05$) anlamlı farklılık göstermektedir.

Tukey çoklu karşılaştırma testi bulguları incelendiğinde aşırı odaklanma ve erteleme açısından teknolojiye yönelik ilgileri yüksek ($\bar{X}=33,64$) olan katılımcıların aritmetik ortalamaları düşük ($\bar{X}=24,08$) ve orta ($\bar{X}=24,07$) olan katılımcıların aritmetik ortalamalarına göre daha fazladır. Yoksunluk ve arayış alt boyutunda açısından teknolojiye yönelik ilgileri yüksek ($\bar{X}=17,82$) olan katılımcıların aritmetik ortalamaları düşük ($\bar{X}=13,25$) ve orta ($\bar{X}=12,91$) olan katılımcıların aritmetik ortalamalarına göre daha fazladır. Duygu Değişimi ve Dalma bakımından teknolojiye yönelik ilgileri yüksek ($\bar{X}=11,97$) olan katılımcıların aritmetik ortalamaları orta ($\bar{X}=9,23$) olan katılımcıların aritmetik ortalamalarına göre daha fazladır. Toplam ölçek puanı açısından da teknolojiye yönelik ilgileri yüksek ($\bar{X}=64,20$) olan katılımcıların aritmetik ortalamaları düşük ($\bar{X}=46,91$) ve orta ($\bar{X}=46,19$) olan katılımcıların aritmetik ortalamalarına göre daha fazladır.



Tablo 12.

Dijital oyun bağımlılığına ilişkin bilgisayarda oyun oynama saati (gün içerisinde) değişkenine göre ANOVA (tek yönlü varyans analizi) bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	**Fark Kodları	Bilgisayarda oyun oynama saati (Gün içerisinde)	N	\bar{X}	SS	df	F	p	*Anamlı Fark
Aşırı Odaklanma ve Erteleme	1	1-2 saat	23	25,17	7,24	4	8,580	,000	2-5
	2	3-4 saat	19	32,89	8,04				3-5
	3	5-6 saat	15	35,86	4,80				2-1
	4	7 saat ve üzeri	4	27,75	7,13				3-1
	5	Hiç	66	24,04	9,66				
Yoksunluk ve Arayış	1	1-2 saat	23	13,60	5,17	4	6,552	,000	3-1
	2	3-4 saat	19	16,78	4,68				2-5
	3	5-6 saat	15	19,46	4,79				3-5
	4	7 saat ve üzeri	4	18,75	3,94				
	5	Hiç	66	12,78	5,75				
Duygu Değişimi ve Dalma	1	1-2 saat	23	9,65	3,52	4	4,739	,001	3-1
	2	3-4 saat	19	11,78	2,71				3-5
	3	5-6 saat	15	13,13	2,44				
	4	7 saat ve üzeri	4	9,75	,957				
	5	Hiç	66	9,18	4,17				
Toplam Ölçek Puanı	1	1-2 saat	23	48,43	14,33	4	9,139	,000	3-1
	2	3-4 saat	19	61,47	12,00				2-5
	3	5-6 saat	15	70,46	14,26				3-5
	4	7 saat ve üzeri	4	56,25	8,61				
	5	Hiç	66	45,98	18,29				

**Fark kodları: Anamlı farklılıkları ortaya koymak için değişkenlere verilen kodlardır.

*Anamlı farklılık: İki değişken arasında meydana gelen Tukey çoklu karşılaştırma testinin anlamlı farklılık sonuçlarını ifade eder.

Tablo 12' de bilgisayarda oyun oynama saati (Gün içerisinde) değişkenine göre dijital oyun bağımlılık düzeylerinin için ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) bulguları verilmiştir. Aşırı Odaklanma ve Erteleme ($F=3,421$; $p<0,05$), yoksunluk ve arayış ($F=6,552$; $p<0,05$), duygu değişimi ve dalma ($F=4,739$; $p<0,05$) ile toplam ölçek puanı ($F=9,139$; $p<0,05$) bakımından bilgisayarda oyun oynama saati (Gün içerisinde) değişkenine göre anlamlı farklılık bulunmaktadır.

Tukey çoklu karşılaştırma testi bulguları incelendiğinde; toplam ölçek puanı ve alt boyutlarında bilgisayarda oyun oynama saati arttıkça aritmetik ortalamaların da arttığı görülmektedir. Aşırı Odaklanma ve Erteleme alt boyutunda 3-4 saat ($\bar{X}=32,89$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcılar ile 5-6 saat ($\bar{X}=35,86$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları hiç ($\bar{X}=24,04$) oyun oynamayan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır. 3-4 saat ($\bar{X}=32,89$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcılar ile 5-6 saat ($\bar{X}=35,86$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları, 1-2 saat ($\bar{X}=25,17$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır. Yoksunluk ve Arayış alt boyutunda 5-6 saat ($\bar{X}=19,46$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları, 1-2 saat ($\bar{X}=13,60$)



bilgisayarda oyun oynayan katılımcılardan daha fazladır. 3-4 saat ($\bar{X}=16,78$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcılar ile 5-6 saat ($\bar{X}=19,46$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları, hiç ($\bar{X}=12,78$) oyun oynamayan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır. Duygu Değişimi ve Dalma alt boyutunda 3-4 saat ($\bar{X}=11,78$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları, 1-2 saat ($\bar{X}=9,65$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcılar ile hiç ($\bar{X}=9,18$) oyun oynamayan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır. Toplam ölçek puanı incelendiğinde, 3-4 saat ($\bar{X}=61,47$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları, 1-2 saat ($\bar{X}=48,43$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcılardan daha fazladır. 3-4 saat ($\bar{X}=61,47$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcılar ile 5-6 saat ($\bar{X}=70,46$) bilgisayarda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları hiç ($\bar{X}=45,98$) oyun oynamayan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır.

Tablo 13.

Dijital oyun bağımlılığına ilişkin akıllı telefonda oyun oynama saati (gün içerisinde) değişkenine göre ANOVA (tek yönlü varyans analizi) bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	**Fark Kodları	Akıllı telefonda oyun oynama saati (Gün içerisinde)	N	\bar{X}	SS	df	F	p	*Anamlı Fark
Aşırı Odaklanma ve Erteleme	1	1-2 saat	47	26,04	8,29	4	5,988	,000	4-1
	2	3-4 saat	28	28,85	10,87				2-5
	3	5-6 saat	12	29,91	8,31				4-5
	4	7 saat ve üzeri	14	34,78	7,14				
	5	Hiç	26	21,53	8,29				
Yoksunluk ve Arayış	1	1-2 saat	47	13,65	5,32	4	5,022	,001	4-1
	2	3-4 saat	28	15,00	6,54				4-5
	3	5-6 saat	12	16,08	4,56				
	4	7 saat ve üzeri	14	19,64	4,28				
	5	Hiç	26	12,00	5,41				
Duygu Değişimi ve Dalma	1	1-2 saat	47	10,00	3,28	4	4,227	,003	4-5
	2	3-4 saat	28	10,39	3,89				
	3	5-6 saat	12	11,00	4,06				
	4	7 saat ve üzeri	14	13,00	2,51				
	5	Hiç	26	8,15	4,38				
Toplam Ölçek Puanı	1	1-2 saat	47	49,70	15,46	4	6,998	,000	4-1
	2	3-4 saat	28	54,25	19,71				4-2
	3	5-6 saat	12	56,83	14,73				2-5
	4	7 saat ve üzeri	14	69,57	15,73				4-5
	5	Hiç	26	41,69	16,36				

**Fark kodları: Anamlı farklılıkları ortaya koymak için değişkenlere verilen kodlardır.

*Anamlı farklılık: İki değişken arasında meydana gelen Tukey çoklu karşılaştırma testinin anlamlı farklılık sonuçlarını ifade eder.

Tablo 13'te, dijital oyun bağımlılık düzeylerinin akıllı telefonda oyun oynama süresi (Gün içerisinde) değişkenine göre ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) bulguları sunulmaktadır. Aşırı Kızılkaya, M. F. & Erol, F. Z. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 987-1012.



Odaklanma ve Erteleme ($F=5.988$; $p<0.05$), yoksunluk ve arayış ($F=5.022$; $p<0.05$), duygu değişimi ve dalma ($F=4.227$; $p<0.05$) ile toplam ölçek puanı ($F=6.998$; $p<0.05$) açısından, akıllı telefonda oyun oynama süresi (günlük) değişkenine göre anlamlı farklılıklar bulunmaktadır.

Tukey çoklu karşılaştırma testi bulguları incelendiğinde; toplam ölçek puanı ve alt boyutlarında akıllı telefonda oyun oynama saati arttıkça aritmetik ortalamaların da arttığı görülmektedir. Aşırı Odaklanma ve Erteleme alt boyutunda 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=34,78$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları, 1-2 saat ($\bar{X}=26,04$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcılardan daha fazladır. 3-4 saat ($\bar{X}=28,85$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcılar ile 5-6 saat ($\bar{X}=29,91$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları, hiç ($\bar{X}=21,53$) oyun oynamayan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır. Yoksunluk ve Arayış alt boyutunda 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=19,64$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları, 1-2 saat ($\bar{X}=13,65$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcılar ile hiç ($\bar{X}=12,00$) oyun oynamayan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır. Duygu Değişimi ve Dalma alt boyutunda 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=13,00$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları, hiç ($\bar{X}=8,15$) oyun oynamayan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır. Toplam ölçek puanı incelendiğinde, 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=69,57$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları, 1-2 saat ($\bar{X}=49,70$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcılar ile 3-4 saat ($\bar{X}=54,25$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır. 3-4 saat ($\bar{X}=54,25$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcılar ile 7 saat ve üzeri ($\bar{X}=69,57$) akıllı telefonda oyun oynayan katılımcıların aritmetik ortalamaları, hiç ($\bar{X}=41,69$) oyun oynamayan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır.

Tablo 14.

Dijital oyun bağımlılığına ilişkin bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacı değişkenine göre ANOVA (tek yönlü varyans analizi) bulguları

Ölçek ve Alt Boyutları	**Fark Kodları	Bilgisayar ve Akıllı Telefon Kullanım Amacı	N	\bar{X}	SS	df	F	p	*Anlamlı Fark
Aşırı Odaklanma ve Erteleme	1	Oyun oynama	28	32,78	6,22	5	4,273	,001	1-3
	2	İnternette gezinme	21	26,04	8,70				1-6
	3	Ödev ve araştırma yapma	20	23,85	8,71				
	4	Sosyal medya kullanma	21	28,14	13,26				
	5	Oyun oynama-internette gezinme-sosyal medya kullanma	19	26,73	7,89				
	6	İnternette gezinme-ödev ve araştırma yapma-sosyal medya kullanma	20	21,90	7,81				
Yoksunluk ve Arayış	1	Oyun oynama	28	16,78	4,49	5	2,887	,017	1-6
	2	İnternette gezinme	21	14,71	6,18				
	3	Ödev ve araştırma yapma	20	13,40	4,98				
	4	Sosyal medya kullanma	21	16,23	7,84				
	5	Oyun oynama-internette gezinme-sosyal medya kullanma	19	12,36	4,79				

Kızılkaya, M. F. & Erol, F. Z. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 987-1012.

DOI. 10.51460/baebd.1454087



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 987-1012.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 987-1012.
Araştırma Makalesi / Research Paper

	6	İnternette gezinme-ödev ve araştırma yapma-sosyal medya kullanma	20	11,90	4,89				
Duygu Değişimi ve Dalma	1	Oyun oynama	28	11,82	3,07	5	3,072	,012	1-3
	2	İnternette gezinme	21	9,19	3,28				
	3	Ödev ve araştırma yapma	20	8,30	3,06				
	4	Sosyal medya kullanma	21	10,76	5,26				
	5	Oyun oynama-internette gezinme-sosyal medya kullanma	19	10,89	3,38				
	6	İnternette gezinme-ödev ve araştırma yapma-sosyal medya kullanma	20	8,95	3,94				
Toplam Ölçek Puanı	1	Oyun oynama	28	61,39	11,70	5	3,746	,003	1-3
	2	İnternette gezinme	21	49,95	16,92				1-6
	3	Ödev ve araştırma yapma	20	45,55	14,75				
	4	Sosyal medya kullanma	21	56,47	27,43				
	5	Oyun oynama-internette gezinme-sosyal medya kullanma	19	50,00	14,91				
	6	İnternette gezinme-ödev ve araştırma yapma-sosyal medya kullanma	20	42,75	14,62				

****Fark kodları:** Anlamli farklılıkları ortaya koymak için değişkenlere verilen kodlardır.

***Anlamli farklılık:** İki değişken arasında meydana gelen Tukey çoklu karşılaştırma testinin anlamli farklılık sonuçlarını ifade eder.

Tablo 14'te, bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacı değişkenlerine göre dijital oyun bağımlılık seviyelerinin ANOVA (Tek Yönlü Varyans Analizi) bulguları sunulmaktadır. Aşırı Odaklanma ve Erteleme ($F=4.273$; $p<0.05$), yoksunluk ve arayış ($F=2.887$; $p<0.05$), duygu değişimi ve dalma ($F=3.072$; $p<0.05$) ile toplam ölçek puanı ($F=3.746$; $p<0.05$) anlamli farklılıklar göstermektedir.

Tukey çoklu karşılaştırma testi bulguları incelendiğinde; ölçeğin alt boyutları ve Toplam ölçek puanı açısından oyun oynamayı tercih edenlerin aritmetik ortalamalarının anlamli farklılık çıkan diğer amaçlara göre daha yüksek çıkmıştır. Aşırı Odaklanma ve Erteleme alt boyutunda bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacı oyun oynama ($\bar{X}=32,78$) olan katılımcıların aritmetik ortalamaları, ödev ve araştırma yapma ($\bar{X}=23,85$) ile sosyal medya kullanma, ödev yapma, internette gezinme, araştırma yapma ($\bar{X}=21,90$) olan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır. Yoksunluk ve Arayış alt boyutunda bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacı oyun oynama ($\bar{X}=16,78$) olan katılımcıların aritmetik ortalamaları, internette gezinme, ödev yapma, farklı konuları araştırma ve sosyal medya kullanma ($\bar{X}=11,90$) olan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır. Duygu Değişimi ve Dalma alt boyutunda bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacı oyun oynama ($\bar{X}=11,82$) olan katılımcıların aritmetik ortalamaları, ödev ve araştırma yapma ($\bar{X}=8,30$) olan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır. Toplam ölçek puanı incelendiğinde, bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacı oyun oynama ($\bar{X}=61,39$) olan katılımcıların aritmetik ortalamaları, ödev ve araştırma

Kızılkaya, M. F. & Erol, F. Z. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 987-1012.*

DOI. 10.51460/baebd.1454087



yapma ($\bar{X}=45,55$) ile sosyal medya kullanma, ödev ve araştırma yapma, internette gezinme ($\bar{X}=42,75$) olan katılımcıların aritmetik ortalamalarından daha fazladır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sayfa | 1005

Bingöl Üniversitesi Meslek Yüksekokullarında eğitim ve öğrenim gören 129 öğrenci ile gerçekleştirilen bu nicel çalışma, dijital oyun bağımlılığının üniversite öğrencileri arasında nasıl bir seviyede olduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Araştırmada, Hazar & Hazar (2017) tarafından “Çocuklar İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” temel alınarak uyarlanan “Üniversite Öğrencileri İçin Dijital Oyun Bağımlılığı Ölçeği” nicel veri toplama aracı olarak kullanılmıştır (Hazar & Hazar, 2019).

Üniversite okuyan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık seviyelerine ilişkin elde edilen sonuçlara göre katılımcıların büyük bir kısmının riskli grupta olduğu anlaşılmaktadır (%47,3). Orak vd. (2021) de yapmış oldukları çalışmada öğrencilerin riskli bağımlılık derecesine sahip olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Üniversite öğrencileri ile gerçekleştirilen başka bir çalışmada öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeyinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Çelikkanat vd., 2024). Araştırmada kullanılan ölçeğin alt boyutları üzerinden gerçekleştirilen analizde, aşırı odaklanma ve erteleme alt boyutunda çoğunluğun az riskli grupta bulunduğu (%60,2), yoksunluk ve arayış alt boyutunda normal grupta olduğu (%87,6) ve duygu değişimi ve dalma alt boyutunda da katılımcıların normal grupta olduğu (%99,2) sonuçlarına ulaşılmıştır. Arıkan & Öztürk'ün (2020), araştırmasında ise katılımcıların büyük oranının az riskli grupta yer aldığı görülmektedir. Kayhan & Sabah (2022) da öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin düşük olduğunu bulmuşlardır. Dijital oyun bağımlılık düzeyinin düşük olduğu sonuçlarına ulaşan farklı araştırmalar literatürde bulunmaktadır (Akgül vd., 2023, Yücel vd., 2023). Yukarıda bahsedilen araştırma sonuçları arasındaki farklılıklar, araştırma konusunun dinamik yapısından kaynaklanabilir. Bu nedenle bireysel müdahale ve tedavi stratejilerinin oluşturulmasında alt boyutlara odaklanılarak daha etkili bir şekilde planlamanın yapılması gerektiği anlaşılmaktadır. Ayrıca, riskli gruptaki katılımcıların sayısının dikkate değer olması, dijital oyun bağımlılığıyla mücadelede toplumsal ve bireysel düzeyde farkındalığın artırılmasının önemini vurgulamaktadır.

Cinsiyet değişkenine göre yapılan analizlerde, toplam ölçek puanı ve alt boyutları açısından cinsiyet değişkeninin, bağımlılık düzeylerini belirlemede etkili bir faktör olarak ortaya çıkmadığı gözlemlenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen sonuçlar, bağımlılık düzeylerinin cinsiyet bağlamında homojen dağıldığını ve cinsiyetin dijital oyun bağımlılığı üzerinde doğrudan bir etkisi olmadığını gösterebilir. Günümüzde dijital oyun türlerindeki çeşitliliğinin her geçen gün artması dijital oyunların geniş bir demografik kesime hitap etmesini sağlayabilmektedir. Dijital oyunların erkek ve kadın kullanıcılar arasında yaygın olarak kullanılması ve tercih edilmesi, bağımlılık düzeylerinde cinsiyet temelli farkların belirgin hale gelmemesine katkıda bulunmuş olabilir. Taş vd. (2014) araştırmalarında cinsiyet değişkenine göre dijital oyun bağımlılığı açısından farklılığın bulunmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Gerçekleştirilen bu çalışmayla benzer sonuçlara ulaşan araştırmalara alan yazında rastlamak mümkündür (Bayrak & Demirel, 2023; Bayraktar & Gün, 2007; Çakıcı, 2018; Çakıcı, 2013; Gonuc, 2017; Jang vd., 2008). Literatürde çalışma sonuçlarıyla farklılık gösteren araştırmalar da bulunmaktadır. Kayhan & Sabah (2022), çalışmalarında dijital oyun bağımlılık seviyelerinin erkek öğrencilerde daha fazla olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çavuş (2016), erkeklerin kızlara göre ciddi bir

Kızılkaya, M. F. & Erol, F. Z. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 987-1012.*

DOI. 10.51460/baebd.1454087



biçimde bilgisayar oyunlarının etkilerine maruz kaldığını ifade etmektedir. Aydın & Horzum (2015), erkek katılımcıların bağımlılık düzeylerini kadın katılımcılardan daha yüksek bulmuşlardır.

İnternet ortamında oyun oynama değişkenine ilişkin sonuçlar dijital oyun bağımlılığı ile internet ortamında oyun oynama arasında istatistiksel bir ilişkinin olmadığını göstermektedir. Aydın & Horzum (2015), internet ortamında oyun oynamanın bağımlılık üzerinde etkiye sahip olmadığı sonucunu ortaya koymuştur. Huan vd. (2014), araştırma sonucundan farklı olarak internet bağımlısı olan bireylerin daha çok oyun oynamak için interneti kullandıkları sonucuna varmıştır. Çakır (2021), dijital oyun bağımlılık seviyeleri yüksek olan öğrencilerin interneti oyun oynamak için kullandıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada istatistiksel olarak anlamlı bir ilişkinin bulunmaması bireylerin oyun oynama amaçları, sosyal destek sistemleri ve mental sağlık durumları ile ilişkili olabilir. Çünkü internet ortamında bilinçli bir şekilde oyun oynamak bağımlılığın oluşmamasında etkili olabilir. Zaman içerisinde değişen oyun trendleri, kültürel farklılıklar ve bireylerin günlük yaşamlarındaki sorumluluklar gibi dinamik etkenlerin etkisi de farkın çıkmamasında etkili olmuş olabilir.

Dijital oyun yeniliklerini yakından takip etme açısından “evet” yanıtını veren katılımcılar, ölçeğin toplam puanı ve alt boyutlarından elde edilen puanlarda belirgin bir ayrım sergilemektedir. Başka bir deyişle, dijital oyun yeniliklerini aktif bir şekilde takip eden öğrencilerin dijital oyun bağımlılığı aritmetik ortalamaları daha yüksek seviyede çıkmıştır. Çavuş vd. (2016) çalışmasında bilgisayar oyunlarına harcama yapan katılımcıların bağımlılık tehdidi altında olduklarını aktarmışlardır. Kurtbeyoğlu'nun (2018) çalışmasında da oyun satın almak için harcama yapan katılımcıların bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Oyun satın alma işleminin gerçekleşmesi katılımcıların dijital oyun yeniliklerini takip etmeleri anlamına gelebilir. Bu nedenle dijital oyun yeniliklerini yakından takip eden katılımcıların, oyun dünyasındaki gelişmeleri ve yeni özellikleri daha hızlı öğrenme ve deneme eğiliminde olmaları mümkün olabilir. Bu durum, katılımcıların daha fazla oyun deneyimi yaşamalarına ve bu deneyimlerin oyun bağımlılığına etkisinin artmasına neden olabilir.

Bilgisayar oyunları oynamayı sevme bakımından sonuçlar incelendiğinde; ölçeğin tamamı ve alt boyutlarında sevenler lehine anlamlı farklılık oluşmuştur. Bu sonuçla birlikte bilgisayar oyunları oynamayı seven katılımcıların sevmeyen katılımcılara göre bağımlılık düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Koçoğlu (2019), çalışmasında katılımcıların oyun oynamak için büyük bir heyecanla eve gittikleri sonucuna ulaşmıştır. Bu durum, oyun oynamayı sevenlerin oyunlara karşı daha büyük bir tutkuya sahip olduğunu düşündürebilir. Dolayısıyla, oyun oynamayı sevenlerin heyecan ve tutkuları, bağımlılık düzeylerinin artmasına neden olabileceği sonucuna varılabilir.

Dijital oyun bağımlılık düzeyleri teknolojiye yönelik ilgi değişkenine göre ele alındığında ilgisi yüksek olanların düşük ve orta olanlara oranla bağımlılık düzeylerinin farklılaştığı anlaşılmaktadır. Teknolojiye yönelik ilgileri yüksek olan katılımcıların bağımlılık düzeylerinin yüksek olduğu görülmüştür. Tunç & İncedere' nin (2022) araştırmasında da kız öğrencilerin teknolojiye yönelik ilgilerinin erkek öğrencilerden daha az olduğu tespit edilmiştir. Farklı kurumlarda çalışan katılımcıların kurum içerisinde teknoloji kullanımları ve teknolojiye yönelik ilgilerinin incelendiği diğer bir çalışmada da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (İrge & Şen, 2021). Erten'in (2019) araştırmasında ise teknolojiye göre ilgilerin öğrenci cinsiyetlerine göre anlamlı bir farklılık oluşturmadığı sonucuna ulaşmıştır. Kızılkaya, M. F. & Erol, F. Z. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi.



Teknolojik araçlardaki sürekli güncelleme ve gelişme bu duruma sebep olmuş olabilir. Teknoloji ve dijital oyunlara olan ilgi oyunlara karşı olan sevgiyi de artırabilir. Oyun yeniliklerini takip eden bireyler, bu yeniliklerin getirdiği heyecan ve tatmin duygularını deneyimleme şansına sahip olabilirler. Dolayısıyla, oyunlara olan bu olumlu duygusal bağ, bireylerin oyunları daha sık ve uzun süre oynamalarına neden olabilir. Diğer yandan, oyunları takip etmeyen bireylerde ise bu tür güncellemelerden haberdar olmama ve oyunlardaki gelişmeleri kaçırma eğilimi görülebilir. Bu durum, oyuncuların oyun içeriğindeki yeniliklerden haberdar olmamalarına sebep olmanın yanında, oyun deneyimlerini de monotonlaştırabilir. Bu bireyler, oyunları sıkıcı veya ilgisiz bulabilirler, bu da bağımlılık düzeylerini düşük tutabilir. Bütün bu süreçler, oyunların teknolojik gelişmelerle birleşimi, bireyler arasında farklı bağımlılık düzeylerinin ortaya çıkmasına neden olabilir.

Araştırmada incelenen dijital oyun bağımlılık seviyeleri ile bilgisayarda oyun oynamak için harcanan zaman (Gün içinde) ve akıllı telefonda oyun oynama süresi (Gün içinde) değişkenleri arasında bir ilişki belirlenmiştir. Bulgular, toplam ölçek puanı ve alt boyutlarında oynama süresi arttıkça, katılımcıların bağımlılık düzeyinde bir artış olduğunu göstermektedir. Bu durum, uzun süre oyun oynayan katılımcıların, oyunlara olan bağımlılıklarının daha fazla artmış olduğunu işaret etmektedir. Koçoğlu (2019), üniversite öğrencileriyle gerçekleştirdiği çalışmada oyun oynama süresi arttıkça katılımcıların bağımlılık düzeylerinin de arttığı sonucuna varmıştır. Benzer şekilde Çebi & Albay (2022) da dijital oyun bağımlılığı ile dijital oyun başında geçirilen süre arasında anlamlı bir ilişki bulmuştur. Tıp Fakültesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerini inceleyen Yücel vd. (2023), dijital oyun bağımlılık düzeyleri yüksek olan öğrencilerin sürekli dijital oyun oynadıklarını ortaya koymuştur. Literatürde yer alan farklı çalışmalar, bilgisayarlar, tabletler ve cep telefonları gibi çeşitli teknolojik araçlar kullanarak sürekli oyun oynayan bireylerin daha bağımlı olmaya eğilimli olabildiğini göstermektedir (Bayrak & Demirel, 2023; Can & Tekkurşun-Demir, 2020; Göldağ, 2018; Kneer vd., 2014; Tombul, 2023; Üzgü vd., 2023).

Bilgisayar ve akıllı telefon kullanım amacına göre sonuçlar incelendiğinde; oyun oynama amacıyla bu teknolojik cihazları kullanan katılımcıların dijital oyun bağımlılık seviyelerinin daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Çakır'ın (2021), araştırmasına göre; interneti oyun oynama amacıyla kullanan kişilerin dijital oyun bağımlılığı seviyeleri daha yüksektir. Dursun & Eraslan-Çapan (2018) da çalışmada ergenlerin interneti sıklıkla oyun oynamak için tercih ettikleri sonucuna varmıştır. Akbaba & Çetinkaya Yıldız (2024), teknolojik alet ve oyun oynama ile bağımlılık arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Katılımcıların bilgisayar ve akıllı telefonları oyun oynamak için tercih etmelerindeki neden dijital oyunların çekici ve kolay erişilebilir olmalarından kaynaklanabilir. Ayrıca oyunların eğlenceli sosyal bağlantı noktaları oluşturmaları tercih sebebi olabilir. Bu sebeplerle oyun ortamlarında uzun süre kalan bireyler dijital oyun bağımlısı olabilirler.

Sonuç olarak bu çalışma, dijital oyun bağımlılığının üniversite öğrencileri arasında yaygın bir sorun olduğunu göstermiş ve bağımlılık düzeylerinin cinsiyet temelli farklılıklar göstermediğini, ancak oyun oynama süresi ve dijital oyun yeniliklerini takip etme alışkanlıklarının bağımlılık düzeylerini etkilediğini ortaya koymuştur. Bu bulgular, bireysel müdahale ve tedavi stratejilerinin belirlenmesinde farklı alt boyutlara odaklanmanın önemini vurgulamakta ve dijital oyun bağımlılığıyla mücadelede toplumsal ve bireysel düzeyde farkındalığın artırılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.



Öneriler

Çalışmanın sınırlamaları göz önüne alındığında, dijital oyun bağımlılığının tam anlamıyla anlaşılabilmesi için gelecekteki araştırmalarda daha geniş örneklem grupları, daha detaylı ölçüm araçları ve bireyin sosyal, duygusal ve psikolojik durumları gibi etkenleri içeren kapsamlı bir yaklaşım benimsemek önemlidir. Her ne kadar az riskli ve riskli grupta bulunsalar da bağımlılığın önlenmesi için öğrencilere dijital oyun bağımlılığı farkındalığının artırılması, öğrencilerin etkili insan ilişkileri kurma becerilerinin geliştirilmesi gibi önleyici rehberlik uygulamaları gerçekleştirilebilir. Araştırma sonuçları doğrultusunda üniversite yöneticilerine ve üniversite öğrencilerine yönelik düzenlenecek dijital oyun bağımlılığı seminerlerinin rehberlik açısından kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Üniversiteler, öğrencilerin dijital oyun kullanım alışkanlıklarını düzenli olarak takip edebilir ve bağımlılık belirtileri gösteren öğrencilere erken müdahale imkanı sağlayabilir. Bununla birlikte öğrencilere sağlam sosyal destek ağları oluşturmak, bağımlılıkla mücadelede önemli bir rol oynayabilir. Arkadaş grupları, hobiler ve spor gibi alternatif aktiviteler önerilebilir. Ailelerin dijital oyun kullanımı ve bağımlılığı önleme adına öğrencilere destek olmaları önemlidir. Bu doğrultuda ailelere seminerler, atölye çalışmaları veya bilgilendirme toplantıları düzenlenebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 987-1012.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 987-1012.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akbaba, D. & Çetinkaya Yıldız, E. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığını yordamada yaşantısal kaçınma, ait olma ve psikolojik iyi oluşun rolü. *Bağımlılık Dergisi*, 25(1):31-42. <https://doi.org/10.51982/bagimli.1269225>
- Akgül, E., Birimoğlu Okuyan, C., Turan, A., & Atalay, N. (2023). Sağlık bilimleri fakültesinde öğrenim gören üniversite öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ile duygusal yeme davranışları arasındaki ilişki. AICMES 3rd international conference on current scientific studies. June 28-30, 2023, Amman
- APA (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (5th ed.). APA Publishing.
- Arıkan, G. & Öztürk, A. (2020). Beden eğitimi ve spor yüksekokulu öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi (Güneydoğu Anadolu örneği). *Spor Eğitim Dergisi*, 4(3), 157-168.
- Arslan, A. (2020). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES)*, 4(7), 27-41. <https://doi.org/10.31458/iejes.600483>
- Aydın, F., & Horzum, M. B. (2015). Öğretmenlerin bilgisayar oyun bağımlılık düzeylerini yordayan değişkenlerin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 2(1), 52-66.
- Bayrak, A. & Demirel, M. (2023). Atipik bir rekreasyon etkinliği olarak dijital oyunlar ilgilenimi ve bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma. *Türkiye Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 72-81. <https://doi.org/10.32706/tusbid.1330651>
- Bayraktar, F., & Gün, Z. (2007). Incidence and correlates of Internet usage among adolescents in North Cyprus. *Cyberpsychology & behavior : the impact of the Internet, multimedia and virtual reality on behavior and society*, 10(2), 191–197. <https://doi.org/10.1089/cpb.2006.9969>
- Bhagat, S., Jeong, E. J., & Kim, D. J. (2020). The role of individuals' need for online social interactions and interpersonal incompetence in digital game addiction. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 36(5), 449-463. <https://doi.org/10.1080/10447318.2019.1654696>
- Bülbül, H., Tunç, T. & Aydil, F. (2018). Üniversite öğrencilerinde oyun bağımlılığı: kişisel özellikler ve başarı ile ilişkisi. *Ömer Halisdemir Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 11(3), 97-111. <https://doi.org/10.25287/ohuiibf.423745>
- Can, H.C., & Tekkurşun-Demir, G. (2020). Sporcuların ve E-spor oyuncularının dijital oyun bağımlılığı ve dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalık düzeyleri. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 5(4), 364-384. <https://doi.org/10.31680/gaunjss.770600>
- Carrillo, J. A. (2015). La dimensión social de los videojuegos online: De las comunidades de jugadores a los e-sports. *Comunicación: Revista Científica en el Ámbito de la Comunicación Aplicada*, 5(1), 39–51.
- Çakıcı, G. (2018). Ergenlerde Dijital Oyun Bağımlılığı ve Öfkeyi İfade Etme Biçimleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi (Tez No. 512473). [Yüksek lisans tezi, Haliç Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Çakılcı, E. F. (2013). *Çok Oyunculu Çevrimiçi Video Oyunu Oynayan Bireylerde Video Oyunu Bağımlılığı ve Saldırganlık* (Tez No. 322072). [Yüksek lisans tezi, Başkent Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Çakır, V. D. (2021). *Analysis of the digital game addiction of high school students in terms of the relationship between loneliness and internet parenting styles, and investigation of digital game addiction in terms of various demographics* (Tez No. 701779). [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Çavuş, S., Ayhan, B., & Tuncer, M. (2016). Bilgisayar oyunları ve bağımlılık: Üniversite öğrencileri üzerine bir alan araştırması. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 43, 265-289.
- Çebi M. & Albay F. (2022). Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığına ilişkin farkındalığının incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science*, 10(127), s. 72-81 <http://dx.doi.org/10.29228/ASOS.57951>

Kızılkaya, M. F. & Erol, F. Z. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 987-1012.

DOI. 10.51460/baebd.1454087



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 987-1012.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 987-1012.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Çelikkalp, Ü. & Irmak, A. Y. (2022). Ergenlerde psikososyal sorunlar ile ilişkili risk faktörleri. *Sakarya Tıp Dergisi*, 12(2), 245-254. <https://doi.org/10.31832/smj.1016192>
- Çelikkanat, Ş., Özgüç, S. & Kuşlu, S. (2024). Üniversitenin dijital bağımlılık düzeylerinin üstbilgi ile ilişkisi. *Etkili Hemşirelik Dergisi*, 17(2), 190-201. <https://doi.org/10.46483/jnef.1468508>
- D Griffiths, M., J Kuss, D., & L King, D. (2012). Video game addiction: Past, present and future. *Current Psychiatry Reviews*, 8(4), 308-318. <https://doi.org/10.2174/157340012803520414>
- Dursun, A. & Eraslan Çapan, B. (2018). Ergenlerde dijital oyun bağımlılığı ve psikolojik ihtiyaçlar. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(2), 128-140. <https://doi.org/10.17679/inuefd.336272>
- Erkuş, A. (2006). *Sınıf öğretmenleri için ölçme ve değerlendirme: Kavramlar ve uygulamalar*. Ekinoks Yayınları
- Erten, P. (2019). Z kuşağının dijital teknolojiye yönelik tutumları. *Gümüşhane Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(1), 190-202.
- Göldağ, B. (2018). Lise öğrencilerinin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin demografik özelliklerine göre incelenmesi. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 1287-1315
- Griffiths, M. D. (2010). The role of context in online gaming excess and addiction: Some case study evidence. *International Journal of Mental Health and Addiction*, 8(1), 119-125. <https://doi.org/10.1007/s11469-009-9229-x>
- Gunuc, S. (2017). Peer influence in internet and digital game addicted adolescents: is internet / digital game addiction contagious? *International Journal of High Risk Behaviors and Addictio*, 6(2). <https://doi.org/10.5812/ijhrba.33681>
- Hazar, E., & Hazar, Z. (2019). Üniversite öğrencileri için dijital oyun bağımlılığı ölçeği (Uyarlama çalışması). *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 308-322. <https://doi.org/10.25307/jssr.652854>
- Hazar, Z., & Hazar, M. (2017). Çocuklar için dijital oyun bağımlılığı ölçeği. *Journal of Human Sciences*, 14(1), 203-216.
- Huan, V. S., Ang, R. P., & Chye, S. (2014). Loneliness and shyness in adolescent problematic Internet users: The role of social anxiety. *Child & Youth Care Forum*, 43(5), 539-551. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9252-3>
- Huck, S.W. (2012). *Reading statistics and research* (6th editon). Pearson.
- İrge, N. T., & Şen, E. (2021). Çalışanların dijital teknolojiye yönelik tutumlarının ve iç girişimcilik özelliklerinin bireysel iş performanslarına etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(3), 2556-2579.
- Jeong, E.J., Kim, D.J., Lee, D.M., & Lee, H.R. (2016). A Study of Digital Game Addiction from Aggression, Loneliness and Depression Perspectives. İçinde Tung X. & Ralph H.(Eds.), *Proceedings of the 49th Annual Hawaii International Conference on System Sciences* (ss. 3769-3780). IEEE
- Kabakçı Yurdakul, I. (2013). Evren ve örneklem. İçinde Kurt (Ed.), *Bilimsel araştırma yöntemleri* (ss. 75-91). Anadolu Üniversitesi.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. (15.Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Kayhan, O. & Sabah, S. (2022). Sedanter ve spor yapan öğrencilerin dijital oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(1), 111-120.
- Kim, E. J., Namkoong, K., Ku, T., & Kim, S. J. (2008). The relationship between online game addiction and aggression, self-control and narcissistic personality traits. *European psychiatry : the journal of the Association of European Psychiatrists*, 23(3), 212-218. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2007.10.010>
- Kneer, J., Rieger, D., Ivory, J. D., & Ferguson, C. (2014). Awareness of risk factors for digital game addiction: interviewing players and counselors. *International Journal of Mental Health Addiction*, 12(5), 585-599. <https://doi.org/10.1007/s11469-014-9489-y>
- Koçoğlu, D. (2019). Üniversite öğrencilerinin çevrimiçi oyun bağımlılık düzeyine göre tüketici karar verme tarzlarının değerlendirilmesi. *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8 (2): 1815-1830 <https://doi.org/10.33206/mjss.463117>
- Kovess-Masfety, V., Keyes, K., Hamilton, A., Hanson, G., Bitfoi, A., Golitz, D., Koç, C., Kuijpers, R., Lesinskiene, S., Mihova, Z., Otten, R., Fermanian, C., & Pez, O. (2016). Is time spent playing video games associated
- Kızılkaya, M. F. & Erol, F. Z. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 987-1012.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 987-1012.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 987-1012.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- with mental health, cognitive and social skills in young children?. *Social psychiatry and psychiatric epidemiology*, 51(3), 349–357. <https://doi.org/10.1007/s00127-016-1179-6>
- Kurtbeyoğlu, Ş. (2018). *Ortaokul öğrencilerinin demografik özelliklerinin oyun bağımlılığı ile ilişkisi* (Tez No. 524019). [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Lemmens, J. S., Valkenburg, P. M., & Peter, J. (2009). Development and validation of a game addiction scale for adolescents. *Media Psychology*, 12(1), 77–95. <https://doi.org/10.1080/15213260802669458>
- Miezah, D., Batchelor, J., Megreya, A. M., Richard, Y., & Moustafa, A. A. (2020). Video/computer game addiction among university students in ghana: Prevalence, correlates and effects of some demographic factors. *Psychiatry and Clinical Psychopharmacology*, 30(1), 17-23. <https://doi.org/10.5455/PCP.20200320092210>
- Orak, M. E., Üzüm, H. & Yılmaz, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin belirlenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6 (2), 279-293. <https://doi.org/10.25307/jssr.961293>
- Ögel, K. (2012) *İnternet bağımlılığı, internetin psikolojisini anlamak ve bağımlılıkla başa çıkmak*. Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları
- Özdamar, K. (1999). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi* (2. Baskı). Kaan Kitapevi.
- Özok, H. İ., & Aka, P. (2021). Pandemi nedeniyle evde kalan genç yetişkinlerin bilinçli farkındalık ve stres kontrolü ile ilgili görüşleri. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 16(2). 1087-1104. <http://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.48264>
- Satılmış, S. E., Öntürk, Y., Özsoy, D., & Yaraş, A. (2023). Üniversite öğrencilerinin serbest zaman doyum ve dijital oyun bağımlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18 (1), 1-15. <https://doi.org/10.33459/cbubesbd.1145244>
- Sayeed MA, Rasel MSR, Habibullah AA, & Hossain MM (2021). Prevalence and underlying factors of mobile game addiction among university students in Bangladesh. *Global Mental Health*, 8, e35, 1–10. <https://doi.org/10.1017/gmh.2021.34>
- Sung, Y., Nam, T. H., & Hwang, M. H. (2020). Attachment style, stressful events, and Internet gaming addiction in Korean university students. *Personality and Individual Differences*, 154, Article 109724. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.109724>
- Şimşek, A. (Ed.). (2018). *Sosyal Bilimlerde Araştırma Yöntemleri*. Anadolu Üniversitesi.
- Taş, İ., Eker, H., & Anlı, G. (2014). Orta öğretim öğrencilerinin internet ve oyun bağımlılık düzeylerinin incelenmesi. *Online Journal of Technology Addiction and Cyberbullying*, 1(2), 37-57.
- Tavşancıl, E. (2002). *Tutumların Ölçülmesi ve SPSS ile Veri Analizi* (1. Baskı). Nobel Yayın Dağıtım.
- Tombul, D. (2023). *İstanbul-Sofya üzerinden dijital oyun bağımlılığı değerlendirmesi: Üniversite öğrencileri arasında bir karşılaştırma örneği* (Tez No. 825554). [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Tunç, S., & İncedere, L. (2022). Shmyo öğrencilerinin dijital teknoloji ile ilişkileri ve bağımlılık durumları. *Rahva Teknik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(2), 171-178.
- Uzunsakal, E., & Yıldız, D. (2018). Alan araştırmalarında güvenilirlik testlerinin karşılaştırılması ve tarımsal veriler üzerine bir uygulama. *Uygulamalı Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(1), 14-28.
- Üzgülü, M. A., Bozgüney, R., Can, B., Ozlu, M., vd. (2023). Üniversite öğrencilerinin dijital bağımlılık ve yalnızlık düzeylerinin incelenmesi. *Düzce Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 75-82.
- Wang, L., & Zhu, S. (2011). Online game addiction among university student [International - Degree project, 15HECs]. Gavle Üniversitesi. <https://urn.kb.se/resolve?urn=urn:nbn:se:hig:diva-13757>
- WHO. (2020, October). Addictive behaviours: Gaming disorder. World Health Organization <https://www.who.int/features/qa/gaming-disorder/en/https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#1448597234>
- WHO. (2024, January) Mortalite ve Morbidite İstatistikleri için ICD-11. <https://icd.who.int/browse/2024-01/mms/en#1448597234>

Kızılkaya, M. F. & Erol, F. Z. (2024). Üniversite öğrencilerinin dijital oyun bağımlılığı düzeylerinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 987-1012.

DOI. 10.51460/baebd.1454087




Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 987-1012.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 987-1012.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Yalçın Irmak, A., & Erdoğan, S. (2016). Ergen ve genç erişkinlerde dijital oyun bağımlılığı: Güncel bir bakış. *Türk Psikiyatri Dergisi, 27(2)*, 128- 137.
- Yücekaya, H.B. (2019). *İnternet oyun oynama bozukluğu, akılcı olmayan inançlar, başa çıkma stratejileri ve öz-denetim becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 594051). [Yüksek lisans tezi, İbn Haldun Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi. <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/giris.jsp>
- Yücel, E., Kılınç, A., Gölbaşı Koç, S.D., Ünsal, A., & Arslantaş, D. (2023). Bir tıp fakültesi öğrencilerinde dijital oyun bağımlılığı ve algılanan sosyal destek düzeyinin değerlendirilmesi. *Gelişim ve Psikoloji Dergisi, 4(7)*, 28-43. <https://doi.org/10.51503/gpd.1175263>





Matematik Eğitime Yönelik Okul Dışı Öğrenme Ortamlarında Deneyimleyerek Öğreniyorum: Ortaokul Öğrencilerinin Matematiğe Yönelik Tutumlarının ve Görüşlerinin Değişiminin İncelenmesi¹²

I Learn by Experiencing in Out-of-School Learning Environments for Mathematics Education: Examining the Change of Secondary School Students' Attitudes and Views towards Mathematics

Feyza ALIUSTAOĞLU , Doç. Dr., Kastamonu Üniversitesi, fdemirci@kastamonu.edu.tr

Hatice Kübranur PAKSOY , Günay Yayınları, kubranurpksy@gmail.com

Gamze ERDOĞAN , Lisans Mezunu, Kastamonu Üniversitesi, erdogangamze793@gmail.com

Tuğçe ATİK , Lisans Mezunu, Kastamonu Üniversitesi, thce.2002ah@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 25 Mart 2024

Kabul tarihi - Accepted: 4 Temmuz 2024

Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma birinci yazarın proje danışmanı, ikinci yazarın proje yürütücüsü, üçüncü ve dördüncü yazarların araştırmacı olarak görev aldığı TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında yapılmıştır.

² Bu makale 28-30 Ekim 2023 tarihlerinde Ankara/Kızılcahamam'da gerçekleştirilen 6. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi (TÜRKBİLMAT-6) Sempozyumu'nda özet bildiri olarak sunulan çalışmanın genişletilmiş halidir.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitime yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Öz. Bu araştırmanın amacı okul dışı ortamlarda yapılan matematik etkinliklerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına etkisini incelemek ve matematiğin okul dışında uygulamalarına ve yapılan etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşlerini almaktır. Araştırma TÜBİTAK-2209-A-Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında yapılmıştır. Çalışma grubu Türkiye'nin kuzeyinde bulunan bir ortaokulda 7. sınıf düzeyinde öğrenim gören 53 gönüllü öğrenciden oluşmaktadır. Projenin uygulaması okul dışı öğrenme etkinliklerinin yapılabileceği Üniversiteye bağlı bir mekânda gerçekleştirilmiştir. Uygulama süreci iki gün sürmüş olup öğrenciler bu süre içinde deneyimsel öğrenme stratejisi kapsamında 10 farklı etkinliğe katılmışlardır. Araştırmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri birlikte kullanılmıştır. Veri toplama aracı olarak nicel kısımda "Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği", nitel kısımda ise araştırmacılar tarafından geliştirilen görüşme formları ön test ve son test olarak uygulanmıştır. Nicel veriler SPSS programı ile, nitel veriler ise içerik analizi tekniğine dayalı olarak analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda genel tutum puanlarında ve tutum ölçeğinin zevk alma alt boyutunda son test lehine istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuş, diğer alt boyutlarda ise istatistiksel olarak anlamlı farklılık elde edilmemiştir. Diğer taraftan öğrencilerin görüşme formuna verdikleri cevaplara dayalı olarak öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında olumlu değişiklikler olduğu ve bu etkinliklerden sonra matematiğin gerçek hayatla bağlantılı olduğunu düşündükleri sonucuna ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Matematik eğitimi, okul dışı öğrenme, deneyimsel öğrenme stratejisi, tutum.

Abstract. The purpose of this research is to examine the effect of mathematics activities carried out in out-of-school environments on students' attitudes towards mathematics and to obtain students' opinions about the applications of mathematics outside school and the activities carried out. The research was conducted within the scope of TÜBİTAK-2209-A-University Students Research Projects Support Program. The study group consists of 53 volunteer students studying at the 7th grade level in a secondary school in the north of Turkey. The implementation of the project was carried out in a venue affiliated with the University where out-of-school learning activities can be held. The application process lasted two days, and students participated in 10 different activities within the scope of the experiential learning strategy. Quantitative and qualitative research methods were used together. As a data collection tool, "Attitude Scale Towards Mathematics Lesson" was used in the quantitative part, and interview forms were used in the qualitative part as pre-test and post-test. Quantitative data were analyzed using the SPSS program, and qualitative data were analyzed based on the content analysis technique. As a result of the research, a statistically significant difference was found in favor of the post-test at the general attitude scores and in the enjoyment sub-dimension of the attitude scale, but no statistically significant difference was found in the other sub-dimensions. Based on the students' answers to the interview form, it was concluded that there were positive changes in the students' attitudes towards mathematics and that they thought that mathematics was linked to real life.

Keywords: Mathematics education, out-of-school learning, experiential learning, attitude.



Extended Abstract

Introduction. The aims of mathematics teaching include providing students with both cognitive and affective competencies. Beliefs, emotions and attitudes are expressed as the main components of affective competencies in mathematics education (McLeod, 1992). It is stated that developing a positive attitude towards mathematics is very important in teaching mathematics (Zan and Martino, 2007; Özdişçi and Katrancı, 2019). One of the factors affecting attitudes towards mathematics is expressed as teaching strategies (Akinsola and Olowojaiye, 2008). It is thought that the most effective strategies in education are a teaching approach in which the student takes an active role in learning, learns by doing and experiencing, relates the subjects he/she learns to his/her environment and establishes connections with his/her social life. One of the methods where this understanding can be applied most effectively is out-of-school learning methods (Eshach, 2007). It is important to use out-of-school learning environments effectively in mathematics lessons in order to contribute to students' mathematization processes and to enrich mathematics teaching (Bahadır and Hırdıç, 2018). It is stated that there are few national and international studies examining mathematics education in out-of-school learning environments (Çağlar et al., 2018) and it is recommended to conduct research on the use of out-of-school learning environments in mathematics education (Kır et al., 2021). The aim of the research is to make students love mathematical activities by providing environments that allow them to explore, to develop their mental skills, to give them the responsibility of working in groups, to make learning fun, to create interest in mathematics and to break students' prejudices against mathematics, and to show that mathematics has many application areas outside the classroom. In this regard, the aim of the research is to examine the effects of mathematics activities carried out in out-of-school environments on students' attitudes towards mathematics and to obtain the opinions of students about the applications of mathematics outside school and the activities carried out.

Method. In this research, quantitative and qualitative research methods were used together. The quantitative part of the research was conducted based on a single group pretest-posttest design. Before the activities carried out in out-of-school learning environments, the attitude scale towards mathematics course was applied as a pre-test and then as a post-test; the effects of the activities on students' attitudes towards mathematics course were examined. The qualitative part of the research consists of collecting students' opinions before and after the applications through a form developed by the researchers regarding the applications of mathematics outside of school and the activities carried out. The study group consists of 53 volunteer students studying at the 7th grade level in a secondary school in the north of Turkey. The research was conducted within the scope of TÜBİTAK-2209-A-University Students Research Projects Support Program. The implementation of the project took two days and 10 different activities were carried out within the scope of the experiential learning strategy during the project. Each of the activities was held at a different station and students participated in all activities in groups. Quantitative data were analyzed using the SPSS program, and qualitative data were analyzed based on the content analysis technique.

Results. As a result of the research, a statistically significant difference was found in favor of the post-test at the general attitude scores and in the enjoyment sub-dimension of the attitude scale, but no statistically significant difference was found in the other sub-dimensions. On the other hand, the data

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitime yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1036-1083.*

DOI. 10.51460/baebd.1458368



obtained from the interview questions showed that there were positive changes in students' attitudes towards mathematics and that students thought that mathematics had more applications outside of school after these activities. In the first question, in the post interview form, there was an increase in positive opinions and a decrease in negative opinions regarding the expressions that came to the students' minds when mathematics was mentioned, compared to the pre interview form. In the second question, in the pre-interview form about applications of mathematics outside of school, examples such as markets and greengrocers were the majority; in the post-interview form, there were differences in their perspectives and they were able to give different examples of the areas of use of mathematics. In the third question of the post interview form, they stated that there were many positive changes in their perspectives on mathematics in the categories of thoughts about mathematics, learning through activities and individual benefits. In the fourth question of the post interview form, they said that they liked all the activities, although some activities were more prominent.

Discussion and Conclusion. When the statistical results obtained from the attitude scale towards mathematics course were evaluated, statistically significant difference was seen between the pre- and post-attitude scores for the general attitude and enjoyment sub-dimension. In addition, when the students' answers to the interview form were examined, it was found that there were generally positive changes in their attitudes towards mathematics after the applications and that they associated mathematics more with outside school and real life. The activities in this study were planned within the framework of strategies, methods-techniques and materials used in out-of-school learning environments, and it is thought that the activities can be a guide for teachers who want to apply mathematics in out-of-school learning environments.



Giriş

Matematik öğretiminin amaçları arasında öğrencilere hem bilişsel hem de duyuşsal yeterlikler kazandırmak yer almaktadır. Duyuşsal yeterlikler denildiğinde akla matematiğe yönelik tutum, özgüven ve öz düzenleme gibi beceriler gelmekte (MEB, 2018, NCTM, 2000); inançlar, duygular ve tutumlar matematik eğitiminde duyuşsal yeterliklerin ana bileşenleri olarak ifade edilmektedir (McLeod, 1992). Matematiğe yönelik tutuma dair farklı tanımlar yapılmaktadır. Haladyna, Shaughnessy ve Shaughnessy (1983) matematiğe yönelik tutumu matematikteki konulara yönelik duygusal eğilim; Neale (1969) ise matematiği sevip sevmeme, matematiğin kötü veya iyi olduğu düşüncesi, matematiğin yararlı ya da yararsız olduğu inancı, matematik etkinliklerini kullanma veya kullanmama yaklaşımı olarak tanımlamaktadır.

Tutumların yaşantı yoluyla öğrenildiği ve birçok farklı sebeple oluştuğu belirtilmektedir (Kağıtçıbaşı, 2013). Matematiğe yönelik olumsuz tutumlar eğitim-öğretimin ilk kademelerinde başlamakta ve öğretim kademeleri ilerledikçe artabilmekte, olumsuz tutumlar öğrencilerin matematik alanının uğraşılması gereken alanlar arasında olmadığını düşünmelerine yol açabilmektedir (Baykul, 2012). Tutumu düşük olan öğrencilerin matematiğe olan ilgisi ve merakı azalabilmekte, tutumun olumlu yönde değişimi ile ise matematiğe yönelik korkunun azalması sağlanabilmektedir (Abalı Öztürk ve Şahin, 2022).

Öğrenciler matematik öğretiminde yaşanan olumsuzluklar sonucunda matematiğin zor olduğunu düşünmekte ve kaygıya kapılmakta, bundan dolayı da matematiğe yönelik olumsuz bir tutum sergilemektedirler (Bursal ve Paznokas, 2006; Şimşek, Şahinkaya ve Aytekin, 2017). Matematiğe yönelik olumsuz tutuma sahip olduklarında konuyu zor kavrayabilmekte (Bloom, 2012), matematikle ders dışında ilgilenmemekte ve günlük hayatta kullanmamaktadırlar (Akdemir, 2006). Matematik öğretiminde matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmenin çok önemli olduğu belirtilmektedir (Zan ve Martino, 2007; Özdişçi ve Katrancı, 2019). Matematiğin gerçek hayatla olan bağlantısı kurulduğunda matematiğin soyut ve zor olduğu algısı kırılabilir (Tozluyurt, 2008). Matematiğe yönelik tutumu etkileyen faktörlerden biri öğretim stratejileri olarak ifade edilmektedir (Akinsola ve Olowojaiye, 2008). Eğitimde en etkili stratejilerin; öğrencinin öğrenmede aktif olarak rol aldığı, yaparak yaşayarak öğrendiği, öğrendiği konuları çevresiyle ilişkilendirdiği ve sosyal yaşantısı ile bağlantılar kurduğu bir öğretim anlayışı olduğu düşünülmektedir. Bu anlayışın en etkili uygulanabildiği yöntemlerden biri ise okul dışı öğrenme yöntemleridir (Eshach, 2007). Okul dışı öğrenme yaklaşımı çevrenin formal öğrenmelere dahil edilmesini ve çeşitli mekanların deneyim temelli etkinlikler çerçevesinde kullanılmasını ifade etmektedir. Okul dışı öğrenme aracılığı ile öğrencilerin tecrübeler ederek öğretim programında belirtilen hedeflere ulaşmaları planlanmaktadır (Braund ve Reiss, 2004).

Okul dışı öğrenme deneyimlerinin öğrencilere sağladığı birçok fayda bulunmaktadır. Bu faydalar bilişsel, duyuşsal ve psikomotor alanların tamamı ile ilişkilidir (Kır, Kalfaoğlu ve Aksu, 2021). Sınıflar dışındaki gerçek dünyayla deneyimsel olarak bağlantı kurarak anlamlı beceri, bilgi ve anlayış geliştirilmektedir. Öğrenciler okul dışı öğrenme ortamlarında sınıf ortamında öğrendikleri bir konunun günlük yaşamdaki karşılığını yani bilginin uygulamaya dönük biçimini deneyimlemiş olmaktadır



(Küçüköğlü ve Kaya, 2020). Okul dışı uygulamalarda temel yaklaşım noktası okulda işlenecek dersin seçilen uygun informal ortamda yapılmasıdır. Başka bir ifadeyle, dersin okul dışı ortamda işlenmesidir (Şen, 2021). Diğer taraftan okul dışı öğrenme okulda öğrenilen bilgilerden kopuk düşünülmemelidir. Okul dışı öğrenme ile okul ve okul dışı alanlar arasında köprü kurulabilmekte ve okulda edinilen öğrenme güçlendirilmektedir (Bronkhorst ve Akkerman, 2016).

Sayfa | 1041

Okul dışı öğrenme ortamlarına uygun çeşitli öğrenme-öğretme yaklaşımları, yöntem-teknipler ve materyaller bulunmaktadır. Bu çalışmada deneyimsel öğrenme yaklaşımı temel alınmıştır. Deneyimsel öğrenme kuramının öncüsü David Kolb olup bu kuramda Jean Piaget, John Dewey ve Kurt Lewin gibi filozofların da etkisi vardır (Kolb ve Kolb, 2005). Kuram öğrenmenin kişilerin çevre ile etkileşimi sonucu oluştuğunu ifade eden Piaget, yaşantı temelli öğrenmeyi vurgulayan Dewey ve bireylerin aktif olduğu bir öğrenme sürecini vurgulayan Lewin'in görüşlerine dayanmaktadır (Kolb, 2014). Okul dışı öğrenmede kullanılan yöntem ve teknikler ise okul dışı öğrenmeye uygun olan "gezi, sergi, beyin fırtınası, Ben kimim? Ben neyim?, Tahmin et-gözle-açıkla (TGA), Neler biliyoruz? Neler bilmek istiyoruz? Neler öğrendik?, Ne? Ne demek? Ne yapacağız şimdi?" yöntem-teknipleri ile istasyon, yaratıcı drama gibi öğrenci merkezli öğretim tekniklerinin okul dışına uyarlanmasını içermektedir (Küçüköğlü ve Kaya, 2020). Bu çalışmada bu yöntem ve tekniklerden birçoğu farklı etkinliklerde kullanılmıştır. Diğer taraftan okul dışı öğrenmede kullanılan materyaller çok çeşitli olup bu çalışmada görsel ve üç boyutlu materyallerden yararlanılmıştır. Görsel materyaller içerisinde çalışma kağıtları, çalışma kitapçıkları, broşürler, bilgi yaprakları, haritalar gibi materyaller yer almaktadır (Küçüköğlü ve Kaya, 2020). Üç boyutlu materyaller ise zihinsel ve bedensel aktiviteleri geliştirebilme imkanı veren materyaller olup; matematik dersinde çevrede bulunan nesnelere kullanarak geometrik şekiller oluşturulması üç boyutlu materyal kullanımına örnek olarak verilebilir (Nilsson, Sollervall ve Milrad, 2010).

Öğrencilerin matematikselleştirme süreçlerine katkıda bulunmak ve matematik öğretimini zenginleştirebilmek için matematik derslerinde okul dışı öğrenme ortamlarının etkin bir şekilde kullanılması önemlidir (Bahadır ve Hırdıç, 2018). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin derse karşı tutumlarına olumlu etkileri bulunmaktadır (Bahadır ve Hırdıç, 2018; Çağlar, Ünal, Çalışkan, Gürel, ve Durmaz, 2018; Fägerstam ve Blom, 2013; Falk, Dierking ve Storksdieck, 2007). Ayrıca öğretmenlerin okul dışı uygulamaları önemsemeleri gerektiği belirtilmektedir (Ürey ve Kaymakçı, 2020). Literatüre bakıldığında okul dışı öğrenme ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla fen bilgisi alanında olduğu görülmektedir (Avan, Gülgün, Yılmaz ve Doğanay, 2019; Bakioğlu ve Karamustafaoğlu, 2020; Berg, Achiam, Poulsen, Sanderhoff ve Tøttrup, 2021; Kılıç ve Bilgin, 2023; Şimşek ve Hamzaoglu, 2020). Avan vd. (2019) ve Öztürk, Bozkurt Altan ve Tan (2020)'nin çalışmalarında 4004 projeleri kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarında STEM çerçevesinde etkinlikler yapılmıştır. Yapılan bu etkinliklerin problem çözme, bilimsel süreç becerileri, eleştirel düşünme becerileri gibi birçok beceri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Kılıç ve Bilgin (2023)'in yaptıkları deneysel çalışmada deney grubu öğrencileri Sancaktepe Bilim Merkezi'nde öğrenmeler gerçekleştirirken, kontrol grubu öğrencileri sınıf ortamında öğrenme gerçekleştirmiştir. Benzer şekilde Şimşek ve Hamzaoglu (2020) da deneysel bir çalışma gerçekleştirmiş; 14 hafta süren çalışma sonucunda okul dışında uygulanan proje tabanlı öğrenme yaklaşımının öğrencilerin STEM tutumları üzerindeki etkisi incelenmiştir. Öğrenci görüşlerini almaya dayalı çalışmalardan Bakioğlu ve Karamustafaoğlu'nun (2020) çalışmasında ise okul dışı öğrenme

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1036-1083.*

DOI. 10.51460/baebd.1458368



ortamlarında yapılan fen etkinliklerinin ardından etkinliklere katılan öğrencilerin görüşleri alınmış, yapılan etkinliklerin öğrencilerin öğrenmeleri üzerinde etkileri incelenmiştir.

Okul dışı öğrenme ortamlarında matematik eğitimi inceleyen ulusal ve uluslararası çalışmaların az sayıda olduğu belirtilmekte (Çağlar vd., 2018) ve matematik eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik araştırmaların yapılması önerilmektedir (Kır vd., 2021). Literatür incelendiğinde matematik eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına dayalı bazı güncel çalışmalara ulaşılmıştır. Bu çalışmalardan bazıları TÜBİTAK 4004 projesi kapsamında gerçekleştirilen çalışmaların sonuçlarını içermektedir (Bahadır ve Hırdıç, 2018; Duatepe-Paksu, Kazak ve Çontay, 2022; Kavaklı, Özenir Su, Özden, D ve Kurt Birel 2023; Sezer Evcan vd., 2020). Bu çalışmalar genellikle proje kapsamında 6-8 gün arası sürmüştür.

Sezer Evcan vd. (2020)'nin çalışması tarımda matematik uygulamalarının kullanımına yönelik olup 8 gün boyunca yapılan etkinliklere dayalı olarak matematik başarıları, matematiğe yönelik kaygıları ve tutumları incelenmiştir. Duatepe-Paksu vd. (2022)'nin çalışmasında ise kütüphane, külliye bahçesi ve mesirelik alan gibi farklı yerlerde 6 gün boyunca farklı etkinlikler gerçekleştirilmiş, bu etkinlikler sonucunda öğrencilerin inanç ve tutumlarındaki değişim incelenmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarında matematik eğitime yönelik başka bir çalışma ise TÜBİTAK 2209 projesi kapsamında yapılan Usta, Gürçay, Sakioğlu ve Demir (2023)'e aittir. Bu çalışmada deney ve kontrol grupları yer almakta olup; ondalık gösterim konusu deney grubunda kermes etkinliği ile, kontrol grubunda ise öğretim programı dahilinde sınıf ortamında işlenmiştir. Yapılan etkinliklerin öğrencilerin ondalık gösterim konusunu anlamalarına etkisine bakılmıştır. Bu çalışmaya benzer şekilde Taylor (2009)'un çalışmasında da öğrencilerin hazırlanan temsili marketlerde alışveriş yaparken matematiği nasıl kullandıkları incelenmiştir. Okul dışı öğrenme ortamlarında matematik eğitime yönelik yapılan bazı çalışmalar ise daha uzun soluklu olup uygulama süreci 2,5 ayı kapsamıştır (Çağlar vd., 2018). Belirtilen çalışmada da deney ve kontrol grupları yer almış; deney grubu öğrencilerinin okullarında matematik oyunları, modelleme çalışmaları, matematik formüllerinin nereden geldiği ile ilgili sergilere vb. yer verilmiştir. Kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmamıştır. Yapılan uygulamaların öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir.

Literatürde yer alan bazı çalışmalarda ise matematik eğitiminde müze veya sanal müze kullanımına yer verilmiştir. Bu çalışmalardan Bahadır ve Hırdıç (2018)'in çalışmasında 4004 projesi kapsamında Rahmi Koç Müzesi matematik Dünyası bölümünde etkinlikler gerçekleştirilmiş, gerçek yaşam temelli matematik deneyleri yapılmıştır. Aydoğdu, Aydoğdu ve Aktaş (2022)'in çalışmasında sanal müzeler matematik ile ilişkilendirilmiş, yedinci sınıf öğrencilerinin sanal müze gezilerinden sonraki görüşleri incelenmiştir. Tüm bu çalışmalarda okul dışı öğrenme ortamlarının matematik öğretiminde kullanılmasının önemli olduğu belirtilmiştir.

Literatür incelendiğinde öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını etkileyen birçok bileşen olduğu ve uygun öğretim stratejilerinin kullanılmasının matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmede etkili olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu çalışmada öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan katıldıkları ve deneyimleyerek öğrendikleri okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan matematik uygulamaları sonucunda öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarını incelemenin önemli olduğu

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitime yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1036-1083.*

DOI. 10.51460/baebd.1458368



düşünülmektedir. Ancak literatüre bakıldığında matematik alanında okul dışı öğrenmenin kullanımına yönelik çalışmaların son yıllarda artmaya başlamakla birlikte yine de yeterince çalışma olmadığı söylenebilir. Diğer taraftan bu araştırma yedinci sınıf öğrencileri ile yürütülmüş olup yapılan etkinlikler öğrencilerin yedinci sınıf düzeyinde o ana kadar öğrendikleri farklı öğrenme alanlarına (sayılar ve işlemler, cebir, geometri ve ölçme) ve birçok farklı konuya yöneliktir. Yapılan bu çalışmada yer alan etkinlikler okul dışı öğrenme ortamlarında kullanılan strateji, yöntem-tekni ve materyaller çerçevesinde planlanmış olup, etkinliklerin okul dışı öğrenme ortamlarında matematik uygulamaları yapmak isteyen öğretmenlere yol gösterici olabileceği düşünülmektedir. Ayrıca bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılarak bulgular geniş bir perspektif ile sunulmak istenmiştir. Araştırmadan elde edilen sonuçların matematiğe yönelik olumlu tutum geliştirmeye yönelik okul dışı öğrenme ortamlarının kullanılmasına dayalı çalışmalar için yol gösterici olacağı düşünülmektedir.

Araştırmada öğrencilere keşfetme imkânı veren ortamlar sunarak matematik etkinliklerini sevdirmek, zihinsel becerilerini geliştirmek, grup şeklinde çalışma sorumluluğunu kazandırmak, öğrenmeyi eğlenceli hale getirmek, matematiğe ilgi oluşturarak öğrencilerin matematiğe karşı olan ön yargılarını kırmak, matematiğin sınıf dışında birçok uygulama alanı olduğunu göstermek ve böylece matematiğe yönelik olumlu tutumlar kazanmalarını sağlamak amaçlanmıştır. Bu doğrultuda araştırmanın amacı; okul dışı ortamlarda yapılan matematik etkinliklerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına etkisini incelemek ve matematiğin okul dışında uygulamalarına ve yapılan etkinliklere yönelik öğrencilerin görüşlerini almaktır. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

1. Ortaokul öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan matematik etkinliklerinden önce ve sonraki matematiğe yönelik tutumları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ortaokul öğrencilerinin okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan matematik etkinliklerinden önce ve sonra matematiğe ve matematiğin okul dışı ortamlardaki uygulamalarına yönelik görüşleri nelerdir?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada nicel ve nitel araştırma yöntemleri bir arada kullanılmıştır. Araştırmanın nicel bölümü zayıf deneysel desenlerden tek grup ön test-son test desene dayalı olarak yürütülmüştür. Bu desende deneysel işlemin etkisi tek bir grup üzerinde yapılan çalışma ile test edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerden önce ön test, sonra ise son test olarak matematik dersine yönelik tutum ölçeği uygulanmış; yapılan etkinliklerin öğrencilerin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın nitel kısmını ise uygulamalar öncesinde ve sonrasında öğrencilerin matematiğin okul dışındaki uygulamalarına ve yapılan etkinliklere yönelik form aracılığı ile görüşlerinin alınması oluşturmaktadır.



Çalışma grubu

Çalışma grubunu Türkiye'nin kuzeyinde bulunan bir ortaokulda 7. sınıf düzeyinde öğrenim görmekte olan 53 gönüllü öğrenci oluşturmaktadır. Uygulamaların yapılacağı yere ulaşımın rahat olması (okulun yakınlığı) dikkate alınarak uygulamaya katılacak öğrencilerin olduğu okul uygun örneklem metoduna dayalı olarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yönteminde en önemli fayda katılımcılara araştırmacı tarafından kolay bir şekilde erişebilmektir (Fraenkel ve Wallen, 2003). Okul belirlendikten sonra etkinliklere katılacak öğrenciler ise okulda öğrenim görmekte olan yedinci sınıflar içerisinde rasgele iki sınıf şeklinde belirlenmiştir. Öğrenciler Ö1, Ö2, ..., Ö53 şeklinde kodlanmıştır. Çalışma grubunda yer alan 53 öğrencinin 24'ü kız 29'u erkektir.

Veri toplama araçları

Araştırmanın nicel kısmında veri toplama aracı olarak Duatepe ve Çilesiz (1999) tarafından geliştirilen "Matematik Dersine Yönelik Tutum Ölçeği"nden yararlanılmıştır. Ölçek 38 maddeden ve güvenme, ilgi duyma, önemini anlama ve zevk alma olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert tipinde olan ölçekte seçenekler "hiç katılmıyorum", "katılmıyorum", "kararsızım", "kısmen katılıyorum" ve "katılıyorum" şeklinde derecelendirilmiştir. Duatepe ve Çilesiz tarafından ölçeğin güvenirlik katsayısı Cronbach alfa 0.96 olarak bulunmuştur. Ölçeğin etkinlikler öncesinde ön test ve etkinlikler bitiminde son test olarak uygulaması yapılmıştır.

Araştırmanın nitel kısmındaki veri toplama aracı ise araştırmacılar tarafından geliştirilen Ek 1'de yer verilen "Görüşme Formları"dır. Görüşme formları ön test ve son test olarak uygulanmış, ön ve son uygulamada öğrencilerin matematik ve matematiğin okul dışı öğrenme ortamlarında uygulanabilirliği ile ilgili görüşleri alınmıştır. Ayrıca son görüşmelerde ek olarak yapılan etkinliklerle ve bu etkinlikler sonucunda matematiğe bakış açılarındaki değişim olup olmadığı ile ilgili görüşleri de alınmıştır. Formların hazırlanma aşamasında formun geçerliliğini sağlamak için matematik eğitimi, ölçme-değerlendirme ve dil uzmanlarının ayrıca bir matematik öğretmenin formula ilgili görüşleri alınmıştır. Uzmanlar görüşme formunda yer alan soruların açık ve anlaşılır, ayrıca öğrencilerin okul dışı öğrenmeye yönelik yapılan etkinliklerle ilgili görüşlerini almak için uygun olduğunu belirtmişlerdir. Güvenirlik için ise öncelikle görüşme formuna verilen cevaplardan bir kısmı araştırmacılar tarafından birlikte kodlanmıştır. Bu kodlama ile ilgili detaylar verilerin analizi başlığında açıklanmıştır.

Uygulama süreci

Araştırma TÜBİTAK-2209-A-Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı kapsamında yapılmıştır. Öncelikle ortaokul matematik öğretim programında yedinci sınıf düzeyinde proje uygulama aşamasına kadar anlatılan kazanımlara uygun olarak okul dışı öğrenme çerçevesinde etkinlikler netleştirilmiştir ve hazırlanmıştır. Uygulama gerekli izinler alınarak proje ekibi, danışman öğretim üyesi, belirtilen okulda görev yapmakta olan bir matematik öğretmeni ve öğrencilerin katılımı ile Üniversitede okul dışı öğrenme uygulamalarının yapılabileceği bir mekanda gerçekleştirilmiştir. Projenin uygulaması iki gün sürmüş olup proje süresince deneyimsel öğrenme stratejisi kapsamında 10 farklı etkinlik yürütülmüştür. Etkinliklerin her biri farklı bir istasyonda yapılmıştır ve öğrenciler gruplar

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1036-1083.*
DOI. 10.51460/baebd.1458368



halinde tüm etkinliklere katılmışlardır. Her iki gün boyunca etkinlikler öğleden önce ve öğleden sonra olacak şekilde yapılmış, öğle arası yemek arası verilmiş ve öğrencilerin üniversite kampüsünü gezmeleri sağlanmıştır.

Projenin uygulaması için öncelikle etik kurul izni alınmış, ardından da İl Millî Eğitim Müdürlüğü izni alınmıştır. Uygulama süreci başlamadan önce öğrencilerden ve öğrenci velilerinden çalışmaya katılım için öğrenci ve veli onam formlarını doldurmaları istenmiştir. İki sınıfta yer alan öğrencilerin tamamı araştırmaya gönüllü olarak katılmıştır. Proje önerisi yazılırken etkinliklerin eğitim fakültesi bahçesinde ve bu mekâna yakın civarlarda yapılması planlanmıştır. Ancak 2023 yılında meydana gelen depremin ardından fakülte binasının başka bir yere taşınmasından dolayı uygulamalar yine üniversiteye bağlı başka bir yerde yapılmıştır. Mekan değişikliğinden dolayı bazı etkinliklerin yapılacağı yerlerde değişikliklere gidilmiştir. Örneğin nedir bu pi sayısı etkinliğinin fakülte bahçesinde yere tebeşirle farklı boyutlarda çemberler çizilerek yapılması planlanmakta iken yeni planlanan yerde dış bahçe çizim yapmaya uygun olmadığı için etkinlik iç mekanda yapılmak durumunda kalmıştır. Proje kapsamında yapılan etkinliklerin detayları Ek 2’de, ayrıca etkinlik sürecinde çekilen fotoğraflardan örnekler ise Ek 3’te sunulmuştur.

Verilerin analizi

Öğrencilerin yapılan uygulamalar sonrasında matematiğe yönelik tutumlarında değişim olup olmadığı SPSS programı ile uygun istatistiksel testler kullanılarak analiz edilmiştir. SPSS programında hangi testin kullanılacağına karar vermek için öncelikle verilerin normal dağılıma sahip olup olmadığı incelenmiştir. Çarpıklık katsayısı ve basıklık katsayısı sırası ile çarpıklığın ve basıklığın standart hatasına bölüldüğünde elde edilen değerler -1,96 ile +1,96 arasında kalıyorsa dağılım normal kabul edilmektedir (Can, 2017). Genel tutum puanlarına ve alt boyutlara ilişkin normallik analizi sonuçları Tablo 2’de sunulmuştur.

Tablo 2.

Normallik analizi sonuçları

	Çarpıklık katsayısı	Çarpıklığın standart hatası	Basıklık katsayısı	Basıklığın standart hatası
Fark_genel tutum	-,721	,327	2,604	,644
Fark_güvenme	-,081	,327	,597	,644
Fark_önemini anlama	-2,64	,327	12,088	,644
Fark_zevk alma	,241	,327	,536	,644
Fark_ilgi duyma	,211	,327	1,213	,644

Tablo 2’deki verilerden yararlanarak sırası ile çarpıklık ve basıklık katsayıları çarpıklık ve basıklığın standart hatalarına bölünerek oranlar elde edilmiştir. Çarpıklık ve basıklık oranları genel tutum puanı için -2,204 ve 4,043; güvenme alt boyutu için 0,248 ve 0,927; önemini anlama alt boyutu için -8,073 ve 18,770; zevk alma alt boyutu için 0,737 ve 0,832 ve ilgi duyma alt boyutu için 0,645 ve 1,884 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca normal dağılım histogram grafikleri ile de kontrol edilmiştir. Yapılan

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1036-1083.*

DOI. 10.51460/baebd.1458368



için matematik dersi sevgisi ve soru çözme sevgisi ortak kodlanmış, ancak soru çözerken zevk alma kodlaması A1 ve A4 tarafından yapılırken A2 ve A3 tarafından yapılmamıştır. Öğrencinin verdiği cevap incelendiğinde bu kodun olması gerektiğine karar verilmiştir. Ayrıca araştırmacıların aynı kod için farklı ifadelerle (zevk almak/zevk alma, soru çözmeyi sevmek/soru çözme sevgisi gibi) kodlamalar yaptıkları görülmüştür. Kodlamalarda olabildiğince kısa ve benzer türde kodlar kullanılmasına karar verilmiştir. Bu şekilde kodlamalar incelenerek 10 öğrencinin cevapları için farklılık olan kodlarda ortak karara varılmıştır. Ardından tüm kodlamalar araştırmacılar tarafından bir araya gelinerek birlikte yapılmıştır. Güvenirliğin sağlanması için bir diğer husus ise verilerin betimsel bir yaklaşım izlenerek doğrudan sunulmasıdır (LeCompte ve Goetz, 1982). Buna yönelik olarak öğrencilerin forma verdikleri cevaplarından betimsel kesitler sunulmuştur.

Geçerliği sağlamaya yönelik olarak ise çalışma kapsamındaki aşamaların ve analizlerin ayrıntılı şekilde sunulması böylece farklı araştırmacıların benzer araştırmalar yapmalarının ve sonuçları anlamalarının daha kolay olacağı ifade edilmektedir (Büyüköztürk vd., 2014). Bu kapsamda araştırmacının geçerliğine yönelik olarak tüm süreç ayrıntılı bir şekilde tanıtılmış ve verilerin analizinin nasıl yapıldığı örnekler ile açıklanmıştır. Ayrıca araştırmacının geçerliği için verilerin farklı veri toplama araçları kullanılarak toplanması ve bulguların farklı analiz stratejileri kullanılarak analiz edilmesi önerilmektedir (Miles ve Huberman, 1994). Bu kapsamda hem tutum ölçeği hem de görüşme formu kullanılarak veriler toplanmış ve bu veriler yapısına uygun olarak farklı analiz stratejileri ile analiz edilmiştir.

Bulgular

Birinci alt probleme yönelik bulgular

Bu bölümde okul dışı ortamlarda yapılan matematik etkinliklerinin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına etkisini incelemek amacıyla genel tutum puanları ve tutum ölçeği alt boyutlarındaki puanlar için ön-son test arasındaki istatistiksel farka yönelik bulgular sunulmuştur. Öncelikle normal dağılım gösteren güvenme, ilgi duyma ve zevk alma alt boyutları için bağımlı örneklem için t-testi analiz sonuçları Tablo 3'te verilmiştir.

Tablo 3.
Bağımlı örneklem için t-testi analiz sonuçları

Bileşen	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Güvenme	Güvenme ön tutum	53	33,02	7,497	52	-1,301	,199
	Güvenme son tutum	53	34,02	7,010	52		
Zevk alma	Zevk alma ön tutum	53	28,49	5,497	52	-2,099	,041
	Zevk alma son tutum	53	29,53	5,846	52		
İlgi duyma	İlgi duyma ön tutum	53	49,77	8,909	52	-1,420	,161
	İlgi duyma son tutum	53	51,06	9,390	52		



Tablo 3 incelendiğinde bağımlı örneklem için t testi sonucunda, güvenme alt boyutunda [$t_{(52)} = -1,301, p > 0,05$] ve ilgi duyma alt boyutunda [$t_{(52)} = -1,420, p > 0,05$] ön-son tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir. Diğer taraftan zevk alma alt boyutunda [$t_{(52)} = -2,099, p < 0,05$] ön-son tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüştür. Normal dağılım göstermeyen genel tutum puanları ve önemini anlama alt boyutu için Wilcoxon işaretli sıralar testi analiz sonuçları ise Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Wilcoxon işaretli sıralar testi sonuçları

Bileşen	Bitiş ölçümü- başlangıç ölçümü	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	z	p
Genel tutum	Negatif sıralar	15	27,07	406,00	-2,410	,016
	Pozitif sıralar	36	25,56	920,00		
	Fark olmayan	2				
Önemini anlama	Negatif sıralar	18	21,58	388,50	-,291	,771
	Pozitif sıralar	22	19,61	431,50		
	Fark olmayan	13				

*Negatif sıralara dayalı

Tablo 4 incelendiğinde ön-son genel tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmüş [$z = -2,410, p < 0,05$], önemini anlama alt boyutunda ise ön-son tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık görülmemiştir [$z = -,291, p > 0,05$]. Fark puanlarının genel tutum puanları için negatif sıralar (başlangıç puanları) lehine olması, okul dışı ortamlarda yapılan matematik etkinliklerinin öğrencilerin genel tutumları üzerinde anlamlı etkisinin olduğunu göstermektedir.

İkinci alt probleme yönelik bulgular

Bu bölümde öncelikle ön ve son görüşme formlarında ortak olan birinci ve ikinci soruya yönelik bulgulara, ardından sadece son görüşme formunda yer alan üçüncü ve dördüncü soruya yönelik bulgulara yer verilmiştir. Ayrıca öğrencilerin formlara verdikleri cevaplarından kesitler sunulmuştur.

Birinci soruya ön ve son görüşme formlarında verilen cevapların analizi

Ön-son görüşme formlarının birinci sorusu olan “*Matematik deyince zihninizde çağrışan duygu ve düşünceleri yazınız.*” sorusuna yönelik analizlerden elde edilen kodlar “Olumlu” ve “Olumsuz” üst kategorisinde kodlanmıştır. Olumlu üst kategorisindeki analiz sonuçları Tablo 5’te sunulmuştur.



Tablo 5.

Birinci soruya ön-test ve son-testte verilen cevapların analizi (Olumlu görüşler)

Ön-test			Son-test		
Kategori	Kod	Frekans (f)	Kategori	Kod	Frekans (f)
Sevgi	Matematik sevgisi	8	Sevgi	Matematik sevgisi	9
	Matematik dersi sevgisi	6		Matematik dersi sevgisi	3
	Öğretmen sevgisi	1		Öğretmen sevgisi	1
	Soru çözme sevgisi	3			
Zihin geliştirici		2	Zihin Geliştirici		2
Zevk alma		5	Zevk Alma		11
Mutluluk		7	Mutluluk		12
Sevinç		3	Sevinç		3
Eğlence		8	Eğlence		11
Heyecan		4	Heyecan		7
Soru çözünce kolay		3	Kolay		4
Hoşa gitme		2	Hoşa gitme		4
Umut		1	Umut		1
Merak		1	Merak		1
Hırs		1	Hırs		1
Gerekli bulma		1	Matematik her yerde		5
İhtiyaç		1	Meslek hayatı		1
Matematiği önemli bulma		3	Başarı		1
Yapacağına inanma	Meslek	1	Etkinlikler		1
Güzel bir ders		2	Okul dışı		1
Toplam		64			79

Tablo 5 incelendiğinde son görüşme formundaki olumlu görüşlerin (f=79), ön görüşme formundaki olumlu görüşlere (f=64) göre artış gösterdiği görülmüştür. Olumlu görüşlerden ön görüşme formlarında yer alan birçok kategoride son görüşme formunda artış olduğu tespit edilmiştir. [“zevk alma (fö=5, fs=11)”, “mutluluk (fö=7, fs=12)”, “heyecan (fö=4, fs=7)”, “eğlence (fö=8, fs=11)” ve “hoşa gitme (fö=2, fs=4)”. Ayrıca son görüşme formunda ön görüşme formundan farklı olarak matematik her yerde (f=5), etkinlikler (f=1), okul dışı (f=1) gibi olumlu ifadeler de yer verilmiştir. Ön test ve son testin birinci sorusuna verilen cevaplarda olumsuz üst kategorisindeki analiz sonuçları ise Tablo 6’da sunulmuştur.



Tablo 6.

Birinci soruya ön-test ve son-testte verilen cevapların analizi (Olumsuz görüşler)

Kategori	Ön-test		Son-test		Frekans (f)
	Kod	Frekans (f)	Kategori	Kod	
Zor		14	Zor		9
Korku		12	Korku		9
	Sınav korkusu	3			
Endişe		4	Endişe		4
Çaresizlik		5	Çaresizlik		1
Kafa karıştırıcı		1	Kafa karıştırıcı		1
Soru	Sıkılma	2	Sıkıcı		2
çözemeyince	Üzülme	1		Anlayamayınca sıkıcı	1
	Sinirlenme	2	Kaygı		2
Sınav stresi		1	Yapamayacağını düşünme		1
Karmaşık işlemler		1	Üzüntü		3
Zihin yorucu		2	Gerginlik		1
Toplam		48			34

Tablo 6 incelediğinde olumsuz görüşlerin son görüşme formunda (f=34), ön görüşme formunda (f=48) göre azalış gösterdiği görülmektedir. Bu da yapılan etkinlikler sonucunda olumlu görüşlerin arttığını olumsuz görüşlerin ise azaldığını göstermektedir. Olumsuz fikirlere bazılarında da son görüşme formunda azalış olduğu tespit edilmiştir. [“zor (fö=14, fs=9)”, “korku (fö=15, fs=9)”, “çaresizlik (fö=5, fs=1)”. Şekil 2’de ön görüşme formunda olumsuz görüşlerin, son görüşme formunda ise olumlu görüşlerin daha fazla olduğu örnekler sunulmuştur.

Matematik benim için çok önemli bir ders ama bazı sorular zor geliyor o yüzden bazı sorularımı. Sorular ise beni biraz korkutuyor.

Matematik beni biraz korkutuyor. Ama bazı matematikçi öğretmenler, bir şekilde öğrencilerle çok hoşuma gidiyor.

Ö42 kodlu öğrencinin ön ve son görüşmede verdiği cevaplar

Korkarım özellikle matematik sınavlarından.
Kafa karışmış gibi hissedirim.

Matematik aslında zor görünse de eğlenceli bir ders.
Benim hoşuma gitmeye başladı.

Ö15 kodlu öğrencinin ön ve son görüşmede verdiği cevaplar

Korku Endişe olabilir.

Korku, endişe, zevk

Ö22 kodlu öğrencinin ön ve son görüşmede verdiği cevaplar

Zihin yorucu ama eğlenceli. Beğeni geliştiriyor.
Bir bulmaca gibi eğlenceli. Biraz zor ama yapabildim için hoşuma gidiyor.
Zihin açici bir ders.

Az seviyorum. Zihnimi dinlendiriyor. Bulmaca gibi eğlenceli.
Kesinlikle sıkıcı değil. İnsanı eğlendiriyor. Bir sorunun yanısırlarınca hemen çözmek istiyorum. Zor olsada hoşuma sidiyor.
Matematin her yerde olması hoşuma sitti.

Ö10 kodlu öğrencinin ön ve son görüşmede verdiği cevaplar

Şekil 2. Birinci soruya ön ve son görüşme formunda verilen cevap örnekleri

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematığe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Şekil 2 incelendiğinde ön görüşme formunda olumsuz ifadeler belirten öğrencilerin cevaplarında son görüşme formunda olumlu ifadelerde de artış olduğu görülmektedir. Örneğin Ö15 kodlu öğrenci ön görüşme formunda matematik sınavından korku, kafa karışıklığı gibi ifadeler belirtirken, son görüşme formunda zor görünen ama eğlenceli bir ders, hoşuna gitmeye başlama gibi ifadelere de yer vermiştir. Benzer şekilde Ö22 ön görüşme formunda korku ve endişe ifadelerine yer verirken, son görüşme formunda görüşlerine zevk ifadesini de eklemiştir. Şekil 3'te ise görüşleri uygulama öncesinde de olumlu olan ancak yapılan uygulamalardan sonra daha da olumlu görüşler belirten öğrencilerin son görüşme formuna verdikleri cevaplardan örnekler yer almaktadır.

Matematik sevdiğim bir ders. Matematik diyince benim aklıma zevk, mutluluk gelir. Matematikte çeşitli problemler çözerken hep acaesim his bırakırım gel-
kiya Matematik çözerken mutlu durum.

Ö6 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Zor gibi gözükse ama kolay olan, zevkli ve bir süre sonra sıkılmayacağına
yacağına bir bilim dalı.

Ö14 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Şekil 3. Birinci soruya son görüşme formunda verilen cevap örnekleri

Şekil 3 incelendiğinde uygulamalar öncesinde de görüşleri olumlu olan öğrencilerin uygulamalar sonrasında da matematiğe yönelik olumlu görüşler belirtmeye devam ettiği görülmektedir. Örneğin son görüşme formunda Ö6 kodlu öğrenci zevk, mutluluk ifadelerine; Ö14 kodlu öğrenci ise zevkli, kolay, sıkılmayacağına bir ders ifadelerine yer vermiştir.

İkinci soruya ön ve son görüşme formlarında verilen cevapların analizi

Ön ve son görüşme formlarının ikinci sorusu olan "Matematiğin okul dışında uygulamaları olduğunu düşünüyor musunuz? Örnekler vererek açıklayınız." sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

İkinci soruya ön-test ve son-testte verilen cevapların analizi

Ön-test			Son test		
Kategori	Kod	Frekans (f)	Kategori	Kod	Frekans (f)
Matematik her yerde		4	Matematik her yerde		12
Alışveriş		4	Alışveriş		8
	Manav	4	Manav		22
	Market	21	Market		20
	Bakkal	2	Bakkal		6
	AVM	2	AVM		3

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1036-1083.



	Para	2		Kırtasiye	1
	Mağaza	5		Mağaza	4
	Pazar	2			
Meslek		3	Meslek		5
	Mimarlar	1		Mimarlar	1
	İnşaat mühendisi	1		Mühendisler	1
	Aşçılık	1		Memurluk	1
	Doktor	1			
	Marangoz	1			
Hesap yaparken		4	Hesap yaparken		6
	Yüzde hesaplaması	1		Gelir gider hesaplaması	2
	İndirim hesaplar	6		Borç	1
	Zam	1		Banka	1
	Para hesabında	8		Para hesabında	6
	Kar-zarar hesabında	1		Trafik cezası ödemesi	1
Teknolojik Aletler	Saat	6	Teknolojik aletler	Saat	2
	Hesap makinesi	1			1
	Bilgisayar, telefon	3			
Oyun oynarken		2	Oyun oynarken		6
	Çevrimiçi oyunlar	1		Puan sayarken	1
	Öğretici oyunlar	1			
	Puan hesaplaması	4			
	Seksek oyunu	2			
	Bom oyunu	1			
Ders/kurs			Ders	Fizik	1
	Fen bilimleri dersinde	1		Tarih	1
	Kurs	1			
Okul dışı ortamlar	Hastane	1	Okul dışı ortamlar		1
	Bahçe	1		Binalar	4
	Park	1		Mimari	1
				Evler	6
				Minareler	1
				Yollar	2
				Camlar	2
				Duvarlar	1
				Bahçe	1
Ölçüm yaparken		3	Ölçüm yaparken		4
Etkinlikler		1	Etkinlikler		6
Bilim atölyesi		2	Bilim atölyesi		2
Sınav		1	Sınav		1
Bilim Dalları		5	Bilim Dalları		7
			Kroki		1
			Vücudumuz		1



Bal petekleri		4
Yemek		1
yaparken	Limonata	1
	yaparken	
Sayı sayarken		1
Üniversite		1

Tablo 7 incelendiğinde okul dışı ortamlarda yapılan uygulamalar öncesinde ve sonrasında matematiğin okul dışı uygulamalarının en fazla alışveriş kategorisinde olduğu görülmektedir (fö=43; fös=64). Alışveriş kategorisinde ön görüşme formlarında "market (fö=21)" kodu yoğunluk göstermekteyken son görüşme formlarında "manav (fs=22)" ve "market (fs=20)" kodları yoğunluk göstermektedir. Diğer taraftan ön ve son görüşme formlarında bulunan "okul dışı ortamlar (fö=3, fs=19)", "matematik her yerde (fö=4, fs=12)", "etkinlikler (fö=1, fs=6)" ve "bilim dalları (fö=5, fs=7)" kategorilerindeki artışlar dikkat çekmektedir. Ayrıca ön görüşme formlarında yer almayan "vücudumuz (fs=1)" ve "bal petekleri (fs=4)" gibi kodlar son görüşme formlarında yer almaktadır. Şekil 4'te ikinci soruya ön ve son görüşmelere verilen cevaplardan örnekler sunulmuştur.

Evet düşünüyorum. Çünkü dışarı çıktığımda ya da markete gittiğimde annemden ya da babam matematik problemleri soruyor. Ve ben bundan hoşlanıyorum ve zevk alıyorum.
Evet düşünüyorum. Marketlerde, orijinal peteklerinde, hayatımızın her yerinde matematik olucak. Tek ders olarak düşünmemek gerekir.

Ö2 kodlu öğrencinin ön ve son görüşmede verdiği cevaplar

Evet düşünüyorum.
• Marketlerde fiyat artışı ya da indirimde kullanırız.
• Markete gittiğimizde alışveriş şeylerin fiyatını hesaplıyoruz.
Evet düşünüyorum.
• Etkinlikler birbirine paralel olduklarını / Marketlerdeki indirim artışı, ve alışveriş.
• Babamın ya da annemin alışveriş yaparken / Marketlerde aldığımız şeylerin fiyatları için kullanırız.

Ö44 kodlu öğrencinin ön ve son görüşmede verdiği cevaplar

Markete gittiğinde hızlı alışveriş yapmaya yarar. Ama ben matematiğin okuldaki derslerde veya evde çözdüğüm problemlerde yerinin çok daha büyük olduğunu düşünüyorum.
Çevremizde çokgöre benzeren şekiller vardır. Meslek alanlarında (Mühendislik gibi) kullanılır. Market, Manav vb. yerlerde de matematik önemli rol oynar.

Ö19 kodlu öğrencinin ön ve son görüşmede verdiği cevaplar

Şekil 4. İkinci soruya ön ve son görüşme formunda verilen cevap örnekleri

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1036-1083.

Şekil 4 incelendiğinde ön görüşme formunda matematiğin okul dışı uygulamaları için genellikle market gibi akla gelen ilk örneklerin verildiği, son görüşme formunda ise yapılan etkinlikler sonucunda matematiğin okul dışındaki farklı uygulama alanlarının belirtildiği görülmektedir. Örneğin Ö2 kodlu öğrenci ön görüşme formunda matematiğin marketteki kullanımını ifade ederken, son görüşme formunda manavlara ek olarak arı petekleri ve matematiğin her yerde olduğuna değinmiştir. Ö44 kodlu öğrenci ise benzer şekilde ön görüşme formunda manav, market ifadelerine yer verirken, son görüşme formunda bunlara ek olarak evlerin paralelliği, bahçe ya da evde ölçüm yapma ifadelerine de yer vermiştir. Şekil 5'te ise ön teste verilen cevaplardan örnekler sunulmuştur.

Evet. Mağazada bir şeyler alırken

Ö13 kodlu öğrencinin ön görüşmede verdiği cevap

Evet düşünüyorum. Mesela ailemiz ile birlikte markete gittiğimizde fiyatlara bakıp hesaplama yapıyoruz.

Ö34 kodlu öğrencinin ön görüşmede verdiği cevap

Şekil 5. İkinci soruya ön görüşmede verilen cevap örnekleri

Şekil 5 incelendiğinde etkinlikler yapılmadan önce matematiğin kullanım alanları ile ilgili genellikle alışveriş örneği verildiği görülmektedir. Şekil 6'da ise son teste verilen öğrenci cevaplarından bazıları sunulmuştur.

Evet düşünüyorum. Mesela arılar bal peteklerini altıgen yapar. Binalar arasında paralellik vardır.

Ö15 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Evet düşünüyorum mesela para hesaplarken, mimari, fizik ve sanatta kullanılıyor yani resmen herşey matematik ile bağlantılı.

Ö16 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Matematik hayatımızın her alanında yer almaktadır; Oturduğumuz ev, arı kovası (yuvası, petek), Minareler, Market ve daha bir çok yer

Ö17 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Şekil 6. İkinci soruya son görüşmede verilen cevap örnekleri

Şekil 6 incelendiğinde yapılan uygulamalar sonrasında öğrencilerin matematiğin kullanım alanları ile ilgili farklı örnekler verebildikleri görülmektedir. Örneğin Ö15 kodlu öğrenci bal peteklerinin altıgen olmasına, binaların arasındaki paralellığe, Ö16 kodlu öğrenci matematiğin mimari, sanat ve fizikteki kullanımına ve her şeyin matematik ile bağlantısı olduğuna, Ö17 kodlu öğrenci matematiğin hayatımızın her alanında olduğuna değinmiştir.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitime yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1036-1083.*

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Üçüncü soruya son görüşme formunda verilen cevapların analizi

Son görüşme formunun üçüncü sorusu olan "Yapılan etkinlikler sonucunda matematiğe yönelik bakış açınızda herhangi bir değişiklik oldu mu? Açıklayınız." sorusuna çoğu öğrenci "Evet" cevabını vermiş (f=48), az sayıda öğrenci ise "Hayır" cevabını vermiştir (f=5). Bakış açısında değişiklik olduğunu belirten öğrencilerin cevaplarına yönelik analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Son görüşme formunun üçüncü sorusuna verilen cevapların analizi

Kategori	Kod	Frekans
Matematiğe yönelik düşünceler	Matematik sevgisinde artma	16
	İlgi çekici olduğunu düşünme	6
	Matematik kaygısını aşma	4
	Matematiğe daha çok ilgi duyma	2
	Kolay olduğunu düşünme	2
	Matematiğin her yerde olduğunu düşünme	2
	Matematikten daha az korkma	2
	Zevkli olduğunu düşünme	1
	Sadece ders olmadığını anlama	1
	Matematiği bilim olarak görme	1
Etkinlikler yolu ile öğrenme	Matematiği etkinlikler sayesinde eğlenceli öğrenme	7
	Etkinliklerle daha çok bilgi öğrenme	3
	Matematiği etkinlikler sayesinde anlama	2
	Etkinliklerle daha akılda kalıcı öğrenme	1
	Etkinlikler sayesinde matematik problemlerini çözmeyi sevme	1
Bireysel fayda	Mesleğe bakış açısına olan etki	7
	Merak duygusunda artış	5
	Özgüven artışı	1

Tablo 8 incelendiğinde bu soruya verilen cevaplar için "Matematiğe Yönelik Düşünceler (f=37)", "Etkinlikler Yoluyla Öğrenme (f=14)" ve "Bireysel Fayda (f=13)" olmak üzere 3 kategori olduğu görülmektedir. Bu kategoriler incelendiğinde "Matematiğe yönelik düşünceler" kategorisi altında "Matematik sevgisinde artma (f=16)" kodu, "Etkinlikler yoluyla öğrenme" kategorisi altında "Matematiği etkinlikler sayesinde eğlenceli öğrenme" (f=7) kodu, "Bireysel fayda" kategorisi altında ise "Mesleğe bakış açısına olan etki (f=7)" kodu yoğunluk göstermektedir. Öğrencilerin etkinliklerden sonra matematiğe yönelik bakış açıları olumlu değişiklikler olduğu görülmektedir. Şekil 7'de öğrencilerin son görüşme formunun üçüncü sorusuna verdikleri cevaplardan örnekler sunulmuştur.

Evet oldu, matematiğin günlük hayatımızda pek çok yerde görev aldığı, sadece eğitim sürecimizde değil hayatımızın sonuna kadar her yerde matematik ile karşılaşabileceğiz.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Ö5 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Aslında zaten matematiğin sadece okulda, kağıt üzerinde olduğunu biliyordum. Fakat bu tür etkinlikler yaparak hem kabız sayımı geliştirdim hem de fikirlerine daha çok fikir kattım. Merakim daha da arttı.

Ö6 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Evet oldu matematiğe olan ilgim arttı. Ayrıca sıkıcı değil ağır yerde daha eğlenceli olan sadece dersle bitmeyen eğlenceli ve çocukların sıkılması değil de eğlenmesi gereken bir ders bence.

Ö9 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Değişiklik oldu. Daha fazla sevdim. matematiğin her yerde olduğunu öğrendim. Ayrıca daha eğlenceli ve keyif verici olduğunu öğrendim.

Ö10 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Evet oldu. Mesela matematiğin kullanım alanlarının bir çok yerde fazla olduğunu öğrendim ve artık bir çok şeye matematik gözü ile bakacağım.

Ö17 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Daha eğlenceli bakmaya başladım. Önceden biraz daha keyifsiz bakarken şimdi daha keyifli.

Ö28 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Şekil 7. Üçüncü soruya son görüşmede verilen cevap örnekleri

Şekil 7 incelendiğinde öğrencilerin matematiğe yönelik bakış açılarındaki olumlu değişimler olduğu görülmektedir. Yapılan etkinliklerin ardından Ö5 ve Ö10 kodlu öğrenciler matematiğin her yerde olduğunu, Ö6 kodlu öğrenci merakının arttığını, Ö9 kodlu öğrenci matematiğe olan ilgisinin arttığını, Ö17 kodlu öğrenci matematiğin kullanım alanlarını öğrendiğini ve çevresine matematik gözüyle bakacağını, Ö10 ve Ö28 kodlu öğrenciler matematiği daha eğlenceli bulduğunu ifade etmiştir.

Dördüncü soruya son görüşme formunda verilen cevapların analizi

Son görüşme formunun dördüncü sorusu olan "Yapılan etkinlikler içerisinde en çok ilginizi çeken üç etkinliği sırası ile belirtiniz. Neden bu etkinlikleri seçtiğinizi açıklayınız." sorusuna yönelik analiz sonuçları Tablo 9'da sunulmuştur.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Tablo 9.

Son görüşme formunun dördüncü sorusuna verilen cevapların analizi

Etkinlik	Nedenleri	f
Manav Bilal	Eğlenceli bulma	7
	Oran orantı kurmayı sevme	6
	Hesap yapmayı sevme	6
	Matematiğin ne işe yaradığını anlama	1
	Yüzdelerde oran orantı kullanma	1
	Günlük hayatta ilişkili bulma	1
	Gerçekçi bulma	1
	Eğitici ve öğretici bulma	1
	İlgi çekici bulma	1
	Neden belirtilmemiş	13
Toplam frekans		38
Örüntümüzü oluşturalım	Eğlenceli bulma	5
	Örüntü oluşturmayı sevme	4
	Boyama yapmayı sevme	3
	Zevkli bulma	2
	El becerisi kullanma	1
	Rahatlatıcı bulma	1
	Neden belirtilmemiş	16
Toplam frekans		32
Tartalım tartışalım	Tahmin edip ölçmeyi eğlenceli bulma	6
	Eğlenceli/zevkli bulma	3
	Bilmediği şeyleri öğrenme	1
	Kendini ifade etmeyi beğenme	1
	Neden belirtilmemiş	20
Toplam frekans		31
Matematik ne işe yarar?	Bilmediği şeyleri öğrenme	2
	Hikayeleri dinleme	1
	İlgi çekici bulma	1
	Tangramı eğlenceli bulma	1
	Matematiğin ne işe yaradığını anlama	1
	Eğlenceli bulma	5
	Neden belirtilmemiş	2
Toplam frekans		13
Benim çokgenim	Çokgen yapmayı sevme	1
	Eğlenceli bulma	1
	Neden belirtilmemiş	9
Toplam frekans		11
Ben kimim?	Bilim insanlarını öğrenme	2
	Yeni bilgiler öğrenme	2

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



	Neden belirtilmemiş	4
Toplam frekans		8
Tatlı mı? Ekşi mi?	Limon suyu içmeyi sevme	1
	Neden belirtilmemiş	6
Toplam frekans		7
Bil bakalım nerede?	Günlük hayattan örnek verme	1
	Neden belirtilmemiş	5
Toplam frekans		6
Nedir bu pi sayısı?	Bilmediği şeyleri öğrenme	1
	El becerisini kullanma	1
	Neden belirtilmemiş	2
Toplam frekans		4
Simetri aynası	Eğlenceli bulma	1
	Neden belirtilmemiş	1
Toplam frekans		2

Tablo 9 incelendiğinde en çok sevilen ilk üç etkinliğin sırası ile Manav Bilal (f=38), Örüntümüzü Oluşturalım (f=32) ve Tartalım Tartışalım (f=31) etkinlikleri olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan on etkinliğin her birini sevdiğini belirten öğrenciler vardır. Neden olarak genellikle etkinliği eğlenceli bulduklarını ifade etmişlerdir. Diğer taraftan birçok öğrenci neden bu etkinliği çok sevdikleri ile ilgili nedeni belirtmemişlerdir. Şekil 8'de son görüşme formunun dördüncü sorusuna verilen cevaplardan örnekler sunulmuştur.

1- Manavci Bilal favorim olabilir. Oran-orantı çözmeyi severim
2- Tangram Oradaki hikayeleri dinlemek güzeldi
3- Tartalım tartışalım tahmin edip ölçmek eğlenceliydi

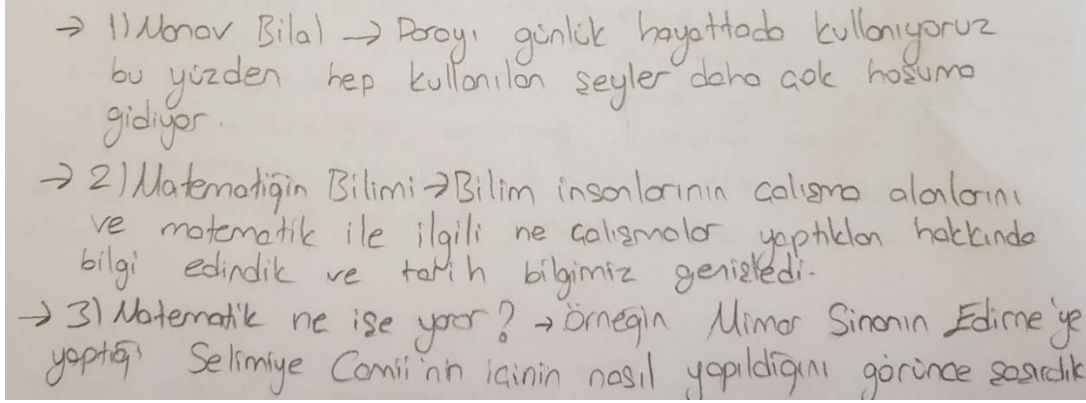
Ö4 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

"Ben kimim?" etkinliğini çok beğendim. İlk kadın matematikçiyi öğrenmek
kışkırtıcı bilim insanlarını öğrenmek ilgimi çekti. Örüntü etkinliğinde çok eğ-
lendim. Tartalım tartışalım etkinliğinde karşılaştırmak ve kendi fikirlerimi
utanmadan söylemek güzel oldu.

Ö6 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

1. Yaprak boyama ile örüntü oluşturma -> Çünkü eğlenceliydi.
2. Manca -> Toplama çıkarma'nın hayatımızda önemi olduğunu öğrendim.
3. Tangram -> Soruların nasıl ortaya çıktığı ilgi çekiciydi ve tangram
yaptık.

Ö10 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap



Ö16 kodlu öğrencinin son görüşmede verdiği cevap

Şekil 8. Dördüncü soruya son görüşmede verilen cevap örnekleri

Şekil 8 incelendiğinde öğrencilerin farklı etkinlikleri farklı gerekçelerle sevdikleri görülmektedir. Örneğin Ö4 kodlu öğrenci tartışım tartışım etkinliğini, Ö10 kodlu öğrenci ise örüntümüzü oluşturalım etkinliğini eğlenceli olduğu için sevdiklerini ifade etmişlerdir. Ö6 kodlu öğrenci ise Ben kimim etkinliğini çeşitli bilim insanlarını öğrenmenin ilgisini çektiği, örüntümüzü oluşturalım etkinliğini eğlenceli olduğu, tartışım tartışım etkinliğini ise kendi fikirlerini ifade edebildiği için sevdiğini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen matematik etkinliklerinin yedinci sınıf öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumlarına etkisi incelenmiş, yapılan etkinliklerle ve matematiğin okul dışındaki uygulamaları ile ilgili öğrenci görüşleri alınmıştır. Matematik dersine yönelik tutum ölçeğinden elde edilen istatistiksel sonuçlar değerlendirildiğinde genel tutum puanlarında ve zevk alma alt boyutunda ön ve son tutum puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Diğer taraftan önemini anlama, ilgi duyma ve güvenme alt boyutlarında ön test-son test arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır. Ön ve son görüşme formlarına verilen cevaplar değerlendirildiğinde ise uygulamalar sonrasında öğrencilerin görüşlerinde olumlu değişimler olduğu ve matematiği okul dışı ve gerçek hayat ile daha çok ilişkilendirdikleri bulgusuna ulaşılmıştır.

Araştırmadan elde edilen sonuçlardan yola çıkarak matematik eğitime yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan uygulamaların öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında olumlu değişikliklere yol açtığı söylenebilir. Literatürde okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin tutumlarına etkisini inceleyen çalışmalardan Kılıç ve Bilgin (2023)'in çalışmalarında 4 hafta, Yıldırım ve Şensoy (2016)'un çalışmalarında 15 hafta, Şimşek ve Hamzaoğlu (2020)'nin çalışmalarında ise 14 hafta boyunca fen bilimleri alanı ile ilgili çeşitli okul dışı öğrenme ortamlarında etkinlikler gerçekleştirilmiştir. Bu araştırmaların sonucunda da araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer olarak öğrencilerin tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Matematik eğitimi alanındaki çalışmalardan Duatepe-Paksu vd. (2022)'nin çalışmasında da benzer şekilde 6 gün boyunca okul dışında yapılan etkinlikler sonucunda öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarında olumlu

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitime yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1036-1083.*

DOI. 10.51460/baebd.1458368



değişimler olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. Çalışma grubunu öğretmenlerin oluşturduğu Kavaklı vd. (2023)'nin çalışmasında ise 6 gün boyunca yapılan geometri ile ilgili okul dışı uygulamaların ardından öğretmenlerin geometriye yönelik tutumlarında istatistiksel olarak anlamlı değişim olduğu bulgusuna ulaşılmıştır.

Sayfa | 1060

Diğer taraftan okul dışı öğrenme ortamlarının matematik eğitiminde kullanılmasını içeren çalışmalardan Sezer Evcan vd. (2020)'nin çalışmasında 8 gün boyunca okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin başarı ve kaygılarına istatistiksel olarak anlamlı etkisi olduğu, ancak tutumlarının istatistiksel olarak anlamlı düzeyde değişmediği bulgusuna ulaşılmıştır. Bu durumun proje süresinin matematiğe yönelik olumlu tutum değişikliği oluşturabilecek kadar yeterli bir süre olmamasından kaynaklı olabileceği belirtilmiştir. Benzer şekilde Çağlar vd. (2018)'nin deney grubunun 2,5 ay süre içinde çeşitli etkinliklere katıldığı, kontrol grubuna ise herhangi bir müdahalede bulunulmadığı çalışmasında, tutum açısından kaygı ve gereklilik alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma olurken ilgi ve çalışma alt boyutlarında anlamlı bir farklılaşma olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada bir dönemi kapsayacak etkinlikler yapılmasının daha verimli olacağı belirtilmiştir. Belirtilen çalışmalardan elde edilen bulgular bu çalışmadan elde edilen tutum ölçeğinin bazı alt boyutlarında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık görülmemesi bulgusu ile benzerdir.

Görüş formuna verilen cevaplar incelendiğinde ise yapılan uygulamaların öğrenciler açısından birçok faydası olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ön ve son görüşme formunun birinci ve ikinci sorularına verilen cevaplar karşılaştırıldığında ve son görüşme formunun üçüncü sorusuna verilen cevap incelendiğinde öğrencilerin yapılan okul dışı etkinliklerin ardından matematiğin her yerde olduğunu düşünmeye başladıkları, matematiği günlük hayatın bir parçası olarak gördükleri ve matematiğin farklı kullanım alanlarını keşfettikleri görülmüştür. Benzer şekilde literatürde yer alan birçok çalışmada da okul dışı öğrenme etkinliklerinin ardından öğrencilerin matematiğin hayatın her alanında olduğunu gördükleri (Bahadır ve Hırdıç, 2018), okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin konuyu günlük hayatla ilişkilendirme fırsatını sağladığı (Usta vd., 2023; Wright & Parkes, 2015; Sezer Evcan vd., 2020) belirtilmektedir. Yine görüşme formunun birinci ve üçüncü sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin matematiğe yönelik kaygılarının ve korkularının azaldığı, matematik sevgilerinin arttığı bulgusuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde Grothérus ve Fägerstam (2017) ve Sezer Evcan vd. (2020)'nin çalışmalarında da okul dışı öğrenme ortamlarının matematiğe yönelik kaygının azalmasında etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Görüşme formunun dördüncü sorusuna verilen cevaplar incelendiğinde öğrencilerin etkinlikleri sevme gerekçelerine etkinlikleri eğlenceli ve ilgi çekici bulma, farklı bakış açıları kazanma, bilmediği şeyleri öğrenme, kendini ifade etme becerisi kazanma gibi gerekçeler sundukları görülmüştür. Yine üçüncü soruda da matematiği ilgi çekici ve eğlenceli bulmaya başladıklarını, merak duygularında artış olduğunu belirtmişlerdir. Benzer şekilde Adıgüzel (2006) okul dışı öğrenme ortamlarında öğrencilerin hem eğlendiklerini hem de yeni bakış açıları kazandıklarını, Duatepe-Paksu vd. (2022) öğrencilerin okul dışı öğrenme sürecindeki matematik etkinliklerini yararlı bulduklarını, bu süreçte yeni bilgiler öğrendiklerini ve keyif aldıklarını, Sezer Evcan vd. (2020) ise öğrencilerin eğlenerek öğrendiklerini ifade etmektedirler. Yine Sontay vd. (2016) ile Okur Berberoğlu vd. (2013)'nin çalışmalarında öğrenciler okul dışı öğrenme ortamlarını eğlenceli ve ilginç olarak nitelmişler; Bahadır Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1036-1083.*

DOI. 10.51460/baebd.1458368



ve Hırdıç (2018)'in çalışmasında öğrenciler matematiğe olan ilgilerinin arttığını belirtmişlerdir. Diğer taraftan araştırmadan elde edilen sonuçlara benzer olarak Mueller ve Maher (2009), okul dışı öğrenme ortamlarının öğrencilerin düşüncelerini ifade etme becerilerini desteklediğini belirtmektedir. Yine dördüncü sorudan elde edilen diğer bir bulgu öğrencilerin konuyu bu şekilde daha iyi anladıklarını belirtmeleridir. Bu araştırmadan elde edilen sonuca benzer şekilde öğrenciler Usta vd. (2023)'nin çalışmasında yapılan kermes etkinliği ile ondalık gösterimler konusunu daha iyi anladıklarını, Bakioğlu ve Karamustafaoğlu (2020)'nin çalışmasında ise okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan fen etkinliklerinin öğrenmeleri üzerinde olumlu etkileri olduğunu belirtmişlerdir.

Araştırmadan elde edilen bulgulara dayalı olarak aşağıdaki öneriler getirilmiştir:

- Bu çalışma kapsamında okul dışı öğrenme ortamlarında yapılan etkinliklerin öğrencilerin matematiğe yönelik tutumlarına olumlu etkileri olduğu görülmüştür. Öğrencilerin görüşme formuna verdikleri cevaplar incelendiğinde de okul dışı öğrenme ortamlarında matematik öğretimi için eğlenceli ve ilgi çekici olma, matematiğin günlük hayatla ilişkisini kurmada etkili olma gibi olumlu görüşlere sahip oldukları görülmüştür. Bu kapsamda matematiğe karşı olumlu tutum geliştirmek için okul dışı öğrenme ortamlarının matematik eğitiminde kullanılması önerilmektedir.
- Matematik eğitiminde okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımını dayalı çalışmaların son yıllarda artsa da az sayıda olduğu görülmüştür. Bu nedenle bu alanda yapılacak çalışmaların artırılması önerilmektedir.
- Bu çalışmanın uygulama süresi iki gün ile sınırlı kalmıştır. Bu alanda özellikle uzun süreli ve daha fazla katılımcı içeren çalışmalar yapılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.
- Bu çalışma tek grup ön-test son-test deneysel desene dayalı olarak yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarının yer aldığı çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada yapılan okul dışı öğrenme etkinlikleri 7. sınıf düzeyi ile sınırlıdır. Farklı sınıf düzeylerinde çalışmalar yapılabilir.

Katkısı olanlar

Bu çalışma TÜBİTAK Bilim İnsanı Destekleme Daire Başkanlığı (BİDEB) tarafından 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destek Programı kapsamında desteklenmiştir. TÜBİTAK'a teşekkürlerimizi sunarız.

Etik kurul izni

Yapılan bu çalışmada “Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi” kapsamında uyulması belirtilen tüm kurallara uyulmuştur.

Etik Değerlendirmeyi Yapan Kurul Adı: Kastamonu Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1036-1083.*

DOI. 10.51460/baebd.1458368

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Etik Değerlendirme Kararının Tarihi: 16.06.2022

Etik Değerlendirme Belgesi Sayı Numarası: 2200053325

Sayfa | 1062

Yazar notları

Bu çalışma birinci yazarın danışman, ikinci yazarın yürütücü, üçüncü ve dördüncü yazarların ise araştırmacı olarak yer aldığı TÜBİTAK 2209-A projesinden üretilmiştir. Çalışmanın bir kısmı daha önce 6. Uluslararası Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi (TÜRKİLMAT-6) Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.
DOI. 10.51460/baebd.1458368



Kaynakça

- Abalı Öztürk, Y., & Şahin, Ç. (2022). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Social Science Studies*, 3(11), 1593-1602.
- Adıgüzel, Ö. (2006). Okul dışında farklı bir öğrenme ortamı olarak çocuk müzeleri. *Bilim Eğitim Toplum Dergisi*, 4(14), 32-41.
- Akdemir, Ö. (2006). *İlköğretim öğrencilerinin matematik dersine yönelik tutumları ve başarı güdüsü* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Dokuz Eylül Üniversitesi, İzmir.
- Akinsola, M. K., & Olowojaiye, F. B. (2008). Teacher instructional methods and student attitudes towards mathematics. *International Electronic Journal of Mathematics Education*, 3(1), 60-73.
- Aydoğdu, A. S., Aydoğdu, M. Z., & Aktaş, V. (2022). Matematik dersinde bir eğitim aracı olarak sanal müze kullanımı. *International Journal of Social Science Research*, 11(1), 51-70.
- Avan, Ç., Gülgün, C., Yılmaz, A., & Doğanay, K. (2019). STEM eğitiminde okul dışı öğrenme ortamları: Kastamonu Bilim Kampı. *Journal of STEAM Education*, 2(1), 39-51.
- Bahadır, E., & Hırdıç, K. (2018). Matematik müzesinde yürütülen öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin matematikleştirme sürecine katkıları ve uygulama hakkında öğrenci görüşleri. *Turkish Studies*, 13(26), 151-172. <https://doi.org/10.7827/TurkishStudies.14598>
- Bakioğlu, B., & Karamustafaoğlu, O. (2020). Okul dışı öğrenme ortamlarının öğretim sürecinde kullanımına ilişkin öğrenci görüşleri. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 5(1), 80-94.
- Baykul, Y. (2012). *İlkokulda matematik öğretimi* (11. baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Berg, T. B., Achiam, M., Poulsen, K. M., Sanderhoff, L. B., & Tøttrup, A. P. (2021). The role and value of out-of-school environments in science education for 21st century skills. *Frontiers in Education*, 6(674541). <https://doi.org/10.3389/educ.2021.674541>
- Bloom, S. B. (2012). *İnsan nitelikleri ve okulda öğrenme*. (Çev. D.A. Özçelik). Ankara: Pegem Akademi.
- Braund, M., & Reiss, M. (2004). The nature of learning science outside the classroom. In M. Braund & M. Reiss (Eds.), *Learning science outside the classroom* (pp. 1-12). RoutledgeFalmer, UK.
- Bronkhorst, L. H., & Akkerman, S. F. (2016). At the boundary of school: continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19, 18–35. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2016.04.00>
- Bursal, M., & Paznokas, L. (2006). Mathematics anxiety and preservice elementary teachers' confidence to teach mathematics and science. *School Science and Mathematics*, 106(4), 173-180. <https://doi.org/10.1111/j.1949-8594.2006.tb18073.x>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can, A. (2013). *SPSS ile nicel veri analizi*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Cleophas, T. J., & Zwinderman, A. H. (2016). *SPSS for starters and 2nd levelers*. Springer
- Çağlar, S., Ünal, Y., Çalışkan, B., Gürel, R., & Durmaz, B. (2018). İnformel öğrenme ortamlarının ortaokul öğrencilerinin matematik tutumuna etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 11-26. <https://doi.org/10.20875/makusobed.357694>
- Duatepe, A., & Çilesiz, S. (1999). Matematik tutum ölçeği geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(17), 45-52.
- Duatepe-Paksu, A., Kazak, S., & Çontay, E. G. (2022). Okul dışı ortamlarda gerçekleştirilen matematik etkinliklerinin değerlendirilmesi: "Her yer matematik projesi". *Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 541-558. <https://doi.org/10.21666/muefd.1094581>
- Eshach, H. (2007). Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. *Journal of Science Education and Technology*, 16(2), 171-190.
- Falk, J. H., Dierking, L. D. ve Storksdieck, M. (2007). Investigating public science interest and understanding: evidence for the importance of free-choice learning. *Public Understanding of Science*, 16, 455–469.
- Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1036-1083.
- DOI. 10.51460/baebd.1458368



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Fägerstam, E. ve Blom, J. (2013). Learning biology and mathematics outdoors: effects and attitudes in a Swedish high school context. *Journal of Adventure Education & Outdoor Learning*, 13(1), 56–75.
- Forman, J., & Damschroder, L. (2008). Qualitative content analysis. In L. Jacoby, & L. A. Siminoff (Eds.), *Empirical methods for bioethics: A primer* (pp. 39–62). Elsevier.
- Fraenkel, J. R., & Wallen, N. E. (2003). *How to design and evaluate research in education*, Fifth Edition. McGraw-Hill.
- Grothérus, A., & Fägerstam, E. (2017). Impact of long-term regular outdoor learning in mathematics—The case of John. In *Tenth Congress of the European Society for Research in Mathematics Education (CERME10, February 1–5, 2017)*. Dublin, Ireland (pp. 1074-1081). Institute of Education, Dublin City University, Ireland, and ERME.
- Haladyna, T., Shaughnessy, J., & Shaughnessy, J. M. (1983). A casual analysis of attitude toward mathematics. *Journal for Research in Mathematics Education*, 14(1), 19-29.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2013). *Günümüzde insan ve insanlar* (14. baskı). İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Kavaklı, A., Özenir Su, Ö., Özden, D., & Kurt Birel, G. (2023). Geometri öğretiminde yeni yaklaşımlar: Bir TÜBİTAK 4004 projesi sonuçlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 138-151. <https://doi.org/10.59062/ijpes.1379845>
- Kılıç, H., & Bilgin, A. (2023). Okul dışı öğrenme ortamlarının 5. sınıf öğrencilerinin güneş, dünya ve ay ünitesine yönelik akademik başarı ve tutumlarına etkisi. *İnformel Ortamlarda Araştırmalar Dergisi*, 8(2), 211-236.
- Kır, H., Kalfaoğlu, M., & Aksu, H. H. (2021). Matematik öğretmenlerinin okul dışı öğrenme ortamlarının kullanımına yönelik görüşleri. *International Journal of Educational Studies in Mathematics*, 8(1), 59-76. <https://doi.org/10.17278/ijesim.839925>
- Kolb, D. A. (2014). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. FT press.
- Kolb, A. Y., & Kolb, D. A. (2005). Learning styles and learning spaces: Enhancing experiential learning in higher education. *Academy of Management Learning & Education*, 4(2), 193-212.
- Küçüköğlü, A., & Kaya, H. İ. (Ed.) (2020). *Kuramdan uygulamaya okul dışı öğrenme ortamları*. Pegem Akademi.
- LeCompte, M. D., & Goetz, J. P. (1982). Problems of reliability and validity in ethnographic research. *Review of Educational Research*, 52(1), 31-60.
- McLeod, D. B. (1992). Research on affect in mathematics education: A reconceptualization. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning* (ss. 575-596). New York: Macmillan.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Mueller, M., & Maher, C. (2009). Learning to reason in an informal math after-school program. *Mathematics Education Research Journal*, 21(3), 7–35.
- National Council of Teachers of Mathematics [NCTM]. (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: Author.
- Neale, D. C. (1969). The role of attitudes in learning mathematics. *The Arithmetic Teacher*, 16(8), 631-640.
- Nilsson, P., Sollervall, H., & Milrad, M. (2010). Collaborative design of mathematical activities for learning in an outdoor setting. In *Proceedings of the 6th conference of the European Society for Research in Mathematics Education*, (pp. 1101-1110).
- Okur Berberoğlu, E., Güder, Y., Sezer, B., & Yalçın-Özdilek, Ş. (2013). Sınıf dışı hidrobiyoloji etkinliğinin öğrencilerin duyuşsal bakış açıları üzerine etkisi, örnek olay incelemesi. Çanakkale Bilim Kampı. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1177-1198.
- Özdişçi, S., & Katrancı, Y. (2019). Ortaokul düzeyinde geometriye yönelik bir tutum ölçeğinin geliştirilmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(4), 1563-1573.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Öztürk, N., Bozkurt Altan, E., & Tan, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin “geleceğe hazırlanıyorum: Problemlere çözüm arıyorum” projesinin kendilerine katkılarına yönelik değerlendirmelerinin incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49(225)*, 153-179.
- Sezer Evcan, S., Adilov, G., Eken, Z., Barut, S., Kemalî, S., & Tınaztepe, G. (2020). TÜBİTAK 4004-Doğa eğitimi ve bilim okulları kapsamında 7. sınıf öğrencilerine yönelik gerçekleştirilen “Hayatımızdaki matematik: Tarım” projesinin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi, 3(1)*, 28-41.
- Sontay, G., Tutar, M., & Karamustafaoğlu, O. (2016). “Okul dışı öğrenme ortamları ile fen öğretimi” hakkında öğrenci görüşleri: Planetaryum gezisi. *İnformal Ortamlarda Araştırmalar Dergisi, 1(1)*, 1-24.
- Şen, A. İ. (2021). *Okul dışı öğrenme ortamları*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şimşek, F., & Hamzaoğlu, E. (2020). Okul dışı gerçekleştirilen proje tabanlı öğrenme yaklaşımının ortaokul öğrencilerine etkisinin araştırılması. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 18(Armağan Sayısı)*, 395-424. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.689423>
- Şimşek, H., Şahinkaya, N., & Aytekin, C. (2017). İlköğretim öğrencilerinin matematik kaygılarının ve matematik dersine yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi, 11(2)*, 82-108.
- Taylor, E. V. (2009). The purchasing practice of low-income students: The relationship to mathematical development. *Journal of the Learning Sciences, 18(3)*, 370-415. <https://doi.org/10.1080/10508400903013462>
- Tozluyurt, E. (2008). *Sayılar öğrenme alanı ile ilgili matematik tarihinden seçilen etkinliklerle yapılan dersler hakkında lise son sınıf öğrencilerinin görüşleri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Usta, N., Gürçay, S., Sakioğlu, Ş. N., & Demir, F. (2023). Okul dışı öğrenme ortamı uygulamalarının öğrencilerin matematik başarılarına etkisi ve uygulamaya ilişkin görüşleri. *Yaşadıkça Eğitim, 37(3)*, 711-733. <https://doi.org/10.33308/26674874.2023373593>
- Ürey, M., & Kaymakçı, S. (2020). Sınıf öğretmenlerinin hayat bilgisi dersinde kullanılan okul dışı öğrenme ortamları ve uygulamaları hakkındaki görüşleri. *Milli Eğitim Dergisi, 49(227)*, 7-32.
- Wright, T., & Parkes, A. (2015). Exploring connections between physical and mathematical knowledge in science museums. *Informal Learning Review, 16-21*.
- Yıldırım, H. İ., & Şensoy, Ö. (2016). Bilim şenliklerinin 6. sınıf öğrencilerinin fen bilimleri dersine yönelik tutumlarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(1)*, 23-40.
- Zan, R., & Martino, P. D. (2007). Attitude toward mathematics: overcoming the positive/negative dichotomy. *The Montana Mathematics Enthusiast, 3(1)*, 157-168.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: Ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Ek 1.

Görüşme Formu-Ön Görüşme

1. “Matematik” deyince zihninizde çağrışan duygu ve düşünceleri yazınız.
2. Matematiğin okul dışında uygulamaları olduğunu düşünüyor musunuz? Örnekler vererek açıklayınız.

Görüşme Formu-Son Görüşme

1. “Matematik” deyince zihninizde çağrışan duygu ve düşünceleri yazınız.
2. Matematiğin okul dışında uygulamaları olduğunu düşünüyor musunuz? Örnekler vererek açıklayınız.
3. Yapılan etkinlikler sonucunda matematiğe yönelik bakış açınızda herhangi bir değişiklik oldu mu? Açıklayınız.
4. Yapılan etkinlikler içerisinde en çok ilginizi çeken üç etkinliği sırası ile belirtiniz. Neden bu etkinlikleri seçtiğinizi açıklayınız.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Ek 2. Proje kapsamında yapılan etkinlikler

Sayfa | 1067

Etkinlik adı ve yönelik olduğu kazanım	Etkinliğin amacı	Etkinlik kapsamında yapılan uygulamalar	Etkinliğin deneysel öğrenme yaklaşımı ile ilişkisi, okul dışı öğrenme kapsamında kullanılan yöntem-teknikler ve materyaller
Örüntümüzü Oluşturalım M.2.2.3.2. Bir geometrik örüntüdeki ilişkiyi kullanarak farklı malzemelerle aynı ilişkiye sahip yeni örüntüler oluşturur. M.7.2.1.3.Sayı örüntülerinin kuralını harfle ifade eder, kuralı harfle ifade edilen örüntünün istenilen terimini bulur.	Öğrencilere okul dışında bulunan nesnelere örüntü kavramını ifade edebilme yeteneği kazandırmak.	Öğrencilerin farklı boyutlardaki yaprakları boyamaları ve yaprak baskı yaparak örüntü oluşturmaları istendi.	Deneysel öğrenme stratejisi kapsamında öğrencilerin çevrelerinde bulunan yapraklar ile baskı yaparak örüntüler konusu ile ilgili öğrenme deneyimine doğrudan katılmaları sağlandı. Etkinlik sürecinde “Neler biliyoruz? Neler bilmek istiyoruz? Neler öğrendik” yöntem-teknikliği ile örüntüler konusu ile ilgili neler bildikleri ve etkinlik kapsamında neler öğrendikleri sorgulandı.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

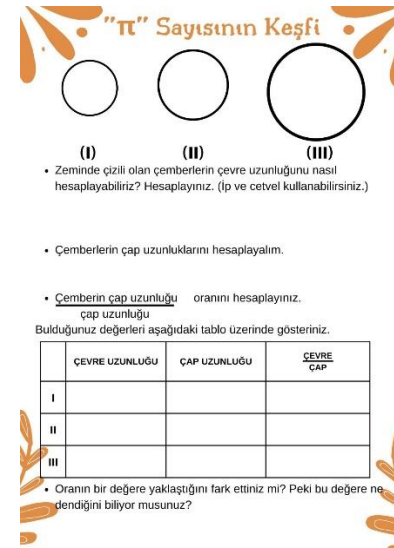
DOI. 10.51460/baebd.1458368

Nedir Bu Pi Sayısı?

M.6.3.3.2. Bir çemberin uzunluğunun çapına oranının sabit bir değer olduğunu ölçme yaparak belirler.

Öğrencilerde pi sayısının keşfine yönelik kalıcı bilgi sağlamak.

"π" Sayısının Keşfi



(I) (II) (III)

- Zeminde gizli olan çemberlerin çevre uzunluğunu nasıl hesaplayabiliriz? Hesaplayınız. (İp ve cetvel kullanabilirsiniz.)
- Çemberlerin çap uzunluklarını hesaplayalım.
- Çemberin çap uzunluğu oranını hesaplayınız. çap uzunluğu

Bulduğunuz değerleri aşağıdaki tablo üzerinde gösteriniz.

	ÇEVRE UZUNLUĞU	ÇAP UZUNLUĞU	ÇEVRE ÇAP
I			
II			
III			

- Oranın bir değere yaklaştığını fark ettiniz mi? Peki bu değere ne dendiğini biliyor musunuz?

Öğrencilerin pi sayısının sabit bir sayı olduğunu deneysel öğrenme stratejisi kapsamında kendileri deneyimleyerek görmeleri sağlandı.

Pi sayısının sabit bir sayı olduğunun keşfi sırasında beyin fırtınası yöntem-tekniki kullanıldı.

Materyal olarak görsel materyallerden çalışma kağıtları kullanıldı.

Öğrencilere CD, karton tabak, hulahop verildi. Yukarıdaki çalışma kağıdı öğrencilere dağıtıldı. Verilen şekillerin çevre uzunluklarını ve çaplarını ip ve cetvel yardımıyla ölçerek ellerindeki kağıtlara not almaları istendi. Daha sonra hesap makinesiyle hesaplanan orandan pi sayısına geçiş yapıldı.

Benim Çokgenim

M.5.2.2.1. Çokgenleri isimlendirir, oluşturur ve temel elemanlarını tanıtır.

Öğrencilerin çokgen tanımı ve özelliklerini kavrayıp günlük hayatta kullanmalarını sağlamak.

İlk olarak öğrencilerden geometri tahtası, lastik ve cetvel kullanarak çokgenler oluşturmaları istendi. Bu esnada "Hangi durumlarda çokgen oluşur, düzgün-düzensiz olmayan çokgenler hangileridir?" gibi sorular

Öğrencilerin deneysel öğrenme stratejisi kapsamında etraflarını inceleyerek çevrelerinde gördükleri çokgenleri keşfetmeleri sağlandı.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1036-1083.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1036-1083.

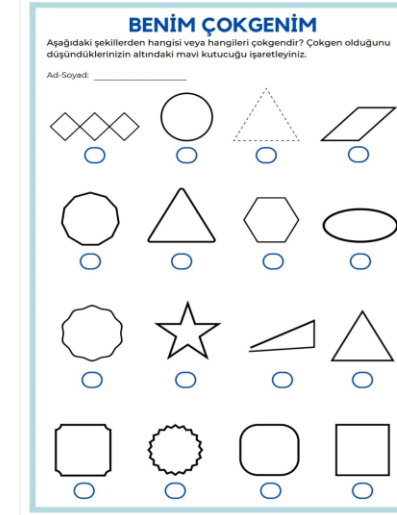
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 1069

M.7.3.2.1. Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özelliklerini açıklar.

M.7.3.2.3. Dikdörtgen, paralelkenar, yamuk ve eşkenar dörtgeni tanıır; açı özelliklerini belirler.

Çevrelerini incelemeleri, çevrelerinde var olan çokgenlere örnekler vererek bunları geometri tahtası üzerinde göstermeleri istendi. Bu istasyonun ardından aşağıdaki çalışma kağıdı dağıtıldı:



Çevrelerinde var olan çokgenlerin sorgulanması sırasında beyin fırtınası yöntem-teknigi kullanıldı. Ayrıca çokgen olan ve olmayan durumların tespiti sırasında ““Neler biliyoruz? Neler bilmek istiyoruz? Neler öğrendik?” yöntem-teknigi ile çokgenler konusu ile ilgili bilgilerini zenginleştirmeleri sağlandı.

Materyal olarak görsel materyallerden çalışma kağıtları kullanıldı.

Manav Bilal

M.5.1.6.4. Bir çokluğun belirtilen bir yüzdesine karşılık gelen miktarı bulur.

M.7.1.5.1. Bir çokluğun belirtilen bir yüzdesine karşılık gelen miktarını ve belirli bir yüzdesi verilen çokluğun tamamını bulur.

Öğrencilerin oran, orantı ve yüzde kavramlarını, para hesaplarını bunlarla ilgili işlemleri yapmalarını sağlamak.

Bu istasyonda manav maketi kullanıldı. Öğrencilere kartondan yapılmış belli paralar verildi ve bunları harcamaları istendi. Manavda kartondan meyveler vardır ve meyvelerin fiyatları 5li, 3lü vb. şekilde gruptaki eleman sayısına göredir. Öğrencilerden oran ve orantı kullanarak ödeme yapmaları istendi. Harcamaları sonrasında artan paraları kendilerinin bulması istendi. Manavda

Öğrencilerin deneyimsel öğrenme stratejisi kapsamında oran-orantı ve yüzdeler konularını öğrenme sürecine doğrudan katılmaları sağlandı.

Okul dışı öğrenmede kullanılan materyallerden üç boyutlu materyaller kullanıldı.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1036-1083.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1036-1083.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 1070

M.7.1.4.2. Birbirine oranı verilen iki çokluktan biri verildiğinde diğerini bulur. Günlük hayat durumlarına ilişkin örnekler üzerinde çalışmalar yapılır.

Bil Bakalım Nerede?

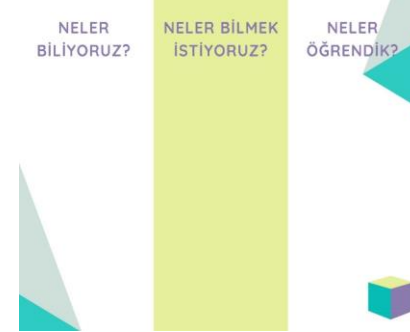
M.5.2.1.6. Bir doğru parçasına paralel doğru parçaları inşa eder, çizilmiş doğru parçalarının paralel olup olmadığını yorumlar.

M.7.3.1.2. İki paralel doğruyla bir kesenin oluşturduğu yönde, ters, iç ters, dış ters açıları belirleyerek özelliklerini inceler; oluşan açılardan eş veya bütünler olanlarını belirler; ilgili problemleri çözer.

Öğrencilerin paralel ve paralel olmayan doğrular arasında ilişkiyi fark etmelerini sağlamak.

yaptıkları alışverişten sonra “Paranızın yüzde kaçını harcadınız?, Kalan paranız ile alabileceğiniz meyveler nelerdir?” şeklinde sorular soruldu. Öğrencilere işlem yapmaları için A4 kağıdı dağıtıldı.

Öğrencilere aşağıdaki çalışma kağıdı dağıtıldı.



İlk olarak paralelle ilgili neler bildiklerini ve neler bilmek istediklerini yazmaları istendi. Daha sonra kartondan yapılan bina, ağaç vb. günlük hayattan örneklerin bulunduğu maketler yan yana getirilerek paralel olan ve paralel olmayan durumları bulup belirtmeleri istendi. Ayrıca öğrencilerin etkinliğin yapıldığı yerin çevresini inceleyerek paralel ve paralel olmayan durumlara örnek vermeleri istendi. Etkinliğin ardından çalışma kağıdındaki neler öğrendik kısmı dolduruldu.

Öğrencilerin paralellik ve açılar konularını deneyimsel öğrenme stratejisi kapsamında üç boyutlu materyal üzerinden öğrenmeleri sağlandı.

Paralel ve paralel olmayan durumların ve açılarla ilgili bilgilerin sorgulanması sırasında beyin fırtınası yöntem-teknigi kullanıldı. Ayrıca paralellik ve açılar konuları ile ilgili “Neler biliyoruz? Neler bilmek istiyoruz? Neler öğrendik?” yöntem-teknigi ile öğrencilerin etkinlikler öncesinde neler bildikleri ve etkinlikler sonrasında neler öğrendikleri sorgulandı.

Materyal olarak görsel materyallerden çalışma kağıtları ve üç boyutlu materyaller kullanıldı.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1036-1083.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1036-1083.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 1071

Tartılım Tartışalım

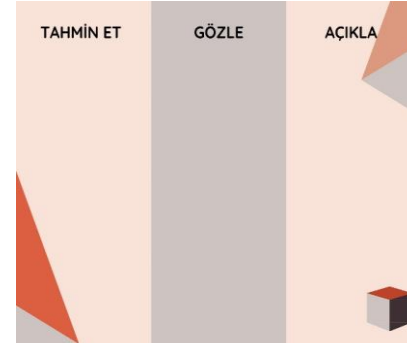
M.7.2.2.1. Eşitliğin korunumu ilkesini anlar.

M.7.2.2.2. Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklemi tanır ve verilen gerçek hayat durumlarına uygun birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurar.

M.7.2.2.4. Birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem kurmayı gerektiren problemleri çözer.

Öğrencilerin okul dışında ve günlük hayatta bulunan nesnelerin matematiksel karşılıkları (uzunluk, ağırlık vb.) üzerine akıl yürütmelerini sağlamak.

Öğrencilerden etrafta bulunan taş, kalemlik, su şişeleri vb gibi nesnelerin ağırlıklarını tahmin etmeleri istendi. Daha sonra karşılaştırmalar yapıldı. Son olarak eşit kollu terazi ile ölçümler yapıldı. Bu süreçte tahminlerini ve gözlemlerini çalışma kağıtlarına not etmeleri ve açıklamalarını yapmaları istendi.



Ayrıca öğrencilerin gerekli durumlarda not alabilmeleri için not kağıtları dağıtıldı.

Deneyimsel öğrenme stratejisi kapsamında öğrencilerin toplanılan taşlar ve etraflarındaki nesnelere yola çıkarak eşitliğin korunumunu kendi deneyimleri ile keşfetmeleri sağlandı.

Okul dışı öğrenme yöntem- tekniklerinden olan "Tahmin et-gözle- açıkla" yöntem-teknigi kullanıldı.

Materyal olarak görsel materyallerden çalışma kağıtları, ayrıca etkinliklerin yapıldığı yerin çevresindeki doğal materyaller (taş vb.) kullanıldı.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



<p>Ekşi mi? Tatlı mı?</p> <p>M.7.1.4.3. Gerçek hayat durumlarını inceleyerek iki çokluğun orantılı olup olmadığına karar verir.</p> <p>M.7.1.4.6. Gerçek hayat durumlarını inceleyerek iki çokluğun ters orantılı olup olmadığına karar verir.</p> <p>M.7.1.4.7. Doğru ve ters orantıyla ilgili problemleri çözer. Ölçek, karışım, indirim ve artış gibi durumları içeren problemlere yer verilir.</p>	<p>Öğrencilerin oran ve orantı kavramlarıyla ilgili işlemleri yapabilmelerini sağlamak.</p> <p>Öğrencilerin simetri aynasını kullanmayı ve</p>	<p>Bu etkinlikte içinde farklı limon ve su oranları bulunan iki sürahi getirildi. Bu sürahilerdeki limon su oranları şu şekildedir:</p> <p>Birinci sürahi: 3 bardak su, 2 bardak limon suyu İkinci sürahi: 4 bardak su, 3 bardak limon suyu</p> <p>İlk olarak öğrencilere hangi karışımın daha ekşi olduğunu düşünmeleri ve tahmin etmeleri istendi. Ellerinde bulunan not kağıdına işlemler yapmaları için süre tanındı. Öğrenciler sırayla düşüncelerini açıkladılar. Daha sonra öğrencilere bardaklar dağıtılarak karışımlar sırayla tattırıldı. Öğrencilere hangi karışımın daha ekşi olduğu soruldu ve açıklamaları istendi.</p> <p>Öğrencilere ilk olarak simetri kavramı hakkında bildikleri soruldu. Daha sonra</p>	<p>Deneyimsel öğrenme stratejisi kapsamında öğrencilerin kendi deneyimleri ile orantıyı keşfetmeleri sağlandı.</p> <p>Okul dışı öğrenme yöntem- tekniklerinden olan "Tahmin et-gözle- açlıkla" ve beyin fırtınası yöntem- teknikleri kullanıldı.</p> <p>Deneyimsel öğrenme stratejisi kapsamında öğrencilerin</p>
--	--	---	---

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1036-1083.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1036-1083.

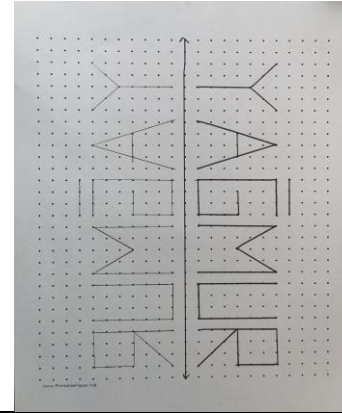
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 1073

M.4.2.2.2. Verilen şeklin doğruya göre simetriğini çizer.

simetri kavramını öğrenmelerini sağlamak.

simetri kavramı açıklandı. Öğrencilerin isimleri sınıf listesi yardımı ile noktalı kağıda yazıldı. Öğrencilerden simetri aynası yardımı ile isimlerinin simetrilerini oluşturmaları istendi. Ardından çevrelerinde gördükleri istedikleri nesnelerin simetrilerini simetri aynasını kullanarak belirlemeleri istendi.



çevrelerinden istedikleri nesneleri belirleyip bunların simetrilerini oluşturarak birinci elden öğrenme deneyimine katılmaları sağlandı.

“Neler biliyoruz? Neler bilmek istiyoruz? Neler öğrendik?” yöntem-teknikliği ile öğrencilerin simetri kavramı ile ilgili etkinlikler öncesinde neler bildikleri ve etkinlikler sonrasında neler öğrendikleri sorgulandı.

Materyal olarak görsel materyallerden çalışma kağıtları kullanıldı.

Ben Kimim?

Öğrencilerin ünlü matematikçileri tanımlarını sağlamak.

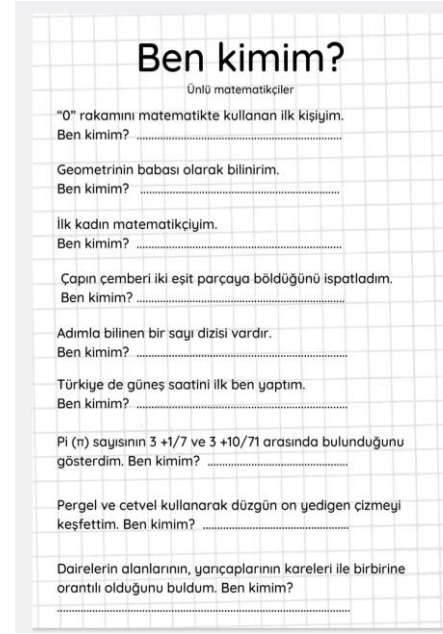
Şövalelerin üzerine daha önceden hazırlanan, matematikle ilgili çalışmaları olan bilim adamlarının fotoğrafları ve bilgileri asıldı. Burada bilim adamları tanıtıldıktan sonra öğrencilerin “Ben kimim?” etkinlik kağıdını doldurmaları istendi.

Okul dışı öğrenme yöntem-tekniklerinden sergi ve Ben kimim yöntem-teknikleri kullanıldı.

Materyal olarak görsel materyallerden çalışma kağıtları kullanıldı.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitime yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Matematik Ne İşe Yarar?

Öğrencilerde matematiğin gerçek hayatta nerelerde kullanıldığı ile ilgili fikir edinmelerini sağlamak, matematiği tangram oyunu ile eğlenerek öğrenmek

Daha önceden hazırlanan günlük hayattan matematik içeren örneklerin görselleri (altın oran, mimarideki matematik vb.) şövaleler üzerine asıldı. Öğrenciler şövaleler önüne geldiler, öncelikle görseller hakkında neler bildikleri soruldu. Ardından bu görsellerin matematikle ilişkisinin neler olabileceği sorgulandı ve neler bilmek istedikleri üzerine düşünceleri istendi. Bu aşamada beyin fırtınası yaptılar. Ardından görsellerin

Okul dışı öğrenme yöntem- tekniklerinden sergi, beyin fırtınası ve “Neler biliyoruz? Neler bilmek istiyoruz? Neler öğrendik?” yöntem- teknikleri kullanıldı.

Materyal olarak görsel materyallerden çalışma kağıtları kullanıldı.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baed.1458368

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Sayfa | 1075

matematik ile ilişkisi açıklandı ve neler
öğrendiklerini açıklamaları istendi.
Daha sonra tangram tanıtıldı ve
öğrenciler tangram ile şekiller
oluşturdular.

Not: Tüm etkinlikler okul dışı öğrenmede kullanılan deneysel öğrenme stratejisi kapsamında yapılmış, öğrencilerin öğrenme sürecine doğrudan katılmaları ve okul dışı öğrenme ortamlarında kendi deneyimleri ile öğrenmeler gerçekleştirmeleri sağlanmıştır. Tüm etkinliklerde öğrenciler okul ortamları dışında bir ortama geldikleri için okul dışı öğrenme yöntem-tekniplerinden gezi yöntem-tekniği kullanılmıştır. Etkinliklerde kullanılan diğer yöntem-teknipler ve kullanılan materyaller ise tabloda belirtilmiştir.

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitime yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1036-1083.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Ek 3. Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri Uygulama Sürecinden Fotoğraflar

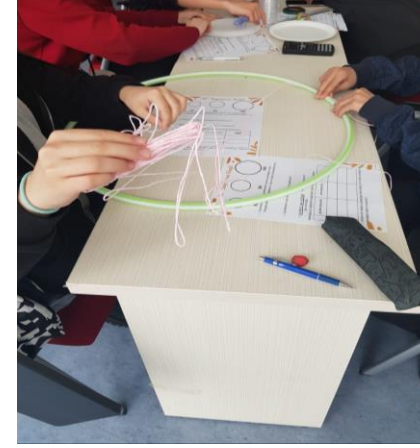
Sayfa | 1076



Örüntümüzü Oluşturalım

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Nedir Bu Pi Sayısı?

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitime yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Benim Çokgenim



Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368

Manav Bilal

Sayfa | 1079



Bil Bakalım Nerede?

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Tartılım Tartışalım



Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368

Ekşi mi Tatlı mı?

Sayfa | 1081



Simetri Aynası



Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Ben Kimim?

Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.

DOI. 10.51460/baebd.1458368



Matematik Ne İşe Yarar?


Aliustaoğlu, F., Paksoy, H. K., Erdoğan, G. & Atik, T. (2024). Matematik eğitimine yönelik okul dışı öğrenme ortamlarında deneyimleyerek öğreniyorum: ortaokul öğrencilerinin matematiğe yönelik tutumlarının ve görüşlerinin değişiminin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1036-1083.


DOI. 10.51460/baebd.1458368



Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Okul Yöneticilerinde Gerekli Kıldığı Yeterlikler¹

Competencies Required by Distance Education Practices for School Administrators

Muhammet YILDIRIM , Dr., MEB, muhammet4506@hotmail.com

Mehmet ÜSTÜNER , Prof. Dr., İnönü Üniversitesi, mehmet.ustuner@inonu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 12 Mayıs 2024
Kabul tarihi - Accepted: 4 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu makale "Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler" başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

Yıldırım, M. & Üstüner, M. (2024). Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1084-1104.

DOI. 10.51460/baebd.1482824



Öz. Bu araştırmanın amacı, uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterliklerin neler olduğunun belirlenmesidir. Nitel araştırma yöntemlerinden fenomenoloji (olgu bilimi) tercih edilen araştırmanın çalışma grubunu, maximum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenen ve 2020-2021 eğitim öğretim yılında Siirt ili merkez ilçesinde görev yapan 25 okul yöneticisi ve 18 öğretmen oluşturmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla 43 kişiden elde edilen veriler betimsel içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiş olup veri analizlerinde; yapısal kodlama, betimsel kodlama, In vivo kodlama ve süreç kodlama gibi birden çok kodlama yöntemi kullanılmıştır. Kod, kategori ve alt kategori analizleri doğrultusunda uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikleri teması altında altı kategoriye ulaşılmıştır. Bu kapsamda uzaktan öğretimde okul yöneticilerinin destek sağlama, kişisel özellikler, sağlıklı ve güvenli okul ortamı oluşturabilme, krizle baş edebilme, belirsizlikle baş edebilme, dijital eğitim ve yönetim becerileri başlıkları olarak adlandırılan altı yeterlik alanı olduğu belirlenmiştir. Ayrıca uzaktan öğretimde okul yöneticilerinin; birlikte yönetebilme, ekip halinde çalışabilme, hızlı uyum sağlayabilme, rutinin dışına çıkabilme, çevrimiçi yönetim becerileri, teknolojiyi etkili kullanabilme ve kullanma konusunda öğretmenleri teşvik edebilme gibi yeterliklerinin ön plana çıktığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: “Okul yöneticileri”, “uzaktan öğretim”, “yeterlik”

Abstract. The study aims to determine the competencies required by distance education practices in school administrators. The reserach study group, in which phenomenology (phenomenology) was preferred from qualitative research methods, consisted of 25 school administrators and 18 teachers working in the central district of Siirt province in the 2020-2021 academic year, determined by a maximum diversity sampling method. The data obtained from 43 people with a semi-structured interview form were analyzed by descriptive content analysis method and multiple coding methods such as structural coding, descriptive coding, in vivo coding and process coding were used in data analysis. In line with the code, category and subcategory analyses, six categories were reached under the theme of competencies required by distance education practices in school administrators. In this context, it was determined that school administrators in distance education have six competency areas named as providing support, personal characteristics, creating a healthy and safe school environment, coping with crisis, coping with uncertainty, digital education and management skills. In addition, it was seen that school administrators' competencies such as managing together, working as a team, adapting quickly, going out of routine, online management skills, using technology effectively and encouraging teachers to use technology effectively came to the fore in distance education.

Keywords: “School administrators,” “distance education”, “competence”



Extended Abstract

Introduction. While new developments occur in parallel with the development of technology in education and training activities, it is thought that adapting to these developments and changes is related to school competencies (Johnson & Weiner, 2020). Francisco, Sagcal, and Nuqui (2020) put forward the concept of "New Normal Leadership" in their study and consider administrators as people with competencies and characteristics who can facilitate as team leaders in distance education, take measures for equal opportunities, use technology, and ensure communication and interaction between school stakeholders. Dirani, Abadi, Alizadeh, Barhate, Garza, Gunasekara, and Majzun (2020) mentioned in their study that school administrators should have competencies that can positively affect the emotional state of teachers in addition to providing support to teachers in their educational and training work. When the studies on the competencies of school administrators in distance education are summarized (Francisco, Sagcal, & Nuqui, 2020; Varela & Fedynich, 2020; Reyes-Guerra, Maslin-Ostrowski, Barakat, & Stefanovic, 2021; Kaminskienė, Tūtlys, Gedvilienė, Chu, 2021; Pascaris, Mahendrarajah, Walton, Hudson, Melim, & Ruttenberg-Rozen, 2021) data-driven decision-making (competence in data analysis and turning data into action and insights), co-managing, communicating online, leading with flexibility by relaxing rules, using distance learning platforms and tools, knowledge of educational technology trends and developments, finding solutions to technical problems, creating an inclusive digital learning environment by providing personalized learning opportunities, managing crises, and supporting students' and teachers' psychological and physical well-being. As can be seen, it can be said that the competencies of school administrators should be reconsidered together with distance education in many studies. Especially administrators, who should have many competence areas to meet the needs emerging in the changing world related to education other than traditional competencies, cannot do school management only with the lessons and experiences from the past and the theoretical knowledge obtained because of scientific studies in the field of management should be used in the field. In our country, it can be said that standards are not set in the selection and training of people who will take part in management positions, and for this reason, it can be said that the promotion of administrators in the bureaucratic hierarchy is realized randomly or with political attitudes. Individuals who are selected as school administrators generally exhibit managerial behaviors based on the master-apprentice relationship, trial and error methods. . However, school administrators should be trained within the framework of a competency-based approach based on a scientific perspective and should exhibit behaviours related to this. A competency-based approach is important not only in face-to-face education and training activities but also in the effective implementation of distance education. It is thought that revealing the competencies required by distance education in school administrators is necessary for the effective continuation of teaching activities. In line with this purpose, based on the assumption that teachers have enough observation and experience to express their opinions on the distance education competencies of school administrators, and similarly, school administrators have enough experience to express their opinions on this subject, it was tried to reveal what competencies school administrators are expected or required to realize in distance education based on the opinions of teachers and administrators.

Method. In this study, which aims to determine the competencies required by distance education practices in school administrators, phenomenology (phenomenology), one of the qualitative research Yıldırım, M. & Üstüner, M. (2024). Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1084-1104.*
DOI. 10.51460/baebd.1482824



approaches, was preferred. Phenomenological research offers in-depth analysis to understand the feelings, thoughts and experiences of the participants in the study (Smith, Flowers, & Larkin, 2009). . In the study conducted as phenomenological research, the data obtained as a result of the interviews were analyzed by descriptive content analysis method. Descriptive content analysis is an objective and systematic scientific approach that facilitates the analysis of oral, written and other materials (Tavşancıl & Aslan, 2001). According to Cohen, Manion and Morrison (2007), descriptive content analysis, which is widely used in the field of Social Sciences, reveals the basic contents of written documents and the messages underlying these contents. This method is a systematic and reproducible technique in which the words or phrases in the text are coded according to predefined rules and themes are formed based on various categories and categories. According to Ültay, Akyurt and Ültay (2021), code pools are created in descriptive content analysis approaches and categories and bases are created in accordance with the codes determined. In addition, according to Büyüköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz, and Demirel (2008), descriptive content analysis can also be used to determine the prevalence of certain words or concepts in a text set. In this study, the interviews with the teachers were audio-recorded and then the researcher listened to the recordings and converted them into "word" documents. The texts obtained as a result of the interviews were analyzed by descriptive content analysis method. The concepts that emerged as a result of the descriptive content analysis of the texts created in Word form were divided into codes, categories and themes and it was tried to determine the competencies of school administrators in distance education.

Results. Six themes were formed in line with the codes and categories determined for the competencies required of school administrators in distance education. As a result of the research, six competency areas under the titles of providing support, personal characteristics, coping with crisis, coping with uncertainty, creating a healthy school environment and managing technology were determined as the areas that school administrators in distance education can have. In line with the participants views, it is seen that competencies such as managing together, working as a team, responding to needs, problem-solving, adapting, developing a mission and vision suitable for the new situation, and discovering new practices and sharing them with stakeholders come to the fore to provide the necessary support in schools. It can be said that school administrators can't realize the necessary changes and transformations for distance education without the support of other stakeholders in the school and they try to get the support of their employees. The participants stated that school administrators should attach importance to teamwork in the distance education process and both support and receive support from their stakeholders. In addition, it can be stated that school administrators should develop a vision and mission appropriate to the new situation and share it with stakeholders, ensure their own personal development in order to provide this vision and mission, and support their teachers in receiving the necessary trainings.

Discussion and Conclusion. When the school administrators' ability to provide support is examined, it can be said that skills such as managing together, working as a team, responding to needs, problem-solving, adapting, developing a mission and vision suitable for the new situation, and discovering new practices and sharing them with stakeholders are the prominent skills in distance education. Considering that school administrators can't realize the necessary changes and transformations in distance education without the support of other stakeholders in the school, it can

Yıldırım, M. & Üstüner, M. (2024). Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1084-1104.*

DOI. 10.51460/baebd.1482824



be stated that it is important for school administrators to both provide support to stakeholders and receive support from stakeholders in order to realize change and transformation. It can be stated that there are some personal characteristics that school administrators should have in distance education. It is stated that school administrators in distance education should be brave, open to change, experienced, caring about emotions, flexible, entrepreneurial, reassuring, self-developing, patient, able to take responsibility and open to innovation. According to the trait theory, which states that leaders and administrators have different personality traits from other people (Çetin, 2008), a leader should be authentic, honest, trustworthy, courageous, risk-taking, open to new ideas, passionate and optimistic (Gedik, 2020). It can be said that school administrators in distance education should have some knowledge and skills related to crisis. The skills that school administrators should have when they first encounter a crisis such as being prepared for the crisis, establishing crisis teams, reacting to the crisis instantly, and developing a crisis action plan are the skills that school administrators should have. Sarı and Sarı (2020) emphasized that the COVID-19 pandemic has the characteristics of a crisis, so it is important for school administrators to know the concept of crisis management in the field of education well and to maintain effective crisis management in the process. When the ability to cope with uncertainty is examined, it is seen that school administrators had to cope with a chaotic environment and constantly changing practices for a long time in the distance education process. In a chaotic environment, school administrators need to have the ability to cope with uncertainty, appear strong, and fight against disorder by going out of routine. Schwab and Malleret (2020) stated that school administrators cannot ignore the uncertainty that will be experienced in their schools because there are uncertainties about the future with the effect of the COVID-19 pandemic on the distance education process and the uncertainty experienced can negatively affect organizational and individual performance. In terms of technology management competence; according to the results obtained in the research, it was concluded that school administrators should have online management skills, the ability to use information technologies and distance management skills in distance education. It can be said that it is important for school administrators to be able to use digital systems in distance education, to ensure the technological development of teachers and to stay in interaction with stakeholders by using online applications. By using technological management skills, school administrators have encountered a process in which management skills such as decision-making, coordination, communication, monitoring and evaluation, organizing, planning and directing in face-to-face education and training are performed in a distance way. In this respect, it can be said that the effectiveness of school principals in distance education is directly proportional to how effectively they can manage technology. Hudson, Mahendrarajah, Pascaris, Walton, Melim, and Ruttenberg-Rozen (2021) identified common experiential themes around technology-related anxiety and leadership. As a result, six competency areas were identified for school administrators in distance education. Within the scope of the identified competency areas, it is seen that it is important for school administrators to have various behaviors and attitudes in order to carry out distance education in a healthy way. Providing support with some personal characteristics, coping with crisis and uncertainty, creating a healthy school environment, and managing technology were evaluated as the competencies that distance education requires in administrators.



Giriş

Eğitim ve öğretim faaliyetlerinin etkili bir biçimde sürdürülebilmesinde okul yöneticilerinin yeterliklerinin önemli olduğu vurgulanmaktadır (Bakht, Khan ve Blanco, 2020; Balci, 2014; Bursalioğlu, 1975; Sevinç ve Arslan, 2019). McEwan' a (2018) göre okul yöneticilerinin okullarındaki sistemi etkili bir biçimde yönetebilmeleri sahip olmaları gereken beceri ve yeterliklerle mümkün görünmektedir. Yeterlik kişinin bir görevi başarıyla yerine getirme veya istenen bir sonuca ulaşma konusundaki becerisi (Bandura, 1977); herhangi bir rolü oynayabilmesi için sahip olması gereken bilgi ve davranışları (Bursalioğlu, 1975) olarak tanımlanmaktadır. Okul yöneticileri de sahip oldukları makam nedeniyle çeşitli rol ve görevleri gerçekleştirebilmek için bir takım eylemleri sergilemek durumundadırlar (Taymaz, 2019). Okul yöneticisi yeterlikleri ile ilgili ilk sınıflandırma Katz (1956) tarafından yapılarak yönetici yeterlikleri teknik, insancıl ve kavramsal olarak üç sınıfta incelenmiştir. Bursalioğlu (1975) Katz' ın yönetici yeterlikleri sınıflandırmasından yola çıkarak okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterlikleri çok geniş bir çerçevede belirlemeye çalışmıştır. Bursalioğlu'na göre okul yöneticilerinin; okulun fiziki yapısını koruyup geliştirebilmesi, çalışanlarının mesleki gelişimlerine katkı sunabilmesi, olumlu bir iklim oluşturabilmesi, sağlıklı karar alabilme süreçlerini işletebilmesi ve okulun çevre ile sağlıklı ilişki geliştirebilmesine kadar birçok konuda sahip olması gereken yeterliklerden söz ettiği görülmektedir. Gürsel' de (2005) Bursalioğlu' nun (1975) yapmış olduğu çalışmadan esinlenerek meslek liselerinde görev yapan okul yöneticilerinin yeterliklerinin neler olduğunu belirlemeye çalışmıştır. Gürsel'in yapmış olduğu araştırmada tüm kaynak grupların (müfettişler, okul müdürleri, öğretmenler) değerlendirmelerine göre kesin fikir birliğiyle desteklenmiş yeterlikler şu şekilde özetlenebilir: Okulun fiziksel olanaklarından etkin bir şekilde yararlanabilmeli, liderlik özellikleri sergileyebilmeli, işletme yönetim becerilerine göre okul yönetebilmeli, etkili iletişim becerileri sergileyebilmeli, okul-çevre ilişkilerini geliştirebilmeli, eleştirilere açık olabilmeli, eğitim ve öğretim programlarının uygulanabilmesi için gerekli ortamı ve kaynakları sağlayabilmeli şeklinde okul yöneticilerinin çeşitli yeterlik alanlarına sahip olması gerektiğinden söz etmiştir.

Okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin literatür incelendiğinde (Ağaoğlu, Altınkurt, Yılmaz ve Karaöse, 2012; Bursalioğlu, 1975; Castle ve Mitchell, 2001; Gürsel, 2005; Harris ve Jones, 2020; Rosnarizah, Amin ve Abdul Razak, 2009; Sevinç ve Arslan, 2019; Şahin, 2000; Tan, 2010; Toprakçı, 2001) birçok araştırmada okulları amaçlarını gerçekleştirmesi için okul yöneticilerinin sahip olmaları gereken yeterlik alanlarının neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır. Okul yöneticilerinin yeterliğini belirlemeye yönelik yapılan bu araştırmalarda yönetici yeterliklerinin zamana ve ortaya çıkan koşullara göre değiştiği ve bu nedenle okul yöneticilerinin birçok yeterlik alanlarından söz edildiği görülmektedir. Belirtilen yeterliklerin birçoğunun Katz' ın sınıflandırması doğrultusunda yapıldığı ve son dönemlerde bu sınıflandırmaya ek olarak okul yöneticilerinin teknolojik yeterliklerinin eklendiği görülmektedir. Sevinç ve Arslan (2019) okul yöneticileriyle ilgili yapmış oldukları çalışmada; teknik, insancıl ve kavramsal olan yeterlik alanlarına ek olarak teknolojik yeterliği ekleyerek okul yönetici yeterlik alanlarını dört şekilde sınıflandırılmıştır. Görüldüğü üzere yönetici yeterlik alanları belirli bir zaman içerisinde meydana gelen toplumsal, siyasal ve ekonomik alanda değişimler doğrultusunda yeniden şekillendiği görülmektedir (Gökkyer ve Namli, 2015; Gündüz ve Balyer 2013). Meydana gelen toplumsal değişimler sonucunda klasik yaklaşımla beraber ortaya çıkan otoriter ve gücünü sadece statüsünden alan okul yöneticileri yerine, uzmanlığından güç alan ve katılımcı bir anlayışla okulu



yönetebilecek yeterliklere sahip okul yöneticilerine ihtiyaç duyulduğu açıkça görülmektedir. Şahin (1999) geleneksel okul yöneticisi yeterliklerinin çağın ihtiyaçlarına cevap veremediği gibi salt bürokratik norm ve kuralların uygulanarak az sorun çıkaran okul ortamları yaratmak da toplumun ihtiyaç ve beklentilerine cevap verebilecek nitelikte bireylerin yetiştirilmesine katkı sunamayacaktır. Eski ve yeni okul yönetim anlayışı arasındaki çatışma da aslında bir bakıma eğitime ilişkin paradigmatik dönüşümün bir sonucu olarak değerlendirilebilir. Bu paradigmatik dönüşüm okul yöneticilerinin yeterliklerini değiştirebildiği gibi yeni yeterlik alanları da yaratabilmektedir. Bu konuda Mulford (2003) okul yöneticilerinin sadece teknik yeterliklerine odaklanılamayacağını günümüzde yöneticilerin birçok farklı yeterlik alanlarının olabileceğini ifade etmektedir. Eğitimdeki paradigmatik dönüşüm sonucu ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap verebilecek bir yöneticinin birçok yönetim becerisine sahip olmasını gerekli kılmaktadır.

Özellikle son dönemlerde yaygınlaşan uzaktan öğretim uygulamalarının etkin bir şekilde yürütülebilmesi için yönetici yeterliklerini tekrar değerlendirilmesi önemli görülmektedir. Uzaktan öğretim uygulamalarının yüz yüze eğitimden farklı bir pedagojiye sahip olması nedeniyle okul yöneticilerinin, uzaktan öğretim pedagojisi hakkında bilgi sahibi olması ve bu pedagojiyi eğitim süreçlerine uyarlayabilecek yeterlikleri sahip olmasının önemli olduğu ifade edilebilir (Harris ve Jones, 2020). Okul yöneticilerinin sahip olması gereken yeterliklerin uzaktan öğretim açısından değerlendirilmesi gerektiği yapılan literatür taraması (Bakht, Khan ve Blanco, 2020; Hooge ve Pont, 2020; Harris ve Jones, 2020) sonucu da anlaşılmıştır. Ayrıca Varela, Daniella ve Fedynich (2020) yapmış oldukları çalışmada 152 okul yöneticisinin %97' si uzaktan öğretimin yaygınlaşmasıyla beraber yöneticilerin okullarını birer lider olarak yönetmek için sahip olmaları gereken beceri ve alışkanlıklarının değiştiğini düşünmektedirler. Uzaktan öğretimle ilgili yapılan birçok çalışmada (Bakht, Khan ve Blanco, 2020;; Hooge ve Pont, 2020; Harris ve Jones, 2020; Leithwood, Harris ve Hopkins, 2020; Netolicky, 2020; Starr, 2020) uzaktan öğretim faaliyetlerinin eğitim öğretimde farklı ihtiyaçları doğurduğu ve bu ihtiyaçların karşılanmasında okul yöneticilerine yeni rol ve sorumluluklar yükleyerek geleneksel yöneticilik anlayışının geride kaldığından söz etmişlerdir. Baysal ve Ocak (2020) uzaktan öğretim ile beraber eğitimde paradigmatik bir dönüşümün gerçekleştiğini okulların fiziki çevrelerinin dışına çıkarak belirli bir mekân ve zamanla sınırlandırılmayacak örgütler haline geldiğini belirtmektedir. Uzaktan öğretim sürecinde, öğrenme ve öğretme faaliyetlerinin ve okulun fonksiyonlarının önemli ölçüde değiştiği ve bu durumun okul yöneticilerinin sınırlarını zorlayarak farklı yönetici yeterlik alanları oluşturduğu belirtilmektedir (Harris, 2020; Levinson, Geller ve Allen, 2021; Rusdiana, Huda, Mu'in ve Kodir, 2020).

Teknolojinin eğitim ve öğretim faaliyetlerindeki gelişmesiyle birlikte yeni gelişmeler yaşanırken, bu gelişmelere ve değişimlere uyum sağlamanın okul yöneticilerinin yeterlikleriyle ilişkili olduğu düşünülmektedir (Johnson ve Weiner, 2020). Francisco, Sagcal ve Nuqui (2020), yöneticilerin uzaktan öğretimde başarılı olabilmeleri için gerekli olan "Yeni Normal Liderlik" kavramını tanımlamışlardır. Bu kavrama göre, yöneticiler takım liderliği yapma, fırsat eşitliği sağlama, teknolojiyi etkin kullanma ve okul paydaşlarıyla iletişim ve etkileşim kurma gibi beceri ve niteliklere sahip olmalıdırlar. Bu çalışma, uzaktan öğretimin getirdiği zorluklara karşı yöneticilerin nasıl uyum sağlayabileceklerine dair önemli bir katkı sunmaktadır. Dirani ve arkadaşlarının (2020) yapmış oldukları çalışmada okul yöneticilerinin öğretmenlere eğitim öğretim işlerinde destek sağlayabilmenin dışında öğretmenlerinduygu durumlarını olumlu bir biçimde etkileyebilen yeterliklere sahip olmaları

Yıldırım, M. & Üstüner, M. (2024). Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1084-1104.*

DOI. 10.51460/baebd.1482824



gerektiğinden söz etmişlerdir. Uzaktan öğretimde okul yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin yapılan çalışmalar özetle incelendiğinde (Francisco, Sagcal ve Nuqui, 2020; Varela ve Fedynich, 2020; Reyes-Guerra, Maslin-Ostrowski, Barakat ve Stefanovic, 2021; Kaminskienė, Tütlys, Gedvilienė, Chu, 2021) veriye dayalı karar alma (veri analizinde yetkinlik ve verileri eyleme ve içgörülere dönüştürebilme), birlikte yönetebilme, çevrimiçi iletişim kurabilme, kuralları gevşeterek esneklikle liderlik yapabilme, uzaktan eğitim platformları ve araçlarının kullanabilme, eğitim teknolojileri trendleri ve gelişmeleri hakkında bilgi sahibi olabilme, teknik sorunlara çözüm üretebilme, kişiselleştirilmiş öğrenme fırsatları sağlayarak kapsayıcı dijital öğrenme ortamı oluşturabilme, kriz yönetebilme, öğrencilerin ve öğretmenlerin psikolojik ve fiziksel iyi oluş hallerini destekleyebilme yeterlikleri ön plana çıkmaktadır.

Görüldüğü üzere yapılan birçok araştırmada okul yöneticilerinin yeterliklerinin uzaktan öğretimle beraber yeniden ele alınması gerektiği söylenebilir. Özellikle geleneksel yeterlikler dışında değişen dünyada eğitime ilişkin ortaya çıkan ihtiyaçları karşılama konusunda birçok yeterlik alanına sahip olması gereken yöneticilerin, okul yönetimini sadece geçmişten çıkarılan dersler ve deneyimlerle yapamayacağı ve yönetim alanında yapılan bilimsel çalışmalar sonucunda elde edilen teorik bilginin alanda kullanılması gerekmektedir. Okul yöneticiliği, eğitim sisteminin kalitesini ve verimliliğini doğrudan etkileyen önemli bir görevdir. Bu nedenle, okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesi, bilimsel kriterlere ve yeterlilik standartlarına dayanmalıdır. Ülkemizde ise, okul yöneticilerinin atanması ve geliştirilmesi, siyasi veya kişisel faktörlere bağlı olarak değişkenlik göstermektedir. Bu durum, okul yöneticilerinin mesleki yeterliliklerini ve liderlik becerilerini olumsuz etkilemektedir. Bu nedenle okul yöneticilerinin seçimi ve yetiştirilmesinde objektif ve tutarlı bir sistem kurulması ve bu sistemin sürekli izlenmesi ve değerlendirilmesi gerekmektedir. Yeterliğe dayalı bir yaklaşım yüz yüze eğitim öğretim faaliyetlerinde önemli olduğu gibi uzaktan öğretimin etkili bir şekilde uygulanmasında da önemli görülmektedir. Uzaktan öğretimin okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterliklerin ortaya konulmasının öğretim faaliyetlerinin etkili bir şekilde sürdürülebilmesi bakımından gerekli olduğu düşünülmektedir. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin yöneticilerinin uzaktan öğretim yeterliklerine ilişkin görüş bildirecek kadar gözlem ve yaşantıya sahip olduğu, benzer şekilde, okul yöneticilerinin de bu konuda kendileri hakkında görüş bildirecek kadar deneyimlerinin olduğu varsayımından hareketle uzaktan öğretimde okul yöneticilerinin kendilerinden beklenen veya gerçekleştirmek zorunda oldukları yeterliklerin neler olduğunun öğretmenlerin ve yöneticilerin görüşlerine dayalı olarak ortaya konulmaya çalışılmıştır.

Bu amaç doğrultusunda, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görüşlerine göre “uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler nelerdir?” sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırma, okul yöneticilerinin uzaktan öğretim yeterliliklerini belirlemek amacıyla yapılmıştır. “Uzaktan Öğretim Uygulamalarının Yöneticilerde Gerekli Kıldığı Yeterliklerini” belirlemek için seçilen araştırma deseni, çalışma grubu ve veri analizine ilişkin bilgiler bu bölümde sunulmuştur.



Araştırma deseni

Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikleri belirlemeyi amaçlayan bu araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenoloji (olgu bilimi) tercih edilmiştir. Fenomenolojik (olgu bilim) araştırmaları çalışmaya katılanlarını duygu, düşünce ve deneyimlerini anlamaya yönelik derinlemesine analiz sunmaktadır (Smith, Flowers ve Larkin, 2009). Fenomenolojik araştırma şeklinde yürütülen çalışmada görüşmeler sonucunda elde veriler betimsel içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. Tavşancıl ve Aslan (2001)' a göre betimsel içerik analizi, metinlerdeki içerikleri sistematik bir şekilde analiz ederek belirli desenleri, temaları veya özellikleri ortaya çıkarmayı amaçlar. Bu analiz, araştırmacılara verileri anlamlandırmak ve yorumlamak için bir çerçeve sağlar. Cohen, Manion ve Morrison (2007)' a göre Sosyal Bilimler alanında yaygın olarak kullanılan betimsel içerik analizi yazılı dökümanların temel içeriklerini ve bu içeriklerin altında yatan mesajları ortaya çıkarmaktadır. Bu yöntem metinde yer alan kelime veya kelime öbeklerinin daha önceden tanımlanmış kurallara göre kodlanarak çeşitli kategori ve kategorilerden yola çıkarak temaların oluşturulduğu sistematik ve tekrarlanabilen bir tekniktir. Ültay, Akyurt ve Ültay (2021)' a göre betimsel içerik analiz yaklaşımlarında kod havuzları oluşturularak, belirlenen kodlara uygun kategori ve temalar oluşturulur. Ayrıca Büyüköztürk ve arkadaşlarına (2008) göre betimsel içerik analizleri, bir metin kümesi içinde belirli kelime veya kavramların yaygınlığını tespit etmek amacıyla da kullanılabilir. Bu çalışmada öğretmenlerle yapılan görüşmeler ses kaydı ile kayıt altına alındıktan sonra araştırmacı tarafından kayıtlar dinlenilerek "metin" belgesine dönüştürülmüştür. Görüşmeler sonucunda elde edilen metinler betimsel içerik analizi yöntemi ile incelenmiştir. Metin biçimindeki veri üzerinden yapılan betimsel içerik analizleri sonucunda ortaya çıkan kavramlar kod, kategori ve temalara ayrılarak uzaktan öğretimde okul yöneticilerinin yeterliklerinin neler olduğu belirlenmeye çalışılmıştır.

Çalışma grubu

Uzaktan öğretim sürecinde okul yöneticilerinin yeterliklerinin belirlenmesi amacıyla yapılan araştırmanın çalışma grubunu 25 okul yöneticisi ve 18 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmacılar, çalışma grubunu seçerken maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemini kullanmışlardır. Bu yöntemin temel amacı, var olan problemin geniş bir çerçevede ele alınması ve ele alınan konuyla ilgili ortak ve farklı yönlerin ortaya çıkarılmasıdır. Özdemir (2018) 'e göre, maksimum çeşitlilik örneklemesinin seçilmesinin amacı genelleme yapmak değil, asıl amaç var olan olgu veya olay hakkında bireylerin ortak veya farklı düşüncelerini tespit ederek probleme ilişkin farklı bakış açılarını ortaya çıkarmaktır. Maksimum çeşitlilik örneklemesinde amaç genelleme yapmak olmadığı ve bu tür örneklemelelerdeki asıl maksadın olgu veya olaylar hakkında bireylerin farklı bakış açılarını ortaya çıkarmak olduğu belirtilmiştir (Yıldırım ve Şimşek, 2003). Bu nedenle, araştırmacılar lise, ortaokul ve ilkokul düzeyinde görev yapan okul yöneticilerini çalışma grubuna eşit sayıda almaya çalışmışlardır.



Tablo 1.

Nitel Araştırma Çalışma Grubuna Ait Bilgiler

Sıra	Kod	Mesleki Ünvan	Kıdem	Okul Türü
27	M1	Müdür	19 Yıl	Lise
5	M2	Müdür Yardımcısı	5 Yıl	Lise
6	M3	Müdür	25 Yıl	Lise
7	M4	Müdür yardımcısı	27 Yıl	Lise
8	M5	Müdür	18 yıl	Lise
9	M6	Müdür Yardımcısı	12 Yıl	Lise
18	M7	Müdür Yardımcısı	10 Yıl	Lise
19	M8	Müdür	22 Yıl	Lise
20	M9	Müdür Yardımcısı	25 Yıl	Lise
10	M10	Müdür	13 Yıl	Ortaokul
28	M11	Müdür Yardımcısı	12 Yıl	Ortaokul
21	M12	Müdür	16 Yıl	Ortaokul
15	M13	Müdür	11Yıl	Ortaokul
16	M14	Müdür Yardımcısı	13 Yıl	Ortaokul
31	M15	Müdür Yardımcısı	16 Yıl	Ortaokul
17	M16	Müdür	12 Yıl	Ortaokul
3	M17	Müdür Yardımcısı	12 Yıl	İlkokul
4	M18	Müdür Yardımcısı	6 Yıl	İlkokul
11	M19	Müdür	12 Yıl	İlkokul
12	M20	Müdür	18 Yıl	İlkokul
13	M21	Müdür	9 Yıl	İlkokul
14	M22	Müdür Yardımcısı	15 Yıl	İlkokul
22	M23	Müdür	12 Yıl	İlkokul
23	M24	Müdür	15 Yıl	İlkokul
24	M25	Müdür Yardımcısı	12 Yıl	İlkokul
25	Ö1	Öğretmen	19 Yıl	Lise
26	Ö2	Öğretmen	8 Yıl	Lise
1	Ö3	Öğretmen	10 Yıl	Lise
2	Ö4	Öğretmen	9 Yıl	Lise
29	Ö5	Öğretmen	10 Yıl	Lise
30	Ö6	Öğretmen	9 Yıl	Lise
32	Ö7	Öğretmen	8 Yıl	Lise
34	Ö8	Öğretmen	21 Yıl	Lise
33	Ö9	Öğretmen	10 Yıl	İlkokul
37	Ö10	Öğretmen	2 Yıl	İlkokul
38	Ö11	Öğretmen	5 Yıl	İlkokul
39	Ö12	Öğretmen	4 Yıl	İlkokul
40	Ö13	Öğretmen	3 Yıl	İlkokul
41	Ö14	Öğretmen	2 Yıl	İlkokul
42	Ö15	Öğretmen	6 Yıl	Ortaokul
43	Ö16	Öğretmen	5 Yıl	Ortaokul
35	Ö17	Öğretmen	22 Yıl	Ortaokul
36	Ö18	Öğretmen	10 Yıl	Ortaokul

Toplam: 43

Bu çalışmada, uzaktan öğretim sürecinde okul yöneticilerinin yeterliklerini değerlendirmek için Siirt İl Merkezindeki EBA destekli okullarda görüşmeler gerçekleştirilmiş bu doğrultuda, çalışma Yıldırım, M. & Üstüner, M. (2024). Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1084-1104.*

DOI. 10.51460/baebd.1482824



grubuna 9 ilkokul, 7 ortaokul ve 9 lise yöneticisi çalışma grubuna dahil edilmiştir. Ayrıca okul yöneticilerinin yeterliliklerini belirlemede öğretmen görüşleri, uzaktan öğretim sürecindeki en önemli bilgi kaynaklarından biri olması nedeniyle 6' sını ilkokul, 4' ü ortaokul ve 8' i lisede olmak üzere toplam 18 öğretmen çalışma grubuna dahil edilmiştir. Amaçlı örnekleme yöntemiyle seçilerek çalışma grubuna dahil edilen yönetici ve öğretmenlerin uzaktan öğretimde yeterli deneyime sahip oldukları ve okul yöneticilerinin yeterliliklerini objektif bir şekilde değerlendirebilecekleri varsayılmıştır.

Etik kurul kararı

Bu çalışma, XXX Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'nun 08.04.2021 tarihli 2021/8-7 sayılı kararı ile etik ilkeler doğrultusunda yürütülmüştür. Çalışmanın yazarları, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"nde belirtilen tüm kurallara riayet ettiklerini ve yönergenin "Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemler" bölümünde yer alan herhangi bir ihlali gerçekleştirmediklerini beyan etmişlerdir.

Veri analizi

Araştırma kapsamında okul yöneticileri ve öğretmenlerle yapılan görüşmeler, ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınarak sağlıklı bir şekilde değerlendirilmiştir. Ortalama 25 dakika süren görüşmelerin süreleri 15 ile 50 dakika arasında değişmiştir. Toplamda 43 görüşmenin ses kaydı süresi 902 dakikaya (15 saat) ulaşmıştır. Bu kayıtlar, Times New Roman karakterinde 12 punto ve 1.5 satır aralığıyla metin dosyası olarak yazıya dökülmüş ve 158 sayfadan ve 43820 kelimedenden oluşan bir metin haline gelmiştir. Görüşme kayıtları, içerik analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Analiz sürecinde yapısal kodlama, betimsel kodlama, in vivo kodlama ve süreç kodlama gibi temel kodlama yöntemlerinden yararlanılmıştır. Saldaña (2019)'ya göre bu temel kodlama yöntemleri tek başlarına veya birlikte kullanılabilir. Ulaşılan kategori ve temaların tutarlılığını kontrol etmek için görüşmeler, eğitim yönetimi alanında doktora yapan başka bir araştırmacıya da okutulmuştur. Aynı veri kümesi analiz edilerek elde edilen kodlar karşılaştırılmış ve ulaşılan kod ve kategorilerin benzer olduğu görülerek sonuçlar teyit edilmiştir. Miles ve Huberman (1994), nitel araştırmalarda iyi bir güvenilirlik için kodlayıcılar arası tutarlılığın en az %80 olması gerektiğini belirtmektedir. Huberman tarafından geliştirilen nitel araştırmalarda kodlama güvenilirliği formülü (toplam kod sayısı/(görüş birliğine varılan kod sayısı+görüş ayrılığı) yaşanan kod sayısı) kullanılarak araştırmacının güvenilirliği .89 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, araştırmacının kendi önyargıları, varsayımları ve deneyimlerinin araştırma sonuçlarını en az düzeyde etkilemesi, araştırmacının nesnel bir şekilde yürütülmesini sağlamak için gereklidir. Araştırmacının yansıtıcılığı şeklinde ifade edilen bu durumla başa çıkabilmek adına, araştırılan konuyla ilgili meslektaşlar ve eğitim yönetimi alanındaki uzmanların görüşleri alınmış ve yönetici yeterlik alanları ile ilgili yabancı ve yerli bilimsel literatür taranmıştır.

Bulgular

Araştırmanın temel sorusu şu şekilde belirlenmiştir: "Uzaktan eğitim uygulamalarının okul yöneticileri için hangi yeterlikleri gerektirmekte ve öğretmenler ile okul yöneticilerinin bakış açılarına göre nasıl değişmektedir?" Bu doğrultuda belirlenen kategoriler ve kodlar, her bir yeterlik alanı için



ayrı tablolarda sunulmuştur. İlk olarak ele alınan "Destek Sağlama Yetkinliği" kategorisinde, 39 katılımcı, okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinde okullarını yeni duruma uyum sağlamaları için verdikleri destekleme çabalarından bahsetmiştir. Destek sağlama yetkinliğine ilişkin kodlar, kategoriler ve temalar, katılımcıların görüşleri doğrultusunda oluşturulmuş ve Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Öğretim Sürecinde Destek Sağlayabilme Yeterliği

Kodlar	Kategori	f	Tema
Birlikte yönetim			
Psikolojik destek sağlama			
Ekibin desteğini alabilme			
Öğrenciye destek sağlama			
Öğretmene destek sağlama			
Veliye ulaşmada destek olma			
Eylemi başlatabilme			
Eyleme geçirebilme	Destek	39	Uzaktan Öğretimde Okul
İyi örnekleri çoğaltabilme	Sağlayabilme		Yöneticisi Yeterlik Alanları
Paydaşları sürece katabilme			
Birlikteliği güçlendirebilme			
Fikir alışverişinde bulunabilme			
Birlikte öğrenebilme			
Yetki devredebilen			
Öğretmen liderler			

Katılımcıların görüşlerine göre, okul yöneticileri okullarında uzaktan öğretim için gerekli desteği verebilmek amacıyla; ortak yönetim, ekip çalışması, ihtiyaçlara yanıt verme, problem çözme, uyum sağlama, yeni duruma uygun misyon ve vizyon oluşturma ve yeni uygulamaları keşfedip paydaşlarla paylaşma gibi yeterlikleri öne çıkarmaktadır. Okul yöneticilerinin uzaktan öğretimdeki değişim ve dönüşümleri okuldaki diğer paydaşların katılımı olmadan yapmasının imkansız olduğu ve çalışanlarının desteğini almaya çalıştığı belirtilebilir. Okul yöneticilerinin ekip çalışmasına değer vermesi, paydaşlarına hem destek vermesi hem de onlardan destek istemesinin zorunluluğu katılımcılar tarafından dile getirilmektedir. Ayrıca okul yöneticilerinin yeni duruma uygun vizyon ve misyon belirlemesi ve paydaşlarla paylaşması, bu vizyon ve misyonu gerçekleştirebilmek için hem kendi bireysel gelişimine önem vermesi hem de öğretmenlerinin gerekli eğitimleri almasına yardımcı olması gerektiği söylenebilir. Öte yandan kurumdaki değişimi sağlayabilmek için okul yöneticileri uzaktan da çalışanlarını motive etmeleri bu süreçte önemli olarak algılanmaktadır. "Destek Sağlama Yeterliğine" ilişkin bir katılımcı ifadesi şöyledir:

"Hayatın doğası değişim içermektedir. Son derece hızlı değişen bir dünyada yaşıyoruz. Liderin, çağın gereksinimlerine uyum sağlaması gerekmektedir. Dijital yetkinliklere sahip olması gerekmektedir. Kavramsal becerilerini geliştirmesi gerekmektedir. Disiplinler arası bilgi ve beceriye sahip olması gerekmektedir. Farklı alanlarda genel anlamda uzmanlaşması gerekmektedir, böylece değişen dünyada hem öğretmenlere hem de öğrencilere yardımcı olabilir (M6)."

Yıldırım, M. & Üstüner, M. (2024). Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1084-1104.*

DOI. 10.51460/baebd.1482824



Tablo 3.

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Öğretim Sürecindeki Kişisel Nitelikleri

Kodlar	Kategori	f	Tema
Cesur	Kişisel Nitelikler	17	Uzaktan Öğretimde Okul Yöneticilerinin Yeterlik Alanları
Duygusal			
Esnek			
Girişimci			
Güvenilir			
Yeniliğe açık			
Sabırlı			
Sorumluluk Sahibi			
Değişime açık			

"Kişisel Nitelikler" kategorisindeki veriler, uzaktan öğretim sürecinde okul yöneticilerinin hangi kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiğini ortaya koymaktadır. 17 katılımcı, okul yöneticilerinin bu süreçte başarılı olabilmeleri için bazı kişisel niteliklere sahip olmaları gerektiğini belirtmişlerdir. Tablo 3'te görüldüğü üzere, katılımcılar tarafından belirtilen kişisel nitelikler şunlardır: cesaret, değişime uyum, deneyim, duygusal, esneklik, girişkenlik, güven, yenilikçilik, sabır ve sorumluluk. Katılımcıların bu nitelikleri neden önemsediklerine dair bazı görüşleri şöyle ifade edilebilir:

"Deneyimli olmalı ve aynı zamanda cesur olmalıdır. Bazı durumlarda kararlar alabilme yeteneğine sahip olmalı (M10)."

"Yeni bir süreç olduğundan dolayı çeşitli talepler, şikayetler veya sorunlar ortaya çıkabileceği için sabırlı olması gerekmektedir (Ö10)."

Tablo 4.

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Öğretim Sürecindeki Krizle Baş Edebilme Yeterlikleri

Kodlar	Kategoriler	f	Tema
Önlem alma	Krizle Baş Edebilme	24	Uzaktan Öğretimde Okul Yöneticileri Yeterlik Alanları
Hızlı kararlar alabilme			
Kriz eylem planı			
Krizle hazırlıklı olma			
Krizle anında tepki verebilme			
Kriz ekibini oluşturabilme			
Kriz sonrası örgütü toparlayabilme			

"Krizle Başa Çıkma" kategorisinde 24 katılımcı, okul yöneticilerinin uzaktan eğitimde kriz durumlarıyla ilgili bazı bilgi ve becerilere sahip olması gerektiğini belirtmiştir. Bu katılımcıların ifadeleri doğrultusunda oluşturulan krizle başa çıkma yeterliliğine ilişkin kodlar, kategori ve tema Tablo 4'te verilmiştir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin uzaktan eğitim sürecinde krizle karşılaştıklarını düşünmektedirler. Katılımcılar, okul yöneticilerinin krizle ilk karşılaştıklarında sahip olmaları gereken krize hazırlıklı olma, kriz ekipleri oluşturma, krize anında tepki verebilme, kriz eylem planı geliştirme gibi becerilere sahip olmaları gerektiğini ifade etmişlerdir. Kriz sürecinde okul yöneticilerinin doğru kararlar alarak okulu krizin etkilerinden en üst düzeyde koruyacak ve okulu işleyişine geri döndürecek

Yıldırım, M. & Üstüner, M. (2024). Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1084-1104.*

DOI. 10.51460/baebd.1482824



yeterliliklere sahip olması gerektiği vurgulanmıştır. Katılımcıların uzaktan eğitimde karşılaştıkları krizle ilgili olarak okul yöneticilerinin sahip olması gereken yetkinliklere ilişkin ifadeleri aşağıdaki gibidir:

“Tüm dünya salgın başladığından beri hızla değişti. İlk bir ay gerçekten büyük zorluklar yaşadık. Okulumuzun çevresi, velilerin maddi sıkıntıları, köyden ve sevgi evlerinden gelen öğrencilerimiz, okulun kozmopolit yapısı, öğrencilere nasıl ulaşacağımız konusunda bize stres yaşattı. Ancak şunu belirtmeliyim ki, bu salgın sürecinden sonra şunu anladım: Bir okul yönetimi her türlü duruma hazırlıklı olmalıdır (M14).”

Tablo 5.

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Öğretim Sürecinde Sağlıklı Okul Ortamı Oluşturabilme Yeterliği

Kodlar	Kategoriler	f	Tema
Okul sağlığını koruyabilme			
Fiziksel sağlığı koruyabilme			
Hastalığa ilişkin farkındalık yaratabilme	Sağlıklı ve Güvenli Okul Ortamı Oluşturabilme	15	Uzaktan Öğretimde Okul Yöneticileri Yeterlik Alanları
Temiz okul			
Sağlıklı sınıf ortamları			
Öğrenci sağlığı			
Öğretmen sağlığı			

Uzaktan öğretim sürecinde okul yöneticilerinin sağlıklı okul ortamı oluşturabilmede gösterdikleri yeterlikler katılımcılar tarafından önemli görülmektedir. Bu yeterlikler, Tablo 5'te kodlanmış ve kategorize edilmiştir. Okul yöneticilerinin hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin fiziksel ve psikolojik sağlıklarını korumak için gerekli önlemleri alması, hastalık risklerine karşı farkındalık yaratması beklenmektedir. Ayrıca, okul yöneticilerinin öğrencilerin duygusal ve gelişimsel özelliklerini tanınması, onların moral ve motivasyonlarını yükseltmesi ve psikolojik danışmanlık hizmetleri sunması da önemli bir yeterliktir. Bu konuyla ilgili bir öğretmenin görüşü şu şekildedir:

“Pandemi başladığında, herkes arasında korku hakimdi ve insanlar artık hayatta kalma endişesi taşıyordu. Öğrencilerimiz arasında kayıplar yaşayanlar oldu ve bu durum öğrencilerimizin travma geçirmemesi için hastalığın genç yaş grubunda ölümcül olmadığını, sadece taşıyıcı olduklarını vurgulayan toplantılar düzenledik. Sınıf öğretmenlerimiz de bu konuda çeşitli telkinlerde bulundular. Öğretmen arkadaşlarımızla bir araya gelerek, herkesin gerekli önlemleri alması durumunda mesafe, maske ve dezenfektan kullanımıyla hastalığın üstesinden gelinebileceğini vurguladık. Virüsün, alınan önlemlerden daha güçlü olmadığını belirterek, öğrencilerimizi ve öğretmenlerimizi karamsarlıktan çıkarmaya çalıştık. Eğer herkes gerekli önlemleri alırsa, herkesin korku yerine umutla dolacağını ve canlı derslerin bile yapılamayacağı büyük travmalar yaşanabileceğini biliyorduk (M23).”

Tablo 6.

Okul Yöneticilerinin Uzaktan Öğretim Sürecinde Belirsizlikle Baş Edebilme Yeterliği

Kodlar	Kategoriler	f	Tema
Düzensizlik içinde düzen bulabilme	Belirsizlikle Baş Edebilme	22	Uzaktan Öğretimde Okul Yöneticisi Yeterlik Alanları
Kaosla mücadele			
Rutin dışına çıkabilme			
Düzenin olmaması			



Sürekli Belirsizlik
Düzenin sürekli bozulması
Karışıklık
Karmaşa Yaşamak
Programsızlık
Denetimsiz bir program
Mesai kavramı olmaksızın çalışabilme

Sayfa | 1098

Belirsizlikle baş edebilme yeterliliği, katılımcılar tarafından uzaktan öğretim sürecinde okul yöneticilerinin önemli becerilerinden biri olarak görülmektedir. Bu beceri, okul yöneticilerinin belirsiz ve karmaşık durumlarla karşılaştıklarında etkili kararlar alabilmelerini ve uyum sağlayabilmelerini sağlar. Belirsizlikle baş edebilme yeterliliğine ilişkin araştırmada elde edilen bulgular Tablo 6' da sunulmuştur. Tabloya göre, katılımcılar uzaktan öğretim sürecinin belirsizlik ve karmaşıklık içeren bir ortam olduğunu, okul yöneticilerinin bu ortamda çeşitli zorluklarla karşılaştıklarını ve bu zorlukları aşmak için farklı stratejiler geliştirdiklerini belirtmişlerdir. Katılımcılar, okul yöneticilerinin belirsizlikle baş edebilme becerilerine sahip olmaları ve rutinin dışına çıkarak düzensizlikle mücadele etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Yaşanan hızlı geçiş sürecinde uzaktan eğitim ortamına adapte olmanın tam bir kaos haline dönüştüğü ifade edilmiştir. Bir okul yöneticisi bu durumu şu şekilde ifade etmektedir:

“Çok kısa bir süre içerisinde kendimizi uzaktan eğitimin içerisinde bulduk tam bir kaos hali (M3)”.

Tablo 7.

Okul yöneticilerinin uzaktan öğretim sürecinde teknoloji yönetimi yeterliği

Kodlar	Kategoriler	f	Tema
Bilişim teknolojilerini kullanabilme			
Çevrimiçi yönetim becerisi			
Teknolojik gelişim			
Dijital sistemleri kullanabilme			
Çevrimiçi uygulamaları kullanabilme			
Web araçlarını kullanabilme	Dijital Eğitim ve Yönetim	43	Uzaktan Öğretimde Yönetici Yeterlik Alanları
Canlı dersler	Becerileri		
Çevrimiçi iletişim kurabilme			
Çevrimiçi uygulamaları öğretmenlerle paylaşabilme			
E-materyal paylaşımı			
Web 2 ve web 3 eğitim araçlarını kullanabilme			
Uzaktan yönetim süreç becerileri			

Dijital eğitim ve yönetim becerileri kategorisine ilişkin katılımcı görüşlerine dayanarak oluşturulan kodlar Tablo 7'de sunulmuştur. Bilişim teknolojilerini kullanma, çevrimiçi yönetim ve teknolojik gelişmeleri takip etme gibi unsurlar bu becerilerin temelini oluşturur. Katılımcı görüşlerinden anlaşılacağı üzere; dijital sistemler, çevrimiçi uygulamalar ve web araçlarıyla yapılan canlı dersler ve çevrimiçi iletişim, modern eğitimde önemli bir yer tutmaktadır. Ayrıca, çevrimiçi uygulamaların ve e-materyallerin paylaşımı, Web 2.0 ve Web 3.0 eğitim araçlarının kullanımı, uzaktan yönetim süreç becerileri gibi unsurlar da bu becerilerin kapsamına girmektedir. Bu yetenekler, dijital

Yıldırım, M. & Üstüner, M. (2024). Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1084-1104.

DOI. 10.51460/baebd.1482824



dönüşümü eğitim ve yönetim süreçlerine entegre etmeyi sağlar. Ayrıca bir katılımcının belirttiği gibi, doğru yönetim ve uygun kurulum ile uzaktan öğretim sürecinin verimli hale getirilebileceği ve yöneticilerin teknolojiyi etkili bir şekilde yönetebilme becerilerinin uzaktan öğretimdeki etkililiğini artırabileceği anlaşılmaktadır. “Doğru yönetim ve uygun kurulum ile uzaktan öğretim sürecinin verimli hale getirilebileceği” gibi uzaktan öğretimdeki etkililik, yöneticilerin teknolojiyi ne kadar etkili bir şekilde yönetebildikleri ile doğru orantılı olabileceği anlaşılmaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Uzaktan öğretimde okul yöneticilerinin yeterlikleri konusunda yapılan bu araştırma, kodlama ve kategorileme yöntemiyle altı temel yeterlik alanını ortaya çıkarmıştır. Bu yeterlik alanları şunlardır: destek sağlama, kişisel özellikler, sağlıklı ve güvenli okul ortamı oluşturabilme, krizle baş edebilme, belirsizlikle baş edebilme, dijital eğitim ve yönetim becerileri. Bu alanlar, uzaktan öğretimde okul yöneticilerinin karşılaştıkları zorluklara ve fırsatlara uyum sağlamalarını ve okullarını başarıyla yönetmelerini sağlayacak becerileri içerdiği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin destek sağlama yeterliliğine bakıldığında; yöneticilerin uzaktan öğretim sürecinde paydaşlarla işbirliği yapmalarını, onların ihtiyaçlarına ve problemlerine çözüm bulmalarını, yeni duruma uygun misyon ve vizyon oluşturmalarını ve yeni uygulamaları keşfederek paylaşmalarını gerektiği söylenebilir. Bu yeterlik, okul yöneticilerinin hem paydaşlardan hem de paydaşlara destek almasını ve vermesini kapsamaktadır. Uzaktan öğretimde değişim ve dönüşümü gerçekleştirmek için paydaşların desteğinin şart olduğu düşünülmektedir. Okul yöneticilerinin uzaktan öğretimde gerekli olan değişim ve dönüşümü sağlayabilmeleri diğer paydaşların desteği ile mümkün görünmekte ve destekleyici bir okul ortamının oluşturulması, öğrenme sürecinin kalitesini ve verimliliğini arttıracakı düşünülmektedir. Bu süreçte, okul yöneticilerinin öğrencilerin akademik ve sosyal gelişimlerine katkıda bulunmak için onlara destek olmaları önemlidir. Hooge ve Pont (2020), okul yöneticilerinin risk altındaki veya dezavantajlı durumdaki öğrencileri gözetmeleri ve onlara yardımcı olmaları gerektiğini belirtmiştir. Bass (1989) ise, okul yöneticilerinin öğretmen ve öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını karşılamak ve okuldaki başarılarını artırmak için onlara rehberlik etmeleri gerektiğini vurgulamıştır. Turan (2020), yaptığı nitel araştırmada, okul müdürlerinin uzaktan öğretim sürecinde okul paydaşlarına nasıl destek verdiklerini ortaya koymuştur. Buna göre, okul müdürleri öğretmenlerin teknolojik becerilerini geliştirmelerine, öğrencilerin teknolojik araçlara ve internete erişmelerine olanak sağlamışlardır. Okul yöneticilerinin bu tür destekleyici davranışları, uzaktan öğretimde başarılı bir öğrenme ortamı yaratılmasına katkıda bulunabilir.

Uzaktan öğretimde okul yöneticilerinin başarılı olabilmeleri için bazı kişisel özelliklere sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Bu özellikler arasında cesaret, değişime uyum, deneyim, duygusal, esneklik, girişimcilik, güvenilirlik, kendini geliştirme, sabır, sorumluluk ve yenilikçilik sayılabilir. Özellikler kuramına göre liderlerin diğer insanlardan farklı kişilik özellikleri olduğu kabul edilir (Çetin, 2008). Buna göre liderler; özgün, dürüst, güven veren, cesur, risk alan, yeni fikirlere açık, tutkulu ve iyimser olmalıdır (Gedik, 2020). Bu kuramda liderliğin doğuştan gelen bir yetenek olduğu varsayılırken Bakht, Khan ve Blanco (2020) uzaktan öğretimde okul yöneticilerinin kişisel özelliklerini incelemişlerdir. 119 okul yöneticisi ile gerçekleştirdikleri çalışmada okul yöneticilerinin yetkinlik,



cesaret, karakter ve tutku gibi özelliklere sahip olmalarının önemli olduğunu bulmuşlardır. Görüldüğü üzere yöneticilerin başarılı olabilmeleri için bazı kişilik özelliklerine sahip olmaları gerektiği hem uzaktan öğretimde hem de yüz yüze eğitimde gerekli görülmektedir. Yapılan bu çalışmada ortaya çıkan kişisel özellikler, yöneticilerin sahip olması gereken kişisel özellikleri belirlemek için yapılan çalışmalarda ortaya çıkan birçok kişisel özellik bakımından benzerlik göstermektedir (Bakht, Khan ve Blanco 2020; Çetin, 2008; Gedik, 2020; Yukl, 2013). Yapılan ve incelenen çalışmalarda duruma göre değişmekle beraber, ortak özellik olarak en fazla cesaretin ön plana çıktığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin belirsizlikle baş etme yeterliliği, uzaktan öğretim sürecinde önemli bir rol oynamıştır. Bu süreçte, okul yöneticileri sürekli değişen koşullara uyum sağlamak ve kaotik bir ortamda karar vermek zorunda kalmışlardır. Okul yöneticilerinin belirsizlikle baş etme becerileri, hem örgütsel hem de bireysel performansı etkileyebilir. Schwab ve Malleret (2020) COVID-19 salgınının geleceğe ilişkin belirsizlikler yarattığını ve okul yöneticilerinin bu belirsizlikleri göz önünde bulundurarak okullarını yönetmeleri gerektiğini belirtmişlerdir. Bozkurt ve Sharma (2020) ise uzaktan öğretim sürecinde okul yöneticilerinin karmaşık ve öngörülemez bir sistem içinde olduklarını ve her gün yeni durumlara adapte olabilecek yetkinlikler kazandıklarını vurgulamışlardır.

Uzaktan öğretimde okul yöneticilerinin kriz yönetimi becerilerine ihtiyaç duyduğu bir gerçektir. Kriz anında hazır olmak, kriz ekipleri oluşturmak, krize hızlı ve etkili bir şekilde yanıt vermek, kriz eylem planları hazırlamak gibi beceriler okul yöneticilerinin krizle başa çıkmasını kolaylaştıracaktır. Sarı ve Sarı (2020) COVID-19 salgınının eğitim alanında bir kriz yarattığını ve okul yöneticilerinin bu süreçte kriz yönetimi kavramına hakim olarak etkin bir rol oynamaları gerektiğini belirtmiştir. Francisco, Sagcal ve Nuqui (2020) yeni normal liderlik bağlamında okul yöneticilerinin acil durumlara karşı planlama yapabilme becerisine sahip olmalarının önemini vurgulamıştır. Balcı (2020) COVID-19 salgını nedeniyle uzaktan eğitimin bir kriz fırsatına dönüşebileceğini ve bu sayede hem örgütlerin hem de ülkelerin yaratıcılıklarını artırabileceğini ifade etmiştir. Demir ve Koçak (2021) ise "COVID-19 salgınında okul yönetimi" başlıklı çalışmalarında okul yöneticilerinin uzaktan öğretimde krizle mücadele etmek için çok çalıştıklarını ancak daha etkili olabilmeleri için eğitilmeleri ve geliştirilmeleri gerektiğini savunmuşlardır.

Dijital eğitim ve yönetim becerileri yeterliliğine bakıldığında; yapılan çalışmada okul yöneticilerinin uzaktan öğretimde çevrimiçi yönetim becerilerine, bilişim teknolojilerini kullanma yeteneğine ve uzaktan yönetim becerilerine sahip olmaları gerektiği sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin, dijital sistemleri kullanarak öğretmenlerin teknolojik gelişimini destekleyebilmeleri ve çevrimiçi uygulamalar aracılığıyla paydaşlarla etkileşimde bulunabilmeleri önemlidir. Teknolojik yönetim becerilerini kullanarak, okul yöneticileri yüz yüze eğitimde gerçekleştirdikleri yönetim süreci faaliyetlerini uzaktan da başarılı bir şekilde gerçekleştirmek durumundadırlar. Bu bağlamda, okul müdürlerinin uzaktan öğretimdeki etkinliklerinin, yöneticilerin teknolojiyi ne kadar etkili bir şekilde kullanabildikleriyle doğru orantılı olduğu söylenebilir. Ayrıca dijital çağda eğitim ve yönetim, bilişim teknolojilerinin etkin kullanımıyla şekillenmektedir. Çevrimiçi platformlar ve dijital araçlar, öğrencilere ve profesyonellere bilgiye erişimde esneklik sağlamakta, eğitim materyallerinin paylaşımını kolaylaştırmakta ve uzaktan eğitim imkanlarını genişletmektedir. Web 2.0 ve Web 3.0 teknolojileri, katılımcıların etkileşimini ve işbirliğini teşvik ederken, eğitim süreçlerini daha interaktif ve katılımcı hale getirmektedir. Uzaktan yönetim becerileri, bu dijital araçları etkin bir şekilde

Yıldırım, M. & Üstüner, M. (2024). Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1084-1104.*

DOI. 10.51460/baebd.1482824



kullanarak, eğitimde dijital dönüşümü destekleyen temel yetenekler arasında yer aldığı söylenebilir. Hudson, Mahendrarajah, Pascaris, Walton, Melim ve Ruttenberg-Rozen (2021) tarafından teknoloji kaynaklı kaygı ve liderlik etrafında belirlenen ortak deneyimsel temalar ile Kiraz (2021) tarafından yapılan çalışmada okul yöneticilerinin bilgi teknolojilerini kullanma yeterliliklerinin uzaktan öğretimdeki yönetim becerileri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Yapılan regresyon modeli sonuçları, okul yöneticilerinin bilgi teknolojilerini kullanma öz yeterliklerinin dönüştürücü liderlik davranışı üzerinde pozitif yönde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu göstererek araştırmayı nicel yönden desteklemektedir.

Sonuç olarak öğretmen ve okul yöneticilerine göre uzaktan öğretim, eğitim yöneticileri için yeni ve farklı becerilerin önemini ortaya koymaktadır. Yüz yüze eğitimdeki gibi doğrudan etkileşim ve gözlem imkanı olmadığından, yöneticilerin teknolojiyi etkin kullanma, öğrenci ve öğretmenlere destek sağlama, kriz ve belirsizlikle baş edebilme, sağlıklı ve güvenli okul ortamı oluşturabilme gibi yeterliklere sahip olmaları gerekmektedir.

Öneriler

Yapılan araştırma kapsamında, uzaktan öğretimin etkili bir şekilde yürütülmesi konusunda destek sağlama, kişisel özellikler, sağlıklı ve güvenli okul ortamı oluşturabilme, krizle baş edebilme, belirsizlikle baş edebilme, dijital eğitim ve yönetim becerilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Bu yeterlik alanları, uzaktan öğretimde okul yöneticilerinin karşılaştıkları zorluklara ve fırsatlara uyum sağlamalarını ve okullarını başarıyla yönetmelerini sağlayacak becerileri içermektedir. Belirtilen yeterliklerin okul yöneticilerine kazandırılması durumunda, uzaktan öğretimin etkili bir şekilde yönetilmesine yardımcı olacaktır.

Etik kurul onay bilgileri (The ethical committee approval)

Bu çalışma, XXX Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma Etik Kurulunun 08.04.2021 tarihli ve 2021/8-7 tarihli kararı tarafından onaylanmıştır. Bu çalışmada, "Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi"ne uygun olarak bilimsel araştırma ve yayın etiği ilkelerine riayet edilmiştir. Yazarlar, bu çalışmada herhangi bir etik ihlali yapmadıklarını ve yönergede belirtilen bilimsel araştırma ve yayın etiğine aykırı eylemlerden kaçındıklarını taahhüt etmişlerdir.

Çıkar çatışması (Conflict of interest)

Yazarlar, bu çalışma kapsamında herhangi bir çıkar çatışmasının olmadığını beyan etmişlerdir.

Finansal destek (Financial support)

Yazarlar, bu çalışma için herhangi bir finansal destek almadıklarını beyan etmişlerdir.



Kaynakça

- 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).
- Balcı, A. (2014). İlköğretim 8. Sınıf Öğrencilerinin Kitap Okuma Alışkanlığına Yönelik Tutumları/Elementary 8th Grade Students' Attitudes Towards Reading Habits. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(11), 264-299.
- Balcı, A. (2020). Covid-19 özelinde salgınların eğitime etkileri. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(3), 75-85.
- Bakht, M., Khan, S. N., & Blanco, G. L. (2020). 21st century leadership skills practiced by school leaders. *Global Social Sciences Review, V. 46-55. 10.31703/gssr.2020(V-III).05.*
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bass, B. M. (1989). *Leadership: good, better, best. leadership challenge for today's manager*. Ed: Robert L.Taylor And William E. Rosenbach. New York: Nichols Publishing, 112-129.
- Baysal, E. A., & Ocak, G. (2020). Covid-19 salgını sonrasında okul kavramındaki paradigma değişimine ve okulların yeniden açılmasına ilişkin öğretmen görüşleri. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 18*(2), 676-705.
- Bozkurt A. ve Sharma R. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to Coronavirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education: Volume 15, Issue 1, i-vi .*
- Bursalioğlu, Z. (1975). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri ilköğretmen okulu müdürlerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. Ankara: Kalite Matbaası.
- Büyükköztürk, Ş., Kılıç-Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). New York, NY: Routledge.
- Çetin, N. (2008). Kuramsal liderlik çözümlerinin ışığında, okul müdürlüğü ve eğitilebilir durumsal liderlik özellikleri. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23*(23), 74-84.
- Demir, K., & Koçak, B. (2021). Covid-19 Salgınında Okul Yönetimi. *MSGSÜ Sosyal Bilimler, 1*(23), 49-66.
- Dirani, K. M., Abadi, M., Alizadeh, A., Barhate, B., Garza, R. C., Gunasekara, N., & Majzun, Z. (2020). Leadership competencies and the essential role of human resource development in times of crisis: a response to COVID-19 pandemic. *Human Resource Development International, 23*(4), 380-394.
- Fullan, M. (1992). *Successful school improvement*. Philadelphia, Open University Publishing.
- Francisco, C. D., Sagcal, N., & Nuqui, A. V. (2020). Development and Validation of New Normal Leadership Competency Scale: An Offshoot of Emerging Type of Situational Leadership in the New Normal Education. *International Journal of Academic Multidisciplinary Research, 4*(11), 51-55.
- Gündüz, Y., & Balyer, A. (2013). Gelecekte okul müdürlerinin gerçekleştirmeleri gereken roller roles that school principals should conduct in the future. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Anadolu University Journal Of Social Sciences, 45.*
- Gürsel, M. (2005). *Eğitim yöneticisinin yeterlikleri: endüstri meslek lisesi yöneticilerinin yeterliklerine ilişkin bir araştırma*. Konya: Eğitim Kitabevi.
- Gökkyer, N., & Namli, A. (2015). Yöneticilerin maarif müfettişlerince yapılan kurum denetimine yönelik algıları. *Electronic Turkish Studies, 10*(11).
- Harris, A., & Jones, M. (2020). COVID 19–school leadership in disruptive times. *School Leadership & Management, 40*:4, 243-247



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1084-1104.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1084-1104.

Araştırma Makalesi / Research Paper

- Hooge, E., & Pont, B. (2020). School leadership in unpredictable times. *European Journal of Education, 55*(2), 135.
- Hudson, L., Mahendrarajah, S., Walton, M., Pascaris, M. J., Melim, S., & Ruttenberg-Rozen, R. (2021). Leadership in education during COVID-19: Learning and growing through a crisis. *Journal of Digital Life and Learning, 1*(1), 16-33.
- Johnson, C., & Weiner, J. (2021). Keep safe, keep learning: principals' role in creating psychological safety and organizational learning during the COVID-19 pandemic. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 618483). Frontiers Media SA.
- Kaminskienė, L., Tūtlys, V., Gedvilienė, G., & Chu, L. Y. (2021). Coping with the pandemic and the school lockdowns: The perspective of Lithuanian school principals. *Journal of Contemporary Educational Studies/Sodobna Pedagogika, 72* 275-285
- Kiraz, Z. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin bilgi teknolojileri kullanımı öz yeterlikleri ile yönetim becerilerinin dönüştürücü liderlik davranışı üzerindeki etkisi. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 8*(3), 703-719.
- Leithwood, K., Harris, A., & Hopkins, D. (2020). "Seven strong claims about successful school leadership revisited", *School Leadership and Management*, Vol. 40 No. 1, pp. 5-22.
- Levinson, M., Geller, A. C., Allen, J. G., & COVID, T. L. (2021). Health equity, schooling hesitancy, and the social determinants of learning. *The Lancet Regional Health-Americas, 100032*.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage
- McEwan, E. K. (2018). *Etkili okul yöneticilerinin 10 özelliği*. (Çev ed. Necati Cemaloğlu). Ankara: Pegem Akademi.
- Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3/4), 391-395.
- Pascaris, M. J., Mahendrarajah, S., Walton, M., Hudson, L., Melim, S., & Ruttenberg-Rozen, R. (2021). Leadership in education during covid-19: learning and growing through a crisis. *Journal of Digital Life and Learning, 1*(1), 16-33.
- Reyes-Guerra, D., Maslin-Ostrowski, P., Barakat, M. Y., & Stefanovic, M. A. (2021). Confronting a compound crisis: the school principal's role during initial phase of the COVID-19 pandemic. *In Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 87). Frontiers.
- Rosnarizah, A. H., Amin, S., & Abdul Razak, M. (2009). Innovation in educational management and leadership: High impact competency for Malaysian school leaders. In *National Seminar of Educational Leadership and Management, Genting Highlands, Malaysia* (pp. 1-20). Institute of Aminuddin Baki.
- Rusdiana, A., Huda, N., Mu'in, A., & Kodir, A. (2020). The effectiveness of educational supervision in increasing the teacher's professional competence in the COVID-19 pandemic period. *International Journal of Innovation, Creativity and Change, 14*(5), 918-942.
- Sarı, E., & Sarı, B. (2020). Kriz zamanlarında eğitim yönetimi: COVID-19 örneği. *Uluslararası Liderlik Çalışmaları Dergisi: Kuram ve Uygulama, 3*(2), 49-63.
- Sevinç, N., & Arslan, H. (2019). Okul yöneticisinin yeterlikleri ölçeği geliştirme çalışması. *R&S-Research Studies Anatolia Journal, 2*(4), 126-135.
- Starr, J. P. (2020). On Leadership: Responding to COVID-19: Short-and long-term challenges. *Phi Delta Kappan, 101*(8), 60-61.
- Şahin, A. E. (2000). İlköğretim okulu müdürlerinin yeterlikleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 22*(22), 243-260.

Yıldırım, M. & Üstüner, M. (2024). Uzaktan öğretim uygulamalarının okul yöneticilerinde gerekli kıldığı yeterlikler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 1084-1104.

DOI. 10.51460/baebd.1482824




- Tan, Ö. (2010). *İlköğretim okul müdürlerinin yeterlikleri* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Maltepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Tavşancıl, E., & Aslan, E. (2001). *İçerik analizi ve uygulama örnekleri*. Epsilon Yayınları: İstanbul.
- Taymaz, H. (2019). *Okul yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Toprakçı, E. (2001). Okul müdürlerinin örgütlenme yeterliği. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(3)*.
- Turan, S. (2020). COVID-19 Sürecinde okul müdürlerinin teknolojik liderliği. *Milli Eğitim Dergisi, 49(1)*, 175-199.
- Ültay, E., Akyurt, H., & Ültay, N. (2021). Sosyal Bilimlerde Betimsel İçerik Analizi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi, (10)*, 188-201 <https://doi.org/10.21733/ibad.871703>
- Varela, D. G., & Fedynich, L. (2020). Leading schools from a social distance: Surveying south texas school district leadership during the COVID-19 pandemic. In *National Forum of Educational Administration and Supervision Journal* (Vol. 38, No. 4).
- Yukl, G. (2013). *Leadership in the 21st century: Leading effective teams*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.



Education for Syrian Refugee in Türkiye, Jordan, and Lebanon¹

Türkiye, Ürdün ve Lübnan'da Suriyeli Göçmenlerin Eğitimi

Sayfa | 1105

Peri TUTAR CINAR , PhD, Ministry of Education, peri.tutar@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 5 March 2024
Kabul tarihi - Accepted: 9 July 2024
Yayın tarihi - Published: 28 August 2024

¹ This paper had been presented in the Xth International Eurasian Educational Research Congress (EJER) as an oral presentation, which held 8-11 June 2023 in Ankara.

Tutar Cinar, P. (2024). Education of Syrian immigrants in Türkiye, Jordan, and Lebanon. *Western Anatolia Educational Sciences, 15(2)*, 1105-1126.

DOI. 10.51460/baebd.1447659



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1105-1126.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1105-1126.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Abstract. The civil war that started in Syria in 2011 caused the migration of more than 6 million Syrians, and this wave of migration affected the region in many ways. In this process, Syrian refugees migrated to many neighboring countries, especially Türkiye, Lebanon and Jordan, and affected the countries they went to politically, socially and economically. War is socially, economically and psychologically devastating for all segments of society. However, it negatively affects the lives of children, one of the most vulnerable groups, in many ways. One of these negative effects is undoubtedly the interruption of their education life, which is effective in shaping their entire lives. In this study, which was conducted using the document scanning method, the reports, official websites and news published by all three countries and international organizations were scanned and the access to education in the countries where Syrian children migrated was discussed in the context of the policies and practices developed. It is observed that hundreds of thousands of children in all three countries are out of school due to curriculum and language differences, lack of classrooms, poverty and the resulting child labor and cultural reasons such as early marriage of girls. Non-formal education activities are very important in ensuring these children have access to education. Education programs to be organized in this context will offer a second chance for children who are lagging behind their peers and have learning losses, as well as children who are out of school age.

Keywords: Immigrant education, Non-formal education, Social integration of immigrants, Syrian children, Out of school children

Öz. 2011 yılında Suriye’de başlayan iç savaş 6 milyonun üzerinde Suriyelinin göç etmesine neden olmuş ve bu göç dalgası bölgeyi pek çok açıdan etkilemiştir. Bu süreçte Suriyeli sığınmacılar başta Türkiye, Lübnan ve Ürdün olmak üzere birçok komşu ülkeye göç etmiş ve gittikleri ülkeleri siyasal, sosyal ve ekonomik anlamda etkilemişlerdir. Savaş, toplumun tüm kesimleri için sosyal, ekonomik ve psikolojik açıdan yıkıcıdır. Ancak en kırılgan gruplardan olan çocukların yaşamlarını pek çok açıdan olumsuz etkilemektedir. Bu olumsuzlardan biri de kuşkusuz bütün yaşamlarına yön vermelerinde etkili olan öğrenim hayatlarının kesintiye uğramasıdır. Doküman tarama yöntemiyle yapılan bu çalışmada, her üç ülke ve uluslararası kuruluşların yayınladığı raporlar, resmi internet siteleri ve haberler taranarak Suriyeli çocukların göç ettiği ülkelerde eğitime erişim durumları geliştirilen politikalar ve uygulamalar bağlamında ele alınmıştır. Her üç ülkede yüzbinlerce çocuğun müfredat ve dil farklılığı, derslik yetersizliği, yoksulluk ve buna bağlı olarak gelişen çocuk işçiliği, kız çocuklarının erken evlendirilmesi gibi kültürel nedenlerle okul dışı kaldığı görülmektedir. Bu çocukların eğitime erişimlerini sağlamada yaygın eğitim çalışmaları oldukça önemlidir. Bu kapsamda düzenlenecek eğitim programları hem akranlarından geri kalan ve öğrenme kayıpları olan hem de okul çağı dışına çıkan çocuklar için ikinci bir şans sunacaktır.

Anahtar Kelimeler: Göçmen eğitimi, Yaygın eğitim, Göçmenlerin sosyal uyumu, Suriyeli çocuklar, Okul dışı kalan çocuklar



Genişletilmiş Özet

Giriş. 20. yüzyılda, küresel ve bölgesel ölçekli savaşlar, iç karışıklıklar, siyasi istikrarsızlıklar, etnik/dinsel çatışmalar, baskıcı rejimler ve insan hakkı ihlalleri sonucunda göç etmek zorunda kalan mülteci ya da sığınmacı gruplar uluslararası göç olgusunu önemli bir gündem haline getirmiştir (Danış, 2004; Heywood, 2013). Kitlesele göç hareketlerinden biri olan Suriye krizinin başladığı 2011 yılının Mart ayından beri iç savaşın politik, ekonomik ve toplumsal etkileri gerek bölgesel gerek küresel boyutta kendini göstermiştir (Pirinççi, 2018). UNCHR'ın Ocak 2022 verilerine göre ülkesinden göç eden 6.6 milyon Suriyelinin, yaklaşık 5.6 milyonu komşu ülkelere göç etmişlerdir. Suriyeli mülteciler ülkelerinde yaşanan iç karışıklığın uzun sürmesi nedeniyle sığındıkları ülkelerde yaşamlarını sürdürmeye devam etmektedirler. Bu süreçte mülteci popülasyonunun önemli bir bölümünü oluşturan çocukların eğitim sorunsalı önemli bir gündem olarak ev sahibi ülkelerin önünde durmaktadır. Suriye iç savaşında gördüğümüz gibi yıllar boyunca süren şiddet ve çatışma ortamı eğitimden mahrum kayıp bir kuşağın oluşmasına neden olmaktadır. Örgün eğitim sistemine erişemeyen, erişse dahi çeşitli nedenlerle uyum sağlayamayan ve okulu terk eden göçmen çocuklar için yaygın eğitim olanakları telafi edici olabilmektedir. Yaygın eğitimin artık örgün eğitime erişimi olmayan gençlerin ve yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamada kritik bir rol oynadığı kabul edilmektedir (Weyer, 2009). Bu araştırmada kitlesele Suriyeli göçünden en fazla etkilenen üç ülke olan Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de Suriyeli çocukların eğitimleri geliştirilen politikalar, eğitime erişim olanakları ve engelleri ekseninde değerlendirilmekte, yaygın eğitimin beliren sorumlulukları tartışılmaktadır.

Amaç. Bu çalışmanın amacı, Suriyeli çocukların eğitime erişimlerini artırmak için yapılan çalışmalarını incelemek ve eğitime erişimlerinin önündeki engellerin neler olduğunu belirlemektir. Komşu ülkelere sığınan savaş ve göç mağduru bu çocukların eğitim hakkı bağlamında eğitime erişim engellerinin tespit edilmesi bu engellerin ortadan kaldırılması için önemlidir. Mevcut literatür incelendiğinde bu konuda yapılmış sadece iki araştırma olduğu (Ayık, 2019; Kubilay, 2020) ve alinyazında büyük bir boşluk olduğu görülmektedir. Ancak her üç ülkede örgün eğitim kapsamında Suriyeli çocukların okullaştırılması için geliştirilen politikaları ve uygulamaları ele alan ve okul dışı kalmış çocuklar için alternatif eğitim olanaklarını irdeleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Suriyeli çocukların eğitiminde benzer zorluklarla mücadele eden bu üç ülkenin eğitim ekosisteminde yaratılan ve yaratılabilecek olanakların bütünsel olarak ele alınması eğitimci, araştırmacı ve politika yapıcılara yol gösterici olma potansiyeli taşımaktadır. Bu bağlamda bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye, Ürdün ve Lübnan'da Suriyeli çocukların eğitime erişimleri için ne tür çalışmalar yapılmaktadır?
2. Her üç ülkede eğitime erişimin önündeki engeller nelerdir?
3. Okul dışı kalmış çocuklara yönelik ne tür telafi edici eğitim mekanizmaları geliştirilebilir?

Yöntem. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması bir veya birkaç sınırlı durumun derinlemesine incelenmesidir (Creswell, 2007). Araştırma verileri döküman tarama yöntemiyle her üç ülke ve uluslararası kuruluşların yayınladığı raporlardan, resmi internet sitelerinden ve haberlerden elde edilmiş ve ilgili araştırmalarla desteklenmiştir. Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz tekniğiyle analiz edilmiştir. Betimsel analiz, çeşitli veri toplama teknikleriyle elde



edilen verilerin belirlenen temalara göre özetlenmesini ve yorumlanmasını içermektedir (Yıldırım ve Şimsek, 2003).

Sonuç, Tartışma ve Öneriler. Başta Türkiye olmak üzere tüm dünyayı etkisi altına alan ve ciddi insan hakları ihlallerine yol açan Suriye iç savaşı nedeniyle milyonlarca insan göç etmek zorunda kalmış, yüz binlerce çocuk okulsuz kalmıştır. Araştırmada savaş ve göç krizi sonrası en ağır bedeli ödeyen kesimlerden olan Suriyeli çocukların önemli bir oranının okul dışında kaldığı görülmektedir. Türkiye, Lübnan ve Ürdün'de Suriyeli çocukların okullaşmasının önündeki engeller müfredat ve dil farklılığı, derslik yetersizliği, çocukları okula gitmek yerine çalışmaya iten ekonomik nedenler, kız çocuklarının erken evlendirilmesi olarak sıralanabilir. Suriyeli göçmen çocukların, en temel insan haklarından olan eğitime erişimlerinin sağlanması konusunda yeterli çaba gösterilmediği takdirde gelecekte eğitimsizlik ve işsizlik sorunları ortaya çıkabilecek, bu da sosyal dışlanma, yoksulluk, suç artışı, ötekileştirilmiş gruplara katılım gibi sorunlara yol açabilecektir. Ayrıca toplum genelinde güvenlik sorunları artması ve sosyal hizmet kaynakları üzerinde baskı oluşması yüksek olasılıklı risklerdendir. Bu potansiyel sorunların önlenmesi için göçmen çocukların eğitime ve sosyal entegrasyonuna odaklanan etkili politika ve programlar önemlidir.

Suriye iç savaşının başlangıcı dikkate alındığında birçoğu yetişkinliğe geçmekte olan ve okul dışı kalan Suriyeli çocukların, ev sahibi toplumun dilini öğrenme, topluma uyum sağlama ve başta okuma-yazma ve sayısal beceriler gibi temel eğitim ihtiyaçları olmak üzere mesleki beceriler edinme konusunda eğitim desteğine ihtiyaçları vardır. Bu durum örgün eğitimin dışında kalan bu büyük nüfus için yaygın eğitim çalışmalarını önemli kılmaktadır. Okul dışı çocukların eğitim hakkını desteklemek için etkili bir yol olan yaygın eğitim organizasyonu, eğitim yöntemi ve sunduğu çeşitlilikle dünya çapında çocukların, gençlerin ve yetişkinlerin öğrenme ihtiyaçlarını karşılamaktadır (UNESCO, 2014; UNICEF/UIS, 2014). Örgün eğitimin eğitime erişimde zaman, mekân ve yaş sınırlılıklarına yaygın eğitim çözüm getirmesi (Karakuş Yıldız ve Taş, 2023), söz konusu Suriyeli çocukların kayıp kuşak olmasının önüne geçmede etkili bir telafi mekanizması olarak kullanılmasını olanaklı kılmaktadır. Zorunlu göçün mağdur ettiği ve eğitime erişimleri kesintiye uğrayan Suriyeli nüfus için de uluslararası toplumun desteğiyle bölgesel ölçekli yaygın eğitim projelerinin hayata geçirilmesi sağlıklı bireylerin ve toplumların oluşumu için hayati önemdedir.



Introduction

The phenomenon of international migration emerged after nation-states were established with clear borders in the 19th century, and people began to be registered with states as citizens or foreigners (İçduygu, Ender & Gençkaya, 2014). In the 20th century, refugee or asylum seeker groups who had to migrate because of global and regional wars, internal turmoil, political instability, ethnic/religious conflicts, oppressive regimes, and human rights violations converted the phenomenon of international migration into an important policy area (Danış, 2004; Heywood, 2013). Developments during this period such as the Iranian Revolution, the Iran-Iraq War, the dissolution of the Soviet Union and Yugoslavia, the Afghanistan War, the Arab Spring, and the Syrian Civil War are among the most prominent global and regional developments that have triggered international migration (Deniz, 2014, p.178).

The United Nations High Commissioner for Refugees (UNCHR) announced that the number of people fleeing from war, oppression, violence, and violations of rights was declared to be globally 82 million 400 thousand in 2020. According to the report, the number of people who were forced to migrate increased rapidly and doubled compared to the numbers about ten years ago. 9 out of 10 of those who left their country were Syrians, Venezuelans, Afghans, South Sudanese, and Myanmar people. Many refugees migrated to neighboring countries and low- and middle-income countries in these regions. The leading countries that hosted the most refugees were Türkiye (3 million 700 thousand), Colombia (1 million 700 thousand), Pakistan (1 million 400 thousand) and Uganda (1 million 400 thousand). 42 percent of the people who had to migrate were of schooling age under 18 (UNCHR, 2020).

Since the Syrian crisis began in March 2011, the political, economic, and social effects of the civil war have manifested itself both regionally and globally (Pirinççi, 2018). According to UNCHR's January 2022 data, approximately 5.6 million of the 6.6 million Syrians migrated to neighboring countries. As seen in Table 1, the countries hosting the most Syrians are Türkiye, Lebanon, and Jordan (UNCHR, 2022).

Table 1.
Countries to Where Syrians Migrated

Country	Number of Syrian Immigrants
Türkiye	3,629,807
Lebanon	831,053
Jordan	676,606
Iraq	265,384
Egypt	144,768
Other (North Africa)	41,742

Syrian refugees continue to live in the countries they took refuge in due to the prolonged internal turmoil in their native country. In this process, the education problem of children, a significant



part of the refugee population, remains an important agenda for the host countries. In this research, the education of Syrian children in Türkiye, Lebanon, and Jordan as three countries most affected by the mass Syrian migration is evaluated in terms of the relevant policies, opportunities and limitations. Meeting the learning needs of hundreds of thousands of Syrian children who have never been able to access school and had to drop out of school for various reasons requires introducing various compensation mechanisms in the context of the right to access education and equality. Providing extra learning opportunities for this large group outside of formal education can only be possible through non-formal education activities. In this study, the responsibilities of non-formal education for Syrian children who are out of school are discussed.

Education of immigrant children: obstacles, risks and opportunities

Immigrant children are often at a disadvantage in accessing education. Disruption of immigrant children's education may not only cause them to fail to reach their potential but may also cause economic and social hardship for society. Therefore, the future of these children is related to the social, economic, and political development of societies (İbrahim, Zhou & Li, 2004). Barriers to schooling for immigrant children include poverty, overstretched resources in host countries, policy barriers, lack of documentation, language barriers, discrimination, and lack of physical capacity. These obstacles prevent immigrant children from receiving education on an equal basis with other students. Poverty and limited resources in host countries also contribute to the lack of educational opportunities for refugee and immigrant children (Jacobs & Devlesshouwer; 2022; Van Esveld, 2023; Yihan, 2023). For these reasons, immigrant children face the risks of experiencing cultural, economic, social, and educational deprivation and marginalization (Matsa, 2020).

School is not only a spatial protection area for immigrant children, but also a very important area for them to heal their traumas, build their future, integrate with society, and have a healthy and safe childhood (Duman, 2019; Rousseau & Guzder, 2008). However, as discussed in the following sections, most Syrian immigrant children in the region do not have access to school. It takes time to settle back into a settled life after migration, and this causes disruptions in the educational lives of immigrant children (McBrien, 2005). As seen in the Syrian civil war, the environment of violence and conflict that has lasted for years has led to the formation of a lost generation deprived of education. Non-formal education opportunities can be compensatory for immigrant children who cannot access the formal education system and who, even if they do, cannot adapt for various reasons and drop out of school. Non-formal education is now recognized to play a critical role in meeting the learning needs of youth and adults who do not have access to formal education (Weyer, 2009). The Ministry of National Education (MoNE) defines non-formal education as all educational activities organized alongside or outside formal education (MoNE, 1973). The defining feature of non-formal education is that it provides individuals with the opportunity to guarantee everyone's right to access education as an additional alternative and/or complement to formal education in their lifelong learning process. Non-formal education aims to provide literacy skills to adults and young people, to contribute to the education of children out of school, and to support people's life skills, job skills and social or cultural development (UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2012). The aim of non-formal education to compensate for the deficiencies of young people and adults resulting from not being able to benefit



from formal education (Miser, 2013) shows that it is employed as a compensation mechanism to make access to education possible for everyone.

The aim of this study is to examine the educational problems of Syrian children in the three countries with the highest population and to examine non-formal education opportunities. In the context of the right to education of these children who are victims of war and migration and take refuge in neighboring countries, identifying the obstacles to accessing education is important to eliminate these obstacles. When the existing literature is examined, it is seen that there are only two studies comparatively examining the education systems of countries that receive intense immigration. (Ayık, 2019; Kubilay, 2020) and there is a big gap in the literature. In her research, Ayık (2019) discussed the evaluation of students' academic achievements in terms of equality in Türkiye, Jordan, and Lebanon, and Kubilay (2020) focused on the barriers to access to education in all three countries. However, no study has been found that addresses the policies and practices developed for the schooling of Syrian children within the scope of formal education in all three countries and examines alternative education opportunities for out-of-school children. A holistic consideration of the opportunities created and can be created in the education ecosystem of these three countries, which struggle with similar difficulties in the education of Syrian children, has the potential to guide educators, researchers, and policy makers. In this context, answers to the following questions were sought in this research:

1. What kind of work is being done in Türkiye, Jordan, and Lebanon to ensure Syrian children have access to education?
2. What are the barriers to accessing education in all three countries?
3. What kind of compensatory education mechanisms can be developed for children who are out of school?

Method

In this study, a case study, which is a qualitative research method, is used. Case study is an in-depth examination of one or a few limited situations (Creswell, 2007). Unlike experimental studies, case studies try to explore, not compare (Hancock & Algozzine, 2006). In the research, Syrian children's access to education in Türkiye, Lebanon and Jordan is discussed in the context of developed policies and practices. The research data is collected by document scanning method. Google Scholar, Education Source and ERIC databases were used to collect data. Education of Syrian children in Türkiye, education of Syrian children in Lebanon, education of Syrian children in Jordan, Syrian children out of school, Syrian children's access to education were used as keywords. The data is obtained from reports, official websites and news published by all three countries and international organizations and supported by relevant research. The documents accessed and examined within the scope of the research are shown in Table 2.

Table 2.
Documents Reviewed

Document	Reference
Syrian refugees in Jordan: A reality check. The Migration Policy Centre, Policy Briefs	Achilli (2015)



Integration of Education for Refugees in National Systems. Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Education, and Displacement	Dryden-Peterson et al. (2018).
Responding to crisis: Syrian refugee education in Lebanon, Policy Brief	El Ghali et al. (2016)
Double shift educational experience of Syrian refugee children in Lebanon: Case of bater official secondary school	Ghossaini (2022)
Growing Up Without an Education: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Lebanon	Human Right Watch [HRW] (2016a)
We're Afraid for Their Future: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Jordan	HRW (2016b)
Lebanon: Syrian Refugee Children Blocked from School	HRW (2021)
Statistical Bulletin of Scholastic Year 2018–2019	MEHE-CERD (2019)
Suriye'ye komşu ülkelerde Suriyeli mültecilerin durumu: Bulgular, sonuçlar ve öneriler (The situation of Syrian refugees in countries neighboring Syria: Findings, conclusions and recommendations)	ORSAM (2014)
Too young to wed the growing problem of child marriage among Syrian girls in Jordan	Save the Children (2014)
A Study on Early Marriage in Jordan 2014	UNICEF (2014)
Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Türkiye, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt	UNICEF (2015)
Syria Regional Response Plan (Second Revision)	United Nations (2012)
Global trends-forced displacement in 2019	UNHCR (2019b)
İzleme ve değerlendirme raporu (Monitoring and evaluation report)	MoNE-GDLL (2022)

The data collected in the research is analyzed with descriptive analysis technique. Descriptive analysis includes summarizing and interpreting the data obtained through various data collection techniques according to the determined themes (Yıldırım & Şimsek, 2003). The data collected from the reports were classified under separate headings for each country, based on access opportunities and barriers to education. These findings were then discussed, supported by other research.

Literature Review

Education of immigrants in Türkiye after the first mass migration

Although Türkiye is one of the countries at the center of migration movements due to its location, it has faced mass migration for the first time with the Syrian civil war and undertook a great burden in basic service areas such as education, health, shelter, and security due to the open-door policy followed for Syrian citizens. In the field of education, which is one of the policy areas in question, many studies have been carried out to meet the educational needs of both Syrian adults and children. As of July 2022, 3,650,572 Syrians Under Temporary Protection (SuTP) have been hosted in Türkiye. Approximately 1 million 365 thousand 884 of the SuTP population consist of school-age children. In this respect, the migration process has become an important policy area that needs to be managed well. Within the scope of the policy of integrating Syrians living in Türkiye into the Turkish education system, it is decided to direct Syrian children to official schools as of the 2016-2017 academic year. Among those at school age, 928.485 (67.98%) of the SuTP population are included in education. The schooling rates of Syrian children in educational institutions affiliated with the Ministry are 45.27% in Tutar Cinar, P. (2024). Education of Syrian immigrants in Türkiye, Jordan, and Lebanon. *Western Anatolia Educational Sciences, 15(2), 1105-1126.*



pre-school, 78.99% in primary school, 80.25% in secondary school, and 47.43% in high school (MoNE, Directorate General of Life Long Learning [DGLLL], 2022).

MoNE has focused on temporary solutions in the initial years, assuming that the Syrians flocking to Türkiye would return to their country, and supported the training provided by Syrians. Temporary Education Centers (TEC) started to be opened in the camps, providing education to Syrian children in their native language. However, the increasing Syrian population in Türkiye due to continuation of Syrian civil war has necessitated the development of approaches and policies aimed at ensuring social cohesion in the medium and long term. Thereupon, a series of legislative, structural, and academic preparations have been made in the field of education and studies have been initiated to fully include SuTP children in the Turkish education system.

MoNE launched the Accelerated Education Program (AEP) in 2018 to ensure that out-of-school Syrian children acquired the basic learning outcomes of the curriculum in a short time and received education at the same grade level as their peers. Children who successfully completed the program carried out by Public Education Centers were directed to public schools and integrated into education life (MoNE & UNICEF, 2019). In addition, Syrian children also participated in Remedial Education Program in Primary Schools (REPPS) (MoNE, 2020), which was organized by the Ministry of National Education in the 2018-2019 academic year for 3rd grade primary school students who could not achieve sufficient learning outcomes in Turkish language and Mathematics courses throughout the country. Within the scope of non-formal education, Turkish language teaching courses, general courses, vocational courses and Turkish literacy courses are provided to SuTP students, regardless of age limit, in Public Education Centers (MoNE, General Directorate of Lifelong Learning, 2021).

In order to cope with poverty, which is one of the main obstacles for Syrian children's access to school, the Conditional Cash Transfer for Education (CCTE) Programme, which was launched in cooperation with the Ministry of National Education and the Ministry of Family and Social Services to increase schooling rates across the country, was launched in 2017 with the inclusion of Syrian and other refugee and asylum seeker families with low socio-economic levels. Within the scope of the facility, cash transfer is provided to Syrian families every month, provided that they send their children to school regularly (MoNE, 2021; MoNE & UNICEF, 2019).

The Project for Supporting the Integration of Syrian Children into the Turkish Education System (PICTES), which was launched in 2016 within the scope of the Facility for Refugees in Türkiye, plays a critical role in the education of SuTP children in Türkiye. The overall goal of the Project, which continues uninterrupted in three phases as PICTES, PIKTES² II and PIKTES+, is "to contribute to the access of SuTP children to education in Türkiye" and its specific goal is to "support the Ministry of National Education in its efforts to integrate SuTP children into the Turkish education system (PICTES, 2018). PICTES operated in 23 provinces, PIKTES II in 26 provinces and PIKTES+ in 29 provinces where Syrian children live intensively. Project studies consist of a very comprehensive chain of activities such as Turkish and Arabic language teaching, preparation of training materials, early childhood education, back-up and catch-up training, transportation service, psychosocial support to students, stationery

² The abbreviation, which was PICTES in the first phase of the project, was changed to PIKTES in the second phase because the word children in its name was replaced with kids.



support, vocational training scholarship, family visits, awareness-raising and information activities, teacher recruitment and training, administrative staff training, educational material and equipment support to schools, employment of cleaning and security personnel and container classroom construction (Tutar, 2024).

Sayfa | 1114

The main activity of the project is Turkish language education, which aims to overcome the language problem that prevents Syrian students whose native language is Arabic from adapting to school and following the curriculum. Other important activities carried out within the scope of the project stand out as catch-up and back-up training. Catch-up training is provided to children who had to take a break from school so that these children could reach the required academic level to enroll in a class appropriate for their age. Refugee children between the ages of 9 and 18 who are out of school or take a long break from education for various reasons are admitted to catch-up training. The purpose of catch-up training is to ensure that children are included in the Turkish education system by acquiring basic competencies to continue their education. In catch-up training, an intensive special program prepared by PIKTES is applied primarily to increase language skills and provide basic competencies. Supportive training is provided to Syrian students who studied in public schools but were not academically successful or had to repeat a grade, to ensure their continued education and to minimize the risk of school dropout. These trainings, which will enable students to reach average academic standards, are organized in specific courses such as Turkish, Mathematics and Science (X, 2024).

Despite all these efforts in Türkiye, economic, linguistic, cultural, and social problems continue to exist as barrier to Syrian children's schooling and attendance (Topal & Uluçınar Sağır, 2021). Communication problems caused by language differences, structural obstacles, lack of interest in education, negative attitudes of families about the benefits of education, early marriages, negative views on mixed education for female and male students, transportation problems to school, uncertainties about the future, physical inadequacies such as classrooms and laboratories, overcrowding in schools, information shortage, child labor, social acceptance and adaptation problems, socio-economic inadequacies, population mobility, gender roles, etc. (Avcı, 2019; Arabacı, Başar, Akan & Göksoy, 2014; Balkar, Şahin & Babahan, 2016; Block, Gross & Gibbs, 2014; Bulut, Kanat Soysal & Gülçiçek, 2018; Demirbaş & Bekaroğlu, 2013; Er & Bayındır, 2015; Gümüşten, 2017; Kaya & Çolakoğlu, 2020; Özer, Koşuoğlu & Ateşok, 2016; Tanrikulu, 2017; Taştan & Çelik, 2017; Sarıahmetoğlu & Kamer, 2020; Topal & Uluçınar Sağır, 2021; Keskin & Okçu, 2021; Yurdakul & Tok, 2018) are the main obstacles to schooling and school attendance. Approximately 32% of Syrian children in Türkiye are out of school (MoNE—DGLLL, 2022). When school dropouts are considered, the importance of various measures that need to be taken in the context of non-formal education and adult education to address the educational needs of Syrians becomes apparent.

Syrian children's access to school in Lebanon, a country struggling with multiple crises

Lebanon is the country that hosts such a high number of refugees in the world relative to its population that one in six people is Syrian (UNHCR, 2019b). Lebanon, which currently hosts more than 500 thousand Palestinian refugees and when 1.5 million Syrians are added according to unofficial figures, has become one of the countries most affected by the Syrian crisis (Gökçimen, 2021). Although Lebanon followed an open-door policy for Syrian immigrants at the beginning of the civil war, it started

Tutar Cinar, P. (2024). Education of Syrian immigrants in Türkiye, Jordan, and Lebanon. *Western Anatolia Educational Sciences, 15(2)*, 1105-1126.

DOI. 10.51460/baebd.1447659



not accepting refugees as of October 2014. Due to the economic situation, political instability, and the influence of Hezbollah's involvement in the Syrian civil war, Beirut did not volunteer to host Syrians, despite having deep historical and political ties with Syria. Therefore, it received financial support from the United Nations (UN) and other non-governmental organizations to meet their basic needs by providing almost exclusively logistical support to Syrian immigrants (Pirinççi, 2018). In Lebanon, where even electricity support is not provided to the settlements, Syrian immigrants experience very unfavorable conditions compared to the countries they took refuge in (Gökçimen, 2021). Syrians, who represent a significant proportion by migrating to Lebanon, where the country's population is 4.5 million, lead to security concerns as well as financial difficulties. The fact that the country consists of many ethnic groups and sects causes Syrian immigrants, who are predominantly Sunni, to make other groups in the country worried about the situation. This situation, which fuels polarization through sects, creates a negative reaction to Syrian immigrants (Orhan, 2015).

While children constitute approximately half of the Syrian population living in tarpaulins well below human living standards in Beirut, Tripoli and Beka Valley, there are no schools in most of these settlements (Gökçimen, 2021). Although the integration of Syrian children into public schools in Lebanon was initiated in 2012-2013, with the UN institutions covering the registration and tuition fees, restrictions were applied as the number of Syrian refugees increased, and the Lebanese Ministry of Education and Higher Education switched to a dual-shift system to meet the educational needs of immigrant children (Crul et al., 2019). It is estimated that 987 thousand Syrians migrated to Lebanon as a result of the ongoing conflicts in Syria, and approximately 490 thousand of them are school-age children. Approximately 350 schools provide education to 150 thousand Syrian students with dual-shift education (Ghoussaini, 2022). In the dual-shift system, Lebanese students go to school in the mornings and Syrian students go to school in the afternoon. However, more than half of Syrian children are out of school (Crul et al., 2019; Ghoussaini, 2022; Human Right Watch [HRW], 2021; UNHCR, 2019a).

When the poverty of Syrian families is added to the economic crisis in Lebanon, children work to contribute to the family budget instead of going to school (Ghoussaini, 2022). While the rate of Syrian child labor is 5% as of 2021, the highest concentration is seen in male students between the ages of 15-17. Financial inadequacies, child marriage and child labor are the biggest obstacles to schooling. Most Syrian families are extremely poor and cannot afford school expenses such as tuition, transportation, stationery, and books (VASyR, 2021). Apart from financial obstacles to accessing education, Syrian children in Lebanon suffer from poor language skills, discrimination, and curriculum difficulties at school. The fact that the education system in Lebanon is quite different from Syria in terms of curriculum and language causes great difficulties in the schooling of Syrian children (El Ghali et al., 2016; Ghoussaini, 2022). In addition, the fact that the school-age refugee population is well above the current capacity of public schools in the country is the most critical structure-based obstacle. As a matter of fact, school-age Syrian children far exceed the approximately 250 thousand Lebanese children enrolled in public schools in the 2015-2016 academic year. All these reasons put serious pressure on the Lebanese education system (HRW, 2021b; Ghoussaini, 2022). Although the Lebanese government and non-governmental organizations (NGO) have taken measures against this pressure through policies and practices, the crisis continues (Ghoussaini, 2022).



At the beginning of the refugee crisis in 2011-2012, the Lebanese government did not intervene for the education of Syrian children. The Ministry of Education and Higher Education (MoEHE) has allowed Syrian children to enroll in Lebanese public schools, in line with current policies regarding immigrant children. Enrollment is carried out on the condition that the total number of non-Lebanese students does not exceed 25% of the total enrollment in public schools and there are at least 10 Lebanese students in each class (Kelcey and Chatila, 2020). On the other hand, legal residence documents, registration and book fees are not required so that the enrollment of Syrians in school can be facilitated (El Ghali et al., 2016; HRW, 2016a). However, as mentioned above, when complex bureaucratic procedures are added to access barriers arising from differences in the language of education and poverty, the process turns into an educational crisis (Watkins & Zyck, 2014).

The Government of Lebanon is supported by national and international organizations to manage the refugee education crisis. The government prepared the Lebanon Crisis Response Plan in 2015 and since then has been updating and implementing it every year. Under the plan, each area is managed by a Ministry body and a UN agency. The training area is coordinated by MoEHE & UNICEF. MoEHE, together with international actors, has established the Reaching All Children with Education (RACE) policy, a three-year strategy that has been in effect since 2014 to support and improve the public education system in Lebanon (Elizabeth, Vidur, Dryden -Petersen, 2019; Ghousaini, 2022). With the five-year (2017-2021) RACE II plan developed subsequently, efforts have continued for the integration of refugee children into formal and non-formal education. RACE I aimed to provide access to education for approximately 200,000 Syrian children by 2016 (United Nations, 2012). In 2016, Lebanon adopted a five-year RACE II plan with the aim of enrolling 440,000 Syrian children in formal education by the 2020-2021 academic year (HRW, 2016a).

Although MoEHE has made progress in increasing the number of children attending public schools and achieving the RACE strategy goals, it has not achieved full success for various reasons, such as insufficient funding, lack of coordination between schools, and limited cooperation with government institutions and non-governmental organizations (El Ghali et al., 2016). Schools in Lebanon face four types of challenges: structural, socio-emotional, cultural, and academic (Mahfouz, 2019). The transition to online learning with the Covid-19 pandemic outbreak and the economic crisis further increased this tension. In this period (2020-2021), the rate of children aged 6-14 years old who were enrolled in school decreased by 14% compared to the previous year, falling to 53%, and Syrian children received little or no distance education (HRW, 2021; VASyR, 2021). During these very difficult times for Lebanon, children's education was seriously affected, and the education system was overstretched (UNCHR, 2021).

The education system in Lebanon differs from that in Syria in terms of the type of institutions and the language of instruction. The language of education at the basic and secondary education levels in Syria is Arabic (El Ghali et al., 2017). Contrary to expectations, the language barrier is the most important learning barrier for Syrian children in Lebanon. Syrian students follow the same educational curriculum as Lebanese children. In Lebanon, teaching mathematics and science, which are core subjects generally starting from the 4th grade, in English or French, creates a significant learning obstacle for Syrian children who only speak Arabic, causing low academic success and high school dropout rates (Crul et al., 2019; Ghousaini, 2022). The difference in the language of education leaves



families, children and school personnel faced with many difficulties. Language-related barriers affect students' academic success as well as the speed and degree of their social and cultural adaptation with the host community (Ghoussaini, 2022, p. 22).

In Syria, unlike in Lebanon, 97% of schools in basic education are public schools (El Ghali et al., 2017). Education is provided in private and public schools established by foundations affiliated with different sects in Lebanon. Although private school costs are quite high, Lebanese families prefer private schools to ensure that their children receive a more qualified education (Muradoğlu, 2016). Only about 30% of school-age Lebanese children attend public schools, the rest in private or semi-private schools (MEHE-CERD, 2019). Such low enrollment rates in public schools are associated with the low quality of education there (Shuayb et al., 2016). Lack of resources, a very high ratio of students per teacher, and inadequate teacher training and qualifications reduce the quality of education (Ghoussaini, 2022, p. 23).

Educational strategies in three different forms, consisting of complete inclusion where immigrant students do not have access to the national education system, where they follow a national curriculum that is temporarily or spatially separate from the children of the host society, and where they are educated in the same environment as the children of the host society, affect the education quality of immigrant children (Dryden-Peterson et al., 2019). The dual-shift education model implemented in Lebanon is questioned, especially in terms of the quality of education for Syrian children (El Ghali et al., 2016). In the research conducted by UNCHR (2019) on the dual-shift education system, it is observed that there are disconnections between the Ministry, which has a very centralized management, and the practices in schools and classrooms. The fact that no official certificate/diploma is issued for the afternoon shift shows that Syrian parents prefer to enroll their children in the morning shift (Shuayb et al., 2016). While access to the first shift provides Syrian students with acceptance and inclusion within Lebanese society, access to the second shift tends to reify the differences and inequalities between these groups (Watkins & Zyck, 2014). In Lebanon, it is observed that most Syrian children study separately from the host community in the afternoon, negatively affecting social cohesion and the quality of education (Crul et al., 2019). Inclusion, which is the education of immigrant children in the same environment as the children of the host society, provides many advantages in terms of the host society's curriculum, diplomas, trained teachers, and existing infrastructure facilities (Dryden-Peterson et al., 2018).

Of the nearly 522 thousand school-age Syrian children and young people between the ages of 3 and 24 registered in Lebanon, 30% of those between the ages of 6 and 17 have never attended school, and only 11% of young people between the ages of 15 and 24 have access to education (UNCHR, 2021). The education process of many Syrian students in Lebanon has been disrupted for at least one or two years, and some of them cannot enroll in school at all due to the war. MoEHE supports children who have lost years and are out of school with the Accelerated Learning Program (ALP) and programs such as basic literacy and mathematics, psycho-social activities, community-based education, and early childhood education, which are within the scope of non-formal education (Crul et al., 2019). All these indicators show that Lebanon should urgently focus on non-formal education with the contribution of the international community.



Education in Jordan, the concentration camp of the Middle East

Jordan is one of the countries that has been subjected to intense immigration for many years because of the wars in the Middle East. After the Arab Israeli Wars, approximately 3 million Palestinians and after the Iraqi occupation, more than 200 thousand Iraqis immigrated to Jordan. Before the start of the Syrian civil war, Jordan, where more than 3 million of its population of approximately 7 million were refugees, turned into a concentration camp with the Syrian migration (Kenar & AbdullaHoğlu, 2021; Middle East Strategic Research Center [ORSAM], 2014). Although approximately half of Jordan's population are Palestinian refugees, only 634,182 of them are officially registered as refugees (Lischer, 2008). Similarly, while Jordan hosts approximately 671 thousand registered Syrian refugees, the real population is estimated to be approximately 1.3 million when unregistered people are considered. Approximately 90% of Syrian refugees live outside the camps in Amman, Irbid, Mafraq and Zarqa, and approximately 130 thousand of them live in the camps (Acaps, 2022; UNICEF; 2022). Hundreds of thousands of Syrians who fled to Jordan from the Syrian civil war created serious population pressure in Jordan, multiplying the country's economic crisis and unemployment problem, and negatively affected both Syrian refugees and Jordanians (Achilli, 2015).

The Jordanian Ministry of Education has carried out many studies to meet the educational needs of Syrian children who migrated to their country after the Syrian crisis in 2011. The most prominent of these efforts can be listed as the hiring of new teachers, allowing Syrian children to enroll in public schools free of charge, and starting dual-shift education in approximately 100 primary schools to create a more educational environment (Human Watch Right, 2016b). The Jordanian Ministry of Education has opened fully accredited schools for Syrian children in refugee camps. Syrian students studying in these schools have received official certificates at the end of the year (UNICEF, 2015). There have been approximately 257 thousand school-age refugee children in Jordan, and approximately 145 thousand of these children have been schooled (UNCHR, 2022). Syrian children have been taught the Jordanian curriculum in public schools. Syrian children have adapted to the Jordanian curriculum more easily than other countries because the language of education is Arabic (UNICEF, 2015).

In Jordan, the government and various NGOs are working together to ensure that Syrian children at the primary school level receive an education. However, this support is not continued for older children. As a matter of fact, the enrollment rate for Syrian students drops from 90% in primary schools to below 30% in secondary schools (Lenahan, 2020).

Administrative restrictions such as the inability to provide the documents required for registration and the "three-year rule" that does not allow children who have been out of school for three years or more to continue formal education are the biggest obstacles to Syrian children's access to school in Lebanon. Similarly, the fact that Syrian refugees are not given legal work permits and that they work unregistered and for low wages requires children to join the workforce to increase household income. Poverty is one of the main obstacles to schooling for Syrians in Jordan. Accordingly, the inability of households that are far from the school to afford the transportation fee causes a barrier in accessing the school. On the other hand, being exposed to bullying, humiliation, physical abuse, psychological distress and discrimination causes Syrian refugee children enrolled in school to drop out

Tutar Cinar, P. (2024). Education of Syrian immigrants in Türkiye, Jordan, and Lebanon. *Western Anatolia Educational Sciences, 15(2)*, 1105-1126.

DOI. 10.51460/baebd.1447659



of school. Lack of psychological support for Syrian children who suffered from trauma in schools is also seen as an obstacle to access to school (HRW, 2016b; Younes & Morrice, 2019). Early marriage of female students is one of the main obstacles to schooling. According to Save the Children's (2014) report, the marriage rates of girls under the age of 18 increased so significantly after the war that while the rate of Syrian child brides in Jordan was 12% in 2011, this rate reached 18% in 2012 and 25% in 2013. Poverty, protecting girls from sexual violence (Save the Children, 2014; Selby, 2018) and cultural reasons (UNICEF, 2014) lie behind the early marriage of girls. This rate increased to 36% in 2014, a fourfold increase compared to the pre-war period (Selby, 2018). Jordan does not offer many options for accessing education other than formal education, the priority of being a spouse and getting pregnant pushes children in this group out of school life altogether (UNICEF, 2014).

In addition to the obstacles in accessing education for Syrian children, Jordan's structural and qualitative deficiencies in the field of education also hinder schooling. One of the main education problems in Jordan is that the schools attended by Syrian children are generally overcrowded. In regions where Syrian refugees are concentrated, public schools have exceeded their capacity (UNICEF, 2015). Although Lebanese families have started to enroll their children in private schools due to the decreasing quality of education in public schools, the inability to afford private school fees due to economic reasons has led to a negative tendency towards public schools again (Human Watch Right, 2016). The transfer of Jordanian children, as well as Syrian children, from private schools to public schools due to the economic crisis in the country has further increased this congestion (UNICEF, 2015).

With the admission of Syrian children to public schools, the currently limited classroom environment has become even more limited. Even before the Syrian crisis, many schools in Jordan had introduced morning and afternoon shifts to increase classroom space (Human Watch Right, 2016). Jordanian and Syrian students in schools that operate in two shifts, and students in refugee camp schools receive fewer hours of education than children attending schools that operate at regular hours. Moreover, there are deficiencies regarding the learning environment and quality in dual-shift education schools. Some of these include closing school facilities such as libraries during the afternoon shift, reducing class hours, and the fact that some teachers have not received any teaching training (HRW, 2016b). On the other hand, very few Syrian children in Jordan have access to vocational education, which is of strategic importance in the fight against child labor. The biggest factors in this are the inability to pay the fees for vocational training colleges and not having the necessary documents for registration, and the fact that the Jordanian authorities do not approve vocational training projects due to the concern that Syrians will compete with Jordanians for jobs, according to the statement of NGOs (HRW, 2016b).

In order to get Syrian refugee children into school, works are carried out such as UNICEF's providing cash support to households with three school-age children, at least one of whom is at risk of dropping out of school, providing school meals through a nationwide nutrition program carried out in cooperation with UNICEF, UNHCR and the International Labor Organization, and the provision of free textbooks and the project to combat child labor. Transportation service is provided for children living in residential areas far from the school. In 2016, the "Learning for All" campaign was launched nationwide for parents of children who were out of school and at risk of dropping out. UNICEF sent messages to families and formed a helpline to inform them about the possibilities and opportunities



regarding schooling. The Jordanian Ministry of Education has launched the Anti-Bullying program. UN organizations have been working to improve the school environment; UNICEF, in collaboration with many government organizations, has implemented the “Multi-Sectoral Strategy of Changing Norms and Behavior to End Violence Against Children”. The ministry has also launched the Nashatati (my activities) program, which aims to develop life skills and citizenship, strengthen social cohesion, and improve children's psychosocial well-being through after-school activities (Younes & Morrice, 2019).

In Jordan, there are non-formal education programs aiming at reintegrating children into formal education who have been out of school for more than three years and are deemed unsuitable for direct access to formal education (UNICEF, 2015). The Jordanian government implements two major non-formal education programs, the catch-up program, and the drop-out program, for Syrian children who are out of school. The catch-up training program is designed to provide an accelerated learning curriculum to reintegrate 9- to 12-year-old children who have been out of school for three years or more into the school system. The school leaving program is organized to provide an intensive education curriculum in an accelerated format for male students aged 13-18 and female students aged 13-20 who are refugees or Jordanians and are in environments where schooling is difficult to reach (Younes and Morrice, 2019). The school leaving program is given by teachers accredited by the Ministry of Education and hired by the Ministry. Teachers who will take these courses are given training by NGOs on how to implement the condensed and accelerated curriculum. Apart from these, there are various non-formal education programs that Syrian refugees can access, such as home education, evening and summer study programs, adult education, and literacy (UNICEF, 2015). Jordan is making maximum efforts to bring Syrian children to school despite all economic, social, and infrastructural difficulties. However, despite all these efforts, the educational needs of approximately 112 thousand Syrian children who are out of school continue. Some of these questions include the impact of transnational migration on adult education, the difficulties, and opportunities in accessing education, the role of immigrants in their adaptation to a new society, how states and communities can work together to develop policies and practices regarding adult education, and the relationship between migration, identity, and lifelong learning.

Discussion, Conclusion and Recommendations

Most of the refugees who had to migrate after the civil unrest that started in Syria in 2011 migrated to neighboring countries, especially Türkiye, Lebanon, and Jordan. A significant proportion of Syrian children, who are among those who paid the heaviest price after the war and migration crisis, seems to be out of school.

It is seen that there are various efforts in every country towards the first question of the research "What kind of work is being done in Türkiye, Jordan, and Lebanon to ensure Syrian children have access to education". Since 2016, immigrant children have been studying in public schools in Türkiye. The Ministry provides accelerated education program and Turkish language education support for Syrian children to access school. In addition, efforts to school Syrian children continue with PIKTES, which includes a series of activities directly for immigrant children and disadvantaged Turkish children (TUTAR, 2024). Lebanon has adopted a dual-shift system to school Syrian children, which is quite high



compared to the number of school-age children in the country. In addition, MoEHE & UNICEF and other international actors have established the Reaching All Children with Education (RACE) policy and strategies have been developed for Syrian children to access school. The Jordanian Ministry of Education has carried out many studies to meet the educational needs of Syrian children as hiring of new teachers, allowing Syrian children to enroll in public schools free of charge, and starting dual-shift education (Human Watch Right, 2016b).

The second question "What are the barriers to accessing education in all three countries?" reveals many similar obstacles for the three countries. The main obstacles to Syrian children's schooling in all three countries can be listed as curriculum and language differences, insufficient classrooms, early marriages, child labor, school adaptation problems and poverty. Economic inadequacies and resulting child labor are the biggest obstacles to schooling (Avcı, 2019; Bilecik, 2019; Gümüştan, 2017; HRW, 2016a; Hodes, 2000; Kaya & Çolakoğlu, 2020; Nar, 2008; Tanrıku, 2017; VASyR, 2021; Younes & Morrice, 2019; Watkins & Zyck, 2014). On the other hand, in Türkiye (Altıntaş & Şekli, 2015; Saklan, 2018; Topal & Sağır, 2021) in Lebanon (Ghoussaini, 2022, p. 24) and in Jordan (HRW, 2016a; Younes & Morrice, 2019) Syrian children are exposed to bullying, humiliation, physical abuse, psychological distress and discrimination due to differences in culture, ethnicity and even social class. Not providing adequate psychological support to combat these social and psychological obstacles also causes an obstacle to accessing school. If sufficient efforts are not made to ensure that Syrian immigrant children have access to education, which is a fundamental human right, problems of lack of education and unemployment may arise in the future, which may lead to problems such as social exclusion, poverty, increase in crime, participation in marginalized groups. In addition, security problems may increase throughout society and a burden may arise on social service resources. To prevent these potential problems, effective policies and programs focusing on the education and social integration of immigrant children are important.

The last question of this study is "What kind of compensatory education mechanisms can be developed for children who are out of school?" points to other opportunities besides formal education. When we look at the regional scale, because of the Syrian civil war, which affected the whole world, especially Türkiye, and caused serious human rights violations, millions of people were forced to migrate and hundreds of thousands of children were left out of school. Considering the beginning of the war, these children need educational support in learning the language of the host society, adapting to society, especially their basic educational needs such as literacy and numerical skills. This situation makes non-formal education studies important for this large population who are excluded from formal education.

Non-formal education provides a solution to the time, space, and age limitations of formal education in accessing education (Karakuş Yıldız and Taş, 2023). Various forms of service through different learning pathways are required to support out-of-school children's right to education. Non-formal education, which is such a path, meets the learning needs of children, young people and adults worldwide with its organizational structure, educational method and diversity it offers. Non-formal education, which is open to flexibility, change and innovation, covers a wide range of stakeholders, including public institutions, private sector, and civil society (UNICEF & UNESCO, 2014; UNICEF & UNESCO Institute for Statistics (UIS), 2014). Non-formal education has an important role in eliminating



the learning losses of Syrian children who migrate to other countries and are out of school. The catch-up education program, which is carried out in all three countries to reintegrate children who were out of school, should be expanded to include children who are still out of school. These accelerated trainings within the scope of non-formal education are very important as they enable students to quickly compensate for their learning losses and return to school. Support mechanisms should be developed regarding the obligation to learn the language of the host society, which is the most fundamental barrier to academic success during schooling and attendance. With language training courses for both children and adults, the biggest barrier to adaptation to the host society will be removed. All of these require non-formal education efforts that include an institutional and systematic effort. On the other hand, considering the barriers to school access mentioned above, integrating these educational activities into distance education will facilitate participation. Although non-formal education has been overshadowed by formal education for many years (Karakuş Yıldız and Taş, 2023), it plays a very important role as a second chance for disadvantaged groups with various obstacles in accessing education. It is vital for the formation of healthy individuals and societies to implement regional-scale non-formal education projects with the support of the international community for the Syrian population, which has been victimized by forced migration and whose access to education has been interrupted.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1105-1126.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1105-1126.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

- Acaps. (2022, July 4). Syrian Refugees. <https://www.acaps.org/country/jordan/crisis/syrian-refugees#:~:text=According%20to%20an%20assessment%20conducted,belo>
- Achilli, L. (2015). Syrian refugees in Jordan: A reality check. The Migration Policy Centre, Policy Briefs, (Report No: 2015/02). <https://hdl.handle.net/1814/34904>
- Arabacı, İ. B., Başar, M., Akan, D., Göksoy, S. (2014). An analysis about educational problems in camps in which Syrian refugees stay: Condition analysis. *International Journal of Social Sciences & Education*, 4(3), 80-94.
- Avcı, F. (2019). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden mülteci öğrencilerin sınıf ortamında karşılaştıkları sorunlara ilişkin öğretmen görüşleri. *Language Teaching and Educational Research (LATER)*, 2(1), 57-80. <https://doi.org/10.35207/later.537817>
- Balkar, B., Şahin, S. & Işıklı Babahan, N. (2016). Geçici eğitim merkezlerinde (GEM) görev yapan Suriyeli öğretmenlerin karşılaştıkları sorunlar. *Journal of Theory and Practice in Education / Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 12(6), 1290-1310.
- Bilecik, S. (2019). Akran görüşlerine göre mülteci çocukların sosyal becerileri üzerine nicel bir araştırma. *Hitit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18 (35), 287-314. <https://doi.org/10.14395/hititilahiyat.507178>.
- Block, K., Cross, S., Riggs, E., & Gibbs, L. (2014). Supporting schools to create an inclusive environment for refugee students. *International Journal of Inclusive Education*, 18(12), 1337- 1355. DOI: 10.1080/13603116.2014.899636
- Bulut, S., Kanat Soysal, Ö. & Gülçiçek, D. (2018). Suriyeli öğrencilerin Türkçe öğretmeni olmak: Suriyeli öğrencilerin eğitiminde karşılaşılan sorunlar. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 7(2), 1210-1238.
- Crul, M., Lelie, F., Biner, Ö. et al. (2019). How the different policies and school systems affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Lebanon and Türkiye. *Comparative Migration Studies*, 7(10), 2-20. <https://doi.org/10.1186/s40878-018-0110-6>
- Danış, A. D. (2004). Yeni Göç Hareketleri ve Türkiye. *Birikim*. No: 184–185, s: 216–224.
- Demirbaş, H. & Bekaroğlu, E. (2013). Evden uzakta olmak: Sığınmacıların/mültecilerin psikolojik sorunları ve alınacak önlemler. *Kriz Dergisi*, 21(1-2-3), 11-24.
- Deniz, T. (2014). Uluslararası göç sorunu perspektifinde Türkiye. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 181(181), 175-204.
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Alvarado, S., Anderson, K., Bellino, M., Brooks, R., ... Suzuki, E. (2018). Integration of Education for Refugees in National Systems. *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Education, and Displacement*. Paris: UNESCO Publishing.
- Dryden-Peterson, S., Adelman, E., Bellino, M., Chopra, V. (2019). The purposes of refugee education: Policy and practice of integrating refugees into national education systems. *Sociology of Education*. 92(4), 346–366. <https://doi.org/10.1177/0038040719863054>
- Duman, T. (2019). Significance of education towards social cohesion: The case of Syrian refugees in Türkiye. *SEFAD*, (41), 343-368. DOI: <https://doi.org/10.21497/sefad.586638>
- El Ghali, H., Ghalayini, N. & Ismail, G. (2016). Responding to crisis: Syrian refugee education in Lebanon, Policy Brief. AUB Policy Institute. <https://www.researchgate.net/publication/304119961>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1105-1126.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1105-1126.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Er, A.K & Bayındır, N. (2015). İlkokula giden mülteci çocuklara yönelik sınıf öğretmenlerinin pedagojik yaklaşımları. *Uluslararası Sosyal ve Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(4), 175-185.* Ghossaini, R. İ. E. (2022). Double shift educational experience of Syrian refugee children in Lebanon: Case of bater official secondary school. [Project]. American University of Beirut.

Gökçimen, T. (Mart 2021). Lübnan'daki mülteci kampları. *Kriter. Yıl 5, Sayı 55.* <https://kriterdergi.com/dispolitika/lubnandaki-multeci-kamplari>.

Gümüşten, D. (2017). Mülteci çocukların eğitimi ve uyumlarına yönelik yapılan müdahale programları üzerine bir derleme. *Nesne, 5(10), 247-264.* DOI: 10.7816/nesne-05-10-03.

Heywood, A. (2013). *Küresel Siyaset.* (N. Uslu, H. Özdemir, trans.). Ankara: Adres Yayınları.

Hodes, M. (2000). Psychologically distressed refugee children in the United Kingdom. *Child Psychology & Psychiatry Review, 5(2), 57-68.*

Human Right Watch [HRW] (2016a). Growing Up Without an Education: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Lebanon. https://www.hrw.org/sites/default/files/report_pdf/lebanon0716_brochure_web.pdf

Human Right Watch [HRW] (2016b). We're Afraid for Their Future: Barriers to Education for Syrian Refugee Children in Jordan. <https://www.hrw.org/report/2016/08/16/were-afraid-their-future/barriers-education-syrian-refugee-children-jordan>.

Human Right Watch [HRW] (2021). Lebanon: Syrian Refugee Children Blocked from School. <https://www.hrw.org/news/2021/12/03/lebanon-syrian-refugee-children-blocked-school>

İçduygu, A., Erder, S. & Gençkaya, Ö.F. (2014). Türkiye'nin Uluslararası Göç Politikaları (1923-2023): Ulus-Devlet Oluşumundan Ulus Ötesi Dönüşümlere. İstanbul: Koç Üniversitesi Göç Araştırmaları Merkezi.

Jacobs, D. & Devleeshouwer, P. (2022). Inclusion of migrant children in educational systems, Ed. A. Triandafyllidou, in *Routledge Handbook of Immigration and Refugee Studies*, Routledge: UK.

Karakuş Yıldız, B., & Taş, A. (2023). Hayat boyu öğrenmeye katılımın yaygın eğitim kursları bağlamında incelenmesi. *Millî Eğitim Dergisi, 52 (239), 2335-2356.* DOI: 10.37669/milliegitim.1130974

Kaya, G. & Çolakoğlu, K. (2020). Geçici koruma kapsamındaki Suriyeli sığınmacıların Türkiye'deki onuncu yılına ilişkin sosyolojik bir analiz. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 13(73), 594-609.*

Kelcey, J. & Chatila, S. (2020). Increasing Inclusion or Expanding Exclusion? How the Global Strategy to Include Refugees in National Education Systems Has Been Implemented in Lebanon. *Refuge, 36(2), 9-19.* <https://doi.org/10.25071/1920-7336.40713>

Kenar, N. & Abdulahoğlu, Z. (2021). Ürdün'ün Suriyeli mülteci politikası. *Sakarya İktisat Dergisi. 10(3), 296-320.*

Keskin, A. & Okçu, V. (2021). Ortaokullardaki mülteci öğrencilere yönelik öğretmen ve öğrencilerin tutumlarının incelenmesi. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6 (2), 311-332.* DOI: 10.53506/egitim.892264

Lenahan, D. (2020, October 8). Education For Syrian Refugee Children In Jordan, Türkiye And Lebanon. The Borgen Project. <https://borgenproject.org/education-for-syrian-refugee-children-in-jordan-türkiye-and-lebanon/>.

Lischer, S. K. (2008). Security and displacement in Iraq: Responding to the forced migration crisis. *International Security, 33(2), 95-119.*

Mahfouz, J. (2019). Challenges and agency: Principals responding to the Syrian refugee crisis in Lebanese public schools. *International Journal of Leadership in Education, 23(1), 24-40.* DOI: 10.1080/13603124.2019.1613570

McBrien, J. L. (2011). The importance of context: Vietnamese, Somali, and Iranian refugee mothers discuss their resettled lives and involvement in their children's schools. *Compare: A Journal of Comparative and International Education, 41(1), 75-90.* doi: <https://doi.org/10.1080/03057925.2010.523168>

Ministry of Education and Higher Education, Lebanon, Centre for Educational Research and Development (MEHE-CERD). (2019). Statistical Bulletin of Scholastic Year 2018-2019. https://www.crdp.org/sites/default/files/2019-11/1_1.pdf

Ministry of National Education (1973). Milli Eğitim Temel Kanunu. <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.pdf>

Ministry of National Education, GDLL. (2022). İzleme ve değerlendirme raporu. <http://hbo.gm.me.b.gov.tr>

Tutar Cinar, P. (2024). Education of Syrian immigrants in Türkiye, Jordan, and Lebanon. *Western Anatolia Educational Sciences, 15(2), 1105-1126.*

DOI: 10.51460/baebd.1447659



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1105-1126.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1105-1126.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Miser, R. (2013). Yaşam Boyu Öğrenme, Kavram ve Bağlam. Ankara: Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Mezunları Derneği Yayını.

Muradoğlu, A. (2016, October 9). Farklı coğrafyalarda eğitim sorunları. Dünya Bülteni, <https://www.dunyabulteni.net/dubam/farkli-cografyalarda-egitim-sorunlari-h379398.html>

Nar, B. (2008). Göçün eğitime ve eğitim yönetimine etkileri (Dilovası örneği). (Unpublished master's thesis). Sakarya Üniversitesi.

Orhan, O. (2015, February 6). Suriye krizinin Lübnan'a etkisi: Lübnan'dan gözlemler. Ortadoğu Araştırmaları Merkezi. <https://www.orsam.org.tr/tr/suriye-krizinin-lubnan-a-etkisi-lubnan-dan-gozlemler/>

ORSAM (2014). Suriye'ye komşu ülkelerde Suriyeli mültecilerin durumu: Bulgular, sonuçlar ve öneriler. https://orsam.org.tr/d_hbanaliz/201452_189tur.pdf Last Accessed 30.01.2023.

Özer, Y.Y., Komsuoğlu A. & Ateşok, Z.Ö. (2016). Türkiye'deki Suriyeli çocukların eğitimi: Sorunlar ve çözüm önerileri. Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi. 4(37), 76-110.

Pirinççi, F. (2018). Suriye'ye komşu ülkelerin Suriyeli mültecilere yönelik politikaları. TESAM Akademi Dergisi , 5 (2) , 39-60 .

Rousseau, C., & J. Guzder (2008). School-based prevention programs for refugee children. Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America, 17(3), 533-549. doi: 10.1016/j.chc.2008.02.002

Sarıahmetoğlu, H. & Kamer, S. T. (2020). Yabancı uyruklu ortaokul öğrencilerinin eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri. Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 19 (76) , 1611-1630. DOI: 10.17755/esosder.709695

Save the Children (2014). Too young to wed the growing problem of child marriage among syrian girls in Jordan. https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/TOO_YOUNG_TO_WED_REPORT_07_14_0.PDF

Selby, D. (2018, April 2018). Child Marriage of Syrian Refugees in Jordan Doubled in 3 Years. Global Citizen, <https://www.globalcitizen.org/en/content/child-marriage-syrian-refugees-jordan/>

Shuayb, M., Al Maghlouth, N., Held, K., Ahmad, N., Badran, T., & Al Qantar, S. (2016). An education for the future: The schooling experience of Syrian refugee children in Lebanon and Germany. Beirut: Centre for Lebanese Studies.

Tanrıkulu, F. (2017). Türkiye'de yaşayan Suriyeli çocukların eğitim sorunu ve çözüm önerileri. Liberal Düşünce Dergisi, (86), 127-144.

Taştan, C., & Çelik, Z. (2017). Türkiye'de Suriyeli çocukların eğitimi: Güçlükler ve öneriler. EğitimBir-Sen Stratejik Araştırmalar Merkezi. <https://www.researchgate.net/publication/320288420>

Topal, M. & Uluçınar Sağır, Ş. (2021). Göçmen öğrencilerin eğitim öğretim ve okula uyum sürecinde yaşadıkları problemler ile ilgili öğrenci ve öğretmen görüşleri. M. Bulut, C.A. Sugiama ve K. Şahin (Eds.)The Different Approaches of Academic Disciplines to the Phenomenon of Migration (ss.248-365). Bilgin Kültür Sanat Yayınları.

Tutar, P. (2024). Türkiye's Efforts for the Education of Syrian Children: Ministry of National Education Project on Promoting Integration of Syrian Kids into the Turkish Education System. HAYEF: Journal of Education, 21(2); 146-154

UNESCO Institute for Statistics [UIS] (2012). The International Standard Classification of Education 2011. Montreal: UNESCO Institute for Statistics. <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/iscsed-2011-en.pdf>

UNICEF (2014). A Study on Early Marriage in Jordan 2014. https://www.unicef.org/media/files/UNICEFJordan_EarlyMarriageStudy2014-email.pdf

UNICEF & UNESCO (2014). Non-Formal Education as a Means to Meet Learning Needs of Out-Of-School Children and Adolescents. <http://ais.volumesquared.com/wp-content/uploads/2015/01/OOSC-2014-Non-formal-education-for-OOSC-final.pdf>

UNICEF & UNESCO Institute for Statistics (UIS) (2014). Global Initiative on Out-of-School Children: South Asia Regional Study covering Bangladesh, India, Pakistan and Sri Lanka. Kathmandu: UNICEF Regional Office for South Asia.

UNICEF (2015). Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Türkiye, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt.

UNICEF (2015). Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Türkiye, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt.

UNICEF (2015). Curriculum, accreditation and certification for Syrian children in Syria, Türkiye, Lebanon, Jordan, Iraq and Egypt.

Tutar Cinar, P. (2024). Education of Syrian immigrants in Türkiye, Jordan, and Lebanon. *Western Anatolia Educational Sciences, 15(2), 1105-1126.*

DOI. 10.51460/baebd.1447659



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1105-1126.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1105-1126.
Araştırma Makalesi / Research Paper


[https://www.unicef.org/mena/media/6751/file/Curriculum,%20Accreditation%20and%20Certification%20for%20Syrian%20Children_EN%20\(UNICEF,%202015\).pdf%20.pdf](https://www.unicef.org/mena/media/6751/file/Curriculum,%20Accreditation%20and%20Certification%20for%20Syrian%20Children_EN%20(UNICEF,%202015).pdf%20.pdf)
UNICEF (2022). Humanitarian Action for children. <https://www.unicef.org/media/118541/file/2022-HAC-Syrian-refugees-revised-March.pdf> Last Accessed 24.01.2023.
United Nations (2012). Syria Regional Response Plan (Second Revision). <http://www.unhcr.org/5062c7429.pdf>.
UNHCR (2019a). Education programme. <https://www.unhcr.org/lb/wp-content/uploads/sites/16/2019/04/Education-Factsheet.pdf>
UNHCR. (2019b). Global trends-forced displacement in 2019. <https://www.unhcr.org/globaltrends2018/>
Yihan, J. (2023). An analysis of the educational policies related to Chinese migrant children. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 1873-1878. doi:10.54097/ehss.v8i.4600
Younes, M. & Morrice, L. (2019). Summary of Challenges Relevant to Refugees' Education in Jordan. Centre for International Education and Development, https://sussex.figshare.com/articles/report/Summary_of_challenges_relevant_to_refugees_education_in_Jordan/23470961
Yurdakul, A. & Tok, T. N. (2018). Öğretmen gözüyle mülteci/göçmen öğrenci. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(2), 46-58.
Van Esveld, B. (2023). A will and a way: Making displaced children's right to education enforceable. *Laws*, 12:16. <https://doi.org/10.3390/laws12010016>
Watkins, K., & Zyck, S. (2014). Living on hope, hoping for education: The failed response to the Syrian refugee crisis. London: Overseas Development Institute. <https://www.odi.org/sites/odi.org.uk/files/odi-assets/publicationsopinion-files/9169.pdf>
Weyer, F. (2009). Non-formal education, out-of-school learning needs and employment opportunities: evidence from Mali, *Compare: A Journal of Comparative and International Education*, 39: 2, 249-262. DOI: 10.1080/03057920902750509
Winniefidah, M. (2020). Educational challenges of migrants' children at home and school: Teachers, learners and caregivers' perspectives. In *Marginality, Migration and Education* (pp 45–57) doi: 10.1007/978-3-030-60873-6_5



Çoklu Zekâ Açısından İki Dilli Öğrencilerin Türkçe Öğretimindeki Sorunlarının Öğretmen Görüşleriyle Değerlendirilmesi

Evaluation of The Problems of Bilingual Students in Teaching Turkish in Terms of Multiple Intelligences with Teachers' Opinions

Sayfa | 1127

Mert BAŞBAYRAK , Doktora Öğrencisi, Siirt Üniversitesi, mertbasbayrak07@gmail.com

Erhan AKIN , Prof. Dr., Siirt Üniversitesi, erhanakin49@hotmail.com

Geliş tarihi - Received: 21 Mayıs 2024
Kabul tarihi - Accepted: 9 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Araştırmanın amacı iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunları öğretmen görüşleri çerçevesinde tespit etmek ve bu sorunlara Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde çeşitli çözüm önerileri getirmektir. Bu bağlamda nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Örneklem grubundaki Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini tespit edebilmek için iki bölümden ve toplam 8 sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formuyla veri toplanmıştır. Formdan elde edilen veriler içerik analiziyle incelenmiş ve çeşitli kategoriler oluşturulmuştur. Elde edilen sonuçlara göre, görüşlerin önemli bir bölümü iki dilliliğin Türkçe öğretimine olumsuz etkisi olduğunu ortaya koymuştur. Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi olan öğretmenler, iki dilli öğrenciler için; akıllı tahta uygulamaları, kitaplar, rol ve drama uygulamaları, fotoğraf ve görsellerle dil öğretimi, söz dizimini (sentaks) öne çıkaran akıllı uygulamalar, iki dil arası karşılaştırma yapan ve birçok zekâ alanına hitap eden uygulamalar önermiştir. Öğretmen görüşleri, öğrencilerin ana dilini de sınıf ortamına büyük oranda taşıdığını öne çıkarmıştır. Mevcut sorunlara öğretmenlerin çözüm önerileri; farklı yöntem ve teknikler kullanmak, çevresel faktörleri gözetmek, pratik yaptırmak, öğretim ortamını düzenlemek, kitap okutmak ve öğretmen eğitimini göz önünde bulundurmak olarak belirlenmiştir. Bu sonuçlardan hareketle araştırma kapsamında çeşitli çözüm önerileri getirilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *iki dillilik, zekâ, Çoklu Zekâ Kuramı, Türkçe öğretimi, öğretmen görüşleri.*

Abstract. The aim of the research is to identify the problems experienced by bilingual students in teaching Turkish within the framework of teachers' opinions and to propose various solutions to these problems within the framework of Multiple Intelligence Theory. In this context, case study, one of the qualitative research methods, was used. In order to determine the opinions of the Turkish teachers in the sample group, data was collected with a semi-structured interview form consisting of two parts and a total of 8 questions. The data obtained from the form was examined by content analysis and various categories were created. According to the results obtained, a significant part of the opinions revealed that bilingualism has a negative impact on teaching Turkish. Teachers who are knowledgeable about Multiple Intelligences Theory for bilingual students; He has suggested smart board applications, books, role and drama applications, language teaching with photographs and visuals, smart applications that emphasize syntax, applications that make comparisons between two languages and appeal to many intelligence areas. Teacher opinions highlight that students largely carry their native language into the classroom environment. Teachers' solution suggestions to current problems; It has been determined as using different methods and techniques, taking environmental factors into account, having people practice, organizing the teaching environment, having books read and taking teacher training into consideration. Based on these results, various solution suggestions were proposed within the scope of the research.

Keywords: *Bilingualism, intelligence, Multiple Intelligence Theory, Turkish teaching, Teacher opinions.*



Extended Abstract

Introduction. Bilingualism can occur in many different ways for individuals. Many languages are spoken side by side, paving the way for this situation. Individuals speaking different languages; They had to live together due to different circumstances such as work, marriage, education and war. There are many models of bilingualism. These models are related to the situation in which an individual can be defined as bilingual. Bilingualism; It is modeled depending on the individual's age and order of acquiring languages, his level of competence in both languages, his ability to organize the language code and meaning units in his mind, whether he is literate in the learning environment and his native language, the culture he belongs to, and whether the languages he owns affect each other positively or negatively.

Since intelligence is an abstract concept, it has become a living feature that has always been wondered about and questioned by trying to frame it. Because of this, it has attracted the attention of many researchers and has contributed to the creation of literature with different views and thoughts in the field over the years. For example, regarding this issue; Important names such as Galton, Thorndike, Spearman, Binet, Guilford, Piaget and Gardner carried out studies from various perspectives (Bümen, 2002). However, according to Gardner, there is no, and never will be, a universal list of human intelligences that everyone agrees on (Gardner, 2017). Contrary to studies that dealt with intelligence in a unidirectional way in previous years, psychologists, especially throughout most of the 20th century, debated whether it was necessary to talk about human intelligence as a single thing or as many things (Deary, 2015).

The aim of this research is to identify the problems experienced by bilingual students of Turkish and Kurdish in teaching Turkish within the framework of teachers' opinions and to propose various solutions to these problems within the framework of Multiple Intelligence Theory.

The sub-problems of the research created in line with the target are given below:

1. To what extent (positive, negative or ineffective) does the difference in students' native language affect teaching Turkish in terms of basic skills (reading, writing, listening, speaking)?
2. Do you know about the Theory of Multiple Intelligences? How can it be applied in schools to teach Turkish to bilingual students? Explain using activities and examples.
3. To what extent does the bilingual student use his/her native language in teaching Turkish?
4. What are your solution suggestions for the problems you encounter while teaching Turkish to bilingual students?

Method. A case study, one of the qualitative research methods, was used in this research, in which it was tried to determine the opinions of Turkish teachers about the problems experienced by bilingual students in teaching Turkish. In line with the purpose, data was collected through interviews, which is the most commonly used data collection method in qualitative studies. The study group of the research consists of 11 Turkish teachers working in the Cizre district of Şırnak province, selected on a voluntary basis through easily accessible case sampling. The data collection tool of the research is a semi-structured interview form prepared to learn the opinions of Turkish teachers. This form basically consists of two parts, including personal information and interview questions. Data were collected by receiving written answers to the questions in the semi-structured interview form given to Turkish teachers. As a result of the content analysis, categories related to the teachers' written answers were created.

Başbayrak, M. & Akın, E. (2024). Çoklu zekâ açısından iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretimindeki sorunlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1127-1144.*

DOI. 10.51460/baebd.1487747



Results. According to the research results, 65.9% of the teachers' opinions in the sample group argue that the effect of students' different native languages on teaching Turkish is negative. When we look at whether teachers have knowledge about the Theory of Multiple Intelligences, it is seen that 63.6% of the teachers are knowledgeable about this subject and 36.4% are not knowledgeable. According to the opinions about the level of students' use of their native language in the lesson, 36.4% of the teachers argue that their native language is sometimes used. When looking at the results regarding the solution of the problems encountered while teaching Turkish to bilingual students, 27.3% of the solution suggestions revealed the necessity of trying different methods.

Discussion and Conclusion. Teachers' knowledge about Multiple Intelligences Theory remains limited. This theory should be offered as an elective course at the undergraduate level, and application forms that can increase teachers' field experiences should be included in candidacy seminars, rather than theoretical knowledge. It is seen that a significant part of the studies on bilingualism originate from abroad, and Turkish-Persian, Turkish-German and English-Spanish bilingualism is studied. Turkish-Kurdish bilingualism needs to be examined by researchers and more application suggestions need to be made to solve the problems experienced by the region in teaching Turkish. If the results of this study are compared with similar studies, it has been determined that there is a great deal of similarity.



Giriş

İki dillilik (Bilingualizm)

İki dillilik bireyler için çok farklı şekillerde oluşabilir. Birçok dil yan yana konuşularak bu duruma zemin hazırlar. Farklı dilleri konuşan bireyler; iş, evlilik, eğitim ve savaş gibi farklı koşullardan dolayı beraber yaşamak durumunda kalmışlardır. Zaman içinde birbirleriyle girdikleri etkileşim iki dillilik kavramını da beraberinde getirmiştir (Bölükbaş Kaya, Hançer ve Golynskaia, 2019). En genel tanımıyla iki dillilik bir kişinin günlük yaşamında birden fazla dili kullanabilmesidir (Haznedar, 2021). Fakat iki dilliliğin ne olduğuna dair alanda birçok tartışma bulunmaktadır. Bloomfield'e göre (1933, s. 56) her iki dilde de ana dilde olduğu gibi kontrolün sağlanmasıdır. Grosjean'a göre (1997) iki dilli birey, belirli ihtiyaçlara göre günlük olaylarda her dilde işlevsel bir görevi yerine getirir. Haugen (1953, s. 7), bir dili konuşan birey gözlemlendiğinde eğer sözcüsünü diğer dildeki anlamlı ifadelerle tamamlıyorsa iki dillidir, der (akt. Karahan, Savaşçı, 2021). Baker (2011) ise iki dildeki yeterliliğin dinleme, konuşma, okuma ve yazma becerilerine bakarak anlaşılabilirliğini söyler.

İki dillilik bireyde çeşitli avantajlara ve dezavantajları ortaya çıkartabilir (Ağca, 2012; Erkinay Tamtamış ve Aydoğan, 2021; Özkaya ve Kalı, 2022; Yıldız, Arslan ve Thomas, 2023):

İki dilliliğin avantajları; iki dilli çocuklar anne ve babalarıyla tercih ettikleri dilde konuşabilirler, kişiler farklı ülkelere seyahat edip iş bulma kolaylığı yaşayabilirler, anlamları, bağlantıları ve görüntüleri genişletmeyle daha esnek ve yaratıcı düşünme becerisine sahip olabilirler. Hayata karşı daha açık görüşlü davranış farklı bakış açıları geliştirebilirler. Aynı zamanda iki dillilik beyin fonksiyonlarını daha fazla çalıştırıp bilişsel performansı artırabilir. Sosyal, ekonomik, politik, kültürel, toplumsal ve akademik yönleri bağlamında düşünüldüğünde bilinçli bir iki dillilik, bireyler ve toplumlar için iyi bir avantajdır.

İki dilliliğin dezavantajları; iki dildeki sözcük yapılarının birbiriyle karıştırılması en büyük dezavantaj olarak ortaya çıkmaktadır. Bu dil karmaşası; dilin eksik bilinmesi, düşünme sırasında aksama, yanlış anlaşılma, sözcük ve eklerin karışıklığı gibi durumları oluşturabilir. Ayrıca tek dilli çocukların dili doğru olarak kullanma, cümle oluşturma, sözcük dağarcığı, kavram geliştirme, dili soyut bir düşünce aracı şeklinde kullanma, ana dilinde anlatılanları anlama bununla birlikte düşündüklerini ana dilinde ifade edebilme açısından iki dilli çocuklara nazaran daha etkili performans ortaya koyduklarına yönelik çalışmalar da mevcuttur.

Zekâ ve çoklu zekâ kuramı

Zekâ, soyut bir kavram olması nedeniyle hep merak edilen, çerçeveleri çizilmeye çalışılıp sorgulanan bir canlı özelliği hâline gelmiştir. Böyle olması sebebiyle birçok araştırmacının ilgisini çekmiş, alanda yıllar boyu farklı görüş ve düşüncelerle literatür oluşmasına katkı sağlamıştır. Örneğin bu konuyla ilgili; Galton, Thorndike, Spearman, Binet, Guilford, Piaget ve Gardner gibi önemli isimler çeşitli bakış açılarıyla çalışmalar yapmıştır (Bümen, 2002). Fakat Gardner'a göre (2017) insan zekâlarına ilişkin herkesin üzerinde anlaştığı ve evrensel hâle gelen bir liste yoktur ve asla da olamaz. Daha önceki yıllarda zekâyı tek yönlü olarak ele alan çalışmaların aksine psikologlar özellikle 20. yüzyılın büyük bir



bölümünde insan zekâsından tek bir şey olarak mı yoksa birçok şey olarak mı söz etmek gerekir mi, konusunu tartıştılar (Deary, 2015). İlgili alanda çalışma yapan bilim insanları zekâyı kendi kuramları çerçevesinde tanımlamıştır. Başbayrak (2021, s. 15) zekâyı “tek yönlü olarak ölçülemeyecek kadar karmaşık olan belirli bir alandaki algılama, yaratıcılık, düşünme gibi zihinsel kapasitelerin bütünü” olarak tanımlarken Çoklu Zekâ Kuramının sahibi Gardner ise (2017, s. 28-29) zekâyı “Zihin Çerçevesi” adlı kitabında “bir ya da birden fazla kültürel çerçeve içinde değerlendirilen bir sorun çözme veya ürün yaratma becerisidir.” şeklinde tanımlamaktadır.

İnsan zekâsıyla ilgili geleneksel görüşlerdeki sıkıntıyı keşfeden Howard Gardner, “Frames of Mind” (Zihin Çerçevesi) adlı kitabında zekâyı; dil zekâsı, müzikal zekâ, mantık-matematik zekâsı, görsel zekâ, bedensel zekâ ve kişisel zekâlar olarak altı başlıkta ele almıştır. Kişisel zekâlar kısmı bölüm içerisinde sosyal zekâ ve özedönük zekâ olmak üzere ayrıca ikiye ayrılmaktadır. Bu şekilde Gardner, kuramla ilgili yayımladığı ilk çalışmada 7 farklı zekâ alanından söz etmektedir (Gardner, 1983). Daha sonra Intelligence Reframed (Zekâ Yeniden Yapılandırıldı) adlı kitabında zekâ alanlarına doğacı zekâyı da ekleyerek en az 8 boyutlu bir zekâ alanından söz etmiştir (Gardner, 1999). Gardner, zekâ alanlarına en az 8 tane diyerek aslında bu alanların sayısının artırılabilirliğini, yeni çalışmaların yapılabileceğini söylemiştir. Bazı kaynaklarda 9. zekâ alanı olmaya aday zekâ alanı olarak varoluşsal zekâdan bahsedilmektedir (Temiz, 2010). İnsanın varoluşuyla ilgili sorularla ilgilenen bu alan henüz yeni bir zekâ alanı olarak doğrulanmamıştır (VOLTZ, Sims ve Nelson, 2010). Gardner’ın kuramındaki zekâ alanlarının son hâli aşağıda gösterilip tanımlanmıştır:

1. Dil Zekâsı (Sözel-Dilsel Zekâ): Bir bireyin kendi diline ait kavramları bir konuşmacı, masalcı, politikacı gibi sözlü; şair, yazar, editör gibi yazılı olarak etkili bir şekilde ifade edebilme kapasitesidir (Saban, 2005).
2. Mantık-Matematik Zekâsı: Matematiksel hesap yapma, problem çözme, mantıksal düşünme, benzerlik ve ilişkileri belirleme kapasitesidir (Demirel, Başbay ve Erdem, 2006).
3. Görsel-Uzamsal Zekâ: Görsel dünyayı doğru biçimde algılama, başlangıçtaki algı üzerinde değişim ve dönüşümler yapabilme, görsel deneyimi fiziksel uyarıcı yokluğunda bile yeniden üretebilme kapasitesidir (Gardner, 2017).
4. Müzikal Zekâ: “Sesler, notalar, ritimlerle düşünme, farklı sesleri tanıma ve yeni sesler, ritimler üretebilme becerisidir.” (Vural, 2004, s. 250).
5. Bedensel Zekâ: Drama, pandomim, dans, jestler, yüz ifadeleri, beden dili ve fiziksel egzersiz gibi alanlarda etkili performans gösterme ve kendini ifade etme kapasitesidir (Christison, 1996; Lazear, 2000).
6. Sosyal Zekâ: İnsanlarla beraber çalışabilme, çok farklı karaktere sahip insanlarla kolaylıkla iletişim kurabilme, insanları yönetip ikna edebilme becerisidir (Yavuz, 2001).
7. Özedönük Zekâ: Kendini anlama ve karşı tarafın hislerini, korkularını motivasyonlarını etkili şekilde anlama becerisidir (Göğebakan Yıldız, 2018).
8. Doğacı Zekâ: Doğanın sembollerini ve dengesini anlama, yaşayan canlıları tanıma, onları belirli özelliklere göre sınıflandırma ve ayırt etme yeteneğidir (Temiz, 2007).

Türkçe öğretiminde Çoklu Zekâ Kuramının kullanımı farklı öğrenme stillerine sahip öğrencilerin daha etkili ve verimli öğrenme gerçekleştirebilmesi için büyük önem taşımaktadır. Bu önem, iki dilli öğrencilerin de öğretim dilini istendik düzeyde öğrenebilmesi için de geçerlilik oluşturmaktadır. İki dillilere Türkçe öğretimi, Millî Eğitim anlayışından hareketle ve kültür katmanını da hesaba katarak

Başbayrak, M. & Akın, E. (2024). Çoklu zekâ açısından iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretimindeki sorunlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1127-1144.*

DOI. 10.51460/baebd.1487747



belirlenmelidir. Bu konuda öğretmenin rolü de çok önemlidir. Çünkü öğretmenin görevi, yabancı bir kültür dairesi içerisinde dili ve kültür içeriğini kazandırmaktır. Bu doğrultuda dilin okuma, dinleme, konuşma, yazma becerilerinin tümüyle geliştirilmesine dikkat edilmelidir. Konular öğrencilerin bilgi birikimiyle paralel ilerlemelidir. Basitten karmaşığa, somuttan soyuta gibi eğitim ilkeleri gözetilmelidir (Güzel, 2010) Fakat teorik olarak ortaya konan durumlar uygulamaya dönüştürüldüğü zaman çeşitli problemler ortaya çıkabilmektedir.

İlgili alanyazın tarandığında, Türkiye’de yaşayan iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme becerileriyle ilgili yok denecek kadar az sayıda çalışma bulunmaktadır. Alanyazın incelendiğinde ana dili olarak Türkçeyi öğrenen öğrencilerin dinleme tutumlarıyla ilgili (Ciğerci ve Gültekin, 2019; Erdağı Toksun, 2020) çalışmaların yapıldığı, yabancı dil olarak Türkçe öğrenen bireylerin dinleme tutumlarına yönelik çeşitli araştırmaların yapıldığı (Karatay ve Kartallıoğlu, 2016; Polat, 2017) görülmektedir. İki dillilik ile ilgili öğrencilerin dinleme yeterlilikleri üzerine betimsel veya deneysel herhangi bir çalışmanın yapılmadığı anlaşılmıştır. Bununla birlikte iki dilli öğrencilerle farklı beceri alanlarıyla ilgili çeşitli çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Kaya ve Kardaş (2020) iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisini incelemişlerdir. Kardaş ve Görmez (2017) akvaryum tekniğinin iki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygısı üzerine etkisini incelerken Şahin, Kardaş ve Görmez (2017) akvaryum tekniğinin iki dilli 7. Sınıf öğrencilerinin konuşma becerileri üzerine etkisini incelemişlerdir. Tunagür, Kardaş ve Kardaş (2021) öğrenci merkezli dinleme-konuşma etkinliklerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe dinleme ve konuşma becerilerine etkisini araştırmışlardır. Ayrıca Aksu (2021) Fransa’da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı, Boğa (2019) soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisini, Çiftçi (2021) okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisini, Ergüt (2021) yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarını incelemiştir. Nüfusunun yaklaşık 1/3’ü iki dilli olmasına rağmen alanyazında bu yöndeki araştırmaların eksikliği, Türkçe eğitiminin sağlıklı gerçekleşmesini de şüphesiz olumsuz etkilemektedir.

İki dillilik ve iki dillilere eğitim de özellikle birçok farklı dil konuşurunun olduğu ülkelerde üzerinde durulması gereken önemli bir konudur. Bu konunun geliştirilmesi ve çeşitli çözüm önerileri üretilebilmesi için araştırma, Çoklu Zekâ Kuramı bakış açısını esas almıştır. Bu doğrultuda iki dilli öğrencilere daha uygun yaklaşımlarda bulunabilmek için onların zekâ alanlarını doğru bir şekilde tespit etmek ve bu tespitler sonucunda çeşitli önerilerde bulunabilmek esastır.

Bu araştırmada iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde sorun yaşamaları bir problem olarak görülmüş ve çalışma amacı “Türkçe ve Kürtçeyi iki dilli olarak konuşan öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunları öğretmen görüşleri çerçevesinde tespit etmek ve bu sorunlara Çoklu Zekâ Kuramı bakış açısıyla çeşitli çözüm önerileri getirmek” cümlesiyle belirlenmiştir. Söz konusu araştırma, iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunları ele alıp bu sorunlara farklı bakış açısı sunmakta ve Çoklu Zekâ Kuramı çerçevesinde çözüm önerileri ortaya koymaya çalışmaktadır. Bu farklılık dolayısıyla söz konusu çalışma literatürdeki diğer araştırmalardan önemli ölçüde ayrılmakta ve alana katkı sunacağı düşünülmektedir. Hedef doğrultusunda aynı zamanda görüşme formunun da soruları olan araştırmanın alt problemleri aşağıda verilmiştir:



- 1) Öğrencilerin ana dilinin farklı olması Türkçe öğretimine temel beceriler açısından (okuma, yazma, dinleme, konuşma) ne düzeyde (olumlu, olumsuz veya etkisiz) etki etmektedir?
- 2) Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi misiniz? İki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi için okullarda nasıl uygulanabilir? Etkinlik ve örnekler üzerinden açıklayınız.
- 3) İki dilli öğrenci, ana dilini Türkçe öğretiminde ne düzeyde kullanmaktadır?
- 4) İki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken yaşadığınız problemlere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Türkçe öğretmenlerinin iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunlara ilişkin görüşlerinin tespit edilmeye çalışıldığı bu araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması kullanılmıştır. Amaç doğrultusunda nitel çalışmalarda en sık kullanılan veri toplama yöntemi olan görüşme yoluyla veri toplanmıştır. Görüşmede etkili veri toplamak için temel özelliklerin bilinmesi ve nitel veriye ulaştırabilecek bir görüşme formu hazırlayıp bu süreçte önerilen ilkelerin özümsemesi gerekir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Çalışmada görüşme türlerinden yarı yapılandırılmış görüşme kullanılmıştır. "Yarı yapılandırılmış görüşmeler hem sabit seçenekli cevaplamayı hem de ilgili alanda derinlemesine gidebilmeyi birleştirir." (Büyüköztürk vd., 2018, s. 159).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu Şırnak ili Cizre ilçesinde görev yapan Türkçe öğretmenlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme yoluyla gönüllülük esasına göre seçilmiş 17 Türkçe öğretmeni oluşturmaktadır. "Bu örnekleme yöntemi araştırmaya hız ve pratiklik kazandırır. Çünkü bu yöntemde araştırmacı, yakın olan ve erişilmesi kolay olan bir durumu seçer." (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s. 123). Ulaşılan öğretmenlerin 11 tanesinden veri toplanabilmiştir. Örneklemedeki öğretmen grubuna ait kişisel bilgiler tablolastırılıp aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.
Öğretmenlerin kişisel bilgilerine ait tablo

Öğretmen	Cinsiyet		Meslekî Kıdem			Kürtçeyi Bilme Düzeyi	
	Kadın	Erkek	0-3 yıl	4-6 yıl	+7 yıl	Bilmiyor	Biliyor
5. Sınıfı Okutanlar	4	-	1	3	-	1	3
6. Sınıfı Okutanlar	-	1	1	-	-	-	1
7. Sınıfı Okutanlar	-	3	3	-	-	2	1
8. Sınıfı Okutanlar	-	3	1	-	2	1	2
Genel Toplam	4	7	6	3	2	4	7
%	36,4	63,6	54,5	27,3	18,2	36,4	63,6

Yukarıdaki tabloda örneklem grubunda yer alan 11 Türkçe öğretmenin kişisel bilgilerine ait veriler gösterilmiştir. Öğretmenlerin %36,4'ü (4 kişi) kadın, %63,6'sı (7 kişi) erkektir. Öğretmenlerin



%54,5'i (6 kişi) 0-3 yıl arası meslekî kıdeme sahipken %27,3'ü (3 kişi) 4-6 yıl arası meslekî kıdeme sahiptir. Bunun yanında 7 yıl ve üzeri yıldır görev yapan öğretmenlerin oranı %18,2'dir (2 kişi). Anket uygulanan öğretmenlerin %36,4'ü (4 kişi) Kürtçe bilmezken %63,6'sı (7 kişi) Kürtçeyi bilmektedir.

Veri toplama aracı

Araştırmanın veri toplama aracı Türkçe öğretmenlerinin görüşlerini öğrenmek için hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formudur. Bu form kişisel bilgiler ve görüşme sorularını içeren temelde 2 bölümden oluşmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde; cinsiyet, tecrübe, Kürtçeyi bilme düzeyi ve Türkçe dersinin okutulduğu sınıflar olmak üzere 4 soru yer almaktadır. Görüşme soruları ise araştırmanın alt problemlerinde verilen toplamda 4 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formu oluşturulurken Türkçe eğitimi alanında uzman olan 5 kişinin görüşü alınmış ve sorularda çeşitli düzenlemeler yapılmıştır. Bu doğrultuda araştırmadaki 4 soruda düzenlemeye gidilip araştırmaya 2 yeni soru eklenmiştir. Veriler toplanmadan önce öğretmenlere Çoklu Zekâ Kuramı ile ilgili kısaca ön bilgiler verilmiştir.

Verilerin toplanması ve analizi

Veriler, Türkçe öğretmenlerine verilen yarı yapılandırılmış görüşme formundaki sorulara yazılı olarak cevap alma yoluyla toplanmıştır. Daha sonra bu verilerin analizinde nitel veri analiz tekniklerinden içerik analizi kullanılmıştır. İçerik analizinde birbirine benzeyen verileri belirli kavramlar ve temalar çerçevesinde bir araya getirerek bunları okuyucunun anlayabileceği şekilde yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2018). İçerik analizi sonucunda öğretmenlerin yazılı cevaplarıyla ilgili kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler kendi içlerinde değerlendirilip araştırmanın Bulgular kısmında doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Öğretmenlerden herhangi bir isim bilgisi alınmadığı için kadın öğretmenlere rastgele olarak "K1, K2, K3..." erkek öğretmenlere de "E1, E2, E3..." şeklinde kodlar verilmiştir.

Araştırmanın etik izinleri

Bu araştırmanın etik açısından uygunluğu için Siirt Üniversitesi Etik Kurulundan 16.02.2024 tarih ve 6495 sayılı etik kurul onayı alınmıştır.

Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde araştırmadan elde edilen bulgular ortaya konmuştur.

Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular

Öğretmenlerin görüşme sorularına verdikleri yanıtlar çeşitli kategoriler oluşturulup Tablo 2, Tablo 3, Tablo 4 ve Tablo 5'te ortaya konmuştur.

**Öğretmenlerin, “öğrencilerin ana dilinin farklı olması Türkçe öğretimine temel beceriler açısından ne düzeyde etki etmektedir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular**

Öğretmenlerin “Öğrencilerin ana dilinin farklı olması Türkçe öğretimine temel beceriler açısından ne düzeyde etki etmektedir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular çeşitli kategoriler oluşturup frekans ve yüzdelerden yararlanılarak Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin, “Öğrencilerin ana dilinin farklı olması Türkçe öğretimine temel beceriler açısından ne düzeyde etki etmektedir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin tablo

Temel Beceri	Olumlu	Olumsuz	Kişiyeye Göre	Etkisiz	Görüş Yok
Okuma	1	8	1	-	1
Yazma	1	6	1	2	1
Dinleme	1	6	1	-	3
Konuşma	1	9	1	-	-
Genel Toplam	4	29	4	2	5
%	%9,1	%65,9	%9,1	%4,5	%11,4

Tablo 2’ye göre 11 öğretmenin ortaya koyduğu toplam 44 görüş mevcuttur. Türkçe öğretmenlerinin büyük çoğunluğu, öğrencinin ana dilinin farklı olmasının Türkçe öğretimine olumsuz etkisi olacağını söylemektedir. Bu görüşün oranı %65,9’dur. Bunun yanında tablodan hareketle öğretmenlerin, ana dil farkıyla ilgili en çok konuşma becerisinde olumsuz etkilerin görüldüğü görüşünü savunduğu sonucuna ulaşılabilir. Bu görüşü savunan öğretmenlerden E4, “*Özellikle konuşma becerileri üzerinde olumsuz etki konusu olmaktadır. Basit düzeyde kullanılan, günlük konuşma dilindeki sözcükleri dahi kullanmakta güçlük çektiklerini gözlemlemekteyim.*” cümlesiyle bu durumu açıklamıştır. E3, “*Öğrenciler kendini ifade ederken zorluk çekmektedir. Özellikle akıcı konuşma düzeyinde diller arası geçiş çok olmaktadır.*” demiştir. K3 ise bütün anlama ve anlatma becerilerine vurgu yaparak “*Öğrencilerin ana dilinin farklı olması anlama ve anlatma becerilerini olumsuz etkilemektedir.*” görüşünü savunmaktadır. Öğretmenlerin %11,4’ü bu konuyla ilgili net bir görüş ortaya koymamıştır. %9,1’lik oran olumlu etki yaratacağı görüşünü savunurken yine aynı oranda durumun kişiden kişiye göre değişebileceğini savunanlar vardır. Olumlu etki yaratacağını söyleyen öğretmenlerden E1, “*Dil, ikinci bir dil olarak öğrenildiği için daha geniş bir düşünce dünyalarının olmasına sebep oluyor. Çünkü zihinlerde daha çok kelime bulunuyor.*” demiştir. Bu düşünceden hareketle aslında başka bir dil öğrenmenin olumlu aktarım yapacağı durumu öne çıkarılmıştır. E6 ise durumun değişken olduğunu ve kişiden kişiye göre değişebileceğini söylemiştir. “*Bazı öğrencilerimizi olumlu etkilerden bazı öğrencilerimizi de olumsuz etkilediğini söylemek daha doğru olur.*” Ana dil farkını etkisiz olarak görenler ise %4,5’lik orana sahiptir. E7, daha çok yazma becerilerini kapsayacak bir görüş savunarak “*Öğrencilerin ana dilinin farklı olması yazma üzerinde etkili olduğu söylenemez.*” ifadesiyle bir etki yaratmayacağını dile getirmiştir.



Öğretmenlerin, “çoklu zekâ kuramı hakkında bilgi sahibi misiniz? iki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi için okullarda nasıl uygulanabilir? etkinlik ve örnekler üzerinden açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular

Öğretmenlerin, “Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi misiniz? İki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi için okullarda nasıl uygulanabilir? Etkinlik ve örnekler üzerinden açıklayınız.” sorusuyla ilgili yanıtları, Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgi sahibi olma oranları açısından Tablo 3’te gösterilmiş, etkinlik ve öneriler kısmı da paragraf hâlinde listelenmiştir.

Tablo 3.

Öğretmenlerin, “Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi misiniz? İki dilli öğrencilere Türkçe öğretimi için okullarda nasıl uygulanabilir? Etkinlik ve örnekler üzerinden açıklayınız.” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin tablo

2. Görüşme Sorusu	Bilgim Var	Bilgim Yok / Görüş Belirtmemiş
Çoklu Zekâ Kuramı Hakkında Bilgi Sahibi Misiniz?	7	4
%	63,6	36,4

Tablo 3’e göre öğretmenlerin %63,6’sının (7 kişi) Çoklu Zekâ Kuramı hakkında bilgi sahibi olduğu %36,4’ünün (4 kişi) ise bilgisinin olmadığı veya herhangi bir görüş belirtmediği sonucuna ulaşılabilir. Bu konuyla ilgili bilgi sahibi olan öğretmenler çeşitli öneriler getirmişlerdir.

Öğretmenlerin ortaya koyduğu etkinlik ve örnekler kategorize edilecek olursa Çoklu Zekâ Kuramı kapsamında akıllı tahta uygulamaları, kitaplar, rol ve drama uygulamaları, fotoğraf ve görsellerle dil öğretimi, söz dizimini (sentaks) öne çıkaran akıllı uygulamalar, iki dil arası karşılaştırma yapan ve birçok zekâ alanına hitap eden uygulamalar, 2. dil için seçmeli ders açma ve bunu farklı zekâ alanlarına uygun şekilde bir müfredatla işleme gibi sonuçlar ortaya konabilir.

E4, “Konuşma eğitimi açısından rol oynama ve drama çalışmalarıyla günlük konuşma dilinde daha fazla sözcük kullanmaları sağlanabilir.” diyerek aslında Çoklu Zekâ Kuramındaki bedensel zekâ ve sözel zekâ gibi kavramların baskın kullanılmasının gerekliliğini ortaya koymuştur. E1, “Akıllı tahta uygulamaları Çoklu Zekâya ciddi katkı sağlıyor.” görüşüyle aslında okullarda kullanılan akıllı tahtaların bahsedilen Çoklu Zekâ Kuramının uygulanması için uygun ortam sağladığını dile getirmiştir. K2, özellikle dil zekâsını ve görsel zekâyı öne çıkarıp “Özellikle sözel-dilsel zekâyı geliştirmek için bol bol okuma ve konuşma etkinliği yapılabilir. Görsel zekâsı olanlar için materyallerin isimleri öğretilirken fotoğrafları kullanılabilir.” görüşünü savunmuştur. Yine benzer bir görüşü savunan K4, “Görsel zekâ üzerinden uygulanabilir. Sözcük anlamları öğretilirken görsellerle gösterilebilir.” demiştir. E3 ise zekâ alanlarını da ihmâl etmeyecek şekilde görüş belirterek “Okullarda ikinci dil için seçmeli dersler açılabilir. Konuşma, dinleme, okuma ve yazma alanlarında daha çok uygulama yapılmalı, dört temel beceri es geçilmemelidir.” düşüncesini ortaya koymuştur.

**Öğretmenlerin, “iki dilli öğrenci, ana dilini Türkçe öğretiminde ne düzeyde kullanmaktadır?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular**

Öğretmenlerin, “iki dilli öğrenci, ana dilini Türkçe öğretiminde ne düzeyde kullanmaktadır?” sorusuna ilişkin yanıtları çeşitli kategoriler oluşturulup frekans ve yüzdelerden yararlanılarak Tablo 4’te gösterilmiştir.

Sayfa | 1138

Tablo 4.

Öğretmenlerin, “iki dilli öğrenci, ana dilini Türkçe öğretiminde ne düzeyde kullanmaktadır?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin tablo

3. Görüşme Sorusu	Kullanır	Bazen Kullanır	Kullanmaz	Kişiyeye Göre Değişir	Görüş Belirtmemiş
Ana Dilini Ne Düzeyde Kullanmaktadır?	2	4	2	2	1
%	18,2	36,4	18,2	18,2	9,1

Tablo 4’e göre iki dilli öğrencilerin ders esnasında kendi ana dillerini bazen kullandığı görüşünü savunan öğretmenlerin oranı %36,4’tür. Bu görüşü savunan başlıca öğretmenlerden E2, “Türkçe öğretiminde öğretmenlerle konuşurken kullanmıyor ana dilini. Ama ders esnasında bile olsa arkadaşlarıyla konuşurken genelde ana dilini kullanıyor. Arkadaşlarıyla konuşurken Türkçeyi az kullanıyor.” görüşünü belirtmiştir. Benzer kategorideki öğretmenlerden E3, “Yalnızca sorulan sorulara yanıt verirken ve anlamını bilmediği kelimelerle karşılaştığı zaman kullanmaktadır.” demiştir. Öğretmenlerin %18,2’si öğrencilerin ana dilini öğrenme ortamında kullandığını savunmaktadır. K3, “iki dilli öğrenci ana dilini etkin bir biçimde Türkçe öğrenme ortamına taşımaktadır.” düşüncesiyle bu kategoride bir görüş belirtmiştir. Türkçe öğretmenlerinin %18,2’si öğrencinin ana dilini Türkçe öğretiminde kullanmadığını belirtmiştir. E1, “Girdiğim sınıflar itibariyle ana dilini kullanmadan Türkçe öğretimi gerçekleştiriyoruz.” diyerek sınıf ortamında yalnızca Türkçenin konuşulduğunu söylemiştir. Bunun yanında öğretmenlerin %18,2’si de bu durumun kişiye veya duruma göre değişebileceğini söylemiştir. K2, “İyi bir Türkçe eğitimi aldıysa Türkçeyi üst düzey kullanır. Ama dilini arkadaşlarıyla iletişim kurarken kullanır. Ama iyi bir Türkçe eğitimi almadıysa ders esnasında da kullanabiliyor.” diyerek aslında durumu öğrencinin eğitim seviyesine göre değişkenlik gösterdiğini öne sürmüştür.

Öğretmenlerin, “iki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken yaşadığınız problemlere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin bulgular

Öğretmenlerin, “iki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken yaşadığınız problemlere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna ilişkin yanıtları çeşitli kategoriler oluşturulup frekans ve yüzdelerden yararlanılarak Tablo 5’te gösterilmiştir.



Tablo 5.

Öğretmenlerin, “İki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken yaşadığınız problemlere ilişkin çözüm önerileriniz nelerdir?” sorusuna verdikleri yanıtlara ilişkin tablo

4. Görüşme Sorusu	Farklı Yöntem	Aile Desteği	Pratik Yapma	Öğrenme Ortamı	Kitap Okutma	Öğretmen Eğitimi
Çözüm Önerileri	6	6	3	3	3	1
%	27,3	27,3	13,6	13,6	13,6	4,5

Tablo 5’te öğretmenler soruya birden çok çözüm önerisi getirebildiğinden dolayı toplamda 22 görüş ortaya konmuştur. Görüşlerin %27,3’ü Türkçe öğretiminde klasik yöntemler dışında farklı yöntem ve teknikleri kullanmakla ilgilidir. Bu kapsamda E2, “*Öğrenci genelde konuşmada problem yaşadığından özellikle konuşma ve okuma etkinliklerine ağırlık verilmelidir. Okumada kelime öğretimine ağırlık verilmelidir. Ve öğrencinin akıcı konuşmasını ve harfleri düzgün telaffuz etmesini sağlamak için tekerlemeler kullanılmalıdır.*” diyerek E3 ile benzer şeyleri söylemektedir. E3, “*Derslerde farklı yöntem ve tekniklerden yararlanmak*” cümlesiyle aslında konuyu özetlemiştir. K3 ise “*Türkçenin doğru kullanımıyla ilgili diksiyon dersleri alınabilir.*” cümlesiyle farklı bir dersin farklı yöntem ve teknik olarak kullanılabileceğini öne çıkarmıştır. Görüşlerin %27,3’ü de aile desteğini vurgulamıştır. E6, “*...aile desteğiyle pekiştirilirse güzel bir seviyeye ulaşır.*” ve E7, “*Özellikle ailede ve okulda iki dilli olmanın önemi öğretilmeli.*” düşünceleriyle benzer kategorileri ortaya koymuştur. İncelenen görüşlerin %13,6’sı çözüm önerisi olarak daha çok ödev ve pratik yapma üzerinedir. E3, “*Öğrencinin bol bol pratik yapmasını sağlamak.*” Düşüncesiyle bunu dile getirmiştir. Öğrenme ortamlarının uygun hâle getirilmesini savunan görüşlerin oranı da %13,6’dır. E5, “*Öğrencilere Türkçenin yanında ana dilini de öğrenebileceği uygun ve zengin öğrenme ortamları sunulmalıdır.*” görüşüyle Türkçenin yanında öğrencinin ana diline de gereken önemin verildiği bir ortamın hazırlanmasının gerekliliğini savunmaktadır. Görüşlerin %13,6’sı kitap okutmanın çözüm için yararlı olacağı üzerinedir. K2, “*Bol bol kitap okutuyorum. Yazı çalışmalarlarıyla da destekliyorum.*” ve E1, “*Kitap okumaktan kaynaklı yetersiz kelime haznesi ve buna bağlı olarak gelişen başarısızlık ve özgüvensizlik var.*” düşünceleriyle bu duruma çözüm önerisi olarak kitap okumanın artırılması durumunu ortaya koymuşlardır. Görüşlerin %4,5’i ise öğretmenlere bu konuda bilgi verilmesini savunmaktadır. E7, “*İki dili birbirini destekler şekilde bir eğitim-öğretim verilebilir. Türkçe dersi veren öğretmenlere iki dilli bölgelerde görevlendirilirken (atama yapılırken) minimize de olsa o dil hakkında bilgi verilmeli.*” demiştir. Aslında bu görüşe göre öğretmenlerin bölge koşulları ve dili hakkında bilgi sahibi olmasının bir çözüm önerisi olabileceği durumu dile getirilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre örneklem grubundaki öğretmen görüşlerinin %65,9’u öğrencilerin ana dilinin farklı olmasının Türkçe öğretimine etkisinin olumsuz olduğunu savunmaktadır. Temel beceriler açısından incelendiğinde konuşma becerinin bu durumdan en çok olumsuz etkilenen alan olduğu tespit edilmiştir. Öğretmenlerin %11,4’ü bu konuda net bir görüş ortaya koymamıştır. Durumun böyle olmasında, görüş belirtmeyen öğretmenlerin bazı temel beceri alanlarında yeteri kadar gözlem yapabilecek tecrübeye sahip olmamasının etkili olduğu söylenebilir. Görüşlerin %9,1’i ana dil farkının olumlu etkisini ortaya koymuştur. Bu görüşe sahip olan öğretmenler daha çok farklı dillerin düşünce



dünyasını zenginleştireceğinden hareketle bir tespitle bulunmuştur. Elde edilen görüşlerin %9,1'i de durumun kişiden kişiye göre değiştiğini öne sürmüştür. Bu görüşün savunulmasında en büyük faktör bireyin çevre değişkenliğinin durumu olumlu veya olumsuz çevirebileceği düşüncesidir. Görüşlerin %4,5'i de ana dil farkının hiçbir etkisi olmadığını öne sürmektedir.

Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgi sahibi olup olmama durumlarına bakıldığında öğretmenlerin %63,6'sının bu konuyla ilgili bilgi sahibi olduğu %36,4'ünün ise bilgi sahibi olmadığı görülmektedir. Bilgi sahibi olmayan öğretmenlerin oranı yüksek çıktığı için öğretmenlerin bu kuram ile ilgili farkındalık yaratılması durumu gündeme gelmelidir. İki dilli öğrencilere Çoklu Zekâ Kuramına uygun etkinlik önerilerinde ise akıllı tahta uygulamaları, kitaplar, rol ve drama uygulamaları, fotoğraf ve görsellerle dil öğretimi, söz dizimini (sentaks) öne çıkaran akıllı uygulamalar, iki dil arası karşılaştırma yapan ve birçok zekâ alanına hitap eden uygulamalar önerilmiştir. Bunun dışında 2. dil için seçmeli ders açma ve bunu farklı zekâ alanlarına uygun şekilde bir işleme gibi müfredat önerileri de ortaya konmuştur.

Öğrencilerin ana dillerini derste kullanma düzeylerine yönelik görüşlere göre öğretmenlerin %36,4'ü ana dilinin bazen kullanıldığını savunmaktadır. Bu görüşün öne çıkan niteliği öğrencilerin hangi dilde soru sorulursa o dilde cevap verdiğini ortaya koymasındadır. Öğretmenlerin %18,2'şerlik kısmı da öğrencilerin ana dilini daima kullandığını, hiç kullanmadığını ve kişiden kişiye göre değiştiğini ortaya koymuştur. %9,1'lik kesim ise herhangi bir görüş belirtmemiştir. Bu oranlara bakıldığında öğrencilerin ana dillerini önemli ölçüde Türkçe öğretim ortamına taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır.

İki dilli öğrencilere Türkçe öğretirken yaşanan problemlerin çözümüne ilişkin sonuçlara bakıldığında ortaya konan çözüm önerilerinin %27,3'ü farklı yöntem denenmesinin gerekliliğini göstermektedir. Özellikle konuşma ve okuma etkinlikleri artırılarak Türkçedeki yetkinliğin artırılması sağlanmak istenmektedir. Önerilerin %27,3'ü de yaşanan sorunlara çözüm önerisi bulmak için aile desteğine başvurulması gerektiğini ön plana çıkarmıştır. %13,6'şar orandaki çözüm önerileri ise daha çok pratik yapma, öğrenme ortamını düzenleme ve kitap okutmakla ilgilidir. Çözüm önerilerinin %4,5'i ise öğretmenlerin bölge şartlarına daha iyi uyum sağlaması hedefiyle eğitim alması durumunu kapsamaktadır. Alandaki benzer çalışmalar ve bu çalışmayla kıyaslamaları aşağıda listelenmiştir:

Saeidi ve Mazoochi (2013), yaptıkları çalışmada 20-30 yaş arası Türkçe-Farsça iki dilli kadınların sadece Farsça tek dilli kadınlardan dil zekâsı olarak daha üstün olduğu ortaya konmuştur. Fakat erkekler arasında anlamlı bir fark bulunamamıştır. Bu çalışmada da Çoklu Zekâ Kuramı ile iki dillilik arasında ilişki kurulmaya çalışıldığından dolayı iki dilli öğrencilerin olduğu sınıf ortamlarına Çoklu Zekâ Kuramını taşımanın en azından kız öğrenciler açısından pozitif bir sonuç oluşacağı açıkça görülmektedir. İki dilli olan her iki cinsiyette de dil zekâsının daha gelişmiş olduğu sonucunu ortaya koyan çalışmalar da vardır. Sarnai (2018) ise çalışmasında iki dilli öğrencilerin tek dilli öğrencilere göre daha yüksek dil zekâsına sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışmada ise öğretmen görüşlerinin iki dilliliğin öğrenciyi büyük oranda olumsuz etkilediği ortaya konmuştur. Söz konusu nedenle Türkçe-Kürtçe iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları sorunların her zaman dil kaynaklı olamayacağı bu sorunların çözümünde çevresel, kültürel ve ekonomik gibi faktörlerin de dikkate alınmasının gerekliliği açıkça görülmektedir.



Kalenderoğlu ve Zorluoğlu (2018), çalışmasında Çoklu Zekâ Kuramının yurt dışındaki Türk çocuklarına Türkçe öğretiminde elverişli bir yöntem olduğunu tespit etmiştir. Çalışmaya göre zekâ alanlarını gözetmek heterojen sınıf ortamında önemli faydalar sağlamaktadır. Örneğin müzik, drama gibi etkinliklerle Türkçe öğretiminin gerçekleştirilmesi mümkündür. Çalışmada öğrencilerin telaffuz ve yazım hatalarından da bahsedilerek iki dil ile karışmış kelimelerin ortaya konduğu belirtilmektedir. Bu çalışmada da öğretmenler en çok öğrencilerin konuşma becerisiyle ilgili hatalarından bahsetmektedir. İki çalışma arasındaki benzerliklerden bir diğeri öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkında yeterli bilgisinin olmaması, bilgisi olan öğretmenlerin de istenilen materyallere ulaşamamasıdır. Bu konuyla ilgili hem Türkiye’de iki dilli öğrenciler için hem de yurt dışında yaşayan Türk çocukları için bakanlıkça; eğitim dokümanı, ders materyali, öneri setleri içeren bir çalışma yapılması ya da süreç geliştirilmesi önerilebilir. Sorunların giderilebilmesi için Çoklu Zekâ Kuramının ilkelerine göre geliştirilmiş yöntem ve materyallerin kullanılması Türkçe öğretimini daha etkili ve verimli kılacaktır. Konuya program incelemesi yoluyla yaklaşan Bican (2021), çalışmasında yurt dışında Türkçenin öğretiminde sıkça başvurulan Türkçe ve Türk Kültürü Dersi Öğretim Programı (2018) ve AOÖÇ (Avrupa Ortak Öneriler Çerçevesi), çeşitli değişkenler (yaklaşım, beceri alanları, genel hedefler ve özel hedefler) açısından analiz ederek değerlendirmiştir. Bu analiz sonucunda kültürel ve kültürler arası öğrenmeler bakımından MEB tarafından oluşturulan programın gereksinimlere yanıt verdiği sonucuna ulaşmıştır. İlgili programın Türkiye’deki iki dilli bölgelerde de uyarlama yaparak uygulanabileceği bunun sonucunda da verimli sonuçlar alınabileceği söylenebilir. Yine yurt dışındaki Türk çocuklara Türkçe öğretimi konusunda, Alan ve Biçer (2022), öğretmenlerin daha çok sorumluluk bilinciyle yurt dışında Türkçe öğrettikleri, bazı kurumların Türkçe öğretimini destekledikleri ancak destek vermeyen kurumların da olduğu, Türkçe öğretimi için hazırlanan programda ve ders kitaplarında sorunların olduğu, ikinci dilin ana dili olumsuz etkilediği, ailenin ve çevrenin genellikle Türkçe derslerini desteklediği sonuçlarına ulaşmıştır. Bu çalışmada da farklı yöntemlerin kullanılarak ders materyallerinin değiştirilmesinin gerekliliğinden söz edilmiştir. Görüş belirten öğretmenlerin büyük çoğunluğunun iki dil arasında olumsuz etkileşim oluştuğunu ortaya koyarken yine iki çalışmada da çevresel faktörler göz önüne alınmıştır. Bu nedenle iki araştırmanın da benzer paralelde ilerlediğini söylemek mümkündür.

Ece Yapılcan (2022), çalışmasında Türkçe ile ilkokulda karşılaşan öğrenciler ile okula başlamadan önce Türkçe ile kaynaşan öğrencilerin farkları göz önünde bulundurmıştır. Türkçe ile daha önce karşılaşan öğrenciler dil becerisi bakımından daha ileride olmaktadır. Bu farklılıklar yalnızca dil becerileri alanında değil sosyal ve bilişsel alanlarda da öne çıkmaktadır. Okula başlayan öğrencilerin öğretmeniyle ve arkadaşlarıyla sağlıklı iletişim kuramaması sosyal gelişimini sekteye uğratarak aslında akademik başarısızlıklarından daha büyük sorunlar ortaya çıkarmaktadır. Bunun yanında öğretmenlere de fazladan yük oluşturmaktadır. Öğrencilerin küçük yaşlardan itibaren kendi ana dilinin yanında Türkçeye de maruz kalması büyük önem arz etmektedir. Bu küçük yaşlardan itibaren ailenin de aynı sınıf ortamı gibi Çoklu Zekâ Kuramına uygun ev ortamları hazırlamasının gerekliliği savunulabilir. Chávez, M., Barrious, L., Espinoza, F., Espino, E. ve Magde, Y. (2023), çalışmalarında iki dilli öğrencilerin baskın zekâ alanlarını sosyal zekâ, doğacı zekâ ve özedönük zekâ olarak bulurken en düşük düzeydeki zekâ alanlarını mantık-matematik zekâ olarak tespit etmiştir. Bu sonuca göre öğrencilerin sosyal zekâ, doğacı zekâ ve özedönük zekâ alanlarına yönelik sınıf içi etkinlik tasarlamak iki dilli öğrenciler için büyük katkılar sunacaktır. Çalışmanın sonuçlarından hareketle çeşitli öneriler getirilmiştir:



- Türkçe-Kürtçe iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretiminde yaşadıkları olumsuz etkilerin ortadan kaldırılması için durumun çevresel, kültürel ve ekonomik gibi faktörlerinin dikkate alınması gerekmektedir. Problemin yalnızca ana dil farklılığından kaynaklı olduğu düşünülmemelidir.
- İki dilli bölgelerdeki öğrenciler için bakanlıkça farklı eğitim dokümanları, ders materyalleri, öneri setleri oluşturulmalıdır. Aynı müfredatı kullanarak batıdaki başarının aynısını beklemek mümkün olmamaktadır.
- İki dillilik öğrencilerde gerekli çalışmalar yapılmadığı zaman negatif, uygun ortamlar sağlandığı zaman pozitif bir etki yaratmaktadır. Bu etkinin pozitive döndürülmesi için iki dilli bölgelerde Çoklu Zekâ Kuramına uygun farklı duylara hitap eden ve az kişilerden oluşan sınıfların oluşturulması gerekmektedir.
- Öğretmenlerin Çoklu Zekâ Kuramı hakkındaki bilgileri sınırlı düzeyde kalmaktadır. Bu kuram, lisans düzeyinde seçmeli ders olarak açılmalı, öğretmen akademilerinde de teorik bilgilerden ziyade öğretmenlerin saha deneyimlerini artıracak olan uygulama biçimlerine yer verilmelidir.
- İki dillilikle ilgili çalışmaların önemli bir kısmının yurt dışı kökenli olduğu, Türkçe-Farsça, Türkçe-Almanca ve İngilizce-İspanyolca iki dilliliğinin çalışıldığı görülmektedir. Türkçe-Kürtçe çift dilliliğinin araştırmacılar tarafından incelenip bölgenin Türkçe öğretiminde yaşadığı sorunları çözmek için daha fazla uygulama önerileri getirilmesi gerekmektedir.



Kaynakça

- Aksu, M. (2021). *Fransa'da ilköğretim okullarındaki iki dilli Türk öğrencilerin konuşma kaygısı*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Ağca, Ö. (2012). *Normal gelişim gösteren ve dil bozukluğu olan tek dilli çocuklar ile ikidilli çocukların kavram gelişimlerinin karşılaştırılması*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Alan, Y. ve Biçer, N. (2022). Yurt dışında ana dili olarak Türkçe öğretimi: Bir meta-tematik analiz. *Kuram ve Uygulamada Sosyal Bilimler Dergisi, 6(2)*, 233-247.
- Baker, C. (2011). *İkidilli Eğitim: Anne-babalar ve öğretmenler için rehber*. (Çev. S. Güvener). İstanbul: Heyamola Yayınları.
- Başbayrak, M. (2021). *2019-2020 öğretim yılında okutulan 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarındaki metin ve etkinliklerin çoklu zekâ kuramı ve öğretmen görüşleri çerçevesinde değerlendirilmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Çanakkale.
- Bican, G. (2021). Türkçenin iki dillilere ana dili olarak öğretimi: yaklaşım, program ve hedefler. *Karamanoğlu Mehmetbey Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 3(1)*, 90-97.
- Bloomfield, L. (1933). *Language*. New York: Henry Holt and Company.
- Boğa, K. (2019). *Soru sorarak okuma stratejisinin iki dilli 7. sınıf öğrencilerinin özet çıkarma becerilerine etkisi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Bölükbaş Kaya, F., Hançer, B. F. ve Golynskaia, A. (2019). İki dillilik: tanımı ve türleri üzerine kuramsal tartışmalar. *International Journal of Languages' Education and Teaching 7(2)*, 98-113.
- Bümen, N. (2002). *Okulda Çoklu Zekâ Kuramı*. Ankara: PegemA Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Chávez, M., Barrious, L., Espinoza, F., Espino, E. ve Magde, Y. (2023). Howard Gardner's multiple intelligences in bilingual early childhood education students. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación, 7(27)*, 388-396.
- Christison, M. A. (1996). Multiple intelligences and second language acquisition. *The Journal of The Imagination in Language Learning, 3*, 8-15.
- Ciğerci, F. M. ve Gültekin, M. (2019). Dijital hikayelerin dinlemeye yönelik tutuma etkisi. *Harran Maarif Dergisi, 4(2)*, 1-26. <https://doi.org/10.22596/2019.0402.45.73>
- Çiftçi, S. (2021). *Okul öncesi eğitim programındaki etkinliklerin iki dilli çocukların Türkçe dil gelişimine etkisinin incelenmesi*. Yayımlanmamış doktora tezi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Van.
- Deary, I. J. (2015). *Zekâ* (Çev. H. Gür). Ankara: Kültür Kitaplığı.
- Demirel, Ö., Başbay, A. ve Erdem, E. (2006). *Eğitimde Çoklu Zekâ-Kuram ve Uygulama*. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Ece Yapılcan, A. (2021). *Ana dili Türkçe olmayan iki dilli ortaokul öğrencilerinin Türkçe öğrenimlerinin dört temel dil becerisi ve dil bilgisi bağlamında değerlendirilmesi (İğdır örneği)*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Nevşehir.
- Erdağ Toksun, S. (2020). Ortaokul öğrencilerinin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (19)*, 20-28. <https://doi.org/10.29000/rumelide.752051>
- Ergüt, S. E. (2021). *Türkçe ve Türk kültürü dersi alan yurt dışındaki iki dilli Türk çocuklarının miras dil konuşma kaygılarının incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Erkinay Tamtamiş, H. K. ve Aydoğan, A. (2021). Çokkültürlülük ve çokdillilik bağlamında Midyat. *Uluslararası Dil, Edebiyat ve Kültür Araştırmaları Dergisi, 4(2)*, 334-355. <https://doi.org/10.37999/udekad.999383>
- Gardner, H. (1983). *Multiple Intelligences: The Theory in Practice*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books.
- Gardner, H. (2017). *Zihin çerçeveleri* (Çev. E. Kılıç ve G. Tunçgenç). İstanbul: Alfa Bilim.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1127-1144.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1127-1144.

Araştırma Makalesi / Research Paper

- Gögebakan Yıldız, D. (2018). *Beceri Gelişiminde Çoklu Zekâ ve Bütünleştirilmiş Program Yaklaşımı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Grosjean, F. (1997). Processing Mixed Language: Issues, Findings and Models. İçinde A. M. De Groot ve J. F. Kroll (Editörler). *Tutorials in Bilingualism* (s. 225-254). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Güzel, A. (2010). *İki dillilere Türkçe öğretimi*. Ankara: Vizyon Yayınevi.
- Haugen, E. (1953). *The Norwegian Language in America: A Study in Bilingual Behavior*. Philadelphia: University of Pennsylvania Press.
- Haznedar, B. (2021). *İkidillilik ve Çokdillilik Erken Çocukluk Döneminde Birden Fazla Dil Öğrenimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Kalenderoğlu, İ. ve Zorluoğlu, Y. (2018). Çoklu zekâ kuramına göre yurtdışında yaşayan Türk çocuklarına Türkçe öğretimi ile ilgili öğretmen görüşleri. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 7(20), 577-601.
- Karahan, F. ve Savaşçı, M. (2021). Türkiye’de ikidillilik. İçinde Güleç, İ., İnce, B. ve Demiriz, H. N. (Editörler). *İkidillilik ve İkidilli Çocukların Eğitimi* (s. 9-44). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karatay, H., ve Kartalioğlu, N. (2016). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenme tutumu ile dil becerileri edimi arasındaki ilişki. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(4), 203-214. <https://doi.org/10.11616/basbed.vi.455421>
- Kardaş, M.N. ve Görmez, E. (2017). The effect of aquarium method on the bilingual learners' Turkish speech anxiety. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi Sayı: 12*, 1-30.
- Kardaş, M. N., Şahin, A., ve Görmez, E. (2017). İki dilli 7. sınıf öğrencilerinin akvaryum öğretim tekniği uygulamalarına ilişkin görüşleri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 5(3), 477-501.
- Kaya, M. ve Kardaş, M. N. (2020). İki dilli öğrencilerin Türkçe konuşma kaygıları üzerinde rol oynama etkinliklerinin etkisi. *Çukurova Araştırmaları*, 6(1), 126-140.
- Lazear, D. (2000). *The Intelligent Curriculum: Using MI to Develop Your Student's Full Potential*. New York: Zephyr Press.
- Özkaya, P. G. ve Kalı, G. (2022). İki Dillilik Türleri (Modelleri). İçinde Başar, U. (Editör). *İki Dillilere Türkçe Öğretimi* (s. 3-19). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Polat, A. (2017). *Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin dinlemeye yönelik tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi, Mersin.
- Saban, A. (2005). *Çoklu Zekâ Teorisi ve Eğitim*. Ankara: Atlas Yayın Dağıtım.
- Saeidi, M. ve Mazoochi, N. (2013). A comparative study on bilingual and monolingual Iranian efl learners' linguistic intelligence across genders, *Life Science Journal*, 10(6), 321-334.
- Sarnai, A. (2018). The effect of bilingualism/monolinguals on l2 working memory capacity and verbal intelligence, *Iranian Journal of Applied Language Studies*, 10(1), 205-231.
- Temiz, N. (2007). *Çoklu Zekâ Kuramı Okulda ve Sınıfta: Kimim? Öğretmenim Benim Beynim 1*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Temiz, N. (2010). *Çoklu Zekâ Kuramı Evde ve Ailede: Kimim? Anneyim, Babayım, Veliyim, Evladım, Benim, Beynim 2*, Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Tunagür, M., Kardaş, N. ve Kardaş, M. N. (2021). The effect of student centered listening/speaking activities on Turkish listening speaking skills of bilingual students. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 9(1), 136-149.
- Voltz, D. L., Sims, M. J. ve Nelson, B. (2010). *Connecting Teachers Students and Standards*. Alexandria, VA: ASCD Member Book.
- Vural, B. (2004). *Öğrenci Merkezli Eğitim ve Çoklu Zekâ*. İstanbul: Hayat Yayıncılık.
- Yavuz, K. E. (2001). *Eğitim Öğretimde Çoklu Zekâ Teorisi ve Uygulamaları*. Ankara: Özel Ceceli Okulları Yayınları.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, C., Arslan, K. ve Thomas, R. (2023). *İki Dillilik ve Dil Edinimi Almanya’da Türkçe-Almanca İki Dilli Büyüyen Çocuklar Üzerine Bir İnceleme*. Ankara: Pegem Akademi.


Başbayrak, M. & Akın, E. (2024). Çoklu zekâ açısından iki dilli öğrencilerin Türkçe öğretimindeki sorunlarının öğretmen görüşleriyle değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1127-1144.


DOI. 10.51460/baebd.1487747





Reflections of the Concept of Empathy the School Environment¹

Empati Kavramının Okul Ortamına Yansımaları

Soner DOĞAN , Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University, snr312@gmail.com

Ihsan TOPCU , Assoc. Prof. Dr., Sivas Cumhuriyet University, ihsantopcu@hotmail.com

Esmâ KOCAK KAYACI , Graduate Student, Sivas Cumhuriyet University & Ministry of Education,
kocak.eesma@gmail.com

Emine TUNCER GUNAY , Graduate Student, Sivas Cumhuriyet University, tuncergunayemine@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 13 March 2024

Kabul tarihi - Accepted: 10 July 2024

Yayın tarihi - Published: 28 August 2024

¹ This paper had been presented at the 3rd Interational Scientific Researches Congress.
Dogan, S., Topcu, I., Kocak Kayaci, E. & Tuncer Gunay, E. (2024). Reflections of the concept of empathy the school environment. *Western Anatolia Journal of Eduational Sciences, 15(2)*, 1145-1168.
DOI. 10.51460/baebd.1452291



Abstract. This qualitative research, which aims to examine the reflections of the concept of empathy in the school environment in terms of students, teachers, school administrators and parents according to teachers' views, is structured in a phenomenological design. The study group of the research consists of 30 teachers. The data were collected through a semi-structured interview form developed by the researchers and consisting of open-ended questions. The data obtained were structured under common categories and themes according to similar characteristics by content analysis method. The findings of the study are presented under 10 themes. According to the results of the research, the participants expressed the concept of empathy as empathy and developing a perspective to understand the other person, and stated that high empathy skills of school stakeholders have a positive effect on school success, school social environment and human relations. It was concluded that the concept of empathy is important and the school environment will be healthier as empathy behavior increases. Organizing in-service training activities, seminars, student and parent activities to improve the empathy skills of stakeholders were among the prominent results. In addition, the inclusion of courses and practices aimed at improving the empathy skills of pre-service teachers in teacher training programs, and the guidance of school administrators and educational supervisors, who have a leadership role in education, to all stakeholders in developing empathy behaviors and related issues are among the recommendations.

Keywords: *Empathy, Human Relations, School Environment, Teachers' Views, Affective Competences, Healthy Communication.*

Öz. Empati kavramının okul ortamına yansımalarını öğrenciler, öğretmenler, okul yöneticileri ve veliler açısından öğretmen görüşlerine göre incelemeyi amaçlayan bu nitel araştırma olgubilim deseninde yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu 30 öğretmen oluşturmaktadır. Veriler, araştırmacılar tarafından geliştirilen ve açık uçlu sorulardan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi yöntemiyle benzer özelliklerine göre ortak kategoriler ve temalar altında yapılandırılmıştır. Araştırmanın bulguları 10 tema altında sunulmuştur. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar, empati kavramını duygudaşlık ve karşısındakini anlamaya yönelik bakış açısı geliştirme olarak ifade ederken, okul paydaşlarının empati becerilerinin yüksek olmasının okul başarısı, okulun sosyal ortamı ve insan ilişkileri üzerinde olumlu etkiye sahip olduğu yönünde görüş belirtmişlerdir. Empati kavramının önemli olduğu ve empati davranışı arttıkça okul ortamının daha sağlıklı olacağına yönelik sonuçlara ulaşılmıştır. Paydaşların empati becerilerini geliştirmeye yönelik hizmet içi eğitim faaliyetlerinin, seminerlerin, öğrenci ve veli etkinliklerinin organize edilmesi öne çıkan sonuçlar arasında yer almıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının empati becerilerinin geliştirilmesine yönelik dersler ve uygulamaların öğretmen yetiştirme programlarına dahil edilmesi, eğitimde liderlik rolüne sahip olan okul yöneticilerinin ve eğitim denetmenlerinin empati davranışlarını geliştirme ve bununla ilgili konularda tüm paydaşlara rehberlik yapmaları öneriler arasında yer almaktadır.

Anahtar Kelimeler: *Empati, İnsan İlişkileri, Okul Ortamı, Öğretmen Görüşleri, Duyuşsal Yeterlilikler, Sağlıklı İletişim.*



Genişletilmiş Özet

Giriş. İnsanlar doğası gereği etrafındaki diğer bireylerle iletişim kurmak zorundadır. İletişim, sağlıklı olduğu zaman toplumdaki uyumsuzluklar en aza iner. Kılıç'a (2005) göre bu iletişimin daha kaliteli hale gelmesi, insanların birbirlerini anlamaları yani empati yapmalarıyla mümkün olmaktadır. Okullar da insanların birbirleri ile sürekli iletişim kurdukları sosyal alanların başında yer almaktadır. Öğrenciler ve öğretmenlerin eğitim öğretim faaliyetlerinin gerçekleştiği sınıf, yalnızca tarafların birbirlerine davranışlarını sunduğu ortam olmayıp aralarında karşılıklı ilişkilerin bulunduğu sosyal ortamları da içerisinde barındırır (Hoy & Forsyth, 1988). Okullarda uygulanan eğitim öğretim faaliyetleri sırasında planlar, programlar etkili bir öğretim için şarttır. Bu faaliyetler sırasında daha verimli sonuçlar alabilmek için empati becerisinin kullanılması da en az plan ve program kadar önemlidir (Elikesik, 2013). Okul yöneticisinin de öğrenciler, öğretmenler ve okulun diğer çalışanlarına empatiyle yaklaşması onun sosyal etkileme gücünü artırır. Bunun sonucunda da okulun amaçlarına ve okulla etkileşim kuran kişilerin de beklentilerine daha çok yaklaşmış olur (Fidan & Erden, 1993). Bu bağlamda empati kavramının tüm okul paydaşlarını etkilediği söylenebilir. Alanyazın incelendiğinde empati kavramının öğretmen, öğrenci, okul yöneticisi ve veli şeklinde tüm grupları içine alacak şekilde incelendiği bir araştırmanın bulunmadığı görülmüştür. Bu bağlamda empati kavramının öğretmen, okul yöneticisi, öğrenci ve veli tarafından kullanılmasının okul ortamına ne gibi etkileri olacağına yönelik öğretmen görüşlerinin alındığı bu çalışmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem. Empati kavramının okul ortamına yansımalarının araştırıldığı bu çalışma nitel olgu bilim (fenomenoloji) deseninde yapılandırılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunun oluşturulmasında amaçlı örnekleme yöntemlerinden tipik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Çalışma grubu 30 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmanın verileri yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcılarla görüşmeler yapılarak toplanmıştır. Veriler içerik analizi yöntemi ile çözümlenerek tablolar halinde sunulmuştur.

Bulgular. Araştırma bulgularına göre empati kavramına ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde duygudaşlık ve bakış açısı kategorilerinin ön plana çıktığı görülmektedir. Katılımcılar *empatiyi* aynı duyguları paylaşmak, kendini karşıdakinin yerine koyabilmek, karşıdaki kişinin hislerini anlayabilmek olarak yorumlamışlardır. Katılımcıların, empati kavramının insan ilişkilerini nasıl etkilediğine ilişkin olarak anlaşılmayı sağlama, insanların birbirlerine hoşgörülü olması, doğru ve etkili bir iletişim kurma ifadelerini daha çok kullandıkları görülmüştür. Okul yöneticisinin empatik bir yaklaşıma sahip olmasına ilişkin olarak sağlıklı iletişim, güven, okul kültürü, başarı ve okul-çevre ilişkileri kategorilerinin ön plana çıktığı saptanmıştır. Empati becerisi yüksek bir öğretmenin sınıf ortamına katkıları, daha çok güvende hissetme, birbirini anlama, sağlıklı iletişim ifadeleriyle açıklanırken, empati becerisi yüksek bir öğrencinin diğer arkadaşlarına etkisi daha çok akranlarla iyi ilişkiler, örnek davranışlar sergileme, güçlü arkadaşlık bağları ve sağlıklı iletişim kavramlarıyla ifade edilmiştir. Empati becerisi yüksek bir velinin öğrenci başarısına katkıları konusunda iş birliği kategorisi ön plana çıkmıştır. Okulda empati becerisini geliştirmek için öğretmenlere, yöneticilere, velilere ve öğrencilere yönelik neler yapılabileceğine ilişkin öğretmen görüşleri incelendiğinde tüm kategorilerde seminer ve hizmet içi eğitim önerileri ön plana çıkarken, Millî Eğitim Bakanlığının öğretmen, okul yöneticisi, veli, öğrenciler ve okul ortamına yönelik empatik yaklaşımları konusunda daha çok "hayır" ve "yeterli değil" kategorilerinin ön plana çıktığı



görülmüştür. Çalışmada bulunan empati kavramı ile ilgili metafor sorusu ile ilgili olarak yapılan tüm benzetmelerin olumlu olduğu (Başarma güdüsü, Adalet, İlaç, Yaşam vb.) tespit edilmiştir.

Tartışma ve Sonuç. Araştırmadan elde edilen sonuçlara göre çalışmaya katılan öğretmenler, empati davranışı gösterebilme düzeyi ile insan ilişkileri arasında pozitif yönlü bir ilişkinin olduğunu düşünmektedirler. Empatik davranış gösterebilen insanların birbirlerini daha iyi anlayabileceğini, birbirlerine karşı daha hoşgörülü davranabileceklerini, doğru ve etkili bir iletişim kurabileceklerini ifade etmektedirler. Böylece öğretmenler, empati davranışının bireyler arası insan ilişkilerini olumlu etkilediği, örgütsel ortamda sağlıklı iletişime katkı sağladığı, iş birliği ve kontrolü artırdığı yönünde görüşlere sahip olduklarını ortaya koymuşlardır. Çalışmada yöneticilerin empati becerilerinin okul ortamına olumlu etkileri olduğu yönünde sonuçlar elde edilmiştir. Buna göre öğretmenler empati becerisi yüksek olan okul yöneticilerinin okul ortamında daha etkili iletişim kurdukları, çalışanlara daha çok güven sağladıkları, olumlu bir okul kültürü oluşturabildikleri yönünde görüş belirtmişlerdir. Ayrıca empati düzeyi yüksek yöneticilerin okullarında okul-çevre ilişkilerinin daha iyi olduğu ve sonuç itibarıyla bu okullarda öğrenci başarısının yüksek olduğu ve hedeflerine ulaşabilme konusunda okulların daha iyi sonuç elde ettikleri düşüncesinin öne çıktığı görülmektedir.

Öğretmenlerin, empatinin sınıf yönetimine yansımalarına ilişkin görüşlerinden ortaya çıkan bulgular üç boyutta değerlendirilmiştir. Buna göre öğretmenler, empati becerisi yüksek bir öğretmenin sınıfta yapıcı ve etkili bir sınıf atmosferi oluşturabileceği ve sınıfın psiko-sosyal özelliklerine daha fazla katkı sağlanabileceği düşünülmektedir. Empati becerisi yüksek bir öğretmenin sınıfta iletişim becerisini geliştirme, sınıf yönetiminde başarılı olma ve sınıfın sosyal psikolojik özelliklerini geliştirme boyutlarında daha iyi sonuçlar aldığını göstermektedir. Olumlu katkılar psiko-sosyal özellikler kategorisi bağlamında ele alındığında, öğretmenlerin öğrencilere güven verme, karşılıklı anlayış geliştirme, öğrencilerin kendilerini mutlu hissetmesi, sağlıklı iletişim, samimiyet ve güçlü bağlar kurabilme gibi alanlarda daha avantajlı algılandıkları anlaşılmaktadır. Araştırma kapsamında elde edilen diğer bir sonuç ise empati yapabilen velilerin eğitim süreçlerine olan katkılarına ilişkindir. Araştırmada empati yapabilen velilerin okulla iş birliği yapabilme, öğrenci başarısına ve öğrencilerin kişisel gelişimine katkıda bulunabilme düzeylerinin de artacağı inancı ortaya çıkmıştır. Benzer durum öğrenciler için de geçerlidir. Öğrenciler bileşeni üzerinden bulgular ele alındığında, empati becerisi yüksek öğrencilerin diğer arkadaşlarına rol model olma, akranlarıyla iyi ilişkiler kurabilme ve olumlu örnek davranışlar sergileme konularında daha avantajlı oldukları düşünülmektedir. Bu öğrencilerin aynı zamanda güçlü arkadaşlık bağları kurabilme, sağlıklı iletişim becerilerine sahip olma ve daha iyi akademik başarı elde etme konularında daha avantajlı algılandıkları görülmektedir.



Introduction

By nature, people need to communicate with other individuals around them. When communication is healthy, disharmony in society is minimized. Many definitions of the idea of empathy, which is highly significant in social life, have been proposed. According to the Turkish Language Association (2022), empathy is the capacity to experience emotions and thoughts through the eyes of another. Kalliopuska (1983), on the other hand, interpreted empathy as behaving appropriately within society, respecting those around oneself, and acting as an obstacle to aggressive behaviours. The term empathy is today used to represent a vast range of cognitive, emotional, and behavioural phenomena, extending much beyond its initial definition (Davis 1996 & Batson et al., 2004). Deonna (2007) describes empathy as "feeling in sync with" another person's emotional state. This definition clearly suggests mirroring, reflecting, and envisioning others' sentiments. In terms of emotion, empathy can also involve feeling something appropriate that is not the same as the other person's sentiments. For instance, expressing interest and sympathy in another person's suffering can also be a sign of empathy (Batson et al., 2002).

Empathy is the foundation of effective communication and mutual understanding and trust (Ioannidou & Konstantikaki, 2008). Schools are also at the forefront of social areas where people constantly communicate with each other. The classroom, where students and teachers engage in educational activities, is not only the environment in which the parties present their behaviours to each other, but also includes social environment for presenting behaviours to each other but also a social setting where mutual relations exist (Hoy & Forsyth, 1988). Plans and programs are essential for effective teaching during the educational activities in schools. The use of empathy skills is as important as the plan and programs in achieving more productive results (Elikesik, 2013). Küçükahmet et al. (2000) also stated that communication holds a significant place in the education process because education cannot occur without communication. In schools, during education and training, administrators, teachers, students, parents, staff, the external environment, interact. The school administrator is responsible for using the financial and human resources needed to achieve the school's goals in the most practical and effective method (Doğuş, 2011). The school administrator's empathy towards students, teachers and other school staff increases their social influence power. Consequently, this helps the school get closer to its goals and meet the expectations of those who interact with the school (Fidan & Erden, 1993).

According to humanistic approaches, one of the most important conditions for creating a supportive learning atmosphere in the classroom is empathy (Kandemir & Özbay, 2009). Eisenberg & Strayer (1996) compared children with empathy skills to those with low empathy skills and found that children with empathic skills were more prominent in terms of cooperation and positive social behaviours. Platt & Keller (1994) stated that empathy is an innate or developed trait that needs to be nurtured at an early age, and this skill can be enhanced when appropriate environments are provided. Karaca, Açıkgöz & Akkuş (2013) indicated that programs designed to develop empathy skills are effective in enhancing this ability.

Empathy is recognized as an essential competency for educators, healthcare providers, social workers, and other professionals engaged in interpersonal interactions (Stojiljkovic et al., 2012). Given Dogan, S., Topcu, I., Kocak Kayaci, E. & Tuncer Gunay, E. (2024). Reflections of the concept of empathy the school environment. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(2), 1145-1168.*
DOI. 10.51460/baebd.1452291



the significance of both cognitive and affective dimensions of empathy, this skill is particularly advantageous in professions that necessitate the provision of emotional support. Communication skills, general pedagogical skills, and competences specific to the course material are essential components of a teacher's competences. Studying the roles of teachers is necessary because effective performance can enhance the quality of the educational process and, consequently, the quality of society's human resources (Zlatkovic & Petrovic, 2011). Tettegah & Anderson (2007) define empathy as a teacher's ability to communicate with, understand, and see situations from the perspectives of their students.

Furthermore, Cooper (2010) discovered that teachers can transform situations into educational opportunities by meeting the needs of students and addressing their concerns. Positive social behaviours are emphasized in schools as the foundation for standards like emotional self-awareness and emotion management (Preston & De Waal, 2002; Zins et al., 2004). According to Roorda et al. (2017), students' academic success is influenced by the emotional and positive connections between teachers and students. A study by Vandenbroucke et al. (2018), found that the rapport between the teacher and students positively affects students' cognitive abilities. Zhou (2021) focused on the relationship between teachers and students and how it influences students' motivation in the classroom clarifying the beneficial impact of positive teacher-learner connections on learner engagement.

In the field of education, there is a considerable body of research on various aspects related to the concept of empathy. These studies explore empathy and its effects on teacher-student relationships (Aydın, 2009; Ugurlu, 2013; Durmuşoğlu Saltalı & Erbay, 2013), empathetic tendencies of teachers (Çelik & Çağdaş, 2010; Akbulut & Sağlam, 2010; Yılmaz, 2011; Saygılı, Kırıkaş & Gülsoy, 2015), level of empathy of teacher candidates (Köksal Akyol & Koçer Çiftçi, 2005; Pala, 2008; Genç & Kalafat, 2008; İkinci & Aybek, 2010; Onay, Eguz & Ünal, 2015), empathy training programs and empathy skills (Yüksel, 2004; Kahraman & Akgün, 2008; Karaca, Açıkgöz & Akkuş, 2013; Şahin & Akbaba, 2010), the use of empathy in lessons (Keskin, 2007; Çorapçı, 2019; Kaygısız, 2019), students' communication skills and empathy levels (Tutuk, Al & Doğan, 2002; Akgün & Çetin, 2018; Türk, Kaçmaz, Türnüklü & Tercan, 2018), the relationship between students' empathy skills and problem-solving (Yurttaş & Yetkin, 2003), the relationship between empathy and aggression (Filiz, 2009), the empathy status of students' parents (Günindi & Kandır, 2012; Alkış, 2015; Derman, Türen & Buntürk, 2020), thinking about how to show empathy to an entire class and teachers' role on it (Verschelden, 2017), how the interaction between students and teachers affect empathy level of classroom (Kaufman & Schipper, 2018).

Upon reviewing the existing literature, it becomes clear that comprehensive research on empathy among teachers, students, school administrators, and parents is lacking. This gap highlights the need for an in-depth investigation into empathy's role within the educational ecosystem. This study aims to explore teachers' perspectives on how empathy, exhibited by various school stakeholders, impacts the school environment. Key areas of focus include the emotional climate, quality of interpersonal relationships, conflict resolution, and student well-being. By gathering and analyzing teachers' opinions, this research seeks to provide a nuanced understanding of empathy's effects and to offer evidence-based recommendations for integrating empathy into school practices.



Ultimately, this study aims to fill a significant gap in the literature by examining empathy's role across different groups within schools. It aspires to pave the way for future research and interventions that promote a more empathetic and supportive educational environment.

Method

This section contains details on the research model, the study group, the data gathering method, and the data analysis. The research was carried out by Sivas Cumhuriyet University Scientific Research and Publication Ethics Social and Human Sciences. It was found ethically appropriate with its decision dated 28.06.2022 and numbered 050.06.04-180891-E.60263016.

Model of the research

This study, which investigates the reflections of the concept of empathy on the school environment, is structured in the phenomenology pattern. Phenomenology research is a qualitative research method created by evaluating the experiences of people (Jasper, 1994). While the concept of empathy has been used since the 1800s, it has also been an important concept in educational activities. Phenomenological studies explore concepts that are considered but for which we do not have detailed information (Yıldırım & Şimşek, 2013). Considering this importance, the reflections of the concept of empathy in schools were seen as a phenomenon that should be investigated in the research and the phenomenology design was preferred in this research. It has been attempted to learn how high empathy skills in schools affect success, the school environment, and human relations.

Study group

The study group of the research was formed according to the typical case sampling is the determination and selection of a typical, in other words, an ordinary and average situation from among the many situations that exist in the universe related to the research. This method is generally used in studies on large populations (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this study, teachers working in various provinces of Turkey. Thus, it is aimed to reveal the different aspects of the phenomenon of empathy. The data were collected in October 2022. Participants are shown as P1, P2, P3... by pseudonyms. While selecting the participants, information about the research was given and they were determined on a voluntary basis. The meeting place and time were arranged in accordance with the participants. 18 of the participants are male and 12 are female. The study group consists of teachers who have been teaching for 1 to 31 years. 16 of the participants work in high schools, 9 in secondary schools, 4 in primary schools and 1 in kindergarten. The branches of the participants also differ.

Data collection

The data of the study were collected through a semi-structured interview form. During the interviews, the teachers who lives in Sivas were interviewed face to face, the teachers who lives in different cities were interviewed over the Zoom application and the interviews were recorded within the knowledge of the participants. According to Saban et al., (2017), semi-structured interview forms



are more advantageous than structured interview forms in terms of reflecting the perspectives of the participants during the interview. The interviews were conducted individually with the participants. The interview forms were developed by the researchers and were finalized by taking the opinion of an academician who is an expert in educational sciences. Following questions are used for interview:

- 1-What is empathy?
- 2-How does a school administrator with high empathy skills affect the school environment?
- 3-How does a teacher with high empathy skills affect the classroom environment?
- 4-How does a parent with high empathy skills affect student success?
- 5-How does a student with high empathy skills affect his/her other friends?
- 6-What can be done for teachers, administrators, parents, and students at school to improve empathy skills?
- 7-Do you think the Ministry of National Education can empathize with teachers, school administrators, parents, students, and the school environment? Why?
- 8-Complete the following sentences:
 - a-Empathy is like..... Because.....

Data analysis

The research data was analysed using content analysis. According to Weber (1989), content analysis is a research method that reveals legitimate interpretations from text through a series of systematic procedures. The sender, the message, and the recipient are all mentioned in these remarks (cited by Koçak & Arun, 2006). By grouping the facts in the data into distinct categories and themes, content analysis aims to make the information more intelligible (Yıldırım & Şimşek, 2013). The data gathered in this framework was read to identify the codes, after which categories were made, and themes were derived from these categories. In this context, the initial step involved coding the data obtained from the research. Codes representing similar concepts were then grouped to form categories, leading to the identification of themes. Subsequently, the identified codes and themes were systematically organized and analysed through the stages of defining and interpreting the findings. Additionally, direct quotations were incorporated into the study to enhance the findings derived from the content analysis.

Validity and reliability in research

Convincing the results of the problem investigated in qualitative research is one of the most important conditions of being scientific (Yıldırım & Şimşek, 2013). Researchers use validity and reliability to ensure credibility. According to Lakshmi & Mohideen (2013), reliability is the consistency of measurements without errors. Gregory (1992) also explained validity as a test focusing only on what it is measuring while measuring and making a clean measurement without mixing any other factors. Credibility and transferability instead of the concept of validity in qualitative research; The concepts of consistency and confirmability are used instead of reliability (Yıldırım & Şimşek, 2013). During the interviews with the participants throughout the research, a friendly atmosphere was created, sufficient time was allocated for the interview, and at the end of the interview, the participants' statements were summarized and asked if there were any places they would like to add or correct. In doing so, it is aimed to increase credibility. In order to ensure transferability, the opinions of the



participants were included in the findings section. During the interviews, the same approach was tried to be shown to all the participants, and all the interviews were conducted to ensure the consistency of the research. The data collected during the research and the results obtained afterwards were frequently compared and confirmed.

Findings

Teachers' views on what empathy is structured in two categories, empathy, and perspective, are presented in Table 1.

Table 1.
Teachers' Views on the Concept of Empathy

Categories	Codes	F
Empathy	Sharing the same feelings	25
	Understanding the other person's feelings	50
	Being able to put yourself in the other person's shoes	50
	Making the person feel that they understand them	12
<i>Total</i>		<i>137</i>
Perspective	Understanding feelings and thoughts from the right perspective	15
	Understanding the person's situation and circumstances	19
	Giving the most appropriate response	14
	Being able to show understanding to the other person	19
<i>Total</i>		<i>67</i>
Grand total		204

When the teachers' opinions on the concept of empathy are examined, it is seen that the categories of empathy and perspective come to the forefront. When the table is evaluated in general, the answers given are close to each other. It was determined that the answers of sharing the same emotions (f: 25), being able to put yourself in the other person's shoes (f: 50), understanding the feelings of the other person (f: 50), the ability to understand the other person correctly (f: 22), and to be able to look at things from the other party's point of view (f: 23) were used more by the participants. The prominence of the point of view regarding the concept of empathy in the table can also be expressed as the understanding of the perspectives of the people related to empathy as the most basic condition of empathy. Some of the views of the participants on the subject are presented below:

"Empathy is a kind of insight we develop to understand what the other person is going through; it is the ability to see one's life through their eyes." (P 25).

Teachers' views on how empathy skill affects human relations are structured in four categories as positive, healthy communication, cooperation and control and are presented in Table 2.



Table 2.
Teachers' Views on How Empathy Skill Affects Human Relations.

Categories	Codes	F
Positive	Building positive relationships	7
	Being tolerant	9
	Feeling valued	6
	Ensuring understanding	13
<i>Total</i>		35
Healthy communication	Developing communication skills	6
	Remove misunderstandings	5
	Communicating accurately and effectively	8
	Solution-oriented communication	4
	Avoiding prejudice	3
	Ensuring quality communication	5
<i>Total</i>		31
Cooperation	Increasing cooperation and solidarity	3
	Dealing with problems together	3
	Exhibiting constructive behaviour	2
	Making yourself feel like you belong in the group	2
	Ensuring sincerity and co-operation	2
<i>Total</i>		12
Control	Controlling things easily	2
<i>Total</i>		2
Grand total		80

When the teachers' opinions on how the concept of empathy affects human relations are examined, it is seen that positive and healthy communication categories come to the forefront. When the table was evaluated in general, it was found that the expressions of ensuring understanding (f: 13), being tolerant of each other by people (f: 9), communicating accurately and effectively (f: 8) were used more by the participants. In the table, it is seen cooperation skills positively affect human relations, benefit a healthy communication, increase, and control. Some of the views of the participants on the subject are presented below:

"Thanks to empathy, human relations develop and effective communication is established. Disagreements between people are reduced. No one judges anyone without understanding and listening. Empathy frees people from selfishness." (P13).

"Communication is one of the most important elements in human relations. They try to express themselves through communication. People want to be understood, to be cared for, and to feel valued." (P17).

The views of teachers on the effects of a school administrator with high empathy skills on the school environment are structured in five categories as healthy communication, trust, school culture (climate), success and school-environment relations and are presented in Table 3.



Table 3.
Teachers' Views on the School Administrator with High Empathy Skills

Categories	Codes	F
Healthy Communication	Being considerate	19
	Effective and efficient communication	17
	Building good relationships	19
	Motivating style	4
<i>Total</i>		<i>59</i>
Trust	Feeling peaceful and safe	12
	Solution oriented	5
	Respectful	7
	Being Caring	6
<i>Total</i>		<i>30</i>
School Culture School Climate	Sense of commitment to school	5
	Healthy management	2
	Feeling like family	4
	Positive atmosphere	3
	Avoiding conflict	3
<i>Total</i>		<i>17</i>
Success	Efficient work	4
	A comfortable working environment	3
	Dedicated work	2
	Quality education	2
<i>Total</i>		<i>11</i>
School-Environment Relations	Establishing good relations with parents	3
	Understanding school stakeholders	2
<i>Total</i>		<i>5</i>
Grand Total		122

When the opinions of the teachers regarding the empathetic approach of the school administrator are examined, it is seen that the categories of healthy communication, trust, school culture, administrative success and school-environment relations come to the forefront. When the table was evaluated in general, it was found that the expressions of being considerate (f: 19), effective and efficient communication (f: 17), building good relationships (f: 10), feeling peaceful and safe (f: 12) and positive relationship (f: 9) were used more by the participants. In the table, it was seen that teachers interpreted the presence of an empathetic approach in the school administrator as increasing healthy communication and trust. Some of the views of the participants on the subject are presented below:

"The quality of education in the school environment increases as it will be more docile, kind, polite and respectful in its behaviour towards both students and teachers. Students' sense of self develops and excesses in the school environment are prevented. In peer education, the classroom environment becomes more constructive and better." (P 19).



Teachers' views on the effects of a teacher with high empathy skills on the classroom environment are structured in three categories as communication, success and psychosocial characteristics and are presented in Table 4.

Table 4.

Teachers' Views on the Effects of a Teacher with High Empathy Skills on the Classroom Environment

Categories	Codes	F
Communication	Healthy communication	19
	Responding to needs	4
	Understanding each other	15
Total		38
Trust	Dominating the class	7
	Positive classroom environment	7
	Effective motivation	5
	Use of appropriate technique	5
	Class attendance	4
	Academic efficiency	8
Total		36
Psycho-social Features	Strong emotional bond	3
	Social skills	5
	Problem solving skill	4
	Sincerity	8
	Feeling safe	11
	Happy students	9
	Equality	4
Unconditional acceptance	3	
Total		47
Grand Total		126

When the opinions of the teachers regarding the contributions of a teacher with high empathy skills to the classroom environment are examined, it is seen that the category of psycho-social characteristics comes to the forefront. It was seen that the answers to feeling safe (f:11), understanding each other (f:15), healthy communication (f:19) were given more. In line with the teacher's opinions, communication with the teacher who has the ability to empathize becomes higher quality, and the success of the students also increases. In addition, it has been seen that teachers with empathy skills contribute to the psycho-social development of students. Some of the views of the participants on the subject are presented below:

"If there is an empathetic communication in the classroom by the teacher, the student will develop a positive attitude towards the teacher and the school. Knowing that he/she is accepted and understood by his/her teacher will enable students to establish strong emotional bonds with their teachers, make them spend more effort on learning and increase their desire for class participation." (P 17).



Teachers' views on the effects of a parent with high empathy skills on student achievement are structured in three categories: academic achievement, contribution to personal development and cooperation, and are presented in Table 5.

Table 5.

Teachers' Views on the Effects of a Parent with High Empathy Skills on Student Achievement

Categories	Codes	f
Academic Success	The student involved in the course	13
	Quality education	9
	Successful student	15
	Positive classroom environment	8
<i>Total</i>		45
Contribution to Personal Development	Confident student	7
	Parent who is a role model	16
	Conscious learner	5
	Unconditional acceptance	4
<i>Total</i>		32
Cooperation	Producing solutions	9
	Strong social bond	26
	Positive work environment	8
	Coordinated progress	4
	Using a positive language	9
	Shared posts	7
	Supporting the teacher	15
	Safe environment	5
Quality communication	7	
<i>Total</i>		90
Grand Total		167

When the teachers' opinions on the contributions of a parent with high empathy skills to student success are examined, it is seen that the cooperation category comes to the forefront. It was seen that the answers of powerful social connection (f:26), supporting the teacher (f:15), understanding each other (f:18), parent who is a role model (f:16), successful student (f:15), and the student involved in the course (f:13) were given more. In line with the teachers' opinions, it is argued that there is more cooperation with parents who have empathy. We can also draw the conclusion that parents with empathy make positive contributions to the personal development and academic success of the students. Some of the views of the participants on the subject are presented below:

"Students always need parents who understand them. When this is achieved, if the student feels understood, his/her success will increase." (P 5).

"One of the most important learning environments for children is the family. Parents are role models for their children. I believe that the statement stating that smoke will not come out of a curved chimney is also true in terms of child development" (P 25).



Teachers' views on how a student with high empathy skills will affect his/her friends are structured in two categories as academic achievement and role model and are presented in Table 6.

Table 6.

Teachers' Views on How a Student with High Empathy Skills Will Affect His/ Her Friends.

Categories	Codes	F
Adaptation to the School Environment	Academic success	11
	Efficient education	9
	Positive classroom climate	7
	Feeling of belonging to school	5
<i>Total</i>		32
Being a Role Model	Exhibiting exemplary behaviour	15
	Problem solving skill	9
	Strong bonds of friendship	33
	Healthy communication	14
	Easy adaptation	9
	Be helpful	7
	Cooperation	8
	Love /respect	11
	Constructive behaviours	6
	Being reliable	7
Total		119
Grand total		151

When the teacher's views on the effect of a student with high empathy skills on his/her friends are examined, it is seen that the category of being a role model comes to the fore. Strong bonds of friendship (f:33), good relations with peers (f:17), exhibiting exemplary behaviour (f:15), healthy communication (f:14), academic achievement (f:11) were given more answers. In line with the teacher's views, students with empathy skills display positive behaviours as role models to their friends. The academic success of these students is also revealed as a result of being more advanced than other students. Some of the participants' views on the subject are presented below:

"A student with developed empathy skills will stay away from peer conflicts as much as possible. A student who can understand his friends and think from their point of view will move away from selfishness and create a more moderate friend environment." (P 1).

"It has positive effects on course success and peer relations, so classroom order is not disrupted and students' behaviour towards each other becomes more frugal and constructive since it will not create an atmosphere of chaos." (P 19).

Teachers' opinions on what to do for teachers, administrators, parents, and students to develop empathy skills in school are structured in four categories as teachers, administrators, parents and students and presented in Table 7.



Table 7.
Teacher Insights into What Can Be Done to Teachers, Administrators, Parents and Students to Improve Empathy Skills.

Categories	Codes	F
For Teachers	In-service training	27
	Moderate school climate	3
	Opportunity to express yourself	2
	Relieving anxiety	3
	Sporting or cultural activities	1
	Movie or book recommendations	3
	Drama activities	5
	Making role play	1
Total		46
For administrators	In-service training	6
	Moderate school climate	1
	Opportunity to develop yourself	2
	Colleague information sharing meetings	1
	Social-cultural activities	1
	Movie or book recommendations	4
	Seminars	12
	Drama activities	5
	School events	2
	School-environmental activities	2
	Making role plays	3
Questionnaire	1	
Total		40
For Parents	Seminars	18
	Making role plays	6
	Parent events	13
	Drama	2
	Movies	3
	Social-cultural activities	4
	Recommend books	2
	Poster-brochure	1
Total		49
	Being a role model	4
	Extra classes	7
	Video-slide presentations	1
	Writing story-letter	1
	Drama	6
	Seminars	8
	Doing Activities	7
	Theatre	2



For Students	Prepare a suitable environment	3
	Making role plays	2
	Recommending books	1
	Getting empathy into the lesson plan	3
	Emotional coaching	1
<i>Total</i>		48
Grand total		183

When the opinions of teachers about what to do for teachers, administrators, parents and students to improve empathy skills at school were examined, it was determined that the expression "seminar" was used more by the participants in all categories. It has been determined that the statements that administrators and teachers can receive in-service training to develop the concept of empathy are also used a lot. Some of the participants' views on the subject are presented below:

"Seminars can be given to parents on empathy, and events can be organized at the school with parent participation. Brochures on the subject can be prepared and delivered to parents. (P 17).

"Students can be given seminars on empathy, activities/games can be organized. Empathy can also be included in classroom guidance plans." (P 22).

The opinions of the Ministry of National Education regarding empathy for teachers, school administrators, parents, students, and school environment are structured in three categories as yes, no, and not sufficient and presented in Table 8.

Table 8.
Teachers' Views on Empathy for the Ministry of National Education, Teachers, School Administrators, Parents, Students, and School Environment.

Categories	Participants	f
Yes	P13, P16, P18, P19	4
<i>Total</i>		4
No	P3, P4, P5, P7, P9, P10, P17, P22, P23, P24, P26, P27, P30	13
<i>Total</i>		13
Not Enough	P1, P2, P6, P8, P11, P12, P14, P15, P20, P21, P25, P28, P29	13
<i>Total</i>		13
Grand Total		30

When we look at the answers of the Ministry of National Education regarding empathy towards teachers, school administrators, parents, students, and the school environment, three categories Dogan, S., Topcu, I., Kocak Kayaci, E. & Tuncer Gunay, E. (2024). Reflections of the concept of empathy the school environment. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(2), 1145-1168.
DOI. 10.51460/baebd.1452291



emerged as *yes*, *no*, and *not enough*. When we examine the table, the rate of those who say *yes* (f:4) is the least among the other categories. We see that there is an equality between those who say *no* and *not enough* (f:13). When we look at the answers given, we see that the Ministry of National Education is thought to be lacking in empathy. Some of the participants' views on the subject are presented below:

“Unfortunately, it cannot be done adequately. Because its importance is not believed and there is no knowledge of how it should be.” (P11)

“Yes, it does, the teaching profession law, the constant regulations and the 2023 education vision studies are proof of this.” (P18)

The opinions of the teachers regarding the question of what is lacking in a school without empathy are structured in four categories as peace, success, communication, and discipline and are presented in Table 9.

Table 9.
Teachers' Views on the Question of What Is Missing in a School without Empathy.

Categories	Codes	f
Peace	Mobbing	2
	Distrust	7
	Unrest	5
	Respect- Love	10
	Loyalty	4
	Unsympathetic individuals	3
<i>Total</i>		<i>31</i>
Success	Academic success	4
	Quality education process	2
	Common goal	3
<i>Total</i>		<i>9</i>
Communication	A healthy relationship	8
	Healthy communication	15
<i>Total</i>		<i>23</i>
Discipline	Conflict	2
	Peer bullying	4
	Behavioural disorders	5
<i>Total</i>		<i>11</i>
Grand total		74

When teachers' opinions about what is missing in a school without empathy are examined, it is seen that the categories of peace and communication come to the fore. Love-respect (f:9), distrust (f:7), healthy communication (f:15) answers were given more frequently. It can be stated that there will be an uneasy environment in schools where empathy is lacking, and it can be interpreted that not establishing a healthy communication may cause some problems. Some of the participants' views on the subject are presented below:



“In a school without empathy, success decreases and peer bullying occurs. Mobbing happens.” (P6).

“A relationship based on trust cannot be established between school-teacher-parent-student in a school without empathy. Communication barriers arise. Cooperation and solidarity are reduced.” (P13).

The metaphor examples given by the teachers regarding the concept of empathy are presented in Table 10.

Table 10.
Examples of Metaphors Related to the Concept of Empathy.

METAPHOR NAME	f	METAPHOR NAME	f
The drive to success	1	Window	1
Tree	1	Shoes	1
Book	1	Magnet	1
Dessert	1	Fall off the roof	1
Theatre	1	Rose	1
Social relationship organizer	1	Justice	1
Identification	1	Dependence	1
Mirror	5	Soul	1
Sun	1	Blanket	1
Source of healing	2	The foundation of the building	1
Water	1	Medicine	1
Holding a pen	1	The cog of the wheel	1
Life	1	TOTAL	30

As can be seen in the table, teachers' metaphor examples of have always been positive. Some of the views of the participants on the subject are presented below:

“Empathy is like a tree. Because it grows and spreads as you water it.” (P 2).

“Empathy is like a book. Because in order to understand a book, you put yourself in that character's shoes. You start reading the book and as you progress you will understand how the events developed and on what basis they are based, and after the book is finished, you will have absorbed all the events. So is empathy.” (P 3).

Discussion and Conclusion

The most basic feature of educational organizations is that they have environments where communication and interaction processes are intense. For educational organizations to be efficient, they need to make these interactions qualified in their management processes. One of the prominent concepts in making communication and interaction qualified is to exhibit empathy behavior. The empathy of stakeholders who come together in educational organizations towards each other facilitates cooperation, solidarity and goal achievement.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1145-1168.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1145-1168.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Empathy behavior, which is one of the skills of the future and one of the skills that make a difference, has a decisive effect on educational leadership and school administration in today's world of rapid change. Because "Making a difference includes empathizing, being aware of your feelings, being curious and open-minded, being brave and flexible, being thoughtful and ethical, and contributing to social transformation" (Akbaş & Yöney, 2019, s. 6). It is seen that there is a strong link between the ability to create a positive learning environment at school, which is one of the most fundamental goals of educational leadership, and the emotional characteristics of administrators. It is stated that empathy and sensitivity, which are among the emotional characteristics, have a very important place in creating a positive climate in schools. At the classroom level, teachers' empathetic behaviors make students feel happy and free. The emotions created by teachers and administrators who approach their students with empathy lead to much more positive results. In such situations, students feel accepted, respected and better understood (Stojiljkovic & Dijigicand Zlatkovic, 2012, 961).

In the perceptions of the teachers participating in this study regarding the concept of empathy, the dimensions of sympathy and having a positive perspective come to the fore. The power of sympathy and having a positive perspective in the interaction between stakeholders in educational environments is obvious. The fact that individuals who are stakeholders in educational organizations share the same feelings, can place other individuals in the right perceptions, put themselves in the shoes of other individuals and try to understand their feelings, and look at events from the other party's point of view enables a strong communication to emerge. It is important that the participants emphasized this in this study. This strong communication based on empathy gains even more importance, especially during periods of change and transformation that schools need. In the school environment, it is emphasized that stakeholders cooperate in sympathy and that the parties understand each other correctly. This will naturally reduce resistance to change. Thus, obstacles to the school's self-renewal and development can be eliminated.

This positive atmosphere at the school level is reflected in student behavior. "Empathy, which comes to life in learning environments, provides the mental conditions for children to connect with themselves, with each other and with what they are learning, and to begin to learn. Whatever path people choose or whatever task they undertake, empathizing with others' feelings and perspectives is the foundation for good communication, collaboration, creative problem solving, and strong leadership." (Akbaş & Yöney, 2019, 7). Therefore, teachers and administrators who can develop sympathy and a common perspective in their schools contribute significantly to the achievement of the school's purpose. It is also important to emphasize these two concepts strongly in the study.

The teachers who participated in the research think that there is a positive relation between the level of empathy behavior and human interactions. They think that people who can show empathic behavior can understand each other better, act more tolerant towards each other, and communicate correctly and effectively. Thus, they have the perception that empathy behavior positively affects human relations between individuals, contributes to healthy communication in the organizational environment, and increases cooperation and control. Although there is no generalization in terms of the results of this study, it is seen that the studies conducted on a similar subject are consistent with the findings of this study. In a study conducted by Aytaç (2014), it was revealed that there was a positive relationship between empathy tendency and adaptive behavior, integration and

Dogan, S., Topcu, I., Kocak Kayaci, E. & Tuncer Gunay, E. (2024). Reflections of the concept of empathy the school environment. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(2), 1145-1168.*

DOI. 10.51460/baebd.1452291



reconciliation. In a similar study, Rahim et al. (2000) concluded that employees with high levels of empathy were more successful in managing conflicts and problems with their managers (as cited in Aytaç, 2014, 191). Accordingly, it is understood that school administrators with high empathy skills establish more effective communication in the school environment, provide more trust to employees and create a positive school culture. In addition, school-environment relations are better in the schools of administrators with high levels of empathy, and as a result, student achievement is higher in these schools and the goals of the schools are met.

Teachers' views on their empathy levels and the results of their reflections on classroom management were evaluated in three dimensions. The results show that a teacher with high empathy skills achieves better results in 1) developing communication skills in the classroom, 2) being successful in classroom management and 3) improving the social psychological characteristics of the classroom. For example, when the contribution of teachers with high empathy skills to the classroom environment is considered in terms of psycho-social characteristics, it is understood that they are more advantageous in terms of giving confidence to students, developing mutual understanding, making students feel happy, establishing healthy communication, closeness and strong bonds. All these show the importance of empathy behavior in the quality of classroom management.

In the study, the idea that empathy and communication training given to pre-service teachers and teachers will lead to positive changes in pre-service teachers and teachers emerges. It is accepted that those who receive training in this direction can establish healthier communication with students, parents and colleagues. It is stated that students can express themselves more easily in the classrooms of these teachers. It is thought that teachers with empathy skills can create a classroom environment with a positive climate and at the same time raise individuals with high communication skills.

In a study examining the relationship between teachers' empathy competencies and classroom management skills, it was found that there was a positive and significant relationship between teachers' empathy skills and classroom management skills (Akkaş-Ergün, 2021). In the related study, it was concluded that teachers with high empathy skills also have high classroom management competencies. Genç & Kalafat (2010) examined the relationship between pre-service teachers' empathy tendencies and problem-solving skills and concluded that there is a positive relationship between these two.

The teachers who participated in the study think that administrators with high empathy skills have important effects on developing a sense of trust, establishing a healthy communication network, creating a positive school culture and school success. The empathy behavior of administrators who are thought to be effective in the dimensions of trust between stakeholders, healthy communication, positive school culture and school success is important. Developing empathy skills in administrator training and appointment processes and appointing individuals with high empathy skills will help schools to manage more effectively and achieve their goals.

Another result obtained within the scope of the research is the one related to parents. The participation and support of parents' school education is important in the success and achievement of schools. In the research, it is thought that parents with high empathy skills can contribute more to the



education process. The belief that parents with high empathy skills can contribute to student success and students' personal development by cooperating with the school has emerged. The same is also true for students. When the findings related to the student component are examined, it is thought that students with high empathy skills are more advantageous in being role models for their peers, establishing good relationships with their peers and exhibiting positive exemplary behaviors. According to the participants of the study, these students also have positive views on establishing strong friendship bonds, having healthy communication skills and achieving better academic success. In line with the findings and conclusions of the research, the following recommendations were developed:

1. In teacher training programs, courses and practices aimed at developing empathy and communication skills of prospective teachers can be included.
2. In-service training programs for teachers can include courses to develop empathy skills.
3. In-service trainings and seminars on empathy and communication can be organized for administrators and teachers.
4. Inspectors and administrators, who are expected to play a leadership role in education, can guide teachers in developing empathy behaviors and related issues.
5. Information on effective communication, empathy skills, self-confidence and self-esteem can be provided to students in schools.
6. Similarly, seminars and activities can be organized for parents to develop effective communication and empathy skills.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1145-1168.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1145-1168.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

- Akbulut, E., & Sağlam, H. İ. (2010). Sınıf öğretmenlerinin empatik eğilim düzeylerinin incelenmesi. *Ulusal Arası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 1068-1083.
- Akgün, R., & Çetin, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 85-93.
- Aktaş-Ergün, T. (2021). *Öğretmenlerin empati yeterlikleri ile sınıf yönetimi becerileri arasındaki ilişki (Hendek örneği)*, (Yüksek Lisans Tezi). Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Sakarya.
- Alkış, B. (2015). *Ebeveyn tutumları ile okul öncesi dönem çocuklarının davranış problemleri arasındaki ilişkide çocukların empati ve sosyal beceri düzeylerinin rolü* (Master's thesis). Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Aydın, A. R. (2009). Öğretmen-öğrenci ilişkilerinde empati ve öğretmenlerin rol modeli üzerine. *Din bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(1), 75-83.
- Aytaç, M. (2014). *Yöneticilerin empatik eğilimleri stresle başa çıkma durumları ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin araştırılması*, (Yüksek lisans tezi). Üsküdar Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Batson, C. D., Ahmad, N., & Stocks, E. L. (2004). *Benefits and liabilities of empathy-induced altruism*. The social psychology of good and evil, 359-385.
- Batson, C. D., Chang, J., Orr, R., & Rowland, J. (2002). Empathy, attitudes, and action: Can feeling for a member of a stigmatized group motivate one to help the group? *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28(12), 1656-1666.
- Çelik, E., & Çağdaş, A. (2010). Okul öncesi eğitim öğretmenlerinin empatik eğilimlerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 75(23), 23-38.
- Cooper, B. (2010). In search of profound empathy in learning relationships: understanding the mathematics of moral learning environments. *J. Moral Educ.* 39, 79-99. doi: 10.1080/03057240903528717
- Çorapçı, S. (2019). *Sosyal bilgiler dersinde tarihsel empati etkinliklerinin öğrencilerin akademik başarı, kalıcılık ve derse karşı tutumlarına etkisi* (Master's thesis) Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Davis, M. H. (1983). Measuring individual differences in empathy: Evidence for a multidimensional approach. *Journal of personality and social psychology*, 44(1), 113-117.
- Derman, M. T., Türen, Ş., & Buntürk, T. (2020). Okul öncesi çocukların empati bölümleri ile annelerinin ebeveyn tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Erken Çocukluk Çalışmaları Dergisi*, 4(3), 336-368.
- Doğuş, Y. (2011). Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakışı ile Empatik İletişim. *Education Sciences*, 6(1), 696-707.
- Durmuşoğlu Saltalı, N., & Erbay, F. (2013). Okul Öncesi Öğretmenlerinin Konuşma, Dinleme ve Empati Becerilerinin Çocuk Sevme Davranışı Açısından İncelenmesi. *Journal of Kirsehir Education Faculty*, 14(1).
- Eisenberg, N., & Strayer, J. (Eds.). (1990). *Empathy and its development*. CUP Archive
- Ekinci, A. (2012). İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerin mesleki sorunlarına empatik yaklaşımlarının ikili karşılaştırmalar metodu ile incelenmesi. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, 11(3), 759-776.
- Ekinci, Ö., & Aybek, B. (2010). Öğretmen adaylarının empatik ve eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 9(2), 3-14.
- Elikesik, M., & Mete, A. (2013). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin empatik becerilerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 17(3), 167-180.
- Fidan, N., & Erden, M. (1993). *Eğitime Giriş*, Ankara: Meteksan Matbaacılık.
- Filiz, A. (2009). *Farklı lise türlerindeki öğrencilerin empatik eğilimleri ve saldırganlık düzeylerinin incelenmesi (Kartal ilçesi örneği)* (Master's thesis) Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Genç, S. Z., & Kalafat, T. (2008). Öğretmen Adaylarının Demokratik Tutumları ile Empatik Becerilerinin Değerlendirilmesi Üzerine Bir Araştırma. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 10(19), 211-222.

Dogan, S., Topcu, I., Kocak Kayaci, E. & Tuncer Gunay, E. (2024). Reflections of the concept of empathy the school environment. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(2), 1145-1168.

DOI. 10.51460/baebd.1452291



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1145-1168.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1145-1168.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Genç, S. Z. & Kalafat, T. (2010). Öğretmen adaylarının empatik becerileri ile problem çözme becerileri. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 3(2), 135-147.
- Gregory, W. S. (1992). *Construct validity of personal motives* (Doctoral dissertation), The University of Tulsa.
- Günindi, N., & Kandır, A. (2012). Okul Öncesi Eğitim Kurumlarına Devam Eden Altı Yaş Çocuklarının Sosyal Uyum Becerileri ile Anne-Babalarının Empatik Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. *IIB International Refereed Academic Social Sciences Journal*, 3(5), 35-46.
- Hoy, W., & Forsyth, H. (1988). *Effective Supervision, Theory into Practice*. Random House Inc; 1st edition
- Ioannidou, F., & Konstantikaki, V. (2008). Empathy and emotional intelligence: What is it about? *International Journal of Caring Sciences*, 1(3), 118.
- Jasper, M. A. (1994). Issues in phenomenology for researchers of nursing. *Journal of Advanced Nursing*, 19, 309-314.
- Kalliopuska, M. (1983). Empathy in School Students. Reports - Research/Technical (143). ED 240 423
- Karaca, A., Açıkgöz, F., & Akkuş, D. (2013). Eğitim ile empatik beceri ve empatik eğilim geliştirilebilir mi? bir sağlık yüksekokulu örneği. *Acıbadem Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, (3), 118-122.
- Kahraman, H., & Akgün, S. (2008). Empati becerileri eğitiminin okul öncesi dönemdeki çocukların empati becerilerine ve sorun davranışlarına etkisi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi*, 15(1), 15-24.
- Kandemir, M., & Özbay, Y. (2009). Sınıf içinde algılanan empatik atmosfer ile benlik saygısı arasındaki etkileşimin zorbalıkla ilişkisi. *İlköğretim Online*, 8(2), 322-333.
- Kaufman, P., & J. Schipper. (2018). *Teaching with Compassion: An Educator's Oath to Teach from the Heart*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.
- Kaygisiz, N. (2019). *Tarihsel empati etkinlikleriyle işlenen sosyal bilgiler derslerinin öğrenci ürün ve görüşlerine göre incelenmesi* (Master's thesis) Sakarya Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Keskin, S. C. (2007). *Sosyal bilgiler derslerinde empati becerilerine dayalı öğretim tekniklerinin kullanılması* (Doctoral dissertation) Marmara Üniversitesi.
- Kılıç, S. (2005). *İstanbul'daki Okul Öncesi Öğretmenlerinin Empatik Beceri Düzeylerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi*, (Yüksek Lisans Tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Koçak, A. & Arun, Ö. (2006). İçerik Analizi Çalışmalarında Örneklem Sorunu, *Selçuk İletişim*, 4(3), 21-28.
- Köksal Akyol, A., & Koçer Çiftçi, H. (2005). Okul Öncesi Öğretmen Adaylarının Empatik Beceri Düzeylerinin Belirlenmesi. *Eurasian Journal of Educational Research (EJER)*, (21).
- Küçükahmet, L., Külahoğlu, Ş.Ö., Güçlü, N., Çalık, T., Korkmaz, A. ve Öksüzöğlü, A.F. (2000). *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Lakshmi, S., & Mohideen, M. A. (2013). Issues in reliability and validity of research. *International journal of management research and reviews*, 3(4), 2752.
- Onay, İ., Egüz, Ş., & Ünal, A. (2015). Öğretmen Adaylarının Empatik Eğilimlerinin Bazı Değişkenlere Göre İncelenmesi. *Journal of International Social Research*, 8(40).
- Pala, A. (2008). Öğretmen adaylarının empati kurma düzeyleri üzerine bir araştırma. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 13-23.
- Platt, F. W., & Keller, V. F. (1994). Empathic communication. *Journal of General Internal Medicine*, 9(4), 222-226.
- Preston, S. D., & De Waal, F. B. (2002). Empathy: Its ultimate and proximate bases. *Behavioral and brain sciences*, 25(1), 1-20.
- Roorda, D. L., Jak, S., Zee, M., Oort, F. J., and Koomen, H. M. (2017). Affective teacher-student relationships and students' engagement and achievement: a meta-analytic update and test of the mediating role of engagement. *Sch. Psychol. Rev.* 46, 239–261. doi: 10.17105/SPR-2017-0035.V46-3
- Saban, A., Ersoy, A., Özden, M., Bozkurt, M., Ersoy, A., Akar, H., & Yahşi, Z. (2017). *Eğitimde nitel araştırma desenleri*. Anı Yayıncılık.
- Saygılı, G., Kırıktaş, Ö. G. H., & Gülsoy, A. G. H. (2015). Bazı değişkenlere göre öğretmenlerin empatik eğilim düzeyleri. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 4(1), 73-82.




Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1145-1168.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1145-1168.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Stojiljkovic, S., Djigic, G., and Zlatković, B. (2012). Empathy and teachers' roles. *Proc. Soc. Behav. Sci.* 69, 960–966. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.12.021
- Şahin, M., & Akbaba, S. (2010). İlköğretim Okullarında Zorbacı Davranışların Azaltılmasına Yönelik Empati Eğitim Programlarının Etkisinin Araştırılması. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 18(1), 331-342.
- TDK (2022). <http://www.tdk.gov.tr/> (Erişim Tarihi: 05.04.2022)
- Tettegah, S., & Anderson, C. J. (2007). Pre-service teachers' empathy and cognitions: statistical analysis of text data by graphical models. *Contemp. Educ. Psychol.* 32, 48–82. doi: 10.1016/j.cedpsych.2006.10.010
- Tutuk, A., Al, D., & Doğan, S. (2002). Hemşirelik öğrencilerinin iletişim becerisi ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *CÜ Hemşirelik Yüksek Okulu Dergisi*, 6(2), 36-41.
- Türk, F., Kaçmaz, T., Türnüklü, A., & Tercan, M. (2018). Okul Psikolojik Danışmanlarının Penceresinden Türk ve Suriyeli İlkokul Öğrencilerinin Gruplar arası Empati Deneyimlerinin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 17(2) 786-811.
- Uğurlu, C. T. (2013). Öğretmenlerin iletişim becerisi ve empatik eğilim davranışlarının çocuk sevme düzeyleri üzerine etkisi. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 3(2), 51-61.
- Vandenbroucke, L., Spilt, J., Verschueren, K., Piccinin, C., & Baeyens, D. (2018). The classroom as a developmental context for cognitive development: a meta-analysis on the importance of teacher–student interactions for children's executive functions. *Rev. Educ. Res.* 88, 125–164. doi: 10.3102/0034654317743200
- Verschelden, C. (2017). *Bandwidth Recovery: Helping Students Reclaim Cognitive Resources Lost to Poverty, Racism, and Social Marginalization*. Sterling, VA: Stylus
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin.
- Yılmaz, N. (2011). *Okul öncesi öğretmenlerinin iletişim becerileri, problem çözme becerileri ve empatik eğilim düzeyleri*. (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Muğla Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Yurttaş, A., & Yetkin, A. (2003). Sağlık yüksekokulu öğrencilerinin empatik becerileri ile problem çözme becerilerinin karşılaştırılması. *Atatürk Üniversitesi Hemşirelik Yüksekokulu Dergisi*, 6(1), 1-13.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.
- Zlatković, B., & Petrović, D. (2011). Inicijalno obrazovanje učitelja u Srbiji-analiza kompatibilnosti planova i programa učiteljskih fakulteta. (Pre-service teacher training in Serbia: Analysis of the compatibility of teachers faculties curricula), *Nast/Nastava i vaspitanje*, 60(4), 651-663.
- Zins, J. E. (Ed.). (2004). *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* Teachers College Press.
- Zhou, X. (2021). Towards the positive consequences of teacher-student rapport for students' academic engagement in the practical instruction classrooms. *Front. Psychol.* 12:759785. doi: 10.3389/fpsyg.2021.759785




Investigation of Secondary School Science Textbooks in Terms of Daily Life Associations¹

Ortaokul Fen Ders Kitaplarının Günlük Hayatla İlişkisi Açısından İncelenmesi

Sumeyye KELES , sumeyye.keles.29@gmail.com

Guldem DONEL AKGUL , Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, gdonel@erzincan.edu.tr

Adem KENAN , Assist. Prof. Dr., Erzincan Binali Yıldırım University, akenan@erzincan.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 30 March 2024
Kabul tarihi - Accepted: 10 July 2024
Yayın tarihi - Published: 28 August 2024

¹ Based on the master dissertation thesis titled “Investigation of secondary school science textbooks in terms of daily life associations”.

Keles, S., Donel Akgun, G. & Kenan, A. (2024). Investigation of secondary school science textbooks in terms of daily life associations. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(2), 1169-1194.

DOI. 10.51460/baebd.1461877



Abstract. The aim of this study is to determine the daily life associations (DLA) in secondary school science textbooks for grades 5, 6, 7, and 8. To achieve this, the textbooks were analyzed using the seven DLA codes proposed by Gainsburg (2008): analogy, visual, news, history, problem situations, information for society, and applications. The document analysis method, a qualitative research approach, was employed in this study. The results indicate that visual associations are the most frequently used in science textbooks. Additionally, it was found that associations in terms of problem situations are predominantly presented to students through visual means. DLA codes related to news, stories, and analogies were less frequently used compared to other association codes. These findings suggest that visuals are preferred due to their ease of recall, attention-grabbing nature, suitability for the student level, and overall effectiveness.

Keywords: "Daily life association.", "Science Education.", "Textbooks."

Öz. Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5., 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki günlük yaşam bağlantılarını (DLA) belirlemektir. Bu amaçla, kitaplar Gainsburg (2008) tarafından önerilen yedi DLA kodu kullanılarak analiz edilmiştir. DLA kodları şunlardır: Analoji, görsel, haber, tarih, problem durumları, toplum için bilgi ve uygulamalar. Çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Sonuçlar, fen bilimleri ders kitaplarında en sık kullanılan bağlantıların görsel bağlantılar olduğunu göstermektedir. Ayrıca, problem durumlarına ilişkin bağlantıların çoğunlukla görsel olarak öğrencilere sunulduğu bulunmuştur. Haber, hikaye ve analogilere ilişkin DLA kodlarının diğer bağlantı kodlarına göre daha az tercih edildiği tespit edilmiştir. Bu sonuçlara göre, görsellerin tercih edilme nedenleri arasında kolay hatırlanabilirlik, dikkat çekicilik, öğrenci seviyesine uygunluk ve etkili olma özellikleri yer aldığı söylenebilir.

Anahtar Kelimeler. "Ders kitabı.", "Fen Eğitimi.", "Günlük hayat ilişkisi."



Genişletilmiş Özet

Giriş. Bireyler doğduklarından itibaren çevrelerindeki olayları anlamaya ve algılamaya yönelik bir arzu ile yönlendirilirler. Bu anlamlandırma süreci, planlı bir şekilde veya plansız olarak bilgi edinme yoluyla gerçekleşebilir. Aile ve okul ortamlarında alınan eğitim bireylerin hayatında önemli bir rol oynar. Eğitim, bireylerin günlük hayatta karşılaştıkları olayları nasıl, ne ve neden gerçekleştiğini anlamalarına yardımcı olarak, onları hayata hazırlamayı amaçlar. Bilim eğitimi, bireylerin bilimle daha fazla ilgilenmelerini ve gelişen teknolojilere adapte olmalarını sağlayarak yenilikçi bir bakış açısı geliştirmelerine imkan tanır. Fen eğitimi, bireylerin günlük deneyimlerle bilimsel kavramlar arasındaki bağı kurmalarını sağlar, bu da öğrenmeyi daha etkili hale getirir. Bu çalışmanın amacı, ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki günlük yaşam bağlantılarını (DLA) belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda kitaplar, Gainsburg (2008) tarafından önerilen yedi DLA kodu (analoji, görsel, haber, tarih, problem durumları, toplum için bilgi ve uygulamalar) kullanılarak analiz edilmiştir.

Yöntem. *Araştırma tasarımı.* Bu çalışma, nitel araştırma modellerinden biri olan doküman analizi yöntemini kullanmıştır. Doküman analizi, mevcut yazılı ve görsel kaynakların (kitaplar, günlükler, resmi belgeler, fotoğraflar vb.) sistematik olarak incelenmesini içeren bir yöntemdir. Bu çalışma kapsamında, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanan ve ortaokul düzeyinde (5, 6, 7 ve 8. sınıflar) kullanılan fen bilimleri ders kitapları analiz edilmiştir. *Araştırma Süreci.* Araştırma süreci aşağıdaki adımları içermektedir:

Kitapların Seçimi: Araştırma için 2021-2022 eğitim-öğretim yılına ait, Milli Eğitim Bakanlığı tarafından onaylanmış ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitapları seçilmiştir. Seçilen kitaplar hem kamu hem de özel sektör tarafından hazırlanmış olup, bu çeşitlilik, eğitim materyallerindeki standartları ve farklılıkları anlamaya yönelik kapsamlı bir bakış açısı sağlamaktadır.

Kodlama Şeması: Araştırmacılar, kitap analizi için Gainsburg (2008) tarafından önerilen günlük yaşam bağlantıları (DLA) kodlarını kullanmışlardır. Bu kodlama şeması, içeriğin sistematik olarak kategorize edilmesini ve bilimsel kavramların günlük yaşamla nasıl ilişkilendirildiğinin detaylı bir şekilde incelenmesini sağlamıştır. Kodlama şeması, analogi, görsel, haber, hikaye, problem durumları, toplum için bilgi ve uygulamalar olmak üzere yedi ana kategoriden oluşmaktadır.

Kodlama Süreci: Kodlama sürecinde, araştırmacılar ve iki uzman (bir fen bilimleri uzmanı ve bir fen bilgisi öğretmeni) kodlama sonuçlarını karşılaştırmıştır. Kodlayıcılar arası uyum %82 olarak bulunmuştur. McHugh (2012) tarafından önerildiği gibi, kappa değeri 0.61 ile 0.80 arasında olan uyum "önemli uyum" olarak kabul edilmektedir. Bu yüksek uyum, araştırma bulgularının güvenilirliğini ve geçerliliğini artırmıştır.

Veri Analizi: Veriler, 5, 6, 7 ve 8. sınıf fen bilimleri ders kitaplarından elde edilmiştir. Verilerin analizi sırasında, kitaplar incelenmiş, otantiklikleri doğrulanmış, okunmuş ve anlaşılmıştır. Analiz sürecinde, ders kitaplarının bilgileri, görselleri ve aktivitelerinin günlük yaşamla olan bağlantıları incelenmiştir. Kodlama temaları belirlendikten sonra, araştırmacı ve ikinci kodlayıcı verileri bağımsız olarak kodlamış ve kodlama uyumu %82 olarak bulunmuştur. Kalan veriler, araştırmacı ve ikinci kodlayıcı tarafından birlikte kodlanmış ve kodlama tutarsızlıkları karşılıklı olarak çözülmüştür. Son olarak, kodlanmış temaların frekansları belirlenmiş ve iki kodlayıcı arasında uyum sağlanmıştır.

Kodlama Kategorileri. Araştırmada kullanılan DLA kodlarının açıklamaları aşağıdaki gibidir:

Analoji: Bilinmeyen bir kavram, olgu veya olayın, bireyin bildiği ve tanıdığı kavramlar, olaylar ve olgular kullanılarak ifade edilmesidir. Analoji, soyut kavramların somutlaştırılmasına yardımcı olur.



Görsel: Bireyler, doğduklarından itibaren görme süreci ile yaşamlarını sürdürürler. Bu süreçte, her şeyi zihinsel olarak sembolize ederek, sınıflandırarak ve kodlayarak görevlerini daha kolay hale getirirler. Görseller, bireylerin çevrelerindeki her şeyi algılamalarına ve anlamlandırmalarına yardımcı olur.

Haber: Haber kaynakları, şehirde, ülkede ve dünyada meydana gelen olaylar hakkında bilgi verir. Bu kaynakların eğitimde kullanılması, dersleri daha ilgi çekici ve eğlenceli hale getirir. Güncel ve doğru haberlerin ders konusu ile birleştirilmesi, bireylerin neden-sonuç ilişkilerini ve eleştirel düşünme becerilerini kazanmalarına yardımcı olur.

Hikaye: Hikayeler, bireylerin duygularını ifade ettikleri edebi eserlerdir. Hikayeler, eğlence sağlamanın yanı sıra dil ve zihinsel gelişime katkıda bulunur, çeşitli değerler ve tutumlar kazandırır.

Problem Durumları: Problemler, bireyin hedeflerine ulaşma yolunda karşılaştığı engellerdir. Bireylere problem çözme becerileri kazandırmak önemlidir. Bu becerilerin gelişmesi için bireylerin çeşitli görev ve sorumluluklar edinmeleri, problem durumlarını tanımaları ve çözüm yolları önermeleri gerekmektedir.

Toplum İçin Bilgi: Geçmiş çağların gelişimi, insan ve çevre arasındaki etkileşim olarak görülebilir ve bu etkileşim günümüzde toplumun da dahil olduğu bir bağlamda ele alınmaktadır. Müfredat değişiklikleri ile birlikte, insan, çevre ve toplum arasındaki ilişki daha fazla fark edilir hale gelmektedir.

Uygulamalar: Öğrenci merkezli öğretim teknikleri, bireylerin eğitim ortamlarında aktif rol almalarını sağlar. Bu yöntem, eleştirel düşünmeyi teşvik ederken, deneyimsel öğrenme yoluyla sorgulama becerilerini geliştirir. Bireyler, uygulamalar yoluyla yaparak ve yaşayarak öğrendiklerinde, ders sırasında tüm algıları devreye girer.

Bulgular. 5. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı: Kitap, yedi üniteden oluşmaktadır. Görsel bağlantılar en sık kullanılan yöntemdir. Özellikle 2. (81.8%), 4. (56.65%), 5. (59.1%) ve 6. (66.6%) ünitelerde yoğun olarak kullanılmıştır. Haber içeriği ise hiçbir ünite kullanılmamıştır. Analoji sadece 1. (16.6%) ve 4. (3.35%) ünitelerde, hikaye ise 3. (11.1%) ve 4. (4.55%) ünitelerde sınırlı olarak yer almıştır. Problem durumları en çok 3. (37.05%) ve 4. (30%) ünitelerde kullanılmıştır. Toplum için bilgi tüm ünitelerde yer almakta olup, en yüksek 1. ünite (33.3%) görülmüştür. Uygulamalar ise tüm ünitelerde bulunmakta olup, en çok 5. (18.2%) ünite yer almıştır.

6. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı: Kitap, yedi üniteden oluşmaktadır. Görsel bağlantılar en çok 3. (50%), 4. (50%) ve 6. (50.7%) ünitelerde yoğun olarak kullanılmıştır. Analoji sadece 2. (11.1%), 5. (5.9%) ve 7. (25%) ünitelerde yer almıştır. Haber içeriği yalnızca 5. (7.45%) ünite kullanılmıştır. Hikaye ise 1. (15.4%), 4. (6.25%) ve 6. (1.5%) ünitelerde sınırlı olarak yer almıştır. Problem durumları en çok 2. (25.9%), 3. (31.25%), 4. (31.25%) ve 5. (32.3%) ünitelerde kullanılmıştır. Toplum için bilgi tüm ünitelerde yer almakta olup, en yüksek 1. ünite (30.7%) görülmüştür. Uygulamalar ise en çok 1. (15.4%), 5. (20.6%) ve 7. (25%) ünitelerde yer almıştır.

7. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı: Kitap, yedi üniteden oluşmaktadır. Görsel bağlantılar en çok 2. (62.5%), 3. (50%), 4. (52.8%) ve 6. (60.7%) ünitelerde yoğun olarak kullanılmıştır. Analoji en çok 2. (18.7%) ve 4. (8.35%) ünitelerde kullanılmıştır. Haber içeriği nadiren kullanılmış olup, sadece 3. (2.8%), 5. (1.7%) ve 7. (10%) ünitelerde yer almıştır. Hikaye ise 1. (4.75%), 4. (2%) ve 6. (7.15%) ünitelerde sınırlı olarak yer almıştır. Problem durumları en çok 1. (19%), 3. (29.15%), 5. (37.3%) ve 6. (14.3%) ünitelerde kullanılmıştır. Toplum için bilgi tüm ünitelerde yer almakta olup, en yüksek 1. ünite (28.6%) görülmüştür. Uygulamalar ise en çok 3. (12.5%) ve 5. (11.8%) ünitelerde yer almıştır.



8. Sınıf Fen Bilimleri Kitabı: Kitap, yedi üniteden oluşmaktadır. Görsel bağlantılar en çok 2. (42.4%), 3. (44.45%), 4. (44.45%) ve 5. (51.8%) ünitelerde yoğun olarak kullanılmıştır. Analoji en çok 2. (6.05%) ve 4. (5.55%) ünitelerde yer almıştır. Haber içeriği sınırlı olarak kullanılmış olup, sadece 1. (14.3%), 2. (6.05%) ve 6. (2.35%) ünitelerde yer almıştır. Hikaye ise sadece 2. (6.05%) ve 5. (3.7%) ünitelerde sınırlı olarak yer almıştır. Problem durumları en çok 1. (42.8%), 3. (40.75%), 5. (33.3%) ve 6. (30.9%) ünitelerde kullanılmıştır. Toplum için bilgi en çok 1. (9.1%) ve 7. (12.1%) ünitelerde yer almıştır. Uygulamalar ise en çok 3. (14.8%) ve 4. (13.9%) ünitelerde yer almıştır.

Tartışma ve Sonuçlar. Bu çalışmanın bulguları, fen bilimleri ders kitaplarında görsel öğelerin konuların anlaşılmasını kolaylaştırdığı ve bu nedenle sıklıkla tercih edildiğini göstermektedir. Görsel öğeler, bilgilerin öğrenci zihninde yapılandırılmasını kolaylaştırmakta ve hatırlanabilirliği artırmaktadır. Problem durumları, öğrencilere bilimsel kavramların gerçek dünya problemleri ile nasıl ilişkilendirildiğini göstermekte etkili olmuştur. Ancak haber ve analoji gibi diğer yöntemlerin daha az kullanılması, bu alanlarda geliştirilecek potansiyel iyileştirmelere işaret etmektedir. Görsel materyaller, bilimsel kavramların somutlaştırılmasında ve öğrenci katılımının artırılmasında önemli bir rol oynamaktadır.

Öneriler. Analoji ve Hikaye Kullanımının Artırılması: Analoji ve hikayeler, öğrencilerin soyut kavramları anlamalarına yardımcı olabilir. Bu yöntemlerin daha fazla kullanılması, öğrencilerin konuları daha iyi kavramalarına ve hatırlamalarına yardımcı olabilir.

Gerçek Dünya Uygulamalarının Entegrasyonu: Daha fazla uygulamalı aktivite ve gerçek dünya bağlantılarının ders kitaplarına entegre edilmesi, öğrencilerin bilimsel kavramları daha derinlemesine anlamalarını ve ilgilerini artırmalarını sağlar.

Haber Öğelerinin Entegrasyonu: Güncel haber öğelerinin kullanılması, bilimsel kavramların günlük hayatla nasıl ilişkilendirildiğini gösterebilir ve derslerin daha ilgi çekici hale gelmesine yardımcı olabilir.

Dengeli Analoji Kullanımı: Analoji kullanımı dikkatli bir şekilde yapılmalıdır. Öğrencilerin yanlış anlamalarından kaçınmak için analogilerin sınırlarının açıklanması önemlidir.



Introduction

Since birth, individuals are driven by a desire to understand and perceive the events around them. This process of understanding can occur either in a planned manner or through the unplanned acquisition of information. In this context, the education received within the family and school environments plays a crucial role in an individual's life (Ertuş et al., 2011). Education aims to prepare individuals for life by helping them comprehend how, what, and why events in their daily lives occur. To cultivate these scientific and cognitive skills, it is essential to provide science education (Hürcan Gürler & Önder, 2014). Science education enables individuals to become more engaged with science and develop an innovative perspective by adapting to evolving technologies (Hançer et al., 2003; Tan & Temiz, 2003).

The subjects, theories, facts, and events covered in science education are primarily those encountered in daily life. Science education effectively bridges the gap between everyday experiences and scientific concepts (Yadigaroğlu et al., 2017). Individuals who relate science to daily life learn more effectively as they actively participate in the learning process, gaining knowledge through hands-on experiences (Emrahoğlu & Mengi, 2012). When individuals can relate knowledge to their own lives, that knowledge becomes more permanent, fosters critical thinking, and encourages a research-oriented and inquisitive mindset. Science education is particularly well-suited for this approach (Canpolat et al., 2019; Güven Yıldırım et al., 2015).

According to the Programme for International Student Assessment (PISA), scientific literacy involves the ability to use scientific knowledge to identify questions, acquire new knowledge, explain scientific phenomena, and draw evidence-based conclusions about science-related issues (OECD, 2024). This definition underscores the importance of not just understanding scientific concepts but also being able to apply them in real-world contexts. With the recent changes in educational programs in Türkiye, the vision for science education has been to cultivate science-literate individuals. A science-literate individual can utilize knowledge across various fields, comprehends the nature of science and the universe, and can interpret and apply this knowledge personally (Ormancı & Cepni, 2018; Özdemir, 2010). Integrating science into daily life is a key strategy for building science literacy and enhancing the practical application of learned concepts.

In science education, improving the alignment of science textbooks with scientific literacy components is vital for fostering a deeper understanding of science among students. Textbooks that effectively bridge the gap between scientific knowledge and daily experiences can significantly enhance students' understanding and appreciation of science (Laugksch, 2000). They serve as a bridge between students and teachers by translating theoretical knowledge into accessible written, visual, and experimental examples (Ünsal & Güneş, 2002). This allows students to consistently access information and come prepared to the learning environment. While associations can significantly aid in understanding and perceiving concepts, phenomena, and events, improper use can lead to conceptual misconceptions and errors (Çelik & Yıldırım, 2021; Yekrek & Özgeldi, 2019). Thus, careful consideration must be given to ensure these connections are accurate and beneficial.

Recent studies indicate that current science textbooks often lack comprehensive coverage of scientific literacy aspects, which is essential for fostering a deeper understanding of science among Keles, S., Donel Akgun, G. & Kenan, A. (2024). Investigation of secondary school science textbooks in terms of daily life associations. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(2), 1169-1194.*
DOI. 10.51460/baebd.1461877



students (Osborne, 2023; Pagan et al., 2023). Developing science literacy-based textbooks is crucial for enhancing students' engagement and comprehension of scientific concepts (Calado et al., 2015). Kesidou and Roseman (2002), in their study based on Project 2061 curriculum review findings, evaluated the quality of middle school science programs and analyzed how textbooks help students understand scientific concepts. The results showed that high-quality curriculum materials significantly enhance students' scientific literacy. Chiappetta and Koballa (2002) examined how to develop fundamental knowledge and skills in middle and high school science classes, providing comprehensive insights into textbook content and teaching strategies, emphasizing their contribution to scientific literacy. Beyer and Davis (2008) explored teachers' knowledge, beliefs, and practices in supporting second graders' scientific explanations, highlighting how textbooks are effectively used by teachers. Roseman, Linn, and Koppal (2008) characterized curriculum coherence in science education, discussing how textbooks can be evaluated to ensure they help students better understand scientific concepts. Shwartz, Ben-Zvi, and Hofstein (2006) used a scientific literacy taxonomy to assess the development of chemical literacy among high school students, demonstrating how textbooks support this development. Donnelly and Sadler (2009) examined high school science teachers' views on standards and accountability, analyzing how textbooks align with these standards and how teachers evaluate them.

These studies collectively underscore the importance of evaluating and improving science textbooks to enhance scientific literacy, support effective teaching practices, and ensure that educational materials meet high standards of quality and relevance. The consistent theme across these works is the critical role that well-designed textbooks play in fostering a deep and meaningful understanding of science among students. In conclusion, science textbooks play a crucial role in shaping students' understanding of scientific concepts and their relevance to daily life. By analyzing the content and linking it to everyday contexts, students can apply the concepts learned in their textbooks to real-world situations.

The impact of middle school science textbooks on students is significant, as it helps them build a solid foundation for future scientific studies and careers. Therefore, it is essential to continue evaluating and refining the content of these textbooks to ensure their continued relevance and effectiveness in science education. Science textbooks are one of the cornerstones of science education and, in addition to presenting scientific knowledge to students, they teach how to apply this knowledge. The extent to which the content of science textbooks is connected to the real world directly affects students' levels of scientific literacy. Analyzing textbooks is important for evaluating the quality and effectiveness of educational materials. Assessing the quality and effectiveness of science textbooks is a crucial step for the development and improvement of educational materials. High-quality textbooks enable students to better understand scientific concepts and apply this knowledge in their daily lives (Kesidou & Roseman, 2002). Evaluating science textbooks contributes to the improvement of educational policies and curriculum development processes. Assessing educational materials in terms of their connections to daily life provides a scientific basis for the reorganization of textbooks and curriculum (Kesidou & Roseman, 2002). Studies have shown that the integration of daily life connections in science education in Türkiye is relatively low (Doğan & Yılmaz, 2013; Hürcan & Önder, 2014; Kavak et al., 2014; Mengi, 2011) This indicates a gap in how effectively science textbooks incorporate real-world applications to enhance student engagement and comprehension. Addressing this gap is essential for improving science education and making it more



relevant and impactful for students. And also, studies examining the connections of science textbooks to daily life in Turkey are limited. In this respect, this study has the potential to serve as a guide.

In this context, this study aims to examine middle school 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks within the scope of daily life associations and contexts. This framework analysed middle school science textbooks used in the 2021-2022 academic year. The research question is "What are the daily life associations and contexts of middle school 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks?". In the research, answers to the following sub-problems were sought by considering the problem statement:

1. What are the daily life associations of 5th grade science textbooks?
2. What are the daily life associations of 6th grade science textbooks?
3. What are the daily life associations of 7th grade science textbooks?
4. What are the daily life associations of 8th grade science textbooks?

Method

Research design

This study employs a qualitative research model, which facilitates a comprehensive examination and evaluation of the subject matter from multiple perspectives (Karasar, 2020). The research design used is document analysis, a method that involves the systematic examination of existing written and visual sources such as books, diaries, official documents, and photographs (Yıldırım & Şimşek, 2021). For this study, science textbooks for grades 5, 6, 7, and 8, approved by the Board of Education and the Ministry of National Education for the 2021-2022 academic year, were meticulously selected based on their relevance and importance. The textbooks analyzed are enumerated in Table 1.

Tablo 1.
Textbooks analyzed within the scope of the study

Grade Level	Textbook
5th grade	Ünver, E. Yancı, M. V. ve Arslan Z. (2020). <i>Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri Ders Kitabı 5</i> , Ankara, Dikey Yayıncılık.
6th grade	Diñçer, S. Ö. ve Yiğit, E. (2021). <i>Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri Ders Kitabı 6</i> . Ankara, Anadol Yayıncılık.
7th grade	Seyrek, A. Türker, S. Bozkaya, T. ve Üçüncü, Z. (2020). <i>Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri Ders Kitabı</i> . Ankara, Tutku Yayıncılık.
8th grade	Yiğit, E. (2021). <i>Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu Fen Bilimleri Ders Kitabı 8</i> . Ankara, Adım Adım Matbaa Yayıncılık.



Textbooks in Turkey are developed by both the public sector, specifically the Ministry of National Education (MoNE), and the private sector. MoNE establishes the criteria and guidelines for evaluating draft textbooks, educational tools, and their electronic content. The review process involves a multidisciplinary team, including the author(s), editor, language specialist, visual designer, curriculum development specialist, assessment and evaluation specialist, and guidance specialist. Textbooks that meet these criteria are approved by MoNE and subsequently made available to teachers and students in schools. The content of textbooks may be revised annually, although some editions may remain in use for several years.

The selection of textbooks for analysis in this study included a variety of books prepared by both the public and private sectors. This approach was chosen to provide a comprehensive understanding of how Daily Life Associations (DLA) are integrated across different educational materials, regardless of their origin. While some textbooks are currently in use, others may not be, but their inclusion offers a broader perspective on the standards and variations in educational content. Analyzing a range of textbooks allows for the identification of best practices and potential areas for improvement in how science concepts are linked to everyday experiences. The 5th grade textbook prepared by Dikey Publishing, currently in use, serves as a representative example of contemporary educational practices and provides a relevant context for the analysis. By examining both widely used and less prevalent textbooks, the study aims to generate insights that can inform future textbook development, ensuring that all educational materials effectively support student learning and engagement through meaningful real-world connections.

Research process

In this study, which was conducted to determine the DLA of textbooks, the information about the process is given below.

- ✓ Before initiating the research process, a pilot study was conducted using the 5th grade science textbook. This preliminary study aimed to test the research design, refine the coding scheme, and ensure the appropriateness of the methodologies employed. The insights gained from the pilot study facilitated necessary adjustments, thereby enhancing the robustness and validity of the subsequent research.
- ✓ The researchers employed Gainsburg's (2008) daily life association codes for the book analysis. This coding scheme facilitated the systematic categorization of content, allowing for a detailed examination of how scientific concepts are connected to everyday life within the textbook. This method ensured a comprehensive analysis, contributing to the study's overall validity and reliability.
- ✓ After determining the codes, the researchers and two experts (a science expert and a science teacher) compared their coding results. The agreement between the two coders was 82%. This level of inter-rater reliability is considered substantial, as suggested by McHugh (2012), who noted that a kappa value between 0.61 and 0.80 indicates substantial agreement, and values between 0.81 and 1.00 indicate almost perfect agreement.
- ✓ Following the comparison, it was concluded that the coding was suitable for the study, allowing the actual implementation to commence. This process ensured that the coding framework was validated by both the researchers and the expert reviewers, thereby enhancing the reliability and credibility of the research findings.



Data analysis

The data for this study were obtained from 5th, 6th, 7th, and 8th grade science textbooks used in the 2021-2022 academic year. During data analysis, the textbooks were accessed, their authenticity was verified, they were read and comprehended, and the data were analyzed and utilized (Forster, 1995). As the analysis focused on the design of the textbooks' information, visuals, and activities in relation to their connections with daily life, the researcher did not emphasize the content of the examples during coding. Once the coding themes were identified, the researcher and a second coder independently coded the data, achieving an agreement rate of 82%. For the remaining data, the researcher and the second coder coded jointly, allowing for mutual resolution of coding inconsistencies. Before finalizing, the frequencies of the coded themes were identified to ensure agreement between the two coders. During the coding process, Gainsbourg's (2008) examples and explanations of real-life connections were compared with the textbooks. Textbook sections that lacked real-life connections were categorized under the code "none." Thus, a structured coding framework was created, and the coding was completed. The explanations of the codes used in the study are as follows.

Codes for real life associations

- **Analogy:** An analogy involves expressing an unfamiliar concept, phenomenon, or event using concepts, events, and phenomena that the individual knows and recognizes. Analogy helps structure abstract concepts by concretizing them (Ekici et al., 2007).
- **Visual:** Individuals engage in the process of seeing from birth and continue their lives through this process. Their tasks become easier by symbolizing, classifying, and coding everything in their minds visually. The information and findings obtained through this process are recorded and transferred to future generations through written and visual elements (Sanalan et al., 2007). Visuals help individuals perceive and make sense of everything around them. When visual elements are used together with auditory elements, meaningful information formation occurs in memory (Yavuz et al., 2017).
- **News:** News sources inform us about events happening in our city, country, and the world. Using these sources in education makes lessons more interesting and engaging. When current and accurate news is combined with the lesson subject, it helps individuals gain skills such as understanding cause-effect relationships and critical thinking (Koç, 2021).
- **Story:** Stories are literary works in which individuals express their feelings. Stories create effects such as providing entertainment, contributing to language and mental development, and fostering various values and attitudes (Beldağ & Aktaş, 2016).
- **Problem Situations:** Problems are obstacles an individual encounters on the way to their goals. It is essential to impart problem-solving skills to individuals. To develop these skills, individuals should acquire various tasks and responsibilities, recognize problem situations, decide to solve them, and propose solutions (Oğuz & Köksal Akyol, 2015).
- **Information for Society:** The development of previous ages can be seen as the interaction between humans and the environment, which now includes society as well. With changes in today's curricula, we are becoming more aware of the relationship between humans, the environment, and society (Erten & Köseoğlu, 2022).



- **Application:** A student-centered teaching technique enables individuals to play an active role in educational environments. It teaches while encouraging critical thinking and develops questioning skills through experiential learning (Uzun et al., 2008). As individuals learn by doing and experiencing through applications, all their perceptions are engaged during the lesson. The teacher acts as a guide to reach the solution, while the student observes the how and why of the problem by making observations during the application, concluding by interpreting the cause-effect relationship (Bilgin & Toksoy, 2007).

Findings

In this section, 5th, 6th, 7th and 8th grade science textbooks approved by MoNE were analyzed in terms of associating science education with daily life. The findings are presented under subheadings according to grade level.

The 5th grade science textbook findings

The 5th grade middle school science textbook consists of 7 units and subheadings. Accordingly, the analysis of the 5th grade middle school science textbook in terms of science education and DLA is given in Table 2. The analysis of the 5th grade science textbook according to DLA codes reveals varying frequencies of different teaching methods across the units. Visual elements are consistently the most utilized across all units, particularly in Unit 2 (81.8%), Unit 4 (56.65%), Unit 5 (59.1%), and Unit 6 (66.6%). News content, however, is not used in any of the units. Analogies are used sparingly, appearing only in Unit 1 (16.6%) and Unit 4 (3.35%). Story content is similarly limited, found only in Unit 3 (11.1%) and Unit 4 (4.55%). The problem situation approach is most frequently employed in Unit 3 (37.05%) and Unit 4 (30%), with lesser usage in Unit 2 (4.55%), Unit 5 (13.6%), and Unit 6 (21.2%). It is absent in Units 1 and 7. Information for society is present in all units, indicating a consistent emphasis on societal information throughout the textbook, with the highest frequency in Unit 1 (33.3%) and lower in Units 3 (3.7%) and 7 (25%). Applications are also featured in all units, with the highest occurrence in Unit 5 (18.2%) and the lowest in Units 2 (4.55%) and 6 (3.05%).

Overall, visual elements dominate the teaching methods, while news content is entirely absent. Analogies and stories are used minimally, whereas problem situations and applications show varied usage, suggesting a diverse approach to teaching within the textbook.

Table 2.
Analysis of 5th grade science textbook in terms of DLA

DLA Code	Unit 1*		Unit 2*		Unit 3*		Unit 4*		Unit 5*		Unit 6*		Unit 7	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Analogy	2	16,6	-	-	-	-	1	3,35	-	-	-	-	-	-
Visual	4	33,3	18	81,8	11	40,75	17	56,65	13	59,1	22	66,6	2	50
News	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Story	-	-	-	-	3	11,1	-	-	1	4,55	-	-	-	-
Problem Situation	-	-	1	4,55	10	37,05	9	30	3	13,6	7	21,2	-	-

Info for Society	4	33,3	2	9,10	1	3,7	1	3,35	1	4,55	3	9,10	1	25
Application	2	16,6	1	4,55	2	7,4	2	6,65	4	18,2	1	3,05	1	25
Total	12	100	22	100	27	100	30	100	22	100	33	100	4	100

*Unit 1: Sun, Earth and Moon, Unit 2: The World of Living Things, Unit 3: Measurement of Force and Friction, Unit 4: Matter and Change, Unit 5: Refraction of Light, Unit 6: Human and Environment, Unit 7: Electric Circuit Elements

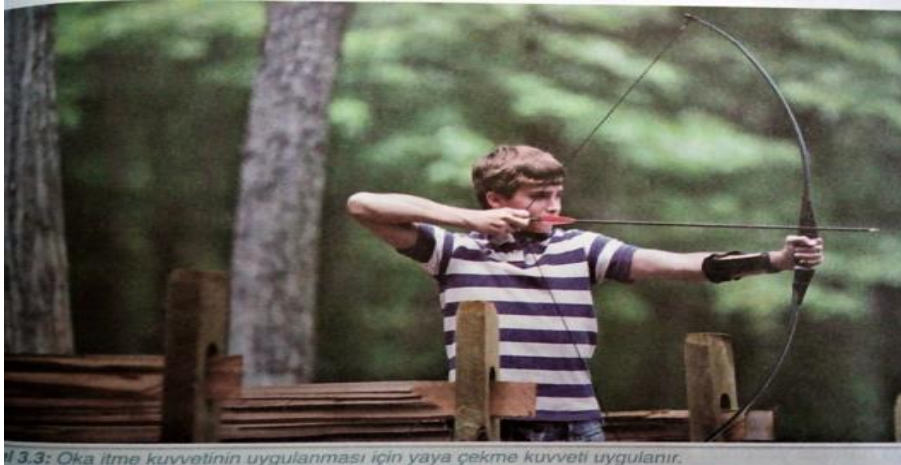


Figure 1 . An example of visual code on the 5th grade textbook (p.61).

As shown in Figure 1, a visual association was made to teach the concept of force in the 'Friction of Forces and Measurement of Force' unit of the 5th grade science textbook. This visual approach aids in concretely demonstrating the abstract concept of force, making it more accessible and comprehensible for students.



Figure 2. An example of problem situations code at the 5th grade textbook (p.61).

In Figure 2, the focus is on addressing people's needs in agriculture, food, and transportation. It highlights that farmers leverage power to resolve issues in their fields, demonstrating the practical application of scientific concepts. The concept of science is closely linked with problem situations, illustrating how scientific knowledge and methods are employed to solve real-world problems, particularly in essential sectors such as agriculture and transportation. This connection underscores the importance of scientific literacy in understanding and addressing everyday challenges effectively.

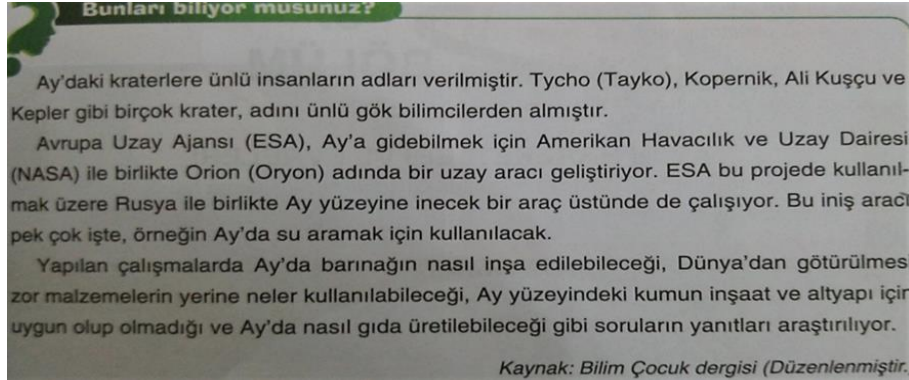


Figure 3. An example of information for society code in 5th grade textbook (p.23).

As can be seen in Figure 3, the studies about the moon taught in the "Sun, Earth, and Moon" unit are provided as information for the public. This approach ensures that the scientific knowledge gained from these studies is accessible and understandable to a broader audience, emphasizing the importance of public awareness and education in scientific topics. By presenting these studies in an informative manner, the textbook aims to enhance the public's understanding of celestial phenomena and their impact on everyday life.

The 6th grade science textbook findings

The 6th grade middle school science textbook consists of 7 units and subheadings. Accordingly, the analysis of the 6th grade middle school science textbook in terms of science education and DLA is given in Table 3.

Table 3.
Analysis of 6th grade science textbook in terms of DLA .

DLA Code	Unit 1*		Unit 2*		Unit 3*		Unit 4*		Unit 5*		Unit 6*		Unit 7	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Analogy	-	-	3	11,1	-	-	-	-	2	5,9	-	-	4	25
Visual	5	38,4	11	40,7	8	50	8	50	10	29,4	34	50,7	7	43,
News	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	5	7,45	-	-
Story	2	15,4	-	-	1	6,25	1	6,25	-	-	1	1,5	1	6,2
Problem Situation	-	-	7	25,9	5	31,25	5	31,25	11	32,3	11	16,4	4	25
Info for Society	4	30,7	4	14,8	1	6,25	1	6,25	4	11,7	14	20,9	-	-
Application	2	15,4	2	7,4	1	6,25	1	6,25	7	20,6	2	3	-	-
Total	13	100	27	100	16	100	16	100	34	100	67	100	1	100

Unit 1: Solar System and Eclipses, Unit 2: Systems in Our Body, Unit 3: Force and Motion, Unit 4: Matter and Heat, Unit 5: Sound and Properties, Unit 6: Systems in our body and health, Unit 7: Transmission of Electricity.


The analysis of the 6th-grade science textbook in terms of DLA codes reveals diverse usage of different teaching methods across various units. Visual elements are prominently featured, especially in Unit 3 (50%), Unit 4 (50%), Unit 6 (50.7%), and Unit 7 (43%), indicating a strong reliance on visual Keles, S., Donel Akgun, G. & Kenan, A. (2024). Investigation of secondary school science textbooks in terms of daily life associations. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(2), 1169-1194.
DOI. 10.51460/baedb.1461877

aids for teaching. Analogies are used selectively, appearing in Unit 2 (11.1%), Unit 5 (5.9%), and Unit 7 (25%). News content is minimally used, only present in Unit 5 (7.45%). Story content is sparsely distributed, with notable usage in Unit 1 (15.4%), Unit 4 (6.25%), Unit 5 (1%), and Unit 6 (1.5%). The problem situation approach is employed significantly in Units 2 (25.9%), 3 (31.25%), 4 (31.25%), and 5 (32.3%), suggesting its importance in contextual learning within these units. Information for society is consistently included across most units, with the highest occurrence in Unit 1 (30.7%) and notable usage in Units 5 (11.7%) and 6 (20.9%). Applications are also present across various units, most notably in Units 1 (15.4%), 5 (20.6%), and 7 (25%), indicating practical aspects of learning are emphasized. Overall, the analysis shows a balanced approach to incorporating various teaching methods, with a particular emphasis on visual elements and problem situations, while ensuring practical applications and societal information are also covered.

Okuma Metni

Türkiye Uzay Ajansı, uzay ve havacılık bilimi ve teknolojilerinin geliştirilmesi ve yaygınlaştırılması amacıyla çalışmalar yapan, Türkiye'nin uzaya yönelik hak ve menfaatlerinin korunması ve güvence altına alınması için çalışmalar yürüten devlet kuruluşudur. Türkiye Uzay Ajansı tarafından açıklanan **Milli Uzay Programı** Dünya'daki gelişmeleri dikkate alarak ülkemizin uzay politikaları alanında çalışmalar yürütmesine yönelik hazırlanmış kapsamlı bir projedir. Millî Uzay Programı'nın hedefleri şu şekildedir.

- **Ay Görevi:** İlk olarak 2023 yılında, millî imkânlarla geliştirilmiş bir roketin uluslararası iş birliğiyle Ay'a gönderilmesi ve Ay'ın yüzeyine sert iniş yapması (düşürülmesi) planlanmaktadır. İkinci aşamada ise bilimsel cihazlarla donatılmış bir roketin tamamen millî imkânlarla Ay'ın zeminine indirilmesi hedeflenmektedir.
- **Yerli Uydu Geliştirme Programı:** Yerli uydu üretiminin tek bir çatı altında toplanarak dünya ile rekabet edebilecek bir marka oluşturulması hedeflenmektedir.
- **Bölgesel Zamanlama ve Konumlama Sistemi:** Türkiye'ye ait bir zamanlama ve konumlama sisteminin geliştirilmesi planlanmaktadır.
- **Uzaya Erişim ve Uzay Limanı:** Uzaya gönderilecek cihazların fırlatılacağı bir uzay limanı kurulması hedeflenmektedir.
- **Uzay Meteorolojisi:** Uzay meteorolojisi alanına giren konularda çalışmalar yapan bir birim oluşturulması ve uluslararası kuruluşlarla ortaklaşa çalışmalar yürütülmesi planlanmaktadır.
- **Uzay Nesnelerinin Takibi:** Antalya'daki TÜBİTAK Ulusal Gözlemevi (TUG) ile Erzurum'daki Doğu Anadolu Gözlemevi'nin (DAG) entegre edilmesi planlanmakta ve Türkiye'nin astronomik gözlemler ile uzay nesnelerinin yerden takibi konusunda yetkin bir ülke hâline getirilmesi hedeflenmektedir.
- **Uzay Sanayisi:** Uzay teknolojilerinin geliştirilmesine katkı yapabilecek araştırma enstitülerinin, üniversitelerin ve özel kuruluşların teşvik edilmesi planlanmaktadır.
- **Uzay Teknolojisi Geliştirme Bölgesi:** Orta Doğu Teknik Üniversitesi ile iş birliği içinde yerli ve yabancı yatırımcılara ev sahipliği yapacak bir Uzay Teknolojisi Geliştirme Bölgesi kurulması planlanmaktadır.
- **İnsan Kaynaklarının Geliştirilmesi:** Çocukların ve gençlerin uzay çalışmaları ile ilgili mesleklere yönelmesini sağlayacak adımlar atılması, üniversitelerdeki programların bu amaca uygun biçimde şekillendirilmesi planlanmaktadır.
- **Türk Astronotlar:** Türk vatandaşlarının bilimsel çalışmalar yapmak üzere uzaya gönderilmesi hedeflenmektedir.



Türkiye Uzay Ajansı

Genel Ağ'dan sadeleştirilerek alınmıştır. (31.03.2021)

Figure 4. An example of information for society in the 6th grade textbook (p.25).

As shown in Figure 4, within the 6th-grade "Solar System and Eclipses" unit, information is provided about the work, aims, and objectives of the Turkish Space Agency. This example highlights how the topic of space is explained in the textbook and examined by experts, thereby ensuring that students receive accurate and comprehensive information about space exploration and related

scientific endeavors. By including the goals and activities of the Turkish Space Agency, the textbook not only educates students about space but also connects them to national scientific initiatives, fostering a sense of relevance and engagement with current scientific projects.

Bu sabah kalktığınızdan itibaren yaptıklarınızı bir düşününüz. Okula gitmek için uyandı-
nız. Elinizi ve yüzünüzü yıkadıktan sonra odanızı topladınız. Ailenizle yaptığınız kahvaltının
ardından okula gitmek için hazırlandınız. Bazılarınız yürüyerek, bazılarınız ise okul servisine
binerek okula geldi. Şu an okulunuzdasınız, sınıfı-
nızda fen bilimleri dersindesiniz. Eğer kemikleriniz,
eklemlerinizi ve kaslarınız olmasaydı bu faaliyetlerin
hiçbirini yapamazdınız.

Vücudumuza destek sağlayarak şekil veren ve
hareketin gerçekleşmesini sağlayan sisteme **destek
ve hareket sistemi** denir. Destek ve hareket siste-
mimiz iskelet ve kas sisteminden meydana gelir. İs-
kelet sistemi de kemik, kıkırdak ve eklemden oluşur.



Figure 5. An example of problem situations code in the 6th grade textbook (p.40)

In Figure 5, examples illustrate how the support and movement system is integral to even the smallest aspects of our daily lives. These examples demonstrate that without this system, we would encounter significant difficulties. This highlights the importance of the support and movement system in facilitating everyday tasks and overall mobility. The use of problem situations in this context helps students understand the critical role of the support and movement system, making the learning experience more relatable and emphasizing the practical applications of scientific knowledge in understanding human physiology.

GÜNEŞ TUTULMASI NASIL GERÇEKLEŞİR?

Okuma Metni

Medler ve Lidyalılar arasında MÖ 585 yılında yapılan savaş esnasında gündüz vakti hava kararır. Kızılırmak Nehri yakınlarında savaşan dönemin iki güçlü medeniyeti bu olağanüstü durum karşısında savaşa son verir ve barış anlaşması imzalar. Savaş esnasında gündüz vakti havanın kararmasının sebebi, bir doğa olayı olan Güneş tutulmasının gerçekleşmesidir. Aynı dönemlerde Muğla Milet'te yaşayan ünlü doğa bilimci Thales (Tales) Güneş tutulmasının sebeplerini ve nasıl gerçekleştiğini açıklamıştır. Ancak o dönemlerde kitle iletişim araçları ve matbaanın yaygın olmamasından dolayı bilimsel bilgi, insanlar arasında oldukça yavaş yayılmaktadır. Bu nedenle insanlar, savaş esnasında yaşanan bu olayın Güneş tutulması olduğundan habersizdir. Peki, sizce Güneş tutulması nasıl oluşur? Tahminlerinizi arkadaşlarınızla paylaşınız.

Genel Ağ'dan sadeleştirilerek alınmıştır. (21.08.2018)

Figure 6. An example of story code in the 6th grade textbook (p.27).

In Figure 6, historical ideas about the solar eclipse are presented in the form of a story. This narrative approach fosters students' imagination and helps them visualize the events in their minds. This method not only engages students but also enhances their understanding of historical perspectives on astronomical phenomena. By integrating storytelling into the curriculum, the textbook makes the learning process more dynamic and memorable, allowing students to connect with the material on a deeper level.



The 7th grade science textbook findings

The analysis of the 7th-grade science textbook in terms of DLA codes reveals a diverse application of different teaching methods across the various units.

Sayfa | 1184 Table 4.

Analysis of 7th grade science textbook in terms of DLA

DLA Code	Unit 1*		Unit 2*		Unit 3*		Unit 4*		Unit 5*		Unit 6*		Unit 7	
	f	%	F	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Analogy	1	4,75	3	18,7	1	2,1	3	8,35	-	-	-	-	-	-
Visual	9	42,8	10	62,5	24	50	19	52,8	25	42,3	17	60,7	5	50
News	-	-	-	-	-	-	1	2,8	1	1,7	-	-	1	10
Story	1	4,75	-	-	-	-	-	-	-	-	2	7,15	1	10
Problem Situation	4	19,0	-	-	14	29,15	3	8,35	22	37,3	4	14,3	1	10
Info for Society	6	28,6	3	18,7	3	6,25	6	16,7	4	6,8	3	10,7	2	20
Application	-	-	-	-	6	12,5	4	11	7	11,8	2	7,15	-	-
Total	21	100	16	100	48	100	36	100	59	100	28	100	10	100

Unit 1: Solar System and Beyond, Unit 2: Cell and Divisions, Unit 3: Force and Energy, Unit 4: Pure Matter and Mixtures, Unit 5: Interaction of Light with Matter, Unit 6: Reproduction, Growth and Development, Unit 7: Electric Circuits

Visual elements are prominently featured throughout the textbook, particularly in Unit 2 (62.5%), Unit 3 (50%), Unit 4 (52.8%), and Unit 6 (60.7%), indicating a strong reliance on visual aids to enhance learning. Analogies are used selectively, appearing most frequently in Unit 2 (18.7%) and Unit 4 (8.35%), while being minimally used or absent in other units. News content is rarely utilized, with minimal presence in Units 3 (2.8%), 5 (1.7%), and 7 (10%). Story elements are also sparsely distributed, with occurrences in Units 1 (4.75%), 4 (2%), 6 (7.15%), and 7 (10%). The problem situation approach is notably applied in Units 1 (19%), 3 (29.15%), 5 (37.3%), and 6 (14.3%), emphasizing the importance of problem-solving in scientific education. Information for society is consistently included across the units, with the highest occurrence in Unit 1 (28.6%) and Unit 4 (16.7%), reflecting an emphasis on societal relevance and application of scientific knowledge. Applications are featured prominently in Unit 5 (11.8%) and Unit 3 (12.5%), highlighting practical aspects of learning.

Overall, the analysis shows a balanced approach to incorporating various teaching methods, with a significant emphasis on visual elements and problem situations. This comprehensive approach ensures that students receive a well-rounded education that integrates different learning strategies to enhance their understanding and engagement with scientific concepts.

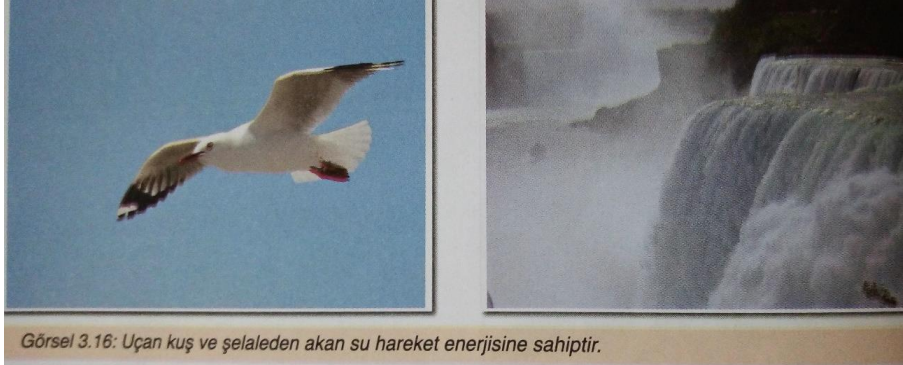


Figure 7. An example of visual associations code in 7th grade textbook (p.80)

Figure 7 visually illustrates examples from daily life that demonstrate motion energy, which is one of the energy types discussed in the "Force and Energy" unit. These visual examples help students relate abstract scientific concepts to real-world scenarios, enhancing their understanding and retention of the material. By providing clear and relatable illustrations, the textbook effectively engages students and aids in their comprehension of the principles of motion energy.

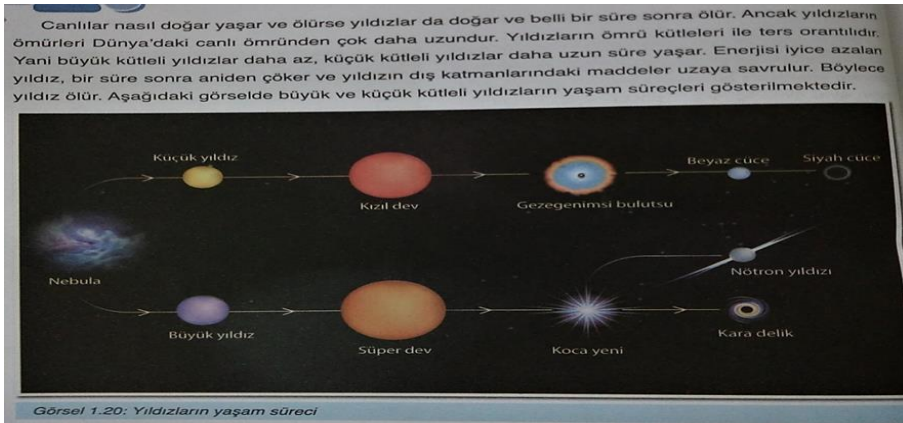


Figure 8. Example of analogy code in the 7th grade textbook (p.32)

Figure 8 discusses the formation, evolution, and extinction of stars. This stellar lifecycle is analogized to the birth, development, and death of human beings, establishing a conceptual connection through analogy. By comparing the life stages of stars to human life, the textbook makes the complex astronomical processes more relatable and understandable for students. This use of analogy helps bridge the gap between abstract scientific phenomena and everyday experiences, facilitating a deeper comprehension of the lifecycle of stars.

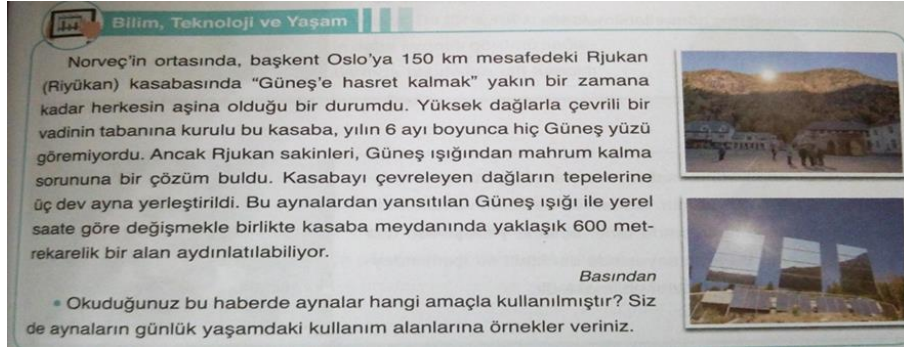
Figure 9. An example of news code in 7th grade textbook (p.165).

Figure 9 illustrates an example from the “Interaction of Light with Matter” unit, demonstrating how solar energy is harnessed through the reflective properties of mirrors. This visual example helps students understand the practical application of light interaction, specifically how mirrors can be used to concentrate and direct solar energy for various uses. By showcasing real-world applications, the textbook enhances students’ understanding of scientific principles and their relevance to everyday life, making the learning experience more engaging and impactful.

The 8th grade science textbook findings

The analysis of the 8th grade science textbook in terms of DLA codes reveals a varied use of different teaching methods across the units. Visual elements are prominently featured throughout the textbook, particularly in Units 2 (42.4%), 3 (44.45%), 4 (44.45%), and 5 (51.8%), indicating a strong reliance on visual aids to enhance learning. Analogies are used selectively, appearing most frequently in Unit 2 (6.05%) and Unit 4 (5.55%), with minimal presence in other units. News content is sparsely utilized, with occurrences in Unit 1 (14.3%), Unit 2 (6.05%), and Unit 6 (2.35%). Story elements are even less frequent, found only in Unit 2 (6.05%) and Unit 5 (3.7%), suggesting limited use of narrative techniques in the textbook. The problem situation approach is significantly employed in several units, notably in Unit 1 (42.8%), Unit 3 (40.75%), Unit 5 (33.3%), and Unit 6 (30.9%), emphasizing its importance in contextual learning within these units.

Table 5.

Analysis of 8th grade science textbook in terms of DLA

DLA Code	Unit 1*		Unit 2*		Unit 3*		Unit 4*		Unit 5*		Unit 6*		Unit 7	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Analogy	-	-	2	6,05	-	-	2	5,55	-	-	1	2,35	1	3,05
Visual	2	28,5	14	42,4	12	44,45	16	44,45	14	51,8	19	45,2	13	39,4
News	1	14,3	2	6,05	-	-	-	-	-	-	1	2,35	-	-
Story	-	-	2	6,05	-	-	-	-	1	3,7	1	2,35	2	6,05
Problem Situation	3	42,8	8	24,2	11	40,75	9	25	9	33,3	13	30,9	11	33,35
Info for Society	-	-	3	9,1	-	-	4	11,1	-	-	5	12	4	12,1
Application	1	14,3	2	6,05	4	14,80	5	13,9	3	11,3	2	4,75	2	6,05
Total	7	100	33	100	27	100	36	100	27	100	42	100	33	100

Keles, S., Donel Akgun, G. & Kenan, A. (2024). Investigation of secondary school science textbooks in terms of daily life associations. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(2), 1169-1194.

DOI. 10.51460/baebd.1461877

Unit 1: Seasons and Climate, Unit 2: DNA and Genetic Code, Unit 3: Pressure, Unit 4: Matter and Industry, Unit 5: Simple Machines, Unit 6: Energy Conversions and Environmental Science, Unit 7: Electric Batteries and Electric Energy

Analyzing information for society is consistently included, with the highest occurrence in Unit 1 (9.1%) and Unit 7 (12.1%), reflecting an emphasis on societal relevance and the application of scientific knowledge. Applications are prominently featured in Unit 3 (14.8%) and Unit 4 (13.9%), highlighting practical aspects of learning.

Overall, the analysis demonstrates a balanced approach to incorporating various teaching methods, with a significant emphasis on visual elements and problem situations. This comprehensive approach ensures that students receive a well-rounded education that integrates different learning strategies to enhance their understanding and engagement with scientific concepts.



Figure 10. An example of visual association code in 8th grade textbook (p.48).

In Figure 10, students are provided with a visual representation of hereditary changes, specifically mutations, that occur in the structure of living things. The figure includes examples of people with albinism and the Van cat, both of which can be observed in our environment. This visual approach helps students understand the concept of genetic mutations by linking it to real-world examples, making the information more relatable and easier to grasp. By illustrating these hereditary changes, the textbook enhances students' comprehension of genetic variability and its manifestations in living organisms.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1169-1194.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1169-1194.

Araştırma Makalesi / Research Paper

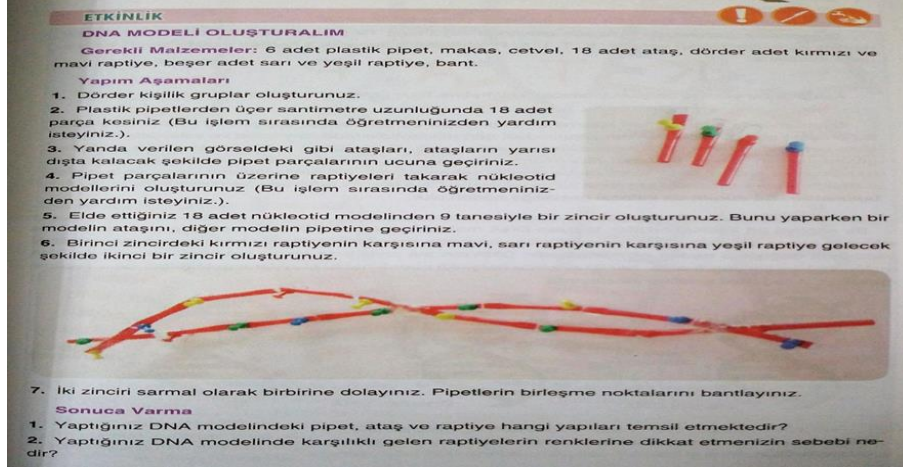


Figure 11. An example of application code in 8th grade textbook (p.29).

In Figure 11, the activity titled "Let's Create the DNA Model" helps students concretely see and create what the DNA model looks like. This hands-on activity allows students to visualize the structure of DNA by constructing their own models, thereby enhancing their understanding of genetic material through practical application. By engaging in this interactive exercise, students can better grasp the complex concept of DNA, making the learning experience more tangible and memorable.



Figure 12. An example of analogy code in 8th grade textbook (p.86).

In Figure 12, vegetables and fruits are arranged in an orderly manner in the market. In addition, we all see these groupings in other sections of the market. In this textbook, it has been determined that a correlation is made between the order of the shelves in the market and the order of the periodic table. In Figure 12, vegetables and fruits are arranged in an orderly manner in the market. Additionally, we observe these groupings in other sections of the market. The textbook establishes a correlation between the order of the shelves in the market and the order of the periodic table. This analogy helps students understand the organization of the periodic table by comparing it to a familiar context, making it easier to grasp the concept of systematic arrangement in both the market and the periodic table. By linking everyday experiences to scientific principles, the textbook enhances students' comprehension and retention of the material.



Results and Discussion

The study aimed to analyze the daily life associations (DLA) in secondary school science textbooks for grades 5, 6, 7, and 8. Using Gainsburg's (2008) DLA codes, the textbooks were examined to identify the prevalence of various teaching methods, including analogy, visual elements, news, stories, problem situations, information for society, and applications. The findings reveal several key insights into the current state of science education in Turkey and provide recommendations for improvement.

In the 5th-grade textbook, visual associations were the most preferred method in all units except for the first unit. Similarly, Uçar and Somuncuoğlu Özerbaş (2017) stated that visual elements are effective in learning, emphasizing the importance of their highlights, colors, size, and other features. Şahin (2014) also found that visual elements support the theoretical texts provided in textbooks and facilitate the understanding of information. Furthermore, associations in terms of news were not used at all. This aligns with the findings of Kavak, Tufan, and Demirelli (2006), who emphasized that newspaper news is not given sufficient space in science education, despite its potential benefits.

Upon analysis of the 6th-grade textbook, visual associations are given priority in all units except for the 5th unit. This finding is consistent with the study conducted by Demirezen and Akhan (2011), which suggests that visual elements enhance the essence of the lesson and aid in retaining information in a more logical and coherent manner. Similarly, the analysis of the 7th-grade textbook indicates that visual associations are prioritized in all units. Kılınc and Potur's (2014) research also supports this finding, showing that students prefer and achieve better learning outcomes when visual aids such as videos, pictures, and models are used in lessons. Furthermore, the analysis of the 8th-grade textbook revealed that visual associations were the primary teaching tool in all units except the first. These findings collectively highlight the importance of visual elements in enhancing student learning and comprehension across various grade levels.

Visual associations were identified as the most preferred method across all grade levels. This preference can be attributed to their effectiveness, ease of recall, ability to structure information in students' minds, and the potential for students to create their own drawings (Cohen & Johnson, 2012). Visual elements such as diagrams, photographs, and models play a crucial role in various stages of scientific inquiry, from hypothesis formation to data interpretation and presentation of findings (Latour & Woolgar, 1979; Pauwels, 2006). Visual materials serve as descriptive explanations that facilitate thinking and learning (Lohse et al., 1994; Martin, 2007). Visual representations facilitate the understanding of complex scientific concepts by making abstract ideas more concrete and aiding retention and recall (Cohen & Johnson, 2012; Guo, Wright, & McTigue, 2018; Kayabekir & Tepecik, 2018).

The preference for concrete associations, based on the age level of the students using the textbooks under examination, was found to correlate with a decrease in the use of news and analogy associations. Çalık and Kaya (2012), in their analysis of analogies in science textbooks, reported a variation in the frequency of analogies used across different grade levels. International research supports this finding (Guo et al., 2018). Glynn et al. (2007) emphasize that analogies are powerful

Keles, S., Donel Akgun, G. & Kenan, A. (2024). Investigation of secondary school science textbooks in terms of daily life associations. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences, 15(2), 1169-1194.*

DOI. 10.51460/baebd.1461877



tools in science education because they help students understand complex concepts by relating them to familiar experiences.

Norris et al. (2005) discuss the importance of narrative in science education, suggesting that stories can make scientific concepts more relatable and memorable. More recent studies, such as those by Treagust et al. (2017), highlight the continued relevance of analogies and stories in facilitating deeper understanding and engagement in science education (Treagust, Duit, & Fischer, 2017). However, it was observed that not all subjects and concepts had corresponding news available. Despite the attractiveness of story associations, their usage was limited.

Other studies have indicated that the learning outcomes in the new curriculum have been simplified (Çevik et al., 2018; Ural Keleş, 2018). The units were shortened due to the simplification of subjects and learning outcomes in the education programs, which explains why not all association codes were included.

This study highlights the strengths and areas for improvement in the use of daily life associations in secondary school science textbooks in Turkey. By increasing the use of visual aids, analogies, stories, problem-based learning, and news elements, educators can enhance students' understanding and engagement with scientific concepts. These strategies align with international best practices and can help develop scientifically literate individuals who are better prepared to navigate and contribute to the world around them.

Recommendations

It is recommended that the identified deficiencies in science textbooks, such as the underutilization of analogies and stories, be addressed. Additionally, it is suggested that the DLA codes be expanded to incorporate insights from various experts. Similar relationship levels should be explored in other science textbooks approved by the National Education authorities, and further research should be conducted. Furthermore, studies on DLA in other textbooks should also be considered. Increasing the use of associations through news, analogies, and stories may enhance the learning experience and help students retain concepts more effectively.

Increase the Use of Storytelling: Expanding the use of narratives can further engage students and enhance their retention of scientific concepts. Stories can make abstract ideas more concrete and relatable, fostering a deeper connection with the material.

Integrate More Real-World Applications: Providing more hands-on activities and real-world applications can deepen students' understanding and interest in science. Activities like creating DNA models or experiments that demonstrate scientific principles can make learning more interactive and enjoyable.

Incorporate News Elements: Integrating news elements could provide current and real-world contexts, helping students understand the relevance of science in everyday life and its impact on society.



Balance the Use of Analogies: While analogies are effective, they should be used judiciously to ensure they accurately represent scientific concepts without oversimplifying them. Teachers should provide clear explanations of the limitations of analogies to avoid misconceptions.

Ethics committee approval details

As this study was a review (book review), no ethics committee permission was required.

Author Conflict of Interest Information

The author has declared no conflict of interest and received no financial support for this study.

Author Contribution

The authors have indicated they contributed equally to the article.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1169-1194.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1169-1194.

Araştırma Makalesi / Research Paper

References

- Beldağ, A. ve Aktaş, E. (2016) Sosyal bilgiler öğretiminde edebi eser kullanımı: nitel bir çalışma. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 953-981.
- Beyer, C. J., & Davis, E. A. (2008). Fostering second graders' scientific explanations: A beginning elementary teacher's knowledge, beliefs, and practice. *The Journal of the Learning Sciences*, 17(3), 381-414.
- Bilgin, İ. ve Toksoy, A. (2007) "Yaparak yaşayarak öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin bilimsel süreç becerilerine etkisi", *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 0(13), 163-169.
- Bodur, F. (2016) "Uzaktan öğretim ders kitaplarında kullanılan görsel öğelerin öğrenmeye etkileri (Anadolu Üniversitesi Örneği)", *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 5(1), 70-80.
- Canpolat, E. Ateş, H. ve Ayyıldız, K. (2019) "Fen bilimleri öğretmen adayları kimya bilgilerini günlük yaşamla ne kadar ilişkilendirebiliyor?", *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (38), 66-84.
- Calado, F. M., Scharfenberg, F. J., & Bogner, F. X. (2015). To what extent do biology textbooks contribute to scientific literacy? Criteria for analysing science-technology-society-environment issues. *Education Sciences*, 5(4), 255-280.
- Cohen, M. T., & Johnson, H. L. (2012). Improving the acquisition and retention of science material by fifth-grade students through the use of imagery interventions. *Instructional Science*, 40, 925-955.
- Çalık, M. ve Kaya, E. (2012). Fen ve Teknoloji Ders Kitaplarında ve Öğretim Programındaki Benzetmelerin İncelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 856-868.
- Çelik, M. E. ve Yıldırım, G. (2021) "5. 6. ve 7. Sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının güncel olaylar açısından incelenmesi", *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(16), 34-47.
- Çevik, A., Ezberci Çevik, E., Saylan Kırmızıgül, A. ve Kaya, H. (2018). 5. Sınıf fen bilimleri dersi yeni öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 2(2), 29-56.
- Chiappetta, E. L., Koballa, T. R., & Collette, A. T. (2002). *Science instruction in the middle and secondary schools*. Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- Demirezen, S. ve Akhan, N. E. (2011) "İnkılap tarihi ve Atatürkçülük ders kitabındaki görsel öğelerin öğrenmede kalıcılığa etkisi", *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (27), 45-68.
- Donnelly, L. A., & Sadler, T. D. (2009). High school science teachers' views of standards and accountability. *Science Education*, 93(6), 1050-1075.
- Ekici, E. Ekici, F. ve Aydın, F. (2007) "Fen bilgisi dersinde benzeşimlerin (analoji) kullanılabilirliğine ilişkin öğretmen adaylarının görüşleri ve örnekleri", *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 8(1), 95-113.
- Emrahoğlu, N., & Mengi, F. (2012). İlköğretim sekizinci sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji konularını günlük hayat problemlerinin çözümüne transfer düzeylerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(1), 213-228.
- Ertaş, H., Şen, A. İ. ve Parmasızoğlu, A. (2011) "The effect of out-of school scientific activities on 9th grade students relating the unit of energy to daily life", *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 5(2), 178-198.
- Erten, S. ve Köseoğlu, P. (2022) "Ortaokul fen bilimleri ders kitabında 'sıfır atık projesi'", *Milli Eğitim Dergisi*, 51(234), 1085-1100.
- Doğan, Y., & Yılmaz, M. (2013). YAPILANDIRMACI PROGRAMIN ÖĞRENCİLERİ FEN VE TEKNOLOJİ OKURYAZARI YAPMA ROLÜ VE PROGRAMIN UYGULANMASINA İLİŞKİN ÖĞRETMEN GÖRÜŞLERİNİN İNCELENMESİ. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 10(23), 119-129.
- Forster, N. (1995) "The analysis of company documentation. C. Casell & G. Symon. (Eds)." *Qualitative Methods In Organizational Research: A Practical Guide*, London: Sage Publications.
- Gainsburg, J. (2008) "Real world connections in secondary mathematics teaching", *Journal of Mathematics Teacher Education*, 11(3), 199-219.

Keles, S., Donel Akgun, G. & Kenan, A. (2024). Investigation of secondary school science textbooks in terms of daily life associations. *Western Anatolia Journal of Educational Sciences*, 15(2), 1169-1194.

DOI. 10.51460/baebd.1461877



- Glynn, S. M., Taasoobshirazi, G., & Brickman, P. (2007). Nonscience Majors Learning Science: A Theoretical Model of Motivation. *Journal of Research in Science Teaching*, 44(8), 1088-1107. doi:10.1002/tea.20181
- Guo, D., Wright, K. L., & McTigue, E. M. (2018). A content analysis of visuals in elementary school textbooks. *The elementary school journal*, 119(2), 244-269.
- Güven Yıldırım, E. Köklükaya, A. N. ve Selvi M. (2015) "Öğretim materyali olarak 3-idiot filmi ile öğretmen adaylarının günlük hayatta fenin kullanımını ve eğitimde aile rolü üzerine görüşlerin belirlenmesi", *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 94-105.
- Hançer, A. H. ve Şensoy, Ö. ve Yıldırım H. İ. (2003) "İlköğretiminde çağdaş fen bilgisi öğretiminin önemi ve nasıl olması gerektiği üzerine bir değerlendirme", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 80-88.
- Hürcan Gürler, N. H. ve Önder, İ. (2014) "7. Sınıf öğrencilerinin fen ve teknoloji dersinde öğrendikleri 'bakteri ve virüs' kavramlarını günlük yaşamla ilişkilendirme durumlarının belirlenmesi", *III.Sakarya'da Eğitim Araştırmaları Kongresi, Bildiriler Kitabı*, Sakarya Üniversitesi Basımevi, Sakarya.
- Karasar, N. (2020) Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayınları.
- Kavak, N. Tufan, Y. ve Demirelli, H. (2006) "Fen-teknoloji okuryazarlığı ve informal fen eğitimi: Gazetelerin potansiyel rolü", *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(3), 17-28.
- Kayabekir, T. ve Tepecik, A. (2018). Resimlemelerin metne uygunluklarının değerlendirilmesine yönelik bir ölçek önerisi. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 405-426.
- Kesidou, S., & Roseman, J. E. (2002). How well do middle school science programs measure up? Findings from Project 2061's curriculum review. *Journal of research in science teaching*, 39(6), 522-549.
- Kılınc, A. ve Potur, Ö. (2014) "Eleştirel okuryazarlıkla ilişkilendirilmiş Türkçe dersleriyle ilgili öğrenci algı ve görüşleri", *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(27), 317-336.
- Koç, A. (2021) "Bir öğretim materyali olarak medya haberlerinin din eğitiminde kullanılması", *Cumhuriyet İlahiyat Dergisi*, 25(2), 521-546.
- Laugksch, R. C. (2000). Scientific literacy: A conceptual overview. *Science education*, 84(1), 71-94.
- Latour, B., & Woolgar, S. (1979). *Laboratory life: The construction of scientific facts*. Princeton University Press.
- Martin, J. R. (2007). Genre, ideology and intertextuality: A systemic functional perspective. *Linguistics and the Human Sciences*, 2(2), 275.
- McHugh, M. L. (2012). Interrater reliability: the kappa statistic. *Biochemia Medica*, 22(3), 276-282.
- MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı. Ankara.
- Mengi, S. (2011). Ortaöğretim 10. ve 11. sınıf öğrencilerinin sosyal destek ve özyeterlilik düzeylerinin okula bağlılıkları ile ilişkisi (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Norris, S. P., Guilbert, S. M., Smith, M. L., Hakimelahi, S., & Phillips, L. M. (2005). A theoretical framework for narrative explanation in science. *Science education*, 89(4), 535-563.
- OECD. (2024). Science performance (PISA). Retrieved from OECD Data
- Oğuz, V. ve Köksal Akyol, A. (2015) "Problem çözme becerisi ölçeği (PÇBÖ) geçerlik ve güvenilirlik çalışması" *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 105-122.
- Osborne, J. (2023). Science, scientific literacy, and science education. In *Handbook of research on science education* (pp. 785-816). Routledge.
- Ormanci, Ü. and Çepni, S. (2018) "The thematic review of relating with daily life studies in science education", *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi(EFMED)*, 12(2), 350-381.
- Özdemir, O. (2010) "Fen ve teknoloji öğretmen adaylarının fen okuryazarlığının durumu", *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(3), 42-56.
- Pagan, M. M., Sarwanto, S., & Nurosyid, F. (2023, January). Science literacy analysis of physics textbooks in temperature heat and expansion material. In *AIP Conference Proceedings* (Vol. 2569, No. 1). AIP Publishing.
- Pauwels, L. (2006). *Visual cultures of science: Rethinking representational practices in knowledge building and science communication*. Dartmouth College Press.




Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1169-1194.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1169-1194.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Roseman, J. E., Linn, M. C., & Koppal, M. (2008). Characterizing curriculum coherence. Designing coherent science education: Implications for curriculum, instruction, and policy, 13-36.
- Sanalan, V. A. Sülün, A. ve Çoban, T. A. (2007) "Görsel okuryazarlık", *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 33-47.
- Shwartz, Y., Ben-Zvi, R., & Hofstein, A. (2006). The use of scientific literacy taxonomy for assessing the development of chemical literacy among high-school students. *Chemistry education research and practice*, 7(4), 203-225.
- Şahin, M. (2014) "Sosyal bilgiler ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi", *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 23(1), 31-46.
- Tan, M. ve Temiz, B. K. (2003) "Fen eğitiminde bilimsel süreç becerilerinin yeri ve önemi", *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(13), 89-101.
- Treagust, D. F., Duit, R., & Fischer, H. E. (Eds.). (2017). *Multiple Representations in Physics Education*. Springer.
- Uçar, C. ve Somuncuoğlu Özerbaş, D. (2017) "Ortaokul 5.sınıf fen bilimleri ders kitabının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi", *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(4), 1373-1388.
- Uzun, N. Sağlam, N. ve Varnacı Uzun, F. (2008) "Yeşil sınıf modeline dayalı uygulamalı çevre eğitimi projesinin çevre bilinci ve kalıcılığına etkisi", *Ege Eğitim Dergisi*, 1(9), 59-74.
- Ünsal, Y. ve Güneş, B. (2002) "Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4.sınıf fen bilgisi ders kitabına fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış", *G. Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(3), 107-120.
- Yadigaroğlu, M. Demircioğlu, G. ve Demircioğlu, H. (2017) "Fen bilgisi öğretmen adaylarının kimya bilgilerini günlük hayatla ilişkilendirebilme düzeyleri", *Ege Eğitim Dergisi*, 18(2), 795-812.
- Yavuz, C., Akbulut, D., & Şık, A. (2017). Duyulara hitap etme noktasında ses-ürün etkileşimi: çocuklarla, oyuncaklar ve sesleri üzerine bir çalışma. *Sanat ve Tasarım Dergisi*, (19), 233-251.
- Yekrek, E. ve Özgeldi, M. (2019) "Ortaokul matematik ders kitaplarının konuya giriş bölümlerinin gerçek hayat ilişkisi ve bağlamları kapsamında incelenmesi", *4. International Symposium of Turkish Computer and Mathematics Education*, Tam Metinler Kitabı, 1325-1336.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2021) *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Yayıncılık.



Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun Okul Yöneticileri ve Öğretmenlerin Bakış Açısıyla İncelenmesi

Exploring the Teaching Profession Law: Perspectives from School Administrators and Teachers

Ahmet Şakir YAZICI , Dr., MEB, ahmetsakiryazici@gmail.com

İbrahim ÇOLAK , Dr. Öğr. Üyesi, Trabzon Üniversitesi, ibrahimcolak@trabzon.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 23 Mayıs 2024
Kabul tarihi - Accepted: 10 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Bu araştırmada, okul yöneticileri ve öğretmenlerin, Türkiye’de 2022 yılında kabul edilen 7354 sayılı Öğretmenlik Meslek Kanunu’na (ÖMK) ilişkin görüşlerinin incelenmesi amaçlanmaktadır. Araştırma, durum çalışması modelinde desenlenmiştir. Araştırmanın çalışma grubunda, Muğla ilinde görev yapan 10 okul yöneticisi ve 12 öğretmenden oluşan toplam 22 katılımcı yer almaktadır. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, katılımcılarla yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilerek Nisan-Haziran 2022 tarihleri arasında toplanmıştır. Görüşmelerden elde edilen verilerin içerik analizi yoluyla incelenmesi sonucunda dört temaya ulaşılmıştır. Bu temalar, ÖMK’ye ilişkin genel görüşler, ÖMK’nin içeriğinin değerlendirilmesi, ÖMK’ye dahil edilmesi gereken konular ve ÖMK için öneriler olarak adlandırılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre katılımcılar, ÖMK’yi mutlaka olması gereken bir kanun olarak görmelerine rağmen içerik olarak yetersiz, paydaş görüşlerinin yeterince alınmadığı ve daha çok kariyer basamaklarına odaklanan bir kanun olduğunu düşünmektedirler. Katılımcılar, ÖMK’nin içeriğine ilişkin kariyer basamakları düzenlemesi, mali düzenlemeler ve aday öğretmenlik uygulamalarını ayrıntılı bir şekilde değerlendirmiş ve kanunun içeriğinin olumlu yönlerinden çok olumsuz yönleri konusunda görüş bildirmişlerdir. Katılımcılara göre ÖMK’ye, özlük hakları, görev tanımı, atama ve yer değiştirme, öğretmenlerin güçlendirilmesi, okul yöneticileri, öğretmenlerin şiddete karşı korunması, disiplin hükümleri, hizmet içi eğitim ve emeklilik gibi konular dahil edilmelidir. Son olarak katılımcıların, ÖMK’nin geliştirilmesine yönelik önerilerine yer verilmiştir. Araştırmanın sonuçları doğrultusunda, ÖMK’nin tekrar nasıl düzenlenmesi gerektiği ve gelecekteki olası araştırma alanları tartışılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Öğretmenlik Meslek Kanunu, Meslek, Profesyonellik, Kariyer basamakları, Öğretmen, Okul yöneticisi

Abstract. This research aims to identify the views of school administrators and teachers on the Teaching Profession Law (TPL) numbered 7354, which was enacted in Türkiye in 2022. The research was designed in the case study model. The study group of the research includes a total of 22 participants, consisting of 10 school administrators and 12 teachers working in Muğla. A semi-structured interview form was used as the data collection tool in the study. The data of the research were collected through face-to-face interviews with the participants between April and June 2022. Four themes were revealed as a result of the examination of the data obtained from the interviews through content analysis. These themes were named as general views on the TPL, evaluation of the content of the TPL, topics that should be included in the TPL, and suggestions for the TPL. According to the research results, although the participants see the TPL as a must-have law, they think that it is a law that is inadequate in content, does not take enough stakeholder opinions, and focuses more on career stages. Participants thoroughly evaluated various provisions outlined in the TPL, such as regulations pertaining to career stages, financial matters, and candidate teachers. They predominantly expressed their opinions on the law's negative aspects rather than its positive attributes. According to the participants, the TPL should cover various issues, including personal rights, job description, appointment and relocation procedures, empowerment of teachers, matters about school administrators, protection of teachers against violence, disciplinary provisions, in-service training, and retirement. Finally, the participants' suggestions for improving the TPL were presented. The restructuring of the TPL and potential future research areas were discussed in line with the findings of the study.

Keywords: Teaching Profession Law, Profession, Professionalism, Career stages, Teacher, School administrator

Yazıcı, A. Ş. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu’nun okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1195-1219.

DOI. 10.51460/baebd.1488611



Extended Abstract

Introduction. Professions are institutional structures that have emerged as a result of historical and cultural developments over a long period of time. Professions require knowledge and skills obtained through comprehensive education, contain ethical codes regarding professional responsibilities, provide a certain level of autonomy to their members to make their own decisions, and entail criteria for both entering and practicing within the profession (Humes, 1986). Thus, it can be said that one of the most basic features of professions is that they must adhere to standards and regulations on various subjects. Profession laws, which establish these standards within a legal framework, play a crucial role in both professionalizing jobs and enabling them to effectively fulfill their social functions. The components required for a job to become a profession are listed as field expertise, professional development, professional autonomy, ethical rules, professional cooperation, and professional standards (Appleyard & Appleyard, 2014; OECD, 2016). In order to achieve professional status in teaching, it is important that professional rights, responsibilities and standards are determined on a legal basis and expressed in a comprehensive way. These requirements, which in the literature are mostly related to the institutional dimension of professionalism (Hoyle, 2008), require the teaching profession to have a Teaching Profession Law (TPL). While many studies have been conducted to evaluate TPL in Türkiye, most of them have relied solely on teachers' perspectives. This study aims to identify the views of school administrators and teachers on the TPL.

Method. The study utilized qualitative research approach designed in the case study model. The study group of the research includes a total of 22 participants, consisting of school administrators and teachers working in Muğla in the second semester of the 2021-2022 academic year. Maximum diversity sampling technique was used to determine the study group. The data of the research were collected through a semi-structured interview form consisting of ten questions. The researchers conducted the interviews face to face with the participants between April and June 2022. Content analysis technique was used to analyze the data obtained from the interviews.

Results. The study revealed four themes: general views on the TPL, evaluation of the content of the TPL, topics that should be included in the TPL, and suggestions for the TPL. According to the research results, although the participants see the TPL as a must-have law, they think that it is a law that is inadequate in content, does not take enough stakeholder opinions, and focuses more on career stages. With regard to evaluation of the content of the TPL, the opinions of participants were grouped under two subheadings: positive and negative opinions. Positive perspectives include exempting individuals who have completed graduate education from exams, increases in compensations, the 3600 regulation, career stages viewed as positive regulation, and the positive contributions of career stages trainings. Negative perspectives encompass the commission for candidate teachers, evaluating career stages through exams, the insufficiency of the 3600 regulation, potential problems arising from the three distinct careers, the inefficiency of career stages trainings, the lengthy seniority requirement for career stages, arranging career stages solely as a financial issue, and the lack of differentiation between thesis and non-thesis master's degree exemptions. According to the participants, the TPL should cover various issues, including personal rights, job description, appointment and relocation procedures, empowerment of teachers, matters about school administrators, protection of teachers against violence, disciplinary provisions, in-service

Yazıcı, A. Ş. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1195-1219.
DOI. 10.51460/baebd.1488611



training, and retirement. Finally, the participants recommended several improvements for the TPL. These included the abolition of the career stages exam, rearranging the TPL in a participatory manner, shortening the seniority requirement for career stages, restructuring career stages trainings, prioritizing teaching over career stages, exempting only individuals with master's degrees including a thesis from the exam, increasing compensations for career stages, and enhancing teachers' salaries.

Sayfa | 1198

Discussion and Conclusion. This research aims to examine the opinions of school administrators and teachers about the TPL. The study concluded that the majority of participants believed the scope of the law was insufficient. This result of the research overlaps with other studies conducted on this subject in the literature. For example, Genç and Balyer (2023) also concluded that most of the participants did not find the content of the law sufficient and comprehensive. Secondly, in the research, the content of the TPL was evaluated in detail in line with the opinions of the participants. In the current study, although participants expressed their opinions on both the positive and negative aspects of the law, it is noteworthy that negative opinions were expressed by more participants. In the third theme of the research, the participants stated numerous issues that should be incorporated into the TPL. Other studies in the literature also suggest that this law should encompass economic and general personnel rights (Arabacı et al., 2023; Ulusoy et al., 2024) and address issues of violence against administrators and teachers (Aksoy & Taşkın, 2023). Finally, the research highlighted the need to reorganize the TPL in a participatory manner.



Giriş

Meslekler, uzun bir süreç içerisinde tarihsel ve kültürel gelişimler sonucunda ortaya çıkan kurumsal yapılardır. Bu yapıların meslekleşmesinde, mesleki kurallara ve standartlara sahip olmaları önemli bir yere sahiptir. İş ve meslek kavramları, gerektirdiği ölçütler ve sahip olunması beklenen nitelikler bakımından birbirlerinden farklılaşmaktadır. Meslek, özel bir bilgi ya da beceri gerektirmesi ve geçiş sürecinin kurumsal bir yapı tarafından belirlenmesi gibi özellikleriyle işin daha özel ve dar bir alanını ifade etmektedir (Carr, 2014). Dolayısıyla her işin aynı zamanda bir meslek olmadığını belirtmek mümkündür. Meslekler, kapsamlı bir eğitim sonucunda elde edilen bilgi ve becerileri gerektirmekte, mesleki sorumlulukları yönünde etik kodlar barındırmakta, üyelerine kendi kararlarını almaları yönünde belirli düzeyde özerklik sağlamakta, mesleğe geçiş ve mesleğin yerine getirilmesi konusunda ölçütler taşımaktadırlar (Humes, 1986). Dolayısıyla profesyonel mesleklerin en temel özelliklerinden birinin çeşitli konularda standartlara ve düzenlemelere sahip olmaları gerektiği söylenebilir. Bu standartları yasal bir şekilde ortaya koyan meslek kanunları hem mesleklerin profesyonelleşmesinde hem de sosyal işlevlerini etkili bir biçimde yerine getirebilmesinde önemli bir yere sahiptir.

Meslek kanunu ifadesini ele alabilmek için öncelikle meslek kavramına açıklık getirmek gerekmektedir. Kelime anlamı ile meslek, "Belli bir eğitim ile kazanılan, sistemli bilgi ve becerilere dayalı, insanlara yararlı mal üretmek, hizmet vermek ve karşılığında para kazanmak için yapılan, kuralları belirlenmiş iş" olarak tanımlanmaktadır (TDK, 2024). Diğer bir tanıma göre ise meslek, alana özel bilgi ve eğitim gerektiren iş olarak ifade edilmektedir (Cambridge Dictionary, 2024). Kamusal söylemde yaygın bir kullanıma sahip olan meslek kavramı, farklı bağlamlarda farklı anlamlara karşılık gelebilmektedir. Örneğin meslekler, maddi özendiriciler ve çekici çalışma şartları gibi ödüller sunduğundan, çalışanlar için özel bir anlam ifade etmektedir. Bu kavramın, toplumun bazı kesimlerinin sınıf atlamak için, bazı kesimlerinin ise buldukları konumu devam ettirebilmelerini sağlayan ideolojik bir işlevi de bulunmaktadır. Bunun yanı sıra, birçok ülkede meslek, hak ve sorumlulukların verildiği yasal bir statüyü temsil etmekte ve bazı işler meslek olarak sınıflandırılmaktadır (Hoyle, 2008). Görüldüğü üzere meslek kavramı, sosyal, ideolojik ve statü gibi birçok açıdan ele alınabilen çok boyutlu bir kavramdır. Bu araştırmanın konusunu oluşturan öğretmenlik mesleği, hak ve sorumluluklar bağlamındaki yasal boyutu, standartları ve statüsü bağlamında incelenmektedir.

Alanyazında öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek olup olmadığı tartışma konusu olup, öğretmenlik daha çok profesyonelleşme sürecinde olan bir meslek olarak görülmektedir (Day vd., 2023; Etzioni, 1969; Güven, 2010). Bir mesleğin profesyonelleşebilmesi için gerekli olan bileşenler, alan uzmanlığı, mesleki gelişim, mesleki özerklik, etik kurallar, mesleki iş birliği ve standartlar olarak ifade edilmektedir (Appleyard ve Appleyard, 2014; OECD, 2016). Ancak, sosyal bir kamu hizmeti olan öğretmenlik mesleği, diğer mesleklerle aynı bakış açısıyla sınıflandırılmamaktadır. Hukuk gibi meslekler kurumsal yapılarını geçmişte uzun bir süreç içerisinde oluşturmuşlardır. Öğretmenlik gibi birçok meslek ise getirileri nedeniyle ancak 19. yüzyılın sonları itibarıyla meslekleşme sürecine başlamışlardır (Hoyle, 2008). Ayrıca, hukuk ve tıp gibi meslekler, çalışma şartları, mesleki eğitim ve uzmanlığın belgelendirilmesi gibi konularda üniversite düzeyinde özerkliğe sahip olduklarından kendi kendilerini düzenleyebilme imkanlarına sahiptir. Ancak öğretmenlik

Yazıcı, A. Ş. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1195-1219.*

DOI. 10.51460/baebd.1488611



mesleğinin bu konuda kendi şartlarını düzenleyebildiği söylenememektedir. Çünkü, öğretmenlik mesleği, eğitimin sınırlarını çizen politikalar ve ulusal düzeyde belirlenen kurallar ve standartlar nedeniyle, kendi kendini düzenleme konusunda çok az bir yetki alanına sahiptir (Day vd., 2023). Öğretmenlik mesleğinin profesyonel bir meslek haline gelmesi için, mesleki hak ve sorumluluklarının ve standartların yasal bir zeminde belirlenmesi ve kapsamlı bir biçimde ifade edilmesi önemli bir yere sahiptir. Alanyazında profesyonelliğin daha çok kurumsal boyutu (Hoyle, 2008) ile ilgili olan bu gereklilikler, öğretmenlik mesleğinin bir meslek kanununa sahip olmasını gerektirmektedir.

Öğretmenlik Meslek Kanunu (ÖMK) ile ilgili önemli bir konu ise kanunun içeriğinin nasıl düzenleneceği ve hangi başlıklardan oluşacağı ile ilgilidir. Türk Eğitim Derneğinin (TED) düşünce kuruluşu olan TEDMEM'in 2018'de yayımladığı "Öğretmenlik Meslek Kanunu Öneri Metni" adlı çalışmada, ÖMK'nin içermesi gereken başlıklar: Görevler, sorumluluklar ve haklar, öğretmen yetiştirme ve atama, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması, milli eğitim müfettişlerinin seçimi ve atanması, yer değiştirme ve nakil, öğretmenlik meslek faaliyetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve mesleki gelişimin sağlanması, özlük hakları, mesleki ve etik davranış standartları, disiplin işlemleri ve eğitim öğretim hizmetlerinde görev yapanlara karşı işlenen suçlarda artırımlı ceza verilmesi olarak önerilmiştir. Bu konudaki diğer bir araştırmada, Tuna ve Kazdal (2021) kurum, dernek ve sendikalar tarafından hazırlanan tasarıları ve önerileri incelemiş ve bunların ortak olarak, mesleki standartlar, öğretmen adaylarının yetiştirilmesi, öğretmenlerin istihdamı, seçimi, kariyer basamakları, ücretler ve öğretmenlerin şiddete karşı korunması gibi konuları önerdiği sonucuna ulaşmıştır. Ayrıca Eğitim Reformu Girişimi (ERG, 2019) tarafından yayımlanan Eğitim İzleme Raporu'nda, Türkiye'de oluşturulacak ÖMK'nin, öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görevleri ve yetiştirilmeleri, maaşları ve diğer özlük haklarının iyileştirilmesi, istihdamı ve çalışma koşulları gibi konuları kapsamaması gerektiği önerilmiştir. Bu araştırmalardan anlaşılacağı üzere, Türkiye'de ÖMK yayımlanmadan önce bu kanundan, öğretmenler ve okul yöneticileri açısından kapsamlı bir içeriğinin olması, sorumlulukları ve standartları belirlemesi ve öğretmenleri koruyan önlemler içermesi gibi beklentilerin olduğu görülmektedir.

Türkiye'de ÖMK yayımlanmadan önce bu konuda bazı çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Bu kapsamda, 2005 yılında, Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği yayımlanmıştır (MEB, 2005). Bu yönetmelikle, ÖMK'nin de içeriğinde olan öğretmenlik kariyer basamakları, adaylık döneminden sonra, öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olmak üzere üç kariyer basamağına ayrılmıştır. Uzman öğretmenlik için öğretmenlikte 7 yıl, başöğretmenlik için ise uzman öğretmenlikte 6 yıl şartı aranmıştır. Ayrıca yükselmelerde merkezi sınav ve yapılan eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi esas alınmıştır. Sonraki süreçte, 2022 yılında öğretmenlerin atamaları ve mesleki gelişimleri ile kariyer basamaklarına ilerlemelerini düzenleyen ÖMK yayımlanmıştır (MEB, 2022b). 2022 yılında yayınlanan ÖMK'nin, amaç ve kapsam, öğretmenlik mesleği, çeşitli ve son hükümler olmak üzere üç ana bölüm ve toplam 12 maddeden oluştuğu görülmektedir. Bu bölümler kapsadığı konular bakımından incelendiğinde, öğretmenlik mesleğinin tanımı, nitelikleri, seçimi, hizmet öncesi eğitim, aday öğretmenlik, kariyer basamakları, tazminatlar ve ek göstergeler gibi alanları ele aldığı dikkat çekmektedir. Yine 2022 yılında, bu kanuna dayanarak "Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği" çıkarılmıştır (MEB, 2022a). ÖMK çıktığı tarihten itibaren tartışmaların odağında olmuş ve Anayasa Mahkemesi'ne kanunun bazı maddelerine yönelik iptal davaları açılmıştır. İlerleyen süreçte Anayasa Mahkemesi tarafından ÖMK'nin bazı maddeleri iptal

Yazıcı, A. Ş. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1195-1219.

DOI. 10.51460/baebd.1488611



edilmiştir. ÖMK ile ilgili ilk ön çalışmaların yapılmaya başlandığı 2005 yılından itibaren günümüze kadar geçen süreçte gelişen olaylar tarihsel bir sıra içerisinde Tablo 1’de özetlenmiştir.

Tablo 1.
Türkiye’de ÖMK konusundaki gelişmeler ve düzenlemeler

Tarih	Düzenleme/Gelişme	Kapsamı ve Uygulaması
13.05.2005	Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği	Kariyer basamaklarını öğretmen, uzman öğretmen ve başöğretmen olarak düzenlemiştir.
03.02.2022	Öğretmenlik Meslek Kanunu	Öğretmenlerin atama, mesleki gelişim ve kariyer basamaklarında ilerlemelerini düzenlemektedir.
12.05.2022	Aday Öğretmenlik ve Öğretmenlik Kariyer Basamakları Yönetmeliği	Aday öğretmenlerin yetiştirilmeleri ile öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemelerine ilişkin usul ve esasları düzenlemektedir.
13.05.2022	Öğretmenlik Kariyer Basamakları Mesleki Gelişim Çalışmaları ve Eğitim Programına İlişkin Yönerge	Uzman ve başöğretmen unvanı için öngörülen eğitim programları ve mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin usul ve esasları düzenlemektedir.
Anayasa Mahkemesi tarafından ÖMK’nin iptal edilen maddeleri		
13.07.2023	ÖMK’nin 5.maddesinin 3.fıkrasında yer alan “Adaylık Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda...” ibaresi	
13.07.2023	ÖMK’nin 6.maddesinin 2.fıkrasında yer alan “...ve mesleki gelişim alanlarında başöğretmenlik için öngörülen çalışmalarını tamamlayanlar...” ibaresi	Kararların Resmî Gazete’de yayımlanmasından başlayarak dokuz ay sonra (27/6/2024) yürürlüğe gireceği hüküm altına alınmıştır.
13.07.2023	ÖMK’nin 5.maddesinin 4. fıkrasının ç bendi; 5.maddesinin 6. fıkrası; 6. maddenin 1. fıkrasının b bendi, 6. maddenin 8. fıkrası	

ÖMK üzerine yapılan araştırmalar incelendiğinde, Türkiye’de 2022 yılında kanun kabul edilene kadar konu üzerinde sınırlı sayıda araştırma olduğu dikkat çekmektedir (TEDMEM, 2018; Tuna ve Kazdal, 2021). Bu araştırmalar, önceki paragraflarda detaylı açıklandığı üzere, hazırlanacak ÖMK’ye yönelik öneriler getirmekte ya da getirilen önerilerin değerlendirmesini yapmaktadır. Kanun yayımlandıktan sonra ise bu konudaki araştırmaların da hızla arttığı dikkat çekmektedir. Türkiye’de ÖMK üzerine yürütülen 2022 yılında 9, 2023 yılında 19 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmaların önemli bir bölümünde öğretmenlerin bu kanun hakkındaki görüşlerinin incelenmesi ele alınmıştır (Demir vd., 2023; Güven ve Barlas, 2023). Bazı araştırmalarda ÖMK, okul yöneticilerinin (Arabacı vd., 2023; Erdoğan ve Elma, 2023) bakış açısından değerlendirilmiştir. Bazı araştırmalarda ise hem öğretmenlerin hem okul yöneticilerinin kanun hakkındaki değerlendirmeleri bir arada sunulmuştur (Akın ve Çolak, 2024; Genç ve Balyer, 2023). Birçok araştırma ise ÖMK’nin içeriğinde bulunan kariyer basamakları uygulamasına odaklanmaktadır (Aksan vd., 2023; İmzaoğlu, 2023; Özbal, 2023; Özdemir



vd., 2022). Türkiye’de ÖMK üzerine yapılan araştırmalar daha detaylı incelendiğinde, çalışmaların büyük bölümünün ampirik araştırma (örn. Aksoy ve Taşkın, 2023; Köse ve Öztürk, 2023) olmasına rağmen, konuyu kuramsal olarak inceleyen araştırmaların da olduğu görülmektedir. Örneğin, Akyüz ve Tatar (2023) araştırmalarında, öğretmenlik mesleği kavramı, özellikleri, gelişim basamakları, öğretmen yetiştirme, çeşitli ülkelerdeki öğretmenlerin kariyer gelişimi gibi konuları alanyazına dayalı olarak incelemişlerdir. Diğer bir kuramsal araştırmada, Canpolat ve Ural (2024), disiplinli iktidar kurma süreci açısından ÖMK’yi incelemiş ve bu kanunla, disiplinli normalleştirici yaptırım, hiyerarşik gözetim ve sınav gibi teknikler yoluyla öğretmenler üzerinde kontrol mekanizması kurulduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Sonuç olarak Türkiye’de ÖMK’yi değerlendirmek amacıyla birçok araştırma gerçekleştirildiği görülmektedir. Ancak bu araştırmaların çoğunun sadece öğretmen görüşlerine dayanarak yürütüldüğü dikkat çekmektedir. Mevcut araştırmada ÖMK’nin hem öğretmen hem okul yöneticilerinin görüşleri bağlamında incelenmesi, farklı görevlerdeki eğitim çalışanlarının bakış açılarının yansıtılması açısından önem arz etmektedir. Bu araştırma ile eğitim çalışanlarının ÖMK’nin amacı, kapsamı ve içerdiği konulara yönelik bakış açıları ortaya konabilecektir. Böylelikle kanun ile amaçlanan uygulamaların, öğretmenler ve okul yöneticileri tarafından ne kadar benimsendiği ve ne düzeyde etkili olacağı konusundaki görüşleri belirlenebilecektir. Ayrıca, bu araştırma, kanunun mesleğe ilişkin hangi alanlarda yetersiz kaldığını ortaya çıkararak, ileride kanunda yapılacak düzenlemeler ve iyileştirmeler için politika yapıcılara yol gösterebilecektir. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı, Türkiye’de 2022 yılında kabul edilen 7354 sayılı ÖMK’ye ilişkin okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşlerinin incelenmesidir. Bu genel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖMK’ye ilişkin genel görüşleri nelerdir?
2. Okul yöneticileri ve öğretmenler, ÖMK’nin içeriğini olumlu ve olumsuz yönleri açısından nasıl değerlendirmektedirler?
3. Okul yöneticileri ve öğretmenlere göre, ÖMK’ye dahil edilmesi gereken konular nelerdir?
4. Okul yöneticileri ve öğretmenler, ÖMK’nin geliştirilmesi için neler önermektedirler?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Araştırmada nitel araştırma yaklaşımı kullanılmıştır. Araştırma, durum çalışması modelinde desenlenmiştir. Durum kavramı, zaman içerisinde tek bir noktada ya da belirli bir zaman diliminde gözlemlenen sınırlanmış bir olguyu ifade etmektedir. Durum çalışması ise bir olgunun sosyal yaşam bağlamında yoğun olarak incelenmesini ve bundan hareketle daha geniş durumlara ışık tutulmasını amaçlamaktadır (Gerring, 2007). Bu araştırmada ÖMK’nin okul yöneticileri ve öğretmenler üzerindeki yansımaları ve eğitim çalışanlarının bu olguyu anlamlandırmaları bir durum olarak ele alınmıştır. Bu çerçevede, okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖMK konusundaki algıları ve gözlemleri, görüşmelerden elde edilen verilerin analiz edilmesi yoluyla incelenmiştir.



Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubu, 2021-2022 eğitim-öğretim yılının ikinci döneminde Muğla ilinde görev yapan okul yöneticisi ve öğretmenlerden oluşmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme tekniğinden yararlanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme tekniği, araştırmanın amacı doğrultusunda en üst düzeyde katılımcı çeşitliliğinin sağlanmasını ifade etmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda araştırmada maksimum çeşitliliği sağlayabilmek adına, farklı görev, eğitim düzeyi, cinsiyet, kıdem ve branşlarda katılımcıların araştırmada yer almasına özen gösterilmiştir. Örneğin, eğitim düzeyi açısından çeşitlilik sağlamak için hem lisans hem yüksek lisans hem de doktora düzeyinde katılımcılara araştırmada yer verilmiştir. Ayrıca ilköğretim, ortaokul ve lise olmak üzere farklı öğretim kademelerinden gönüllü katılımcılar araştırmanın çalışma grubuna dahil edilmiştir. Böylelikle katılımcılar bakımından çeşitlilik oluşturularak, ÖMK'ye ilişkin daha zengin veri elde edilmesi ve farklı şartlardaki eğitim çalışanlarının görüşlerinin yansıtılması amaçlanmıştır. Araştırmanın çalışma grubunda yer alan ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilen katılımcılara ait bilgiler Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 2.

Araştırmanın çalışma grubu

Kod	Görevi	Cinsiyet	Eğitim	Kıdem (Yıl)	Branş
Ö1	Öğretmen	Erkek	Lisans	25	İngilizce
Ö2	Öğretmen	Kadın	Yüksek Lisans	7	Bilişim Teknolojileri
Ö3	Öğretmen	Erkek	Lisans	33	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö4	Öğretmen	Erkek	Lisans	36	Sınıf Öğretmenliği
Ö5	Öğretmen	Kadın	Doktora	15	Fen Bilgisi
Ö6	Öğretmen	Erkek	Lisans	26	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö7	Öğretmen	Kadın	Yüksek Lisans	20	Fen Bilgisi
Ö8	Öğretmen	Kadın	Yüksek Lisans	18	Türk Dili ve Edebiyatı
Ö9	Öğretmen	Erkek	Lisans	14	Sosyal Bilgiler
Ö10	Öğretmen	Kadın	Yüksek Lisans	18	Matematik
Ö11	Öğretmen	Erkek	Lisans	15	Bilişim Teknolojileri
Ö12	Öğretmen	Kadın	Lisans	24	Türk Dili ve Edebiyatı
Y1	Okul Müdürü	Erkek	Lisans	30	Matematik
Y2	Okul Müdürü	Erkek	Lisans	28	Rehberlik
Y3	Okul Müdürü	Erkek	Yüksek Lisans	27	Kimya
Y4	Okul Müdürü	Erkek	Lisans	42	Sınıf Öğretmenliği
Y5	Okul Müdürü	Erkek	Lisans	35	Sınıf Öğretmenliği
Y6	Müdür Yardımcısı	Erkek	Lisans	30	Görsel Sanatlar
Y7	Müdür Yardımcısı	Erkek	Yüksek Lisans	12	Sınıf Öğretmenliği
Y8	Müdür Yardımcısı	Erkek	Lisans	15	Sınıf Öğretmenliği
Y9	Müdür Yardımcısı	Erkek	Yüksek Lisans	20	Fen Bilgisi
Y10	Müdür Yardımcısı	Erkek	Lisans	27	Sınıf Öğretmenliği

Tablo 2' de görüldüğü üzere araştırmadaki katılımcılar, 12 öğretmen ve 10 okul yöneticisinden oluşmaktadır. Öğretmenlerin kıdemleri 7-36 yıl, okul yöneticilerinin kıdemleri ise 12-42 yıl arasında değişmektedir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin altısı kadın, altısı erkek olmasına rağmen okul yöneticilerinin tamamı erkektir. Hem öğretmenler hem de okul yöneticileri açısından Yazıcı, A. Ş. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1195-1219.*



farklı branşlardan katılımcılar araştırmada yer almıştır. Katılımcıların 14'ü lisans, 7'si yüksek lisans ve biri doktora düzeyinde eğitime sahiptir.

Veri toplama aracı

Araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu, araştırmada veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Görüşme formunun geliştirilmesi sürecinde öncelikle 2022'de yayımlanan ÖMK incelenmiş ve bu doğrultuda 12 sorudan oluşan görüşme formu taslağı oluşturulmuştur. Taslak formun değerlendirilmesi ve geliştirilmesi amacıyla üç öğretim elemanından (ikisi eğitim yönetimi, biri eğitim programları ve öğretim alanından) uzman görüşü alınmıştır. Uzmanların öneri ve düzeltmeleri doğrultusunda, sorularda dil ve anlatım açısından düzeltmeler yapılmış ve aynı anlama gelebilecek sorular birleştirilerek form tekrar düzenmiştir. Ayrıca, görüşmeleri daha akıcı yürütebilmek için, çalışma grubundan olmayan iki öğretmenle pilot görüşmeler yapılarak soruların sırası güncellenmiştir. Düzenlenen görüşme formu, 10 sorudan oluşmaktadır. Görüşme formunda yer alan sorulardan bazıları şu şekildedir: "Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun amacı ve kapsamı hakkında ne düşünüyorsunuz?", "Öğretmenlik mesleğinin aday öğretmenlik döneminden sonra, öğretmen, uzman öğretmen ve baş öğretmen olarak üç kariyer basamağına ayrılması hakkında ne düşünüyorsunuz?", "10 yıllık görev süresi bulunan öğretmenlerden, 180 saatten az olmamak üzere düzenlenen eğitimden sonra yapılacak yazılı sınavda 70 puan ve üzeri alanların uzman öğretmen olması hakkında ne düşünüyorsunuz?", "Bu kanun hakkında önerileriniz nelerdir? Bu kanuna neler dahil edilebilirdi ya da kanunda nelere yer verilmeyebilirdi?".

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmada veriler, görüşmeler yoluyla toplanmıştır. Araştırmacılar, görüşmeleri, katılımcılarla yüz yüze gerçekleştirmiş ve Nisan-Haziran 2022 tarihleri arasında yürütmüşlerdir. Verilerin toplanmasından önce Muğla İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nün 08.03.2022 tarih ve E-70004082-604.02-45197291 sayılı kurum izni ve Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 10.03.2022 tarih ve 38 karar nolu onayı alınmıştır. Çalışma grubunda yer alan ve görüşmeyi kabul eden okul yöneticisi ve öğretmenlerden randevu alınarak görüşmelere başlanmıştır. Görüşmeler, katılımcıların da kendilerini rahat hissedebileceği sessiz bir ortamda yürütülmüştür. Katılımcılarla görüşmeye başlamadan önce, araştırmacının amacı ve kapsamı hakkında bilgi verilmiş ve ses kayıt cihazı ile görüşmenin kaydedilebilmesi için izinleri alınmıştır. Bu kapsamda, tüm katılımcılardan gerekli izinler alınarak tüm görüşmeler kaydedilmiştir. Görüşmelerin sohbet havasında geçmesine özen gösterilmiş, görüşme formundaki sorular katılımcılara yansız bir şekilde sorulmuş ve gerektiğinde soruların sırasında değişikliğe gidilmiştir. Görüşmelerin süreleri 22 dakika ile 50 dakika arasında değişmektedir. Görüşmelerden elde edilen ses kayıtlarını araştırmacılar metne dönüştürmüşlerdir. Veri kaybını önlemek için tüm dökümler ses kayıtları ile tekrar karşılaştırılmıştır. Bu işlemler sonucunda 54 sayfalık görüşme dökümü elde edilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verilerin çözümlenmesinde içerik analizi tekniği kullanılmıştır. İçerik analizi yoluyla verileri açıklayabilecek kavramlara ve ilişkilere ulaşmak amaçlanmaktadır. Bunun için, toplanan veriler önce kavramsallaştırılmakta daha sonra bu kavramlara göre düzenlenerek veriyi açıklayan temaların bulunması gerekmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu çerçevede, araştırma kapsamında elde edilen

Yazıcı, A. Ş. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1195-1219.

DOI. 10.51460/baebd.1488611



veriler incelenerek kavramlara ulaşılmış, ilişkili kavramlar bir araya getirilerek temalar oluşturulmuş ve bu temalar açıklanmıştır. Temaları daha detaylı açıklamak ve konunun anlaşılabilir bir şekilde sunulmasını sağlamak için alt temalar ve bunlara görüş bildiren katılımcılar tablolar halinde sunulmuştur. Daha sonra bu tablolardaki temalara ilişkin açıklamalar yapılmış ve katılımcıların ifadelerinden alıntılar verilmiştir. Katılımcı görüşlerine yer verirken öğretmenler Ö1, Ö2 vb. şeklinde, okul yöneticileri ise Y1, Y2 vb. şeklinde kodlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Geçerlik ve güvenilirlik, araştırmanın kavramsallaştırılması, verilerin toplanması, analizi, yorumlanması ve bulguların sunumunda gösterilecek dikkati ifade etmektedir. Nitel araştırmalarda geçerlik, toplanan verilere dayanarak oluşturulan bulguların inandırıcılığı ile ilgilidir (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu nedenle geçerlik, bulguların inandırıcılığının belirli işlemler yoluyla araştırmacılar tarafından sağlanmasını gerektirmektedir. Bu araştırmada geçerliği sağlayabilmek için araştırmanın yöntem bölümünde çalışma grubunun nasıl seçildiği ve özellikleri, veri toplama sürecinin ve verilerin analizinin nasıl yürütüldüğü ayrıntılı bir şekilde açıklanmıştır. Görüşme formunu geliştirmek için uzman incelemesine başvurulmuştur. Ayrıca araştırılan olguyu doğasına uygun olarak anlamak ve derinlemesine inceleyebilmek için amaçlı örnekleme yönteminden yararlanılmıştır. Bu kapsamda hem okul yöneticileri hem de öğretmenlerin çalışma grubuna dahil edilmelerinde farklı eğitim durumu, branş ve kıdeme sahip olmaları belirleyici olmuştur. Böylelikle konuya ilişkin farklı bakış açılarının yansıtılması ve daha zengin bulgulara ulaşılması amaçlanmıştır. Bu durum aynı zamanda araştırmanın aktarılabilişliğine katkı sağlamıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bulgular bölümünde temalar raporlanırken sık sık katılımcılardan doğrudan alıntılar verilerek araştırma verilerinin yorum katılmadan okuyuculara yansıtılması sağlanmıştır. Nitel araştırmada güvenilirlik ise araştırma sonuçlarının toplanan verilerle tutarlı olup olmadığı ile ilgilidir (Merriam ve Tisdell, 2015). Bu araştırmada güvenilirliği sağlamak için, araştırmacılar, görüşme sorularını katılımcılara yansız bir şekilde yöneltmeye özen göstermişlerdir. Ayrıca araştırmada elde edilen temaların ve alt temaların uygunluğu eğitim yönetimi alanından bir öğretim görevlisi ve bir öğretim üyesi tarafından değerlendirilmiştir. Daha sonra bu uzmanlarla gerçekleştirilen toplantıda temaların ve alt temaların uygunluğu tartışılmış ve uzlaşıya varılana kadar toplantı sürdürülmüştür.

Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, okul yöneticileri ve öğretmenlerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilerin incelenmesi amaçlanmaktadır. Verilerin analizi sonucunda okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖMK'ye ilişkin düşünceleri, (1) ÖMK'ye ilişkin genel görüşler, (2) ÖMK'nin içeriğinin değerlendirilmesi, (3) ÖMK'ye dahil edilmesi gereken konular ve (4) ÖMK için öneriler şeklinde temalara ayrılmıştır. Bu temalar ve bunlara ilişkin alt temalar ile katılımcıların görüşleri aşağıda ayrı başlıklar halinde sunulmaktadır.



ÖMK'ye ilişkin genel görüşler

Bu tema altında okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖMK'yi genel olarak nasıl değerlendirdiklerine ilişkin görüşlerine yer verilmiştir. Bu kapsamda katılımcılar, kanun hakkındaki izlenimlerini ve kanunun onlar için ne anlama geldiğini dile getirmişlerdir. Katılımcıların kanuna ilişkin genel görüşleri Tablo 3'te verilmiştir.

Sayfa | 1206

Tablo 3.
Katılımcıların ÖMK'ye ilişkin genel görüşleri

ÖMK'ye ilişkin genel görüşler	Katılımcı Kodları	f
İçerik açısından yetersiz bir kanun	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Y1, Y2, Y4, Y6, Y8, Y9, Y10	16
Mutlaka olması gereken bir kanun	Ö4, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y9, Y10	8
Paydaş görüşlerinin yeterince alınmadığı bir kanun	Ö5, Ö6, Ö9, Ö12, Y1, Y6	6
Daha çok kariyer basamaklarına odaklanan bir kanun	Ö11, Ö12, Y1, Y2, Y7	5
Olumlu ve olumsuz yönleri olan bir kanun	Ö5, Y4, Y10	3

Katılımcılar, ÖMK'yi içerik açısından yetersiz bulmakta, ancak mutlaka olması gereken bir kanun olarak görmektedir. Bunun yanı sıra, ÖMK'yi paydaş görüşleri yeterince alınmamış, daha çok kariyer basamaklarına odaklanan ve olumlu ve olumsuz yönleri olan bir kanun olarak değerlendirmektedirler. Katılımcıların en çok görüş bildirdikleri konu, ÖMK'nin içeriğinin kapsamlı olmamasıdır. Katılımcılar, ÖMK'nin kapsam olarak yetersiz olduğunu, beklentileri karşılamadığını ve hayal kırıklığı yarattığını vurgulamışlardır. ÖMK'nin içerik açısından yetersiz olduğunu düşünen katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Ben kanunun kapsamını çok yetersiz buluyorum...Örneğin, öğretmenlerle ilgili göreve başlama, görev ve sorumluluklar, özlük hakları, hizmet-içi eğitim, disiplin konuları, izin-rapor, performans, maaş ve ek ders gibi konuların belirtilmesi gerekiyordu...Aday öğretmenlerin durumları ve öğretmenlikte kariyer basamaklarına indirgenmiş bir kanun. Bir öğretmen olarak beni tatmin etmeyen bir kanun...Öğretmenler odasında hayal kırıklığına neden olan bir kanun olarak görüyorum (Ö6).

Eksik olduğunu düşünüyorum. Öğretmenlik Meslek Kanunu'nu sadece öğretmenlik süreci için düşünmüyorum. Öğretmenlerin yetişmesinden emeklilik sonrasını kadar geniş kapsamlı olabilirdi (Y4).

Kanun içeriğinin yetersiz bulmakla beraber birçok katılımcı, böyle bir kanunun çıkarılmış olmasına olumlu bulmakta ve bu kanunu mutlaka olması gereken bir kanun olarak nitelendirmektedirler. Bu noktada kanunun öğretmenler açısından önemine dikkat çekmişlerdir. Bu konuda bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Kanun uygulama yönünden öğretmenler için ihtiyaç olan bir kanundu. Uygulanmaya başladıktan sonra bariz ihtiyaç olan durumlar eklenebilir, çok fazla göze çarpan bölümler çıkarılabilir (Y5).

Yazıcı, A. Ş. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1195-1219.

DOI. 10.51460/baebd.1488611



Öğretmenlerin ilk kez müstakil bir meslek kanuna kavuşmasını olumlu buluyorum (Y8).

Bazı katılımcılar, ÖMK hazırlanırken paydaş görüşlerinin yeterince alınmadığını düşünmektedirler. Bu katılımcılar, kanunun acele bir şekilde hazırlandığı, yeterince planlanmadığı ve alt yapısının hazırlanmadığını belirtmişlerdir. ÖMK'nin katılımcı bir şekilde hazırlanmadığını düşünen katılımcılardan bazılarının görüşleri şu şekildedir:

Yani bu kadar kısa sürede, bunun alt yapısı hazırlanmadan çıkarılması uygun değil. İllaki yapılmıştır ama ben çok detaylı yapılarak, böyle her şey planlanarak bu kanunun çıktığını da düşünmüyorum (Ö5).

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nu aceleye getirilmiş bir kanun olarak görüyorum. Öğretmenlik mesleği büyük bir camiyi kapsamaktadır. Öğretmenlerin ailelerini de düşünürsek bu kanunun kapsamı daha titiz bir çalışmayla ortaya konulmalı, tüm paydaşların düşünceleri alınmalı, sendikalarla uyum içinde bir çalışma yürütülmeliydi (Ö6).

ÖMK'nin içerik açısından yetersiz olması görüşlerine ek olarak bazı katılımcılar kanunun büyük ölçüde kariyer basamaklarına odaklandığını belirtmişlerdir. Bu noktada birkaç katılımcı (K11, Y2) kanunun asıl amacının kariyer basamaklarını düzenlemek olduğunu ifade etmişlerdir. Bu duruma ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Bu kanunun amacı, öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırmaktan çok, öğretmenleri kariyer basamaklarına ayırarak ve bu basamaklara göre maddi yönden katkı sunmak olduğunu düşünüyorum (Y2).

Bu kanunun çıkış noktası öncelikli olarak öğretmen ve eğitim kurumu yöneticilerinin kariyer basamakları idi. O yüzden ilk hali bakımından daha çok kariyer basamakları hususunda hükümler içermesi normal. (Y7).

Son olarak az sayıda katılımcı, kanunun, olumlu ve olumsuz yönlerini bir arada ifade etmişlerdir. Özellikle kariyer basamaklarının hem olumlu bir gelişme olduğunu hem de meslekte bazı sorunlara yol açabileceğini vurgulamışlardır. ÖMK'nin olumlu ve olumsuz yönlerine dikkat çeken bir katılımcının görüşleri şu şekildedir:

Gerçekten çalışan ve emek veren insanla emek vermeyen insanın ayrılması noktasında güzel bir şey. Hani tabii ki olumlu tarafları var. Olumsuz tarafları da var. Ama şöyle genel olarak düşündüğümüzde belki eğitim öğretim sistemine katkısı büyük olacak ama kişisel çatışmalara neden olabilir. Yani öğretmenler odası atmosferi anlamında olumlu olmayacağını düşünüyorum (Ö5).

Sonuç olarak, okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖMK hakkında genel olarak olumsuz bir izlenime sahip oldukları söylenebilir. Görüşme yapılan katılımcıların büyük bir çoğunluğu, kanunun içeriğini yetersiz görmekte, paydaş görüşlerinin yeterince alınmadığını düşünmekte ve kanunun daha çok kariyer basamakları ile sınırlı olduğuna dikkat çekmektedirler. Diğer yandan bazı katılımcılar, kanunun gerekliliğine dikkat çekmekte, çok az sayıda katılımcı ise kanunu olumlu yönleri açısından ele



almışlardır. Bu tema altında yer alan başlıkların her biri için hem öğretmenler hem okul yöneticilerinden katılımcılar görüş bildirmişlerdir.

ÖMK'nin içeriğinin değerlendirilmesi

Sayfa | 1208

Bu tema altında katılımcıların, ÖMK'nin içeriği hakkındaki görüşleri detaylı bir şekilde sunulmaktadır. Görüşleri akıcı bir şekilde inceleyebilmek ve daha etkili değerlendirmeler yapabilmek için katılımcıların düşünceleri, olumlu ve olumsuz görüşler şeklinde iki alt başlıkta toplanmıştır. Bu görüşler Tablo 4'te yer almaktadır.

Tablo 4.

Katılımcıların ÖMK'nin içeriğine ilişkin görüşleri

	ÖMK'nin olumlu ve olumsuz yönleri	Katılımcı Kodları	f
Olumlu Yönleri	Lisansüstü eğitimi tamamlayanların kariyer basamakları sınavından muaf olması	Ö1, Ö3, Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Y1, Y2, Y3, Y4, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10	16
	Uzman ve başöğretmen tazminatlarındaki artış	Ö4, Ö7, Ö8, Ö10, Y2, Y7, Y9, Y10	8
	3600 düzenlemesinin olumlu olması	Ö8, Y1, Y5, Y7, Y8, Y9	6
	Kariyer basamaklarının olumlu bir düzenleme olması	Ö4, Ö5, Ö11, Y4, Y7	5
	Kariyer basamakları eğitimlerinin katkı sunacak olması	Ö4, Ö5, Y2, Y10	4
	Aday öğretmenlik komisyonu	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Y1, Y2, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8, Y10	20
Olumsuz Yönleri	Kariyer basamaklarının sınavla değerlendirilmesi	Ö1, Ö2, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö10, Ö11, Ö12, Y1, Y2, Y3, Y5, Y6, Y8, Y9, Y10	19
	3600 düzenlemesinin yeterli olmaması	Ö1, Ö3, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö9, Ö10, Ö11, Y1, Y4, Y5, Y6, Y10	14
	Üç farklı kariyerin sorunlara yol açacağı	Ö1, Ö2, Ö3, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö10, Ö12, Y1, Y5, Y9, Y10	13
	Kariyer basamakları eğitimlerinin verimsiz olacağı	Ö1, Ö2, Ö5, Ö6, Ö8, Ö9, Ö11, Y4, Y5, Y6, Y7, Y8	12
	Kariyer basamakları kıdem şartının uzunluğu	Ö2, Ö4, Ö5, Ö11, Ö12, Y5, Y6, Y10	8
	Kariyer basamaklarının sadece maddi olarak düzenlenmesi	Ö1, Ö2, Ö3, Ö7, Ö12, Y8, Y9	7
Yüksek lisans muafiyetinde tezli-tezsiz farkının olmaması	Ö2, Ö5, Ö12, Y8	4	

Okul yöneticileri ve öğretmenler, ÖMK'nin içeriğinin, lisansüstü eğitimi tamamlayanların kariyer basamakları sınavından muaf olması, uzman ve baş öğretmen tazminatlarındaki artış, 3600 düzenlemesi, kariyer basamakları düzenlemesi, kariyer basamakları eğitiminin katkı sunacak olması gibi olumlu yönlerinin olduğu görüşündedirler. ÖMK'nin içeriği hakkında bazı katılımcıların olumlu görüşleri şu şekildedir:



Öğretmenlerin yüksek lisans ve doktora çalışmaları yapmaları, gerçekten bu konuda uzmanlaşmış olmaları anlamına geliyor Bence bu öğretmenlerin sınavdan muaf tutulması doğru (Y9).

Uzman öğretmen ve baş öğretmen tazminatının artırılması yerinde bir uygulama olmaktadır (Y7).

Eğitim çalışanlarından özellikle bu ekonomik şartlarda 3600 sayesinde belli bir ücret artışları gerçekleşecek. Bu ücret artışları da özellikle emekli olan meslektaşlarımızın bir nebze rahat etmesini sağlayacak (Y1).

Öğretmen, uzman öğretmen, baş öğretmen sistemini güzel buluyorum. İnsanın, yıllar yılı, otuz yıl boyunca çalışıp da hala öğretmen kalması bence sıkıntı (Ö11).

ÖMK'nin içeriğine ilişkin olumlu görüşlere rağmen çok sayıda katılımcı bu kanunun içeriğinin olumsuz yönlerine dikkat çekmişlerdir. Bu kapsamda katılımcılar, ÖMK'nin içeriğinin şu konulardaki olumsuz yönlerini ifade etmişlerdir: aday öğretmenlik komisyonu, kariyer basamaklarının sınavla değerlendirilmesi, 3600 düzenlemesinin yeterli olmaması, üç farklı kariyerin sorunlara yol açacağı, kariyer basamakları eğitimlerinin verimsiz olacağı, kariyer basamakları kıdem şartının uzunluğu, kariyer basamaklarının sadece maddi olarak düzenlenmesi ve yüksek lisans muafiyetinde tezli-tezsiz farkının olmaması. ÖMK'nin içeriği hakkında bazı katılımcıların olumsuz görüşleri şu şekildedir:

Adaylığın kaldırılması konusunda böyle bir komisyonun, öğretmenlerimizin başarısını ne derece ölçtüğü tartışma konusudur. Nitekim komisyon değerlendirmesinin ne kadar adil olduğu bilinmezken birçok elemenden geçip atanmış bir öğretmenin 3 yıl boyunca meslekten uzaklaştırılmasını doğru bulmuyorum (Ö10).

Kariyer basamaklarının asıl amacı, öğretmen niteliklerini arttırmak ve öğretmenlerin mesleki gelişimine katkı sağlamak olmalıdır diye düşünüyorum. Sınava dayalı bir kariyer basamağı uygulamasının amaca ulaşma anlamında eksik kalacağı kanaatindeyim (Y8).

Ben öğretmenlik mesleğinde uzman öğretmen ve başöğretmen gibi ayrıştırmalara gidilmesine karşıyım. Öğretmenlik mesleği tek tiptir ve öyle kalmalıdır. Bu şekildeki bir uygulamanın, iş barışını bozacağı, okul-veli-öğretmen ilişkilerini zedeleyeceği ve öğretmenin motivasyonunu düşüreceği ortadadır (Ö6).

Unvanlar arasındaki geçiş süreleri bu kadar uzun olmamalı... Mevcut süreler teşvik edici değil. Daha çok öğretmenleri yıldırıcı (Ö4).

Görüldüğü üzere okul yöneticileri ve öğretmenler ÖMK'nin içeriğinin olumlu ve olumsuz yönlerinin olduğunu belirtmişlerdir. Ancak, ÖMK'nin olumlu yönlerinden çok daha çok olumsuz yönlerinin olduğu dikkat çekmektedir. Ayrıca kanunun olumsuzluklarına görüş bildiren katılımcıların sayısı, olumlu yönlerine görüş bildiren katılımcılardan daha fazladır. Kanunun bazı başlıklarının (örneğin 3600 düzenlemesi ve kariyer basamakları gibi) hem olumlu hem de olumsuz yönleri açısından ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu tema altında yer alan başlıkların her biri için katılımcılardan hem öğretmenler hem okul yöneticileri görüş bildirmişlerdir. Ancak 3600 düzenlemesinin olumlu olduğu görüşü daha çok okul yöneticileri tarafından, yüksek lisans muafiyetinde tezli-tezsiz farkının olmaması daha çok öğretmenler tarafından dile getirilmiştir. Bu durum, iki grubun, meslek kanununda önemli gördükleri bazı konuların farklılaşmasından kaynaklanabilir.



ÖMK'ye dahil edilmesi gereken konular

Bu tema altında katılımcıların, ÖMK'ye dahil edilmesi gerektiğini düşündükleri konular sunulmaktadır. Katılımcılar, ÖMK'yi içerik açısından yetersiz gördüklerini belirtirken, bu kanuna hangi alanlarda ekleme yapılması gerektiğini de ifade etmişlerdir. ÖMK'ye dahil edilmesi gereken konular Tablo 5'te yer almaktadır.

Tablo 5.

ÖMK'ye dahil edilmesi gereken konular

ÖMK'ye dahil edilmesi gereken konular	Katılımcı Kodları	f
Özlük hakları (Sosyal, ekonomik, izin vb.)	Ö1, Ö2, Ö3, Ö6, Ö8, Ö9, Y3, Y7, Y9, Y10	10
Görev tanımı	Ö3, Ö5, Ö6, Ö9, Ö11, Y3, Y7, Y9, Y10	9
Atama ve yer değiştirme	Ö2, Ö4, Ö5, Ö8, Y7, Y9, Y10	7
Öğretmenlerin güçlendirilmesi	Ö2, Ö3, Ö5, Ö8, Ö9	5
Okul yöneticileri	Ö2, Ö6, K8, Y8	4
Öğretmenlerin şiddete karşı korunması	Ö3, Ö8, Y7, Y8	4
Disiplin hükümleri (Ödül, ceza vb)	Ö6, Y8, Y9, Y10	4
Hizmet içi eğitim	Ö6, Ö8, Y10	3
Emeklilik	Y4, Y5, Y6	3

Okul yöneticileri ve öğretmenler ÖMK'nin içeriğine birçok konunun dahil edilmesi gerektiği konusunda görüş bildirmişlerdir. Bunlar arasında özlük hakları, görev tanımı, atama ve yer değiştirme, öğretmenlerin güçlendirilmesi, okul yöneticileri, öğretmenlerin şiddete karşı korunması, disiplin hükümleri, hizmet içi eğitim ve emeklilik gibi konular yer almaktadır. Bu alanlar hakkında bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

En temelde belirli hakların, temel hakların olması gerekiyor kanunda. Özlük haklarından izindir, rapor kısmıdır, çalışma şartlarıdır, çalışma alanıdır, bunların daha detaylı tanımlanmış olması lazım (Ö9).

Öğretmenlik Meslek Kanunu'nda öğretmenlerin görev tanımları ve görevlerinin sınırları olabilirdi. O kadar çok böyle ufak tefek mesleğimizin tanımına uymayan görevler veriliyor ki idareciler tarafından. Kesinlikle onun sınırlarının çizilmesi gerekiyordu diye düşünüyorum (Ö11).

Kanuna, atama ve yer değiştirme konuları da eklenebilirdi. Buna ek olarak, yöneticilik, proje okullarına öğretmen alımı ve idareci seçimi gibi konular sisteme bağlanabilirdi (K8).

Öğretmenlerin görevleri sebebiyle uğramış oldukları şiddet ve karşılığı suçların ne gibi cezalara tabi olacağı da meslek kanununda yer alması gerekir. Çünkü bu sayede meslek güvencesi içinde olan öğretmenler görevlerini endişe duymadan yerine getirebileceklerdir (Y7).

Görüldüğü üzere okul yöneticileri ve öğretmenler, ÖMK'ye birçok konuda ekleme yapılması gerektiğini düşünmektedirler. Bu konuların başında öğretmenlerin özlük hakları ve görev tanımları gelmektedir. Ayrıca katılımcıların, okul yöneticilerini ilgilendiren konuların kanuna eklenmesi gerektiğini ifade etmeleri dikkat çekicidir. Katılımcıların bu temadaki görüşlerinin, ÖMK'nin eksik yönlerinin ortaya konması açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu tema altında yer alan başlıkların birçoğu için hem öğretmenler hem okul yöneticilerinden katılımcılar görüş bildirmişlerdir. Yazıcı, A. Ş. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1195-1219.*



Ancak öğretmenlerin güçlendirilmesi konusuna yalnızca öğretmenler görüş bildirmiştir. Bu, kendi meslek grubunun haklarına dikkat çekmek açısından anlaşılabilir bir durumdur. Ayrıca, emeklilik konusunda yalnızca okul yöneticileri görüş bildirmiştir. Bu durum ise çalışma grubundaki okul müdürlerinin kıdemlerinin görece yüksek olması nedeniyle emeklilik hakkındaki kaygılarından kaynaklanabilir.

ÖMK için öneriler

Bu tema altında katılımcıların, ÖMK'nin geliştirilmesi yönünde getirdikleri öneriler yer almaktadır. Katılımcılar, kanunda eleştirdikleri ya da eksik buldukları maddelere yönelik öneriler getirmişlerdir. Bu öneriler, Tablo 6'da yer almaktadır.

Tablo 6.
ÖMK'ye ilişkin öneriler

ÖMK için öneriler	Katılımcı Kodları	f
Kariyer basamakları sınavı kaldırılmalı	Ö1, Ö4, Ö5, Ö6, Ö7, Ö8, Ö10, Ö11, Ö12, Y2, Y3, Y8, Y9	13
ÖMK katılımcı bir şekilde düzenlenmeli	Ö1, Ö2, Ö3, Ö4, Ö6, Ö11, Y1, Y6, Y10	9
Kariyer basamaklarında geçiş süreleri düşürülmeli	Ö2, Ö4, Ö5, Ö7, Ö11, Y3, Y5, Y8, Y10	9
Kariyer basamakları kursu yeniden düzenlenmeli	Ö4, Ö6, Ö7, Ö8, Ö9, Ö11, Y6, Y7, Y8	9
Kariyer basamakları yerine sadece öğretmenlik esas alınmalı	Ö2, Ö5, Ö8, Ö9, Ö10, Y1, Y5, Y6,	8
Sadece alanda tezli yüksek lisans sınavdan muaf olmalı	Ö2, Y1, Y3, Y5, Y6, Y8	6
Kariyer basamakları tazminatları artırılmalı	Ö4, Ö10, Y3, Y6, Y7	5
Tüm öğretmenlerin maaşları iyileştirilmeli	Ö6, Ö7, Y1, Y5, Y6	5

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖMK'ye yönelik önerilerinin arasında, kariyer basamakları sınavının kaldırılması, kanunun katılımcı bir şekilde düzenlenmesi, kariyer basamaklarında geçiş sürelerinin düşürülmesi, kariyer basamakları kursunun yeniden düzenlenmesi, kariyer basamakları yerine sadece öğretmenliğin esas alınması, sadece alanda tezli yüksek lisansın sınavdan muaf olması, kariyer basamakları tazminatlarının artırılması ve tüm öğretmenlerin maaşlarının iyileştirilmesi gibi öneriler bulunmaktadır. Bu önerilere ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

Eğer ki öğretmenler kariyer basamaklarına ayrılacaksa bunun eğitim sonrası sınavla değil, daha verimli eğitimlerle ve öğretmenlerin çalışma hayatında aktifliğine bakılarak yapılması taraftarıyım (Ö10).

Kanunun en kısa sürede eğitim kamuoyuyla STK'lar, üniversiteler, düşünce kuruluşları ve öğretmen sendikaları gibi alanlarda tartışılarak olgunlaştırılması ve yeniden düzenlenerek bir an önce uygulanmasını talep ediyorum (Y10).

10 yıl süresi doğru değil. Uzman öğretmen olduktan bir 10 yıl daha çalışıyorsun. Çoğu kişi zaten baş öğretmen olamadan emekli olacak. 10 yıl öğretmenlikte çok uzun bir süre (Ö5).

Artık uzman, baş öğretmen, aday, sözleşmeliyi bir kenara atarak tek öğretmen üzerinden öğretmenlerin tek standardının olması gerekmektedir. Kariyer basamağı olmamalı bence. Öğretmenlerin sosyal ve statü olarak haklarının tam bir standarda oturtulması lazım (Ö2).



Görüldüğü üzere okul yöneticileri ve öğretmenler, ÖMK'ye ilişkin özellikle kariyer basamakları düzenlemesi ve öğretmenlerin maddi hakları konularında öneriler getirmişlerdir. Katılımcıların önemli bir bölümü, kariyer basamakları için sınav uygulamasının kaldırılmasını ifade etmişlerdir. Bunun yanı sıra, öğretmenlerin kariyer basamaklarında ilerlemesinin kolaylaştırılması ve mesleğin ekonomik açıdan iyileştirilmesi konusunda görüş bildirmişlerdir. Bu tema altında yer alan başlıkların her biri için hem öğretmenler hem okul yöneticilerinden katılımcıların görüş bildirdiği dikkat çekmektedir.

Sonuç ve Tartışma

Bu araştırma, okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖMK hakkındaki görüşlerini incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın amacı doğrultusunda, okul yöneticileri ve öğretmenlerden oluşan toplam 22 katılımcıyla yarı yapılandırılmış görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Elde edilen veriler, içerik analizi tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sonucunda, ÖMK'ye ilişkin genel görüşler, ÖMK'nin içeriğinin değerlendirilmesi, ÖMK'ye dahil edilmesi gereken konular ve ÖMK için öneriler olmak üzere dört temaya ulaşılmıştır.

Araştırmada ilk olarak katılımcıların ÖMK'ye ilişkin genel görüşleri ortaya konmuştur. Araştırmada, katılımcıların büyük bir çoğunluğunun kanunun kapsamının yeterli olmadığı görüşünde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bazı katılımcılar ise kanunun daha çok kariyer basamaklarına odaklandığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonucu, alanyazında bu konuda yapılan diğer araştırmalarla örtüşmektedir. Örneğin, Genç ve Balyer (2023) okul yöneticisi ve öğretmenlerin ÖMK'ye ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmalarında, katılımcıların çoğunun, kanunun içeriğini yeterli ve kapsayıcı bulmadıkları sonucuna ulaşmışlardır. Benzer şekilde Demir vd. (2023), öğretmenlerin ÖMK'ye ilişkin görüşlerini ele aldıkları çalışmalarında, katılımcıların önemli bir bölümünün kanunun içeriğini yetersiz bulduklarını ortaya koymuşlardır. Ayrıca, Ocak (2022), öğrenci, öğretmen, okul yöneticisi ve akademisyenlerin görüşlerini inceledikleri araştırmasında, kanunun, katılımcıların beklenti ve gereksinimlerini karşılamadığı sonucuna ulaşmıştır. 2022 yılında yayımlanan ÖMK incelendiğinde kanunun, toplam 12 madde ve 3 bölümden oluştuğu görülmektedir. Kanunun içeriğinde, öğretmenlik mesleğinin tanımı, hizmet öncesi eğitim, öğretmenlerin nitelikleri ve seçimi, aday öğretmenlik, öğretmenlik kariyer basamakları, tazminatlar ve ek göstergeler gibi konular yer almaktadır (MEB, 2022b). Dolayısıyla kanunun, öğretmenlik mesleğine ilişkin sınırlı bir alana odaklandığı ve özlük hakları, görev tanımı, yer değiştirme, hizmet içi eğitim, yöneticiler ve emeklilik gibi mesleği doğrudan ilgilendiren konuları ele almadığı dikkat çekmektedir. Çeşitli ülkelerdeki öğretmenlik meslek kanunlarını karşılaştırmalı olarak inceleyen araştırmalar da Türkiye'deki ÖMK'nin, Almanya, Çin ve Kanada'nın meslek kanunlarından birçok açıdan eksik olduğunu ortaya koymaktadır (Yapucuoğlu ve Ballı, 2022).

Araştırmanın birinci teması altında ulaşılan genel görüşlerden bir diğeri, katılımcıların ÖMK'yi mutlaka olması gereken bir kanun olarak görmeleridir. Alanyazındaki bazı araştırmalarda da, mesleğin sınırlarının çizilmesi ve mesleğin geliştirilmesi açısından böyle bir kanunun gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Akın ve Çolak, 2024; Kaplan ve Aslan, 2023; Ulusoy vd., 2024). Öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesinde, mesleki standartların çerçevesinin çizilmesi önemli bir rol oynamaktadır (Evans, 2011; Hoyle, 2008). Mesleki standartların ise meslek kanunları ile güvenceye alınması



gerekmektedir. Dolayısıyla ÖMK'yi, Türkiye'de öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesi için atılan önemli bir adım olarak görmek mümkündür. Ancak bu araştırmanın diğer bulgularının da gösterdiği üzere, kanunun hem mevcut içeriğinde yeniden düzenlenmesi hem de içeriğine dahil edilmesi gereken birçok konu bulunmaktadır. Bu durumun nedenlerinden biri, bu araştırmanın sonuçlarının da gösterdiği üzere, kanunun paydaş görüşlerinin yeterince alınmadan çıkarılması olabilir. Araştırmanın bu sonucu alanyazındaki diğer çalışmalarla da örtüşmektedir (Akın ve Çolak, 2024; Altan ve Özmuşul, 2022). Ayrıca ÖMK'nin, içerik açısından, bu kanun çıkarılmadan önce hazırlanan öneri metinlerinin çok uzağında olması (ERG, 2019; TEDMEM, 2018) bu durumu doğrular niteliktedir.

Araştırmada ikinci olarak ÖMK'nin içeriği, katılımcıların görüşleri doğrultusunda detaylı olarak değerlendirilmiştir. Kanunun içeriğine yönelik olumlu görüşlerin, kariyer basamakları uygulaması ve 3600 düzenlemesi hakkında olduğu görülmektedir. Kariyer basamakları uygulaması açısından lisansüstü eğitimi tamamlayanların kariyer basamakları sınavından muaf olması ile uzman ve başöğretmen tazminatlarındaki artış olumlu bulunmuştur. Alanyazında ÖMK'nin benzer açılardan olumlu yönlerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır (Erdoğan ve Elma, 2023; Gül ve Güngör, 2022; Köse ve Öztürk, 2023). Ancak mevcut araştırmada, katılımcılar her ne kadar kanunun hem olumlu hem de olumsuz yönlerine yönelik görüş bildirseler de olumsuz görüşlerin daha fazla sayıda katılımcı tarafından dile getirildiği dikkat çekmektedir. Araştırmanın bu bulgusu da alanyazındaki bazı araştırmalarla örtüşmektedir (Altunkaynak, 2023; Güven ve Barlas, 2023; İş ve Birel, 2022).

ÖMK'nin içeriğine yönelik en fazla olumsuz görüşün, aday öğretmenlik düzenlemesine yönelik olduğu görülmektedir. ÖMK, adaylık süreci sonucunda, aday öğretmenlerin "Adaylık Değerlendirme Komisyonu" tarafından değerlendirilmesini öngörmektedir. Bu değerlendirme sonucunda başarılı olanlar öğretmenlik mesleğine atanmakta, başarısız olanların görevine son verilerek, üç yıl süreyle öğretmenlik mesleğine alınmayacağı belirtilmektedir (MEB, 2022b). Katılımcıların neredeyse tamamı, bu durumu öznel değerlendirmelere ve haksızlıklara yol açabilecek bir uygulama olarak değerlendirmişlerdir. Nitekim 2023 yılında bu maddede yer alan, "Adaylık Değerlendirme Komisyonu tarafından yapılan değerlendirme sonucunda..." ifadesi Anayasa Mahkemesi tarafından iptal edilmiştir. ÖMK'nin içeriğine yönelik diğer bir olumsuz görüş ise 3600 düzenlemesinin, öğretmenleri ekonomik açıdan desteklemek amacıyla yeterli olmayacağıdır. Uluslararası araştırmalar, Türkiye'de öğretmen maaşlarının OECD ortalamasının çok gerisinde olduğunu göstermektedir (OECD, 2020). Mevcut araştırmanın dördüncü temasında katılımcıların, tüm öğretmenlerin maaşlarının ÖMK'de yapılacak düzenlemelerle iyileştirilmesini belirtmeleri de araştırmanın buradaki bulgusuyla örtüşmektedir.

Araştırmada, kariyer basamakları düzenlemesi ile getirilen üç farklı kariyerin önemli sorunlara yol açabileceği sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazında kariyer basamakları uygulamasını eleştirel bakış açısıyla ele alan çalışmalar bulunmaktadır. Canpolat ve Ural (2024) araştırmalarında, kariyer basamaklarını, öğretmenler üzerinde disiplinsel iktidar kurma uygulaması olarak değerlendirmekte ve meslekteki hiyerarşik ayrımlar yoluyla sıkı bir denetimin kurulmaya çalışıldığını iddia etmektedir. Altan ve Özmuşul (2022), farklı unvanlar için görev, yetki ve sorumluluk alanlarının belirlenmeden sadece ücret üzerinden bir farklılaşmanın, çalışma barışını bozabileceğine dikkat çekmektedir. Ayrıca alanyazında kariyer basamakları uygulamasının, öğretmenleri ayrıştırdığı (Genç ve Balyer, 2023; Güven ve Barlas, 2023) ve mesleğin itibarını olumsuz etkilediği sonucuna ulaşan çalışmalar da

Yazıcı, A. Ş. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1195-1219.*

DOI. 10.51460/baebd.1488611



bulunmaktadır (Altunkaynak, 2023; Kaplan ve Aslan, 2023). Mevcut araştırmada da katılımcılar sık sık üç farklı unvanın öğretmenleri ayrıştıracağını, okul iklimini bozacağını ve velilerin öğretmenlerin unvanlarına göre hareket edebileceklerini vurgulamışlardır. Nitekim, araştırmalar, halihazırda bulunan kadrolu, sözleşmeli ve ücretli gibi istihdam farklılıklarının, okul yöneticilerinin ve öğretmenlerin birbirlerine karşı bakış açılarını ve davranışlarını olumsuz etkilediğini ortaya koymaktadır (Çolak ve Altinkurt, 2022; Karadeniz ve Demir, 2010). Dolayısıyla, görev ve sorumlulukları aynı olan ve zaten alanlarında uzman olan öğretmenlerin maaş temelinde farklı unvanlara ayrılmasının hem eğitim çalışanları hem öğrenciler hem de veliler açısından önemli sorunları beraberinde getireceğini söylemek mümkündür.

Kariyer basamakları düzenlemesi hakkında ulaşılan diğer olumsuz yönler şu şekildedir: sınavla değerlendirme yapılması, eğitimlerin verimsiz olacağı, kıdem süresi şartının uzunluğu, kariyer basamaklarının sadece maddi açıdan düzenlenmesi ve sınav muafiyetinde tezli-tezsiz yüksek lisans farkının olmaması. Kariyer basamaklarının sınavla değerlendirilmesinin katılımcıların çoğu tarafından kabul edilmemesi durumu, alanyazındaki diğer araştırmaların sonuçlarıyla da örtüşmektedir (Aksoy ve Taşkın, 2023; Elagöz ve Elagöz, 2023). Ayrıca alanyazında kariyer basamakları eğitim programı (Arslan ve Taş, 2023), yüksek lisans muafiyetinde tezli-tezsiz farkının olmaması (Genç ve Balyer, 2023), kıdem şartının uzunluğu (Gül ve Güngör, 2022) ve kariyer basamaklarının yetersizliği (Ulusoy vd., 2024) gibi olumsuz yönlerini ortaya koyan araştırmalar bulunmaktadır.

Araştırmanın üçüncü teması, ÖMK'ye dahil edilmesi gereken konuları ortaya koymaktadır. Katılımcı görüşlerine göre, ÖMK'ye, özlük hakları, görev tanımı, atama ve yer değiştirme, öğretmenlerin güçlendirilmesi, okul yöneticileri, öğretmenlerin şiddete karşı korunması, disiplin hükümleri, hizmet içi eğitim ve emeklilik gibi konuların dahil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşılmıştır. Görüldüğü üzere, ÖMK'ye eğitim çalışanlarını ilgilendiren birçok konunun eklenmesi gerekmektedir. Bu bulgu, araştırmanın birinci temasında ulaşılan, ÖMK'nin kapsam açısından yetersiz olduğu bulgusuyla da örtüşmektedir. Alanyazındaki diğer araştırmalar, bu kanuna, ekonomik ve genel özlük hakları (Arabacı vd., 2023; Ulusoy vd., 2024), yöneticiler ve öğretmene şiddet konuları (Aksoy ve Taşkın, 2023), mesleğin saygınlığının artırılması (Üstün ve Aydın, 2022), özel okullarda görev yapan öğretmenler (Gül ve Güngör, 2022), çalışma ortamı ve emeklilik (Köse ve Öztürk, 2023) gibi düzenlemelerin dahil edilmesi gerektiği sonucuna ulaşmışlardır. TEDMEM (2018) tarafından hazırlanan öneri metninde, ÖMK'nin, görevler, sorumluluklar ve haklar, öğretmen yetiştirme, atama ve yer değiştirme, okul yöneticilerinin görev ve sorumlulukları, okul yöneticilerinin yetiştirilmesi ve atanması, milli eğitim müfettişlerinin seçimi ve atanması, öğretmenlik meslek faaliyetlerinin izlenmesi, değerlendirilmesi ve mesleki gelişimin sağlanması, özlük hakları, mesleki ve etik davranış standartları, disiplin işlemleri ve eğitim öğretim hizmetlerinde görev yapanlara karşı işlenen suçlarda artırımlı ceza verilmesi gibi konuları kapsamaması gerektiğini belirtmiştir. Benzer şekilde ERG (2019), ÖMK ile öğretmenlerin ve okul yöneticilerinin görevleri ve yetiştirilmeleri, maaşları ve diğer özlük haklarının iyileştirilmesi, istihdamı ve çalışma koşulları gibi konuların düzenlenmesi gerektiğini belirtmiştir. Ayrıca, ÖMK'nin sadece kamu kurumlarında görev yapan öğretmenlerin değil, aynı zamanda özel öğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin de hak ve sorumluluklarını düzenlemesi gerektiği vurgulanmıştır. Görüldüğü üzere, 2022 yılında çıkarılan ÖMK (MEB, 2022b), bir meslek kanununun sahip olması gereken temel konuları içermemektedir. Bu noktada, bu araştırmanın sonuçlarının da gösterdiği üzere, ÖMK'nin, haklar, sorumluluklar ve görevler, öğretmen yetiştirme,

Yazıcı, A. Ş. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1195-1219.

DOI. 10.51460/baebd.1488611



mesleki gelişim, çalışma şartları gibi mesleğe ilişkin temel konuları ayrıntılı olarak kapsayacak şekilde genişletilmesi gerekmektedir.

Araştırmada son olarak okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖMK'ye yönelik önerileri incelenmiştir. Sonuç olarak, ÖMK'nin katılımcı bir şekilde yeniden düzenlenmesi gerektiği en çok getirilen öneriler arasında olmuştur. Bu durumun bir sebebi, ÖMK'nin öğretmenlerin beklentilerini karşılamaması olabilir (Köse ve Öztürk, 2023; Ulusoy vd., 2024). Bu durumun diğer bir sebebi ise katılımcıların kanunun düzenlenmesi sürecine öğretmenlerin yeterince dahil edilmediğini düşünmeleri olabilir. Alanyazındaki araştırmalarda da, öğretmenler, kanun geliştirilirken öğretmen görüşlerinin alınmadığını belirtmişlerdir (Gül ve Güngör, 2022). Eğitim İş (2022) tarafından hazırlanan Öğretmenlik Meslek Kanunu Değerlendirme raporunda, ÖMK'nin, öğretmenlerin gereksinimleri dikkate alınmadan ve talepleri dinlenmeden hazırlandığı vurgulanmaktadır. Ayrıca bu raporda, hiçbir eğitim sendikasının ÖMK'ye tam olarak katılmadığının altı çizilmektedir. Dolayısıyla, öğretmenlik mesleğini düzenleyecek ve geliştirecek bir meslek kanununun olması için tüm paydaşların dahil olduğu, görüşlerine yer verildiği ve kabul ettiği bir düzenlemenin yapılması gerekmektedir. Böylelikle öğretmenlik mesleğinin profesyonelleşmesine ve toplum tarafından önem verilen saygın bir meslek haline gelmesi sağlanabilir. Bu durum nihai olarak, öğretmen niteliğinin geliştirilmesine ve eğitimdeki başarının artmasına katkıda bulunabilir (Yorulmaz vd., 2017).

Bunun yanı sıra, ÖMK'ye getirilen birçok önerinin kariyer basamakları uygulaması hakkında olduğu dikkat çekmektedir. Bu öneriler, özellikle kariyer basamakları sınavının kaldırılması ve kariyerler arasındaki geçiş sürelerinin düşürülmesini konularına odaklanmaktadır. Alanyazında kariyer basamakları sınavının kaldırılması ve geçişlerin kıdeme göre sağlanması gerektiği sonucuna ulaşan birçok araştırma bulunmaktadır (Aksoy ve Taşkın, 2023; Çakır, 2023; Erdoğan ve Elma, 2023; Güven ve Barlas, 2023). Mevcut araştırmanın bulgularında, her ne kadar kariyer basamakları uygulamasının iyileştirilmesi konusunda birçok öneri getirilse de bu konudaki önemli bir öneri de kariyer basamakları uygulamasının kaldırılarak, tüm öğretmenlerin haklarının eşit düzeyde iyileştirilmesine yöneliktir. Aksoy ve Taşkın'ın (2023) ve Ulusoy vd.'nin (2024), öğretmenler üzerinde yürüttükleri araştırmalarında da öğretmenler, kariyer planlaması gibi bir düzenlemenin gerekli olmadığını belirtmişlerdir. Erdoğan ve Elma (2023) okul yöneticileri ile yürüttükleri araştırmalarında, öğretmenlerin kariyer basamaklarına ayrılmasının doğru olmadığı sonucuna ulaşmışlardır. Kariyer basamakları ile öğretmenlerin mesleki gelişimlerinin desteklenmesi hedeflenmesine rağmen, eğitimlerin mesleki gelişime katkı sağlamayacağı düşüncesi (Yıldız ve Korkmaz, 2023) ve üç farklı kariyerin getireceği sorunlar, tüm öğretmenlerin haklarının eşit düzeyde iyileştirileceği ve mesleki gelişimlerinin destekleneceği bir düzenlemeye gereksinim olduğunu göstermektedir.

Sınırlılıklar ve Öneriler

Okul yöneticileri ve öğretmenlerin ÖMK'nin içeriğine ilişkin görüşleri ve önerilerini detaylı bir şekilde inceleyen bu araştırmanın bazı sınırlılıkları bulunmaktadır. Öncelikle, araştırmada, 2022 yılında kabul edilen 7354 sayılı ÖMK'ye dayanarak görüşme formu oluşturulmuş ve katılımcıların görüşleri bu doğrultuda incelenmiştir. Dolayısıyla araştırmada, kanunun daha sonradan iptal edilen bazı maddelerine ilişkin katılımcı görüşleri yer almamaktadır. Araştırmanın bu sınırlılıklarına karşın,



kanun çıktıktan sonra yaşanan değişiklikler araştırmanın kuramsal bölümünde ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. İkinci olarak, bu araştırma, Muğla'da görev yapan ve araştırmanın çalışma grubunda yer alan okul yöneticileri ve öğretmenlerin görüşleri ile sınırlıdır. İleriki araştırmalarda, farklı illerde görev yapan farklı örneklem gruplarından veriler toplanarak ÖMK incelenebilir ve ortaya çıkan sonuçlar bu araştırma ile karşılaştırılabilir. Ayrıca, farklı ülkelerdeki öğretmenlik meslek kanunları incelenebilir ve iyi uygulamalar bir araya getirilerek ÖMK için öneri metinleri hazırlanabilir. Ayrıca, 2024 yılında yeni bir Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun çıkarılacağı belirtilmektedir. Bu kanunun da incelenmesi için yeni araştırmaların desenlenmesi önerilebilir.

Özet olarak, araştırmanın sonuçları, ÖMK'nin gerekli olduğunu, ancak kapsamının yetersiz olduğu için katılımcı bir şekilde tekrar düzenlenmesi gerektiğini göstermektedir. ÖMK tekrar düzenlenmeden önce, tasarı metni hazırlanarak tüm paydaşlara sunulmalı ve yeterli zaman verilerek tüm paydaşların görüşleri alınmalıdır. Yapılacak düzenlemelerde, gelen görüşler kanuna yansıtılmalı ve kanunun, genel ifadeler yerine kapsamlı ve ayrıntılı bir biçimde oluşturulması sağlanmalıdır. Mevcut ÖMK'nin büyük bir bölümünü oluşturan ve en çok tartışılan konulardan biri, kariyer basamakları düzenlemesidir. Mevcut araştırmada, kariyer basamakları düzenlemesi için birçok farklı önerinin getirilmesi, aslında bu durumun yapısal olarak ele alınması gerektiğini ifade etmektedir. Başka bir ifadeyle, her ne şekilde düzenleme yapılırsa yapılsın, hiyerarşik olarak oluşturulmuş üç farklı kariyer düzenlemesi, eğitim çalışanları ve paydaşlar açısından önemli sorunlara yol açabilecektir. Dolayısıyla öğretmenleri farklı kariyerlerde düşünmek yerine, ÖMK'nin, tüm öğretmenlerin görev ve sorumluluklarını belirleyerek, yeterliklerini ve haklarını geliştirecek şekilde düzenlenmesi gerekmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1195-1219.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1195-1219.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akın, U. ve Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik meslek kanunu: Ama nasıl? *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 8(1), 1-27. <https://doi.org/10.34056/aujef.1232402>
- Aksan, A., Gökmen, O. ve Demir, H. İ. (2023). Öğretmenlerin kariyer basamaklarına ilişkin görüşleri. *TURAN-SAM Uluslararası Bilimsel Hakemli Dergisi*, 15(57), 227-232. <http://dx.doi.org/10.15189/1308-8041>
- Aksoy, G. ve Taşkın, G. (2023). Öğretmenler öğretmenlik meslek kanunu kariyer basamakları düzenlemesi hakkında ne düşünüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1301-1323. <http://dx.doi.org/10.17679/inuefd.1198580>
- Akyüz, A. ve Tatar, B. (2023). Öğretmenlik meslek kanununa dair yapılan bir çalışma. *The Journal of Social Sciences*, 66(66), 708-725. <http://dx.doi.org/10.29228/SOBIDER.72017>
- Altan, M. Z. ve Özmuşul, M. (2022). Geleceğin Türkiye'sinde öğretmen refahı: Öğretmenlik meslek kanununun kayıp parçası. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 24-42. <http://dx.doi.org/10.38151/akef.2022.2>
- Altunkaynak, M. (2023). Öğretmenler, öğretmenlik meslek kanunuyla tanımlanmış uzman öğretmenlik ve başöğretmenlik hakkında ne düşünüyor? *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1438-1457. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2023..-1221851>
- Appleyard, K., & Appleyard, N. (2014). *The professional teacher in further education*. Critical Publishing.
- Arabacı, İ. B., Güzelgörür, F., Sever, R. Ç., Kelepçe, O. ve Sever, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununun ilkokulda görev yapan okul müdürlerinin görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (15), 374-391. <https://doi.org/10.21733/ibad.1357721>
- Arslan, K. ve Taş, B. (2023). Uzman öğretmenlik eğitimleri hakkında öğretmen ve okul yöneticilerinin görüşleri. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 137-149. <https://doi.org/10.60107/maunef.1296486>
- Cambridge Dictionary. (2024). 12.01.2024 tarihinde <https://dictionary.cambridge.org> adresinden alınmıştır.
- Canpolat, S. ve Ural, A. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun disiplinsel iktidar süreci açısından çözümlenmesi. *Yaşadıkça Eğitim*, 38(1), 171-183. <https://doi.org/10.33308/26674874.2024381704>
- Carr, D. (2014). Professionalism, profession and professional conduct: Towards a basic logical and ethical geography. In S. Billet, C. Harteis, & H. Gruber (Eds.), *International handbook of research in professional and practice-based learning* (pp. 5-27). Springer.
- Çakır, M. (2023). Öğretmenlik mesleği kariyer basamaklarının yönetici ve öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(7), 1049-1067. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8278315>
- Çolak, İ. ve Altınkurt, Y. (2022). The precarization of educational labor: The examination of teachers' job insecurity perceptions. *Educational Process: International Journal*, 11(2), 60-95. <https://doi.org/10.22521/edupij.2022.112.4>
- Day, C. W., Simpson, A., Li, Q., Bi, Y., & He, F. (2023). Teacher professionalism: Chinese teachers' perspectives. *Journal of Professional Capital and Community*, 8(2), 65-89. <https://doi.org/10.1108/JPC-01-2022-0004>
- Demir, F. B., Ulukaya Öteleş, Ü., Zırhlı, K. ve Şahin, A. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 144-162. <http://dx.doi.org/10.14582/DUZGEF.2023.216>
- Eğitim İş (2022). *Öğretmenlik Meslek Kanunu değerlendirme raporu*. <https://www.egitimis.org.tr/basin-yayin/raporlar/ogretmenlik-meslek-kanunu-degerlendirme-raporu-464/>
- Elagöz, Z. ve Elagöz, M. P. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarının mesleki gelişim çalışmalarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Ulusal Eğitim Dergisi*, 3(2), 530-547.
- Erdoğan, S. ve Elma, C. (2023). Öğretmenlik meslek kanunu: Okul yöneticilerinin görüşlerine dayalı bir değerlendirme. *Social Mentality And Researcher Thinkers Journal (SMART JOURNAL)*, 9(75), 4466-4480. <https://doi.org/10.29228/smryj.71190>

Yazıcı, A. Ş. & Çolak, İ. (2024). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun okul yöneticileri ve öğretmenlerin bakış açısıyla incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1195-1219.

DOI. 10.51460/baebd.1488611



- ERG (2019). *Öğretmenler. Eğitim izleme raporu* https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/Egitim-izleme-Raporu-2019_Ogretmenler_.pdf
- Etzioni, A. (Ed.) (1969). *The semi-professions and their organization*. Free Press.
- Evans, L. (2011). The 'shape' of teacher professionalism in England: professional standards, performance management, professional development and the changes proposed in the 2010 White Paper. *British Educational Research Journal, 37(5)*, 851-870. <https://doi.org/10.1080/01411926.2011.607231>
- Genç, Y. ve Balyer, A. (2023). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin okul yöneticisi ve öğretmen görüşlerinin incelenmesi. *Turkish Studies – Educational Sciences, 18(1)*, 97-121. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.66432>
- Gerring, J. (2007). *Case study research: Principles and practices*. Cambridge University Press.
- Gül, İ. ve Güngör, C. (2022). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(3)*, 1098-1123. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1090770>
- Güven, D. (2010). Profesyonel bir meslek olarak Türkiye’de öğretmenlik. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi, 27(2)*, 13-21.
- Güven, S. ve Barlas, B. (2023). İlkokullarda görev yapan öğretmenlerin öğretmenlik mesleğinde mesleki gelişim ve Meslek Kanunu'na ilişkin görüşleri. *TEBD, 21(3)*, 1473-1498. <https://doi.org/10.37217/tebd.1256690>
- Hoyle, E. (2008). Changing conceptions of teaching as a profession: personal reflections. In D. Johnson & R. Maclean (Eds.), *Teaching: professionalization, development and leadership* (pp. 285-304). Springer.
- Humes, W. (1986). *The leadership class in Scottish education*. Bell & Brain Ltd.
- İmzaoğlu, B. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu bağlamında öğretmenlik kariyer basamakları ve yükselme kriterleri hakkında öğretmen görüşleri. *International Social Sciences Studies Journal, 9(108)*, 5823-5832. <http://dx.doi.org/10.29228/sss.68312>
- İş, A. ve Birel, F. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanunu'na ilişkin öğretmen görüşlerinin değerlendirilmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 21(84)*, 1967-1990. <https://doi.org/10.17755/esosder.1141748>
- Kaplan, F. ve Aslan, H. (2023). Öğretmenlik kariyer basamaklarına ilişkin öğretmen görüşleri. *Scientific Educational Studies, 7(2)*, 134-158. <https://doi.org/10.31798/ses.1378127>
- Karadeniz, Y. ve Demir, S. B. (2010). Sözleşmeli öğretmenlik uygulamasının değerlendirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(2)*, 55-77.
- Köse, A. ve Öztürk, G. (2023). Öğretmenlik Meslek Kanunu'nun mesleki imaj bağlamında değerlendirilmesi: Bir karma yöntem çalışması. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20(2)*, 357-377. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.1286748>
- MEB (2005). Öğretmenlik Kariyer Basamaklarında Yükselme Yönetmeliği. *Resmî Gazete, 25905*, 13 Ağustos 2005.
- MEB (2022a). Aday öğretmenlik ve öğretmenlik kariyer basamakları yönetmeliği. *Resmî Gazete, 31833*, 12 Mayıs 2022.
- MEB (2022b). Öğretmenlik Meslek Kanunu. *Resmî Gazete, 31750*, 14 Şubat 2022.
- Merriam, S. B., & Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). John Wiley & Sons.
- Ocak, Z. (2022). *An examination of educators perceptions on the professional teaching law: A qualitative study* [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- OECD (2016). *Supporting teacher professionalism: insights from TALIS 2013*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/9789264248601-en>
- OECD (2020). *Education at a glance 2020: OECD indicators*. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/69096873-en>
- Özbal, B. (2023). Türkiye’de öğretmenlik kariyer basamakları. *Çukurova Araştırmaları, 9(1)*, 74-85. <http://dx.doi.org/10.29228/cukar.68422>
- Özdemir, T. Y., Doğan, A. ve Demirkol, M. (2022). Öğretmenlik kariyer basamakları hakkında öğretmen görüşleri. *International Journal of Social Science Research, 11(2)*, 53-67.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1195-1219.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1195-1219.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- TDK (2024). Türk Dil Kurumu sözlükleri. 12.01.2024 tarihinde <https://sozluk.gov.tr> adresinden alınmıştır.
- TEDMEM (2018). *Öğretmenlik meslek kanunu öneri metni*. <https://tedmem.org/download/ogretmenlik-meslek-kanunu-oneri-metni#>
- Tuna, C. ve Kazdal, Y. (2021). Türkiye’de öğretmenlik meslek kanunu tasarılarının incelenmesi. *Kosova Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(2/2), 16-42. <https://doi.org/10.29228/kerjournal.52234>
- Ulusoy, K., İşçi, T. G. ve Erkuş, B. (2024). Öğretmenlik meslek kanununa ilişkin öğretmen görüşleri *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 13(1), 335-348. <https://doi.org/10.7884/teke.1385561>
- Üstün, A. ve Aydın, M. (2022). Öğretmenlik Meslek Kanununa ilişkin okul yönetici görüşleri. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal*, 8(62), 1389-1396. <https://doi.org/10.29228/smryj.63770>
- Yapucuoğlu, M. D. ve Ballı, F. E. (2022). Türkiye Almanya Çin Kanada ve Singapur öğretmenlik meslek kanunlarının karşılaştırmalı analizi. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 3(3), 250-266.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. bs.). Seçkin.
- Yıldız, A. ve Korkmaz, N. (2023). *Öğretmenlik Meslek Kanunu ve kariyer basamakları*. <https://www.egitimis.org.tr/basin-yayin/raporlar/ogretmenlik-meslek-kanunu-ve-kariyer-basamaklari-479/>
- Yorulmaz, Y. İ., Çolak, İ., & Ekinci, C. E. (2017). An evaluation of PISA 2015 achievements of OECD countries within income distribution and education expenditures. *Turkish Journal of Education*, 6(4), 169-185. <https://doi.org/10.19128/turje.329755>



Ön Ergenlik Dönemindeki Çocukların Öğretmenlerine Duydukları Güvenin İncelenmesi

Investigation of the Level of Trust Pre-Adolescent Children Have in Their Teachers

Sayfa | 1220

Hilal MERCAN AKÇAY , Öğretim Görevlisi, İstanbul Medipol Üniversitesi, hmercan@medipol.edu.tr

Haktan DEMİRCİOĞLU , Doç. Dr., Hacettepe Üniversitesi, hdemircioglu@ghacettepe.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 11 Haziran 2024
Kabul tarihi - Accepted: 11 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Ön ergenlik dönemindeki çocukların okul yaşantılarında önemli yere sahip olan öğretmen-çocuk ilişkisi için güven duygusu temel bir öneme sahiptir ve öğretmene duyulan güven çocuğun gelişimine önemli katkılar sağlamaktadır. Bu nedenle bu çalışmada ön ergenlik dönemindeki çocukların öğretmenlerine duydukları güven düzeylerini açıklayan etmenlerin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre planlanmış olup örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 6., 7. ve 8. sınıfa giden ve çalışmaya katılmayı kabul eden 543 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Veri toplamak için “Demografik Bilgi Formu” ve “Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği” kullanılmıştır. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post-hoc t-testi ve Tukey HSD kullanılmıştır. Araştırma sonucuna göre kız çocuklarının öğretmenlerine daha az güven duydukları, okul türüne göre öğretmene duyulan güven düzeyinin değişmediği, çocukların ebeveynleri, öğretmenleri, sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerinin niteliği iyileştikçe öğretmenlerine duydukları güvenin de arttığı, hiç sosyal medya hesabı olmayan veya sosyal medyası olup günde bir saatten az vakit geçiren çocukların, sosyal medyada günde daha fazla vakit geçiren çocuklara göre öğretmene duydukları güvenin daha yüksek olduğu görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Ön Ergenlik Dönemi, Ortaokul, Öğretmen ve Çocuk İlişkisi, Öğretmene Duyulan Güven.

Abstract. The feeling of trust is of fundamental importance for the teacher-child relationship, which has an important place in the school lives of pre-adolescent children, and trust in the teacher contributes significantly to the development of the child. Therefore, this study aimed to examine the trust that pre-adolescent children have in their teachers. The research was planned according to the survey model, one of the quantitative research methods, and simple random sampling was used among the sampling methods. The research was conducted in the spring semester of the 2022-2023 academic year with 549 children who were in the 6th, 7th, and 8th grades and agreed to participate in the study. “Demographic Information Form” and “Teacher Trust Scale” were used to collect data. Since the data showed normal distribution, one-way analysis of variance (ANOVA), post-hoc t-test, and Tukey HSD were used to analyze the data. According to the results of the research, girls have less trust in their teachers, the level of trust in teachers does not change depending on the type of school, children's trust in their teachers increases as the quality of their relationships with their parents, teachers, and classmates improves, and those who do not have any social media accounts or who have social media spend less than one hour a day. It is seen that children who spend time on social media have higher trust in teachers than children who spend more time a day on social media.

Keywords: Pre-Adolescence, Middle School, Teacher and Child Relationship, Trust in Teachers.



Extended Abstract

Introduction. Pre-adolescence is a critical developmental stage in which children experience various physical, psychological, and social changes. School experiences have an important place in the lives of children in this period, and their experiences at school affect their social, emotional, and cognitive development. The teacher-child relationship, which is an important factor in school life, makes significant contributions to the development of pre-adolescent children. Positive teacher-child relationships increase emotional health, academic growth, self-confidence, ability to cope with stress, positive social behavior, and social harmony, as well as reduce aggression, externalization problems, the communication and relationships teachers establish with children, and children's loneliness levels. One of the main factors affecting a positive teacher-child relationship is trust in the teacher. Children's level of confidence in their teachers is influenced by several factors, including the teachers' competencies, such as the teacher's subject knowledge, ability to explain complex topics, effective classroom management skills, and responsiveness to children's questions. As a result, it is important to determine the factors that explain the increase and decrease in the sense of trust that enables children to develop positive relationships with their teachers, who have an impact on both their development and school life. Therefore, this study aimed to examine some factors that explain the level of trust that pre-adolescent children have in teachers.

Method. The research was planned according to the survey model, one of the quantitative research methods, and simple random sampling was used among the sampling methods. The sample of the research consisted of 549 children who attended 6th grade, 7th grade, and 8th grade in the spring semester of the 2022-2023 academic year and agreed to participate in the study. "Demographic Information Form" and "Teacher Trust Scale for Students" were used to collect data. Permission was obtained from the scale owners to use the scale in the research. Data were collected via Google Forms. Participants completed the Informed Consent Form online before filling out the scales. The scale forms used were transferred to the Google Form platform and delivered to the children electronically. After removing the missing data, statistical analyses were performed with 543 data. Since the data showed normal distribution, one-way analysis of variance (ANOVA), post-hoc t-test, and Tukey HSD were used to analyze the data. In this study, research ethics principles were observed and the necessary ethics committee permissions were obtained.

Results. According to the results of the research, there is a difference between the gender of pre-adolescent children and their level of trust in teachers. It was found that girls trust their teachers less than boys. It is seen that the type of school that pre-adolescent children attend does not have a significant effect on the level of trust they have in teachers. There is a significant relationship between the quality of the relationships of pre-adolescent children with their parents, teachers, and classmates and the level of trust they have in their teachers. As the quality of these relationships increases, the level of trust children have in the teacher also increases. There is a significant relationship between the duration of social media use of pre-adolescent children and their level of trust in teachers. It is seen that children who do not have any social media accounts or who have social media but spend less than an hour a day have higher trust in teachers than children who spend more time on social media a day.



Discussion and Conclusion. According to the results of the research, it was found that girls trust their teachers less than boys. This sensitivity, which differs by gender, may be affected by the quality of relationships with teachers, different perceptions depending on the gender of the teacher, and teachers' communication and attention styles. Understanding these dynamics is essential to creating supportive and inclusive learning environments that meet the diverse needs of students and is critical to bridging the trust gap between genders and promoting a more equitable and supportive environment for all students. It is seen that the type of school that pre-adolescent children attend does not have a significant effect on the level of trust they have in teachers. Considering other studies, it is seen that, similar to the results of the research, children's trust in their teachers is mostly affected by the teachers' characteristics and attitudes. To increase students' trust in teachers and create healthy learning environments, teachers need to be sensitive, fair, supportive, and consistent. There is a significant relationship between the quality of the relationships of pre-adolescent children with their parents, teachers, and classmates and the level of trust they have in their teachers. As the quality of these relationships increases, the level of trust children have in the teacher also increases. There is a significant relationship between the quality of the relationships of pre-adolescent children with their parents, teachers, and classmates and the level of trust they have in their teachers. As the quality of these relationships increases, the level of trust children have in the teacher also increases. This finding is similar to the research results in the literature. The relationship dynamics between children, parents, and teachers are interconnected and crucial to developing a supportive educational environment. There is a significant relationship between the duration of social media use of pre-adolescent children and their level of trust in teachers. It is seen that children who do not have any social media accounts or who have social media but spend less than an hour a day have higher trust in teachers than children who spend more time on social media a day. As a result, excessive social media use can negatively affect children's sense of security by affecting their emotional health, social interactions, and attachment relationships. Trust, respect, and the quality of relationships play important roles in determining the effects of social media use in educational contexts. Balancing the benefits and potential disadvantages of social media in improving teachers' relationships with children requires a detailed understanding of the dynamics involved.



Giriş

Ön ergenlik dönemi, çocukların çeşitli fiziksel, psikolojik ve sosyal değişim yaşadıkları kritik bir gelişim aşamasıdır (Rinaldo vd, 2020). Bu dönemdeki çocukların hayatlarında okul yaşantıları önemli bir yere sahiptir ve okul yaşantılarındaki deneyimleri sosyal, duygusal ve bilişsel gelişimlerini etkilemektedir. Okul yaşantıları çocukların önemli sosyal etkileşimlerde bulunmalarının yanı sıra akademik başarılarını, kimlik oluşumlarını etkilemekte, farklı kültürlerle etkileşime girmelerine olanak tanımakta, çocuklara disiplin, sorumluluk, işbirliği ve problem çözme becerilerini kazandırmada kritik bir ortam sağlamaktadır. Başarılarını kutlamak, özgüvenlerini artırabileceği için özgüvenin gelişiminde de önemli bir rol oynamakta ve olumlu bir öğrenme ortamı çocukların motivasyonunu yükseltebilmektedir. Okulda yaşanan olumlu deneyimler, çocukların duygusal iyilik hallerini artırmakta ve stresle başa çıkmalarına yardımcı olmaktadır (Bassi vd., 2022; Jang vd., 2023; Jose vd., 2020; Nelson vd., 2021; Priest vd., 2021; Wang ve Fawzi, 2020). Ancak yapılan araştırmalar pandemi dönemindeki okul kapanmalarının ve uzaktan eğitim uygulamalarının, çocukların sosyal etkileşimlerini azalttığı ve duygusal zorluklar yaşamalarına neden olduğunu, karantina önlemlerinin hem akranlar arası hem de çocukların öğretmenleri ile olan yüz yüze etkileşimini kısıtlaması nedeniyle psikososyal özellikleri üzerinde olumsuz etkiler yarattığını göstermektedir (Bassi vd., 2022; Richard vd., 2022). Bu tür durumlar, çocukların ruh sağlığı üzerinde olumsuz etkilere yol açabilmekte ve okul yaşantılarının önemini daha da vurgulamaktadır (Fegert vd., 2020).

Okul yaşantılarında önemli bir faktör olan öğretmen-çocuk ilişkisi, ön ergenlik dönemindeki çocukların gelişimine katkı sağlamaktadır. Olumlu öğretmen-çocuk ilişkisi duygusal sağlığı, akademik gelişimi, özgüveni, stresle başa çıkabilmelerini, olumlu sosyal davranışları ve sosyal uyumu artırmakla birlikte saldırganlığın, dışsallaştırma problemlerinin, öğretmenlerin çocuklarla kurdukları iletişim ve ilişkiler çocukların yalnızlık düzeylerinin azalmasını sağlamaktadır (Akyol vd., 2021; Gao, 2023; Keane vd., 2023; Ling vd., 2022; Neaverson vd., 2022; Şahin vd., 2020; Wu ve Zhang, 2022).

Olumlu öğretmen- çocuk ilişkisini etkileyen temel unsurlardan birisi öğretmene duyulan güvendir. Çocukların öğretmenlerine olan güven düzeyi, öğretmenin konu bilgisi, karmaşık konuları açıklama yeteneği, etkili sınıf yönetimi becerileri ve çocukların sorularına yanıt verme gibi öğretmenlerin yeterlilikleri de dahil olmak üzere çeşitli faktörlerden etkilenmektedir (Shafait vd., 2021). Öğretmen- ilişkisinde güven oluşturmak hem öğretmenlerin hem de çocukların sınıfta gösterdiği saygıyı, ilgiyi ve anlayışı içeren çok yönlü bir süreçtir (Syahabuddin vd., 2020). Çocukların öğretmenlerine güvenmeleri, çocukların öğrenme süreçlerine daha olumlu bir şekilde katılmalarını sağlamak ve akademik performanslarını artırabilmektedir. Ayrıca olumlu bir öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukların duygusal ihtiyaçlarını karşılamalarına yardımcı olmakta ve bu da çocukların okulda daha mutlu olmalarını sağlamaktadır (Dong vd., 2021). Öğretmen-çocuk ilişkisindeki duygusal sıcaklık, anlayış, okuldaki işbirlikçi davranışlar, çocukların öğretmenleri tarafından kendilerine saygı duyduğunu hissetmeleri öğretmene duyulan güveni olumlu yönde etkilemektedir (Amemiya vd., 2019; Dong vd., 2021; Fredricks vd., 2019).

Öğretmenlerin çocukların duygusal ihtiyaçlarına yeterince yanıt vermemesi veya çocukları önemsememesi gibi duyarsız ve ilgisiz davranışları çocukların öğretmenlere olan güvenlerini olumsuz etkilemektedir (Fegert vd., 2020). Ayrıca öğretmenlerin çocuklara karşı tutarsız davranışları, çocukların Mercan Akçay, H. ve Demircioğlu, H. (2024). *Ön Ergenlik Dönemindeki Çocukların Öğretmenlerine Duydukları Güvenin İncelenmesi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1220-1240.*



öğretmenlere olan güvenlerini sarsmaktadır. Özellikle öngörülemez davranışlar sergilemek, adaletsizlik veya tutarsız disiplin uygulamaları, çocukların güven duygularını olumsuz etkilemektedir (Koenen vd., 2021). Ayrıca pandeminin çocukları depresyon, kaygı ve stres belirtileri açısından etkilediğini ve bunun da öğretmenlere ve diğer otorite figürlerine olan güvenlerini etkilediğini gösteren çalışmalar mevcuttur (Bassi vd., 2022). Araştırmalar COVID-19 salgınının, çocukların ruh sağlığını olumsuz yönde etkileyen deneyimlere sahip olmasının, ebeveyn ölümünün, stres ve istikrarsızlık yaşamalarının, var olan davranış sorunlarının, siber zorbalığın, zorlayıcı ebeveynlik tutumlarının ve olumsuz akran ilişkilerinin, öğretmenlerin katı olması gerektiğine dair kültürel beklentilerin çocukların öğretmenlere duydukları güveni olumsuz yönde etkilediğini göstermektedir (Cruz vd., 2022; Fegert vd., 2020; Jessop vd., 2022; Lee ve Kim, 2021; Panda vd., 2020).

Çocukların okul yaşantılarını oluşturan ortaokullar özel veya devlet okul türünde olabilmektedir. Özel ve devlet okullarına devam eden çocukların öğretmenlere olan güven düzeyinin farklılaşma durumunu değerlendirmek için, eğitim ortamında güveni etkileyen çeşitli faktörleri dikkate almak çok önemlidir. Okullardaki güven dinamikleri müdürler ve öğretmenler arasındaki etkileşimi içermektedir. Bu paydaşlar arasındaki güç dinamikleri, özellikle müdürlerin pedagojik liderlik rollerinin güçlendirilmesiyle birlikte güven düzeylerini etkilemektedir (Weinstein vd., 2018). Ayrıca çocukların öğretmenlerine olan güveni, okul tükenmişliğinin azalması ve akademik başarının artmasıyla ilişkilendirilmektedir (Atik vd., 2018). Özel okullar, düşük işgücü ücretleri nedeniyle daha düşük işletme maliyetlerine ve daha yüksek gelire sahip olabilmekte ve bu da potansiyel olarak öğretmenler ile okul yöneticileri arasındaki güven dinamiklerini etkileyebilmektedir (Raza vd., 2021). Özel okullar, yenilikçi pedagojik felsefeleri uygulamaları, bireyselleştirilmiş eğitim yaklaşımlarına odaklanmaları ve çocukların benzersiz öğrenme stillerine hitap eden daha liberal bir ortamı teşvik etmeleriyle tanınmaktadır (Boiadjeva ve Vachkov, 2021). Araştırmalar bu okullardaki öğretmenlerin, devlet okullarındaki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek düzeyde bilgi ve uzmanlığa sahip olabileceğini, bunun da çocukların ve ebeveynlerin bu eğitimcilerle olan güvenini etkileyebileceğini göstermektedir (Alharbi vd., 2019; Doğan, 2020; Niaz, Ali ve Kiazai, 2021). Özel okullarla ilgili olumlu yönler rağmen, bu kurumlarda güven inşa etme konusunda hâlâ zorluklar yaşamaktadır. Bazı araştırmalar, özel okullarda güven düzeylerinin farklılık gösterebileceğini, bazı öğretmenlerin görevlerini olumlu beklentilerle yerine getirirken bazılarının güveni geliştirmede engellerle karşılaşabileceğini öne sürmektedir (Huda vd., 2020). Eğitim ortamlarındaki öğretmene güveni etkileyen bir diğer faktör, öğretmenlerin cinsiyetle ilgili inançlarının çocuklara yönelik davranışlarını etkileyebileceği ve bunun da çocukların öğrenme ve gelişim süreçlerini etkileyebileceğidir (Smith vd., 2019).

Araştırmalar öğretmene duyulan güven üzerinde çocuğun yakın çevresini oluşturan kişilerin önemli etkilerinin olduğunu göstermektedir. Çocukların en yakın çevresini oluşturan kişiler ebeveynleridir. Ebeveynleriyle olumlu ilişkilere sahip olan çocuklar, başkalarıyla olan etkileşimlerine olumlu ve güvenilir bir şekilde yaklaşma eğilimindedirler, bu da öğretmenlerle ilişkiler de dahil olmak üzere olumlu sosyal ilişkilerin gelişmesine yol açmaktadır (Yang vd., 2024). Evde destekleyici bir ortamın olması ailelerin okulla işbirliği yapmasını sağlamaktadır. Bu da olumlu bir eğitim deneyiminin temeli olmaktadır (Sipayung ve Cheng, 2023). Aynı şekilde öğretmenlere duyulan daha yüksek güven düzeyi, artan ebeveyn katılımıyla, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki daha iyi iletişimle, daha güçlü ilişkilerle, çocuklara ve ebeveynlere karşı daha olumlu öğretmen tutumları ile ilişkilendirilmektedir (Brown, 2022).



Çocukların en yakın çevresini oluşturan kişilerden diğeri de okuldaki öğretmenleridir. Çocukların öğretmenleriyle olan ilişkileri, güven düzeylerinin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Kişilerarası güven düzeyi yüksek olan çocuklar, öğretmenlerinden daha yüksek beklentilere sahip olma eğilimindedir ve bu da onları öğretmenleriyle etkileşime girmeye daha istekli hale getirmektedir (Dong vd., 2021). Öğretmenlere duyulan güven, çocukların sosyal uyumu ve akran ilişkileriyle de bağlantılıdır (Bosmans vd., 2018). Öğretmen-çocuk ilişkisinin, çocuklarda olumsuz sosyal özellikler ile sosyal uyum arasında bir moderatör olarak tanımlanması, öğretmenlerin çocukların sosyal etkileşimlerini ve uyumlarını şekillendirmede oynadığı önemli rolü vurgulamaktadır (Zhu vd., 2023).

Çocukların en yakın çevresini oluşturan diğer kişiler de okuldaki zamanlarının çoğunu birlikte geçirdikleri sınıf arkadaşlarıdır. Bağlanma teorisine göre öğretmenlerle kurulan sıcak ve güvenli ilişkiler, diğer sosyal deneyimler, özellikle akran ilişkileri için kaynak görevi görmektedir (Wang, 2023). Bu nedenle öğretmenler, akranlarla olumlu etkileşimlerin artmasına ve yalnızlık hissini azaltmasına katkıda bulunmaktadır (Zhang vd., 2019). Ayrıca çocukların öğretmenleri ve sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkileri, okul deneyimlerinin çok önemli yönleridir ve onların psikolojik sağlıklarını ve dayanıklılıklarını etkilemektedir (Wang, 2023). Ancak literatürdeki çalışmalar incelendiğinde öğretmenlerin çocuklarla nasıl etkileşim kurduğuna ve çocukların akran ilişkileri de dahil olmak üzere sınıfın sosyal dinamiklerine nasıl katkıda bulduklarına ilişkin araştırmaların eksikliği, öğretmenlerin bu ilişkileri şekillendirmedeki önemli etkisi göz önüne alındığında şaşırtıcıdır (Dong vd., 2021).

Öğretmenler ve çocuklar arasındaki etkileşimi kolaylaştırabilen bir faktör de sosyal medyadır (Demir ve Şad, 2019). Sosyal medya, öğretmenler, çocuklar ve ebeveynler de dahil olmak üzere kişiler arasındaki etkileşimi iyileştirerek, motivasyonu artırmakta ve eğitim ortamlarında da fayda sağlayabilmektedir (Lei vd., 2021). Ancak çocukların sosyal medyayı aşırı kullanması, akademik performans, davranış ve öğrenme sonuçları üzerinde olumsuz etkilere neden olmaktadır (Alamri, 2019; Anwar vd., 2022). Çocukların sosyal medya kullanım sürelerinin öğretmenlere olan güvenleri üzerindeki etkisini araştırmak için sosyal medyanın eğitim ortamındaki güven dinamikleri üzerindeki potansiyel etkisini dikkate almak önemlidir. Tüm bu çalışmalar, sosyal medya kullanımının çeşitli bağlamlarda güven inançlarını etkileyebileceğini göstermiştir (Obadä ve Dabija, 2022; Zhang ve Li, 2019). Sonuç olarak çocukların hem gelişimleri hem de okul yaşantıları üzerinde etkili olan öğretmenleri ile olumlu ilişkiler geliştirmelerini sağlayan güven duygusunun artmasını ve azalmasını açıklayan faktörleri belirlemek önemlidir. Bu nedenle bu araştırmada ön ergenlik dönemindeki çocukların öğretmene duydukları güven düzeylerini açıklayan bazı faktörlerin incelenmesi amaçlanmıştır.

Bu doğrultuda araştırmanın problemleri şu şekildedir:

1. Ön ergenlik dönemindeki çocukların cinsiyetleri ile öğretmene duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
2. Ön ergenlik dönemindeki çocukların gittikleri okul türü ile öğretmene duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
3. Ön ergenlik dönemindeki çocukların ebeveynleri, öğretmenleri, sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkileri ile öğretmene duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?
4. Ön ergenlik dönemindeki çocukların sosyal medya kullanım süreleri ile öğretmene duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?



Yöntem

Araştırmanın modeli

Tarama araştırmaları bir grubun belli özelliklerini belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu doğrultuda araştırma, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre planlanmış olup örnekleme yöntemlerinden basit seçkisiz örnekleme kullanılmıştır. Basit seçkisiz örnekleme yöntemi ile katılımcılar örnekleme seçilme olasılığı eşittir. Seçkisiz örnekleme temsilliği sağlama açısından diğer örnekleme yöntemlerine göre çok daha güçlüdür (Büyüköztürk vd., 2018).

Çalışma grubu/ evren-örneklem

Araştırmanın örneklemini 2022-2023 eğitim-öğretim yılı bahar döneminde 6. sınıfa, 7. sınıfa ve 8. sınıfa giden ve çalışmaya katılmayı kabul eden 543 çocuk oluşturmuştur.

Veri toplama aracı

Veri toplamak için "Demografik Bilgi Formu" ve "Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği" kullanılmıştır.

Demografik bilgi formu

Araştırmacılar tarafından hazırlanan formda cinsiyet, okul türü, başarı durumuna ilişkin algıları, aile gelir düzeyi, anne ile ilişki durumu, baba ile ilişki durumu, öğretmen ile ilişki durumu, sınıf arkadaşları ile ilişki durumu, telefon-tabletten oyun oynama süreleri, sosyal medya kullanım süresine ilişkin soruları içermektedir.

Öğrenciler için öğretmene güven ölçeği

Öğrenciler için Öğretmene Güven Ölçeği, Adams ve Forsyth (2009) tarafından geliştirilen (Adams ve Forsyth, 2009), Özer ve Tül (2014) tarafından Türkçe'ye uyarlanan tek boyutlu, beşli likert tipte bir ölçektir. Ölçek 12 maddeden oluşmakta, öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeyini belirlemeyi amaçlamakta, ortaokul ve lise öğrencilerine uygulanmaktadır. Ters kodlanmış herhangi bir madde bulunmamaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 12, en yüksek puan ise 60'dır. Ölçekten alınan puanların yükselmesi; öğretmenlere duyulan güven düzeyinin yüksek olduğunu, puanların düşmesi ise öğretmenlere duyulan güven düzeyinin düşük olduğunu göstermektedir. Ortaokul öğrencilerinden elde edilen veriler için ölçeğin madde test korelasyon katsayılarının ".43" ile ".67" arasında değişmektedir, Cronbach alfa iç tutarlık katsayısı .80 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin Türkçe formunun, hem ortaokul hem de lise öğrencilerinin öğretmenlerine güven düzeylerini ölçmede kullanılabilecek geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu belirlenmiştir (Özer ve Tül, 2014). Araştırmada kullanmak üzere ölçek sahiplerinden ölçeğin izni alınmıştır.



Verilerin toplanması ve analizi

XXXXX Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan onay alındıktan (E-43037191-604.01.01-6854) sonra veriler Google Forms aracılığı ile toplanmıştır. Katılımcılar ölçekleri doldurmadan önce Bilgilendirilmiş Onam Formunu çevrimiçi olarak doldurmuşlardır. Kullanılan ölçek formları Google-Form platformuna aktarılmış ve çocuklara elektronik olarak iletilmiştir. Elde edilen 549 verinin Z değeri hesaplanmış, + 3.29 değerinin üzerinde kaldığı anlaşılan 6 katılımcıya ait veriler analizlere dahil edilmemiştir. Kayıp verilerin çıkarılma işleminin ardından 543 veri ile istatistiksel analizler gerçekleştirilmiştir. Veriler normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde tek yönlü varyans analizi (ANOVA), post-hoc t-testi ve Tukey HSD kullanılmıştır.

Araştırmanın etik izinleri

Yapılan bu çalışmada araştırma etiği ilkeleri gözetilmiş olup gerekli etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; XXXX Üniversitesi Sosyal Bilimler Bilimsel Araştırmalar Etik Kurulu'ndan 09/02/2023 tarihinde (E-43037191-604.01.01-6854) oybirliği ile Karar No: 09 sayılı belge alınmıştır.

Bulgular

Bu bölümde ön ergenlik dönemindeki çocukların öğretmenlerine duydukları güven düzeylerinin cinsiyet, okul türü, anne ile ilişki durumu, baba ile ilişki durumu, öğretmenleri ile ilişki durumu, sınıf arkadaşları ile ilişki durumu, sosyal medya kullanım süreleri değişkenlerine göre farklılaşmasına ilişkin sonuçlara yer verilmiştir. Çalışmada temel değişken olan "Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği" puanları için tanımlayıcı istatistikler ve cronbach's alfa değeri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Öğrenciler için öğretmene güven ölçeği puanlarına ilişkin betimsel istatistik değerleri

Değişken	Ort.	SS	Min.	Maks.	Çarpıklık	Basıklık	α
ÖÖGÖ	47.17	7.65	14.00	60.00	-0.83	1.16	0.89

Not. N= 543, ÖÖGÖ: Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği

Tablo 1 incelendiğinde Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği'nin cronbach's alfa değerinin 0,89 olduğu görülmüştür.



Tablo 2.

Öğrenciler için öğretmene güven ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Kız (n=314)		Erkek (n=229)		t	p	d
	Ort.	SS	Ort.	SS			
ÖÖGÖ	46.56	7.89	48.00	7.25	-2.18	.030	0.19

Not. ÖÖGÖ: Öğrenciler için Öğretmene Güven Ölçeği

Tablo 2 incelendiğinde Öğrenciler için Öğretmene Güven Ölçeği puanlarının cinsiyete göre farklılaşmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre kız ve erkek öğrenciler arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde fark bulunmuştur [$t(541) = -2.18, p = .030, d = 0.19$]. Kız çocukların Öğrenciler için Öğretmene Güven Ölçeği puan ortalaması (Ort. = 46.56, SS = 7.89) erkek çocukların ortalamasından (Ort. = 48.00, SS = 7.25) istatistiksel olarak anlamlı derecede düşük bulunmuştur.

Tablo 3.

Öğrenciler için öğretmene güven ölçeği puanlarının okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin t-testi sonuçları

	Devlet Okulu (n=496)		Özel Okul (n=47)		t	p	d
	Ort.	SS	Ort.	SS			
ÖÖGÖ	47.36	7.58	45.13	8.22	1.91	.056	0.28

Tablo 3 incelendiğinde okul türüne göre farklılaşmasına ilişkin yapılan bağımsız örneklem için t-testi sonuçlarına göre devlet okulu ve özel okul öğrencileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde bir fark bulunmamıştır ($p > 0.05$).

Tablo 4.

Öğrenciler için öğretmene güven ölçeği puanlarının anne ile ilişki durumuna göre farklılaşmasına ilişkin anova sonuçları

	Anne ile ilişki	n	Ort.	SS	F	p	η_p^2	Fark
ÖÖGÖ	Ne iyi ne de kötü ^a	50	41.78	8.04	22.45	< .001	0.08	c>a,b
	İyi ^b	195	46.46	6.44				
	Çok iyi ^c	291	48.82	7.54				

Tablo 4 incelendiğinde, anne ile ilişki durumuna göre çocukların Öğrenciler için Öğretmene Güven Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı fark olduğu görülmektedir [$F(2, 533) = 22.45, p < .001, \eta^2 = 0.08$]. Yapılan post-hoc t-testi ve Tukey HSD p-değer düzeltmesi sonucunda, anne ile ilişki durumu "Çok İyi" olan çocukların Öğrenciler için Öğretmene Güven Ölçeği puan ortalaması (Ort. = 48.82, SS = 7.54), "Ne iyi ne de kötü" (Ort. = 41.78, SS = 8.04) ve "İyi" (Ort. = 46.46, SS = 6.44) olan çocukların puan

Mercan Akçay, H. ve Demircioğlu, H. (2024). Ön Ergenlik Dönemindeki Çocukların Öğretmenlerine Duydukları Güvenin İncelenmesi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1220-1240.

DOI. 10.51460/baebd.1499824



ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, anne ile ilişki durumu "iyi" olan çocukların ortalaması (Ort. = 46.46, SS = 6.44), "Ne iyi ne de kötü" olan çocukların ortalamasından (Ort. = 41.78, SS = 8.04) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu üzerinden çocukların anneleriyle arasındaki ilişkinin niteliği kötüleştikçe çocukların öğretmenlerine duydukları güvenin de azaldığı söylenebilir.

Sayfa | 1230

Tablo 5.

Öğrenciler için öğretmene güven ölçeği puanlarının baba ile ilişki durumuna göre farklılaşmasına ilişkin anova sonuçları

	Baba ile ilişki	n	Ort.	SS	F	p	η_p^2	Fark
ÖÖGÖ	Ne iyi ne de kötü ^a	53	44.00	8.06				
	İyi ^b	215	46.39	6.43	17.02	< .001	0.06	c>a,b
	Çok iyi ^c	253	49.23	7.23				

Tablo 5 incelendiğinde, baba ile ilişki durumuna göre çocukların Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir [$F(2, 518) = 17.02, p < .001, \eta^2 = 0.06$]. Baba ile ilişki durumu "iyi" (Ort. = 46.39, SS = 6.43) ve "Ne iyi ne de kötü" (Ort. = 44.00, SS = 8.06) olan çocukların Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği puan ortalaması, "Çok iyi" olan çocukların ortalamasından (Ort. = 49.23, SS = 7.23) anlamlı düzeyde düşük bulunmuştur. Bu bulgu üzerinden çocukların babalarıyla arasındaki ilişkinin niteliği kötüleştikçe çocukların öğretmenlerine duydukları güvenin de azaldığı söylenebilir.

Tablo 6.

Öğrenciler için öğretmene güven ölçeği puanlarının öğretmen ile ilişki durumuna göre farklılaşmasına ilişkin anova sonuçları

	Öğretmen ile ilişki	n	Ort.	SS	F	p	η_p^2	Fark
ÖÖGÖ	Ne iyi ne de kötü ^a	100	42.05	7.56				
	İyi ^b	261	47.15	6.49	54.36	< .001	0.17	a<b<c
	Çok iyi ^c	173	50.84	6.59				

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmen ile ilişki durumuna göre çocukların Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir [$F(2, 531) = 54.36, p < .001, \eta^2 = 0.17$]. Öğretmen ile ilişki durumu "iyi" olan çocukların ortalaması (Ort. = 47.15, SS = 6.49), "Ne iyi ne de kötü" olan çocukların ortalamasından (Ort. = 42.05, SS = 7.56) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, öğretmen ile ilişki durumu "Çok iyi" olan çocukların ortalaması (Ort. = 50.84, SS = 6.59), "iyi" (Ort. = 47.15, SS = 6.49) ve "Ne iyi ne de kötü" (Ort. = 42.05, SS = 7.56) olan çocukların ortalamasından anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu üzerinden öğretmen ile algılanan ilişkinin niteliği kötüleştikçe öğretmenlerine duydukları güvenin de azaldığı söylenebilir.



Tablo 7.

Öğrenciler için öğretmene güven ölçeği puanlarının sınıf arkadaşları ile ilişki durumuna göre farklılaşmasına ilişkin anova sonuçları

	Sınıf arkadaşları ilişki	n	Ort.	SS	F	p	η_p^2	Fark
ÖÖGÖ	Ne iyi ne de kötü ^a	93	44.57	6.76	9.00	< .001	0.03	a<b,c
	İyi ^b	218	47.45	6.83				
	Çok iyi ^c	215	48.47	8.20				

Tablo 7 incelendiğinde, sınıf arkadaşları ile ilişki durumuna göre çocukların Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı farkın olduğu görülmektedir [$F(2, 523) = 9.00, p < .001, \eta^2 = 0.03$]. Sınıf arkadaşları ile ilişki durumu "iyi" olan çocukların Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği puan ortalaması (Ort. = 47.45, SS = 6.83), "Ne iyi ne de kötü" olan çocukların puan ortalamasından (Ort. = 44.57, SS = 6.76) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Ayrıca, sınıf arkadaşları ile ilişki durumu "Ne iyi ne de kötü" olan çocukların Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği puan ortalaması (Ort. = 44.57, SS = 6.76), "Çok iyi" olan çocukların puan ortalamasından (Ort. = 48.47, SS = 8.20) anlamlı derecede düşük bulunmuştur. Bu bulgu üzerinden çocukların sınıf arkadaşlarıyla arasındaki ilişkinin niteliği kötüleştikçe çocukların öğretmenlerine duydukları güvenin de azaldığı söylenebilir.

Tablo 8.

Öğrenciler için öğretmene güven ölçeği puanlarının sosyal medya kullanma süresine göre farklılaşmasına ilişkin anova sonuçları

	Sosyal medya süresi	n	Ort.	SS	F	p	η_p^2	Fark
ÖÖGÖ	Sosyal medya hesabım yok ^a	127	48.67	8.60	5.92	< .001	0.04	a,b>e
	Günde 1 saatten az ^b	124	48.30	5.93				
	Günde en fazla 2-3 saat ^c	197	46.58	7.56				
	Sadece hafta sonları ^d	20	48.50	6.38				
	Günde 4 saatten fazla ^e	75	43.92	8.04				

Tablo 8 incelendiğinde, sosyal medya kullanma süresine göre çocukların Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği puan ortalamaları arasında anlamlı fark bulunmuştur [$F(4, 538) = 5.92, p < .001, \eta^2 = 0.04$]. Sosyal medya hesabı olmayan (Ort. = 48.30, SS = 5.93) ve "Günde 1 saatten az" (Ort. = 48.30, SS = 5.93) çocukların Öğrenciler İçin Öğretmene Güven Ölçeği puan ortalaması (Ort. = 48.67, SS = 8.60), "Günde 4 saatten fazla" sosyal medya kullanan çocukların ortalamasından (Ort. = 43.92, SS = 8.04) anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Bu bulgu üzerinden çocukların gün içinde sosyal medyada geçirdikleri süre azaldıkça öğretmenlerine duydukları güvenin arttığı söylenebilir.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öncelikle ilk problem cümlesi olan “Ön ergenlik dönemindeki çocukların gittikleri okul türü ile öğretmene duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre ön ergenlik dönemindeki çocukların cinsiyetleri ile öğretmene duyulan güven düzeyleri arasında bir farklılık vardır. Araştırma sonucuna göre kızların erkeklere göre öğretmenlerine daha az güvendikleri bulunmuştur. Literatürde öğretmenlerin cinsiyetle ilgili inançlarının çocuklara yönelik davranışlarını etkileyebileceği ifade edilmiştir (Smith vd., 2019). Bu doğrultuda öğretmenlerin cinsiyete özgü farklılaşan davranışlarının kızlar ve erkekler arasında güven düzeylerinin farklılaşmasına neden olabilir. Yapılan diğer araştırmalarda da kızların erkeklere kıyasla daha az güven duymalarının nedeni, toplumsal cinsiyet rolü stereotipleri, ergenlik döneminde güvenin azalması, özsayı etkileri ve eğitim ortamlarındaki önyargılar gibi faktörlerin bir kombinasyonuna bağlanmaktadır (Fitzsimmons vd., 2021; Lavy ve Megalokonomou, 2019). Kızlar çeşitli nedenlerden dolayı öğretmenleriyle ilişkilerinde erkeklere göre daha fazla hassasiyet gösterebilirler. Bu nedenlerden birisinin öğretmenlerin cinsiyeti ile ilgili de olabileceği düşünülmektedir. Çünkü yapılan bir araştırma kadın öğretmenlerin erkek öğretmenlere göre daha duyarlı olduklarını ve davranış sorunları konusunda öğrencilere daha fazla uyarıda bulduklarını göstermektedir. İletişime ve sınıftaki olası sorunlara karşı dikkatli olmaya yapılan bu vurgu, kız öğrencilerin kadın öğretmenleri tarafından daha fazla anlaşıldıklarını ve desteklendiklerini hissetmelerine katkıda bulunabilir ve potansiyel olarak bu ilişkilerde daha yüksek duyarlılığa yol açabilir (Septiana vd., 2019). Bu nedenle yapılacak diğer araştırmalarda öğretmenlerin cinsiyetlerinin çocukların güven duygularını etkilemede rolü olup olmadığına bakılması önerilmektedir. Sonuç olarak cinsiyete göre farklılaşan bu duyarlılık, öğretmenlerle ilişkilerin kalitesinden, öğretmenin cinsiyetine göre farklı algılardan ve öğretmenlerin iletişim ve dikkat tarzlarından etkilenebilir. Bu dinamikleri anlamak, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarını karşılayan destekleyici ve kapsayıcı öğrenme ortamları oluşturmak için gerekli olup cinsiyetler arasındaki güven uçurumunun giderilmesi ve tüm öğrenciler için daha eşitlikçi ve destekleyici bir ortamın teşvik edilmesi açısından çok önemlidir.

Araştırmada ikinci problem cümlesi olarak “Ön ergenlik dönemindeki çocukların gittikleri okul türü ile öğretmene duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre ön ergenlik dönemindeki çocukların gittikleri okul türünün öğretmene duydukları güven düzeyini etkilemede önemli bir etkisinin olmadığı görülmektedir. Bu konuda yapılan araştırmalar çocukların öğretmene güvenlerinin, öğretmenlerin tutumları, davranışları ve iletişim becerileri gibi faktörlerden etkilendiğini göstermektedir (Orhan ve Vardar, 2019). Devlet okuluna giden çocuklarla yapılan çalışmada çocukların öğretmenlere olan güvenlerini etkileyen faktörlerin öğretmenlerin duyarlılığı ve ilgisi, öğrencilere karşı adil davranışlar sergilemeleri, öğrencilerin duygusal ihtiyaçlarına yanıt vermeleri, önyargılı ve tutarsız davranışları, iletişim sorunu yaşamaları olduğu görülmektedir (Korkmaz, 2021; Sökmez vd., 2020; Yakar vd., 2021). Özel okula giden çocuklarla yapılan çalışmada çocukların öğretmenlere olan güvenlerini etkileyen faktörlerin eğitimin kalitesi, yenilikçi pedagojik uygulamalar, öğretmenlerin nitelikleri, öğretim yaklaşımları ve öğrenci-öğretmen ilişkileri, öğretmen uzmanlığı ve genel okul ortamı olduğu görülmektedir (Huda vd., 2020). Sonuç olarak, yapılan araştırmalar da göz önüne alındığında aslında araştırma sonucu ile benzer şekilde çocukların öğretmenlerine güvenlerinin daha çok öğretmenlerin bireysel özelliklerinden ve tutumlarından etkilendiği görülmektedir. Öğrencilerin öğretmenlere olan güvenlerini artırmak ve

Mercan Akçay, H. ve Demircioğlu, H. (2024). Ön Ergenlik Dönemindeki Çocukların Öğretmenlerine Duydukları Güvenin İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1220-1240.



sağlıklı öğrenme ortamları oluşturmak için öğretmenlerin duyarlı, adil, destekleyici ve tutarlı olmaları önemlidir.

Araştırmada üçüncü problem cümlesi olarak “Ön ergenlik dönemindeki çocukların ebeveynleri, öğretmenleri, sınıf arkadaşlarıyla olan ilişkileri ile öğretmene duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre ön ergenlik dönemindeki çocukların ebeveynleri, öğretmenleri, sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerinin niteliği ile öğretmenlerine duydukları güven düzeyi arasında anlamlı bir ilişki vardır. Bu ilişkilerin niteliği arttıkça çocukların öğretmene duydukları güven düzeyleri de artmaktadır. Bu bulgu literatürdeki araştırma sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Çocuklar, ebeveynler ve öğretmenler arasındaki ilişki dinamikleri birbiriyle bağlantılıdır ve destekleyici bir eğitim ortamının geliştirilmesi açısından çok önemlidir. Olumlu ebeveyn-çocuk etkileşimleri, ebeveyn-öğretmen ilişkilerinin kalitesi ve ebeveynler ile öğretmenler arasındaki karşılıklı güven, çocukların akademik performansında, sosyal gelişiminde ve genel refahında önemli rol oynamaktadır (Brown, 2022; Sipayung ve Cheng, 2023; Yang vd., 2024).

Öğretmenler ve çocuklar arasında olumlu ve destekleyici ilişkiler kurmak, güveni geliştirmek ve elverişli bir öğrenme ortamı yaratmak için çok önemlidir (Bosmans vd., 2018; Dong vd., 2021; Fang, 2020). Olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri çocukların duygusal sağlığını, sosyal davranışlarını ve akademik katılımını korumaktadır. Sonuç olarak, ön ergenlik dönemindeki çocuklar için öğretmen-çocuk ilişkisi, çocukların okul deneyimlerini şekillendiren önemli bir faktördür. Bu ilişki, çocukların duygusal, sosyal ve akademik gelişimlerini etkilemektedir. Dolayısıyla, öğretmenlerin çocuklarla sağlıklı ve destekleyici ilişkiler kurmaları, çocukların gelişimine olumlu katkıda bulunmaktadır (Akyol vd., 2021; Dong vd., 2021; Gao, 2023; Keane vd., 2023; Ling vd., 2022; Neaverson vd., 2022; Şahin vd., 2020; Wu ve Zhang, 2022). Olumlu öğretmen-çocuk ilişkileri, ilgili ve destekleyici öğretmen algıları, öğretmenlerin saygısı, ebeveynlerin denetimi ve etkili iletişim gibi faktörler, ön ergenlik dönemindeki çocuklarda öğretmenlere güven oluşturulmasına katkıda bulunmaktadır. Bu faktörler yalnızca öğretmen-çocuk ilişkisini geliştirmekle kalmaz, aynı zamanda çocuğun katılımını, akademik performansını ve genel refahını da olumlu yönde etkilemektedir (Amemiya vd., 2019; Dong vd., 2021; Fredricks vd., 2019). Dış stres etkenleri, olumsuz deneyimler ve kültürel beklentiler gibi çeşitli faktörler, ön ergenlik dönemindeki çocukların öğretmenlere olan güveni üzerinde olumsuz etki yaratabilmektedir. Bu faktörlerin anlaşılması, eğitimciler ve ruh sağlığı uzmanlarının, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerini beslemek ve çocuklar arasında güveni geliştirmek için uygun destek ve müdahaleleri sağlaması açısından çok önemlidir (Bassi vd., 2022; Cruz vd., 2022; Fegert vd., 2020; Jessop vd., 2022; Lee ve Kim, 2021; Panda vd., 2020).

Olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri, çocuklar arasında akran kabulünü ve sosyal uyumu etkilemekte bu sayede de akranlarla gerçekleştirilen olumlu etkileşimler ve öğretmenlerle destekleyici ilişkiler çocukların genel refahına, akademik performansına ve sosyal uyumuna katkıda bulunmaktadır (Zhang vd., 2019; Wang, 2023). Öğretmenler, ebeveynler ve çocuklar arasındaki ilişki dinamiklerini anlamak, güven oluşturmak ve eğitim sonuçlarını iyileştirmek için çok önemlidir (Fang, 2020).

Araştırmada son problem cümlesi olarak “Ön ergenlik dönemindeki çocukların sosyal medya kullanım süreleri ile öğretmene duydukları güven düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?” sorusuna yanıt aranmıştır. Yapılan araştırma sonucuna göre ön ergenlik dönemindeki çocukların sosyal



medya kullanım süreleri ile öğretmene güven düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki vardır. Hiç sosyal medya hesabı olmayan veya sosyal medyası olup günde bir saatten az vakit geçiren çocukların, sosyal medyada günde daha fazla vakit geçiren çocuklara göre öğretmene duydukları güvenin daha yüksek olduğu görülmektedir. Literatür incelendiğinde, çocukların sosyal medya kullanım sürelerinin öğretmenlere duyulan güven üzerindeki etkisine ilişkin doğrudan araştırmaların yetersiz olduğu görülmüştür. Bu nedenle çocukların sosyal medya alışkanlıkları ile öğretmenlere duyulan güven arasındaki ilişkiyi inceleyen daha fazla araştırmaya ihtiyaç duyulduğu görülmektedir (Anwar vd., 2022; Obada ve Dabija, 2022; Zhang ve Li, 2019). Ancak yapılan diğer araştırmalar aşırı sosyal medya kullanımının ergenlerin sosyal, fiziksel ve psikolojik sağlıkları üzerinde olumsuz etkilere yol açabileceğini göstermiştir (You vd., 2022). Artan sosyal medya kullanımı ergenlerde daha şiddetli depresyon, anksiyete ve yalnızlık semptomlarıyla ilişkilendirilmiştir (Rutter vd., 2021). Sonuç olarak aşırı sosyal medya kullanımı çocukların duygusal sağlıklarını, sosyal etkileşimlerini ve bağlanma ilişkilerini etkileyerek güvenlik duygusunu olumsuz yönde etkileyebilmektedir. Sosyal medya öğretmenler ve öğrenciler arasında etkileşim için fırsatlar sunsa da öğretmen-çocuk ilişkilerine etkisi çok yönlüdür. Güven, saygı ve ilişkilerin kalitesi, eğitim bağlamlarında sosyal medya kullanımının etkilerinin belirlenmesinde önemli rol oynamaktadır. Öğretmenlerin çocuklar ile olan ilişkilerini geliştirmede sosyal medyanın faydalarını ve potansiyel dezavantajlarını dengelemek, ilgili dinamiklerin ayrıntılı bir şekilde anlaşılmasını gerektirmektedir (Alamri, 2019; Demir ve Şad, 2019; Lei vd., 2021).

Sonuç olarak, ön ergenlik dönemindeki çocukların hayatında okul yaşantıları, bilişsel, duygusal, sosyal ve fiziksel gelişimlerini destekleyen önemli bir unsurdur. Okul yaşantıları, ön ergenlik dönemindeki çocukların yaşamlarını şekillendirmede, onların sosyal, duygusal ve akademik gelişimlerini etkilemede çok önemlidir. Bu deneyimlerin öneminin anlaşılması, hayatlarının bu kritik aşamasında çocuklarda pozitif büyüme ve refahı teşvik eden destekleyici ve zenginleştirici ortamların oluşturulmasına yardımcı olmaktadır (Bassi vd., 2022; Jang vd., 2023; Jose vd., 2020; Priest vd., 2021). Bu nedenle, çocukların okul yaşantılarına destek olmak ve olumlu bir öğrenme ortamı sağlamak, ön ergenlik dönemindeki çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek açısından büyük önem taşımaktadır (Bassi vd., 2022; Fegert vd., 2020; Jang vd., 2023; Nelson vd., 2021; Richard vd., 2022; Wang ve Fawzi, 2020). Okul yaşantılarında önemli bir faktör olan öğretmen-çocuk ilişkisinin, ön ergenlik dönemindeki çocukların gelişimine önemli katkılar sağladığı bilinmektedir. Bu ilişkiyi olumsuz etkileyen faktörlere yönelik önlemler alınması ve bu ilişkiyi geliştirmeye yönelik müdahalelerde bulunmanın önemli olduğu düşünülmektedir. Sonuç olarak ön ergenlik dönemindeki çocukların öğretmene duydukları güveni etkileyen risk faktörleri bulunmaktadır. Araştırma kapsamında risk faktörleri şu şekilde belirlenmiştir:

- Araştırma sonucuna göre ön ergenlik dönemindeki kızlar erkeklere göre öğretmenlerine daha az güvenmektedirler.
- Araştırma sonucuna göre ön ergenlik dönemindeki çocukların ebeveynleri, öğretmenleri, sınıf arkadaşları ile olan ilişkilerinin niteliği kötüleştikçe öğretmenlerine daha az güvenmektedirler.
- Araştırma sonucuna göre ön ergenlik dönemindeki çocukların sosyal medya kullanım süreleri arttıkça öğretmenlerine daha az güvenmektedirler.

Bu nedenle araştırma sonucu doğrultusunda öğretmenlere ve ebeveynlere yönelik ilişkilerini nasıl güçlendirebilecekleri, akran ilişkilerini nasıl destekleyebilecekleri ve çocukların sosyal medya kullanım sürelerinin azalmasına nasıl katkıda bulunabileceklerine yönelik öneriler aşağıda yer almaktadır.



Öğretmenlere yönelik öneriler

Öğretmenlerin toplumsal cinsiyet rolü stereotiplerinin farkında olmaları, bu stereotiplerden kaynaklı olarak cinsiyete özgü olumsuz ve tutarsız yaklaşımlardan kaçınmaları önerilmektedir. Bu konuya ilişkin farkındalık eğitimlerinin düzenlenerek öğretmenlerin katılımı sağlanabilir. Çocukların öğretmenlerine güvenleri daha çok öğretmenlerin bireysel özelliklerinden ve tutumlarından etkilenmektedir. Bu nedenle öğretmenlerin duyarlı, adil, destekleyici ve tutarlı olmaları önemlidir. Öğretmenlerin etkili iletişim becerilerini geliştirmeleri, çocukların görüşlerine değer veren demokratik bir ortamı teşvik etmeleri, mizahı etkileşimli öğrenme ortamına dahil ederek çocukların motivasyonlarını artırmaları, öğretmenlerin kendi öz yeterliklerini artırmaları önerilmektedir.

Ebeveynlere yönelik öneriler

Ebeveynlerin çocukları ile olan ilişkilerini güçlendirebilmeleri için problem durumlar karşısında aktif, olumlu başa çıkma stratejilerini kullanmaları, etkili iletişim becerilerini geliştirmeleri, kabul edici ve destekleyici bir ev ortamı yaratmaları, birlikte aile etkinlikleri planlayıp düzenli aralıklarla bu planları uygulamaları, duygusal destek sağlamaları önerilmektedir.

Akran ilişkilerini desteklemeye yönelik öneriler

Ön ergenlik dönemindeki çocukların akran ilişkilerini desteklemek için etkileşimlerinde empatiyi, etkili iletişimi ve duygusal desteği geliştirmek önemlidir. Olumlu akran ilişkilerini teşvik etmek, sosyal bütünleşme fırsatları sağlamak ve akran eğitimi programlarını uygulamak, bu kritik gelişim aşamasında çocukların sosyal becerilerini, refahını ve genel gelişimini artırabilir. Aileler, bu dönemdeki çocuklarının akran ilişkilerini güçlendirebilmeleri için sosyal fırsatları kolaylaştırmaları, spor veya sanatsal faaliyetlere katılmalarını teşvik etmeleri, olumlu akran etkileşimlerini teşvik etmeleri, çocuklarıyla karşılıklı sosyal etkileşimlere girerek olumlu sosyal becerilere model oluşturmaları, güveni ve iletişimi teşvik ederek aile içindeki yabancılaşma duygularını azaltarak akran ilişkilerini destekleyebilir. Öğretmenler, bu dönemdeki çocuklarının akran ilişkilerini güçlendirebilmeleri için sınıfta grup çalışmalarını, işbirlikçi etkinlikleri, akran eğitimi kullanabilirler, işbirlikçi projeleri teşvik edebilirler. Akranlarla etkili iletişime, empatiye ve kişilerarası problem çözmeye odaklanan etkinlikleri birleştirerek, öğrencilerin sosyal etkileşimleri başarılı bir şekilde yönlendirmek için gerekli becerileri geliştirmelerine yardımcı olabilirler. Çocukların kendilerini değerli ve saygın hissedecekleri destekleyici ve kapsayıcı bir sınıf ortamı oluşturabilirler. Olumlu sosyal davranışları modelleyerek olumlu sosyal etkileşimleri teşvik edebilirler.

Sosyal medya kullanım süresini azaltmaya yönelik öneriler

Ebeveynlerin, eğitimcilerin ve politika yapıcıların, çocuklar arasında sınırsız sosyal medya kullanımıyla ilişkili potansiyel risklerin farkında olmaları ve çocukların refahını korumak amacıyla çevrimiçi ve çevrimdışı etkinlikler arasında sağlıklı bir dengeyi teşvik etmek için proaktif önlemler almaları önerilmektedir. Ön ergenlik dönemindeki çocukların sosyal medya kullanım sürelerini azaltmak için çevrimdışı etkinlikler teşvik edilmelidir. Grup projeleri planlanabilir, etkileşimli oyunlar ve açık hava egzersizleri teşvik edilerek düzenlenebilir. Sosyal medya kullanımı ve aşırı ekran başında



kalma süresinin olası olumsuz etkileri hakkındaki dersler çocukların müfredatlarına dahil edebilir. Öğretmenler, sosyal medyanın ruh sağlığı ve refahı üzerindeki etkisi konusunda farkındalığı artırarak çocukları medya tüketimi konusunda bilinçli seçimler yapma konusunda güçlendirebilirler. Öğretmenler, yüz yüze ilişkileri teşvik ederek çocukların sosyal medya platformları dışında sosyal beceriler ve kişilerarası bağlantılar geliştirmelerine yardımcı olabilir. Hem ailelerin hem de öğretmenlerin dijital okuryazarlık eğitimlerine erişilebilirliği sağlanmalıdır. Bu sayede çocukları sosyal medyayı güvenli ve bilinçli kullanma yönünde teşvik edebilirler. Sağlıklı medya alışkanlıkları ve ekran süresi sınırları hakkında tutarlı mesajları güçlendirmek için öğretmenler ve ebeveynlerin işbirliği içinde çalışmaları önerilmektedir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1220-1240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15(2), 1220-1240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Adams, C. M., ve Forsyth, P. B. (2009). Conceptualizing and validating a measure of student trust. *Studies in School Improvement*, 263-79.
- Alamri, M. (2019). Undergraduate students' perceptions toward social media usage and academic performance: a study from Saudi Arabia. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(3), 61. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i03.9340>
- Alharbi, K. A., Alharbi, A. A., Althunayyan, F. S., Alsuhaibani, K. A., Alsalameh, N. S., Alhomaïd, M. H., Albahouth, I. S., ve Hamid, P. (2019). School's teachers knowledge about autism in al-badayacity, al-qassim region, Kingdom of Saudi Arabia. *Materia Socio Medica*, 31(1), 1-6. <https://doi.org/10.5455/msm.2019.31.4-9>
- Amemiya, J., Fine, A., ve Wang, M. T. (2019). Trust and discipline: adolescents' institutional and teacher trust predict classroom behavioral engagement following teacher discipline. *Child Development*, 91(2), 661-678. <https://doi.org/10.1111/cdev.13233>
- Anwar, M., Anwar, A., ve Marwan, A. (2022). Impact of social media usage on academic procrastination. *Global Educational Studies Review*, VII(II), 251-262. [https://doi.org/10.31703/gesr.2022\(vii-ii\).24](https://doi.org/10.31703/gesr.2022(vii-ii).24)
- Atik, S., Özer, N., ve Karadağ, N. (2018). Öğrencilerin öğretmenlerine güven düzeyleri, okul tükenmişlikleri ile akademik başarılarının yapısal eşitlik modellemesiyle incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8(2), 259-283. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.452429>
- Bassi, G., Mancinelli, E., Boldrini, B., Mondini, G., Ferruzza, E., Riso, D., ve Salcuni, S. (2022). Perception of changing habits among Italian children and adolescents during covid-19 quarantine: an epidemiological study. *Children*, 9(6), 1-12. <https://doi.org/10.3390/children9060806>
- Boiadjeva, N. ve Vachkov, I. V. (2021). Children's attitude toward different types of primary schools in bulgaria. *SHS Web of Conferences*, 98, 1-6. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20219801004>
- Bosmans, G., Spilt, J., Vervoort, E., ve Verschuere, K. (2018). Inhibited symptoms of reactive attachment disorder: links with working models of significant others and the self. *Attachment & Human Development*, 21(2), 190-204. <https://doi.org/10.1080/14616734.2018.1499213>
- Brown, P. (2022). White educators working with black parents: resistance and trust. *Phi Delta Kappan*, 103(6), 46-51. <https://doi.org/10.1177/00317217221082810>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri. Pegem Akademi.
- Cruz, C., Dukpa, C., Vanderburg, J. L., Rauniyar, A. K., Giri, P., Bhattarai, S., Thapa, A., Hampanda, K., Lamb, M. M. ve Matergia, M. (2022). Teacher, caregiver, and student acceptability of teachers delivering task-shifted mental health care to students in darjeeling, india: a mixed methods pilot study. *Discover Mental Health*, 2(1), 1-24. <https://doi.org/10.1007/s44192-022-00024-z>
- Demir, M. ve Şad, S. (2019). Öğretmen ve öğrencilerin sosyal medya üzerinden etkileşim kurma ve kurmama nedenlerinin örtük program açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 346-360. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019.19.43815-456001>
- Doğan, S. (2020). As an educationalist working for a public school, would you send your child to a private school? private schools in Turkey. *Research in Pedagogy*, 10(2), 417-435. <https://doi.org/10.5937/istrped2002417d>
- Dong, Y., Wang, H., Luan, F., Li, Z., ve Li, C. (2021). How children feel matters: teacher-student relationship as an indirect role between interpersonal trust and social adjustment. *Frontiers in Psychology*, 11, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.581235>
- Fang, X. (2020). What research tells us about how trust is built in kindergarten and why it is important for children's education. *Review of Educational Theory*, 3(4), 88-97. <https://doi.org/10.30564/ret.v3i4.2459>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1220-1240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15(2), 1220-1240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Fegert, J. M., Vitiello, B., Plener, P. L., ve Clemens, V. (2020). Challenges and burden of the coronavirus 2019 (covid-19) pandemic for child and adolescent mental health: a narrative review to highlight clinical and research needs in the acute phase and the long return to normality. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 14(1), 1-11. <https://doi.org/10.1186/s13034-020-00329-3>
- Fitzsimmons, T., Yates, M., ve Callan, V. (2021). Lean in the role of single sex schools in the gendering of confidence in high school adolescents. *Australian Journal of Career Development*, 30(2), 139-149. <https://doi.org/10.1177/10384162211012045>
- Fredricks, J. A., Parr, A., Amemiya, J., Wang, M. T., ve Brauer, S. (2019). What matters for urban adolescents' engagement and disengagement in school: a mixed-methods study. *Journal of Adolescent Research*, 34(5), 491-527. <https://doi.org/10.1177/0743558419830638>
- Gao, L. (2023). Teacher–student relationships and adolescents' classroom incivility: a moderated mediation model of moral disengagement and negative coping style. *Psychology in the Schools*, 61(2), 496-513. <https://doi.org/10.1002/pits.23064>
- Huda, S. A., Chairunnisa, C., ve Utami, P. P. (2020). Analysis of organizational citizenship behavior in school. *Jurnal Kependidikan: Jurnal Hasil Penelitian Dan Kajian Kepustakaan Di Bidang Pendidikan, Pengajaran Dan Pembelajaran*, 6(3), 356-364. <https://doi.org/10.33394/jk.v6i3.2891>
- Jang, Y., Cho, H., Mok, Y., Chi, S., Han, C., Yi, H., ve Lee, M. (2023). Impact of the coronavirus disease pandemic on mental health among school students in Korea during the covid-19 pandemic. *Journal of Korean Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 34(2), 63-68. <https://doi.org/10.5765/jkacap.220036>
- Jessop, M., Fischer, A., ve Good, P. (2022). Impact of expected parental death on the health of adolescent and young adult children: a systematic review of the literature. *Palliative Medicine*, 36(6), 928-937. <https://doi.org/10.1177/02692163221092618>
- Jose, K., Banks, S., Hansen, E., Jones, R., Zubrick, S., Stafford, J., ve Taylor, C. (2020). Parental perspectives on children's school readiness: an ethnographic study. *Early Childhood Education Journal*, 50(1), 21-31. <https://doi.org/10.1007/s10643-020-01130-9>
- Keane, K., Evans, R., Orihuela, C., ve Mrug, S. (2023). Teacher–student relationships, stress, and psychosocial functioning during early adolescence. *Psychology in the Schools*, 60(12), 5124-5144. <https://doi.org/10.1002/pits.23020>
- Koenen, A., Borremans, L., Vroey, A., Kelchtermans, G., ve Spilt, J. (2021). Strengthening individual teacher-child relationships: an intervention study among student teachers in special education. *Frontiers in Education*, 6, 1-11. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.769573>
- Korkmaz, G. (2021). Effective teacher characteristics in terms of instructional skills, personality traits, subject matter knowledge and professional development. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(1), 525-541. <https://doi.org/10.37217/tebd.898343>
- Lavy, V. ve Megalokonomou, R. (2019). Persistency in teachers' grading bias and effects on longer-term outcomes: university admissions exams and choice of field of study. (No. w26021). *National Bureau of Economic Research*. <https://doi.org/10.3386/w26021>
- Lee, E. J. ve Kim, H. O. (2021). Effects of depression and social interaction on smartphone addiction among female adolescents. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing*, 35(1), 68-75. <https://doi.org/10.1111/jcap.12349>
- Lei, S., Chiu, D., Lung, M., ve Chan, C. (2021). Exploring the aids of social media for musical instrument education. *International Journal of Music Education*, 39(2), 187-201. <https://doi.org/10.1177/0255761420986217>
- Ling, G., Liu, J., Hua, S., Yang, J., ve Wang, X. (2022). Teacher–student relationship and adolescents' bullying perpetration: a moderated mediation model of deviant peer affiliation and peer pressure. *Journal of Social and Personal Relationships*, 39(7), 2003-2021. <https://doi.org/10.1177/02654075221074393>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1220-1240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15(2), 1220-1240.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Neaverson, A., Murray, A., Ribeaud, D., ve Eisner, M. (2022). Disrupting the link between corporal punishment exposure and adolescent aggression: the role of teacher-child relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 51(12), 2265-2280. <https://doi.org/10.1007/s10964-022-01666-6>
- Nelson, L., Roots, K., Dunn, T., Rees, A., Hull, D., ve Gordon, W. (2021). Effects of a regional school-based mindfulness programme on students' levels of wellbeing and resiliency. *International Journal of Spa and Wellness*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1080/24721735.2021.1909865>
- Niaz, R. A., Ali, N., ve Kiazai, A. N. (2021). Comparison of pedagogical practices of public and private secondary schools in quetta district. *Pakistan Journal of Educational Research*, 4(2), 1-11. <https://doi.org/10.52337/pjer.v4i2.423>
- Obadă, D. ve Dabija, D. (2022). The mediation effects of social media usage and sharing fake news about companies. *Behavioral Sciences*, 12(10), 1-15. <https://doi.org/10.3390/bs12100372>
- Orhan, A. ve Vardar, A. (2019). Foreign language teacher education in Finland and Turkey: a comparative glance at teaching practice. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(1), 309-330. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2019..-418264>
- Özer, N., & Tül, C. (2014). ÖĞRENCİLER için öğretmene güven ölçeğinin Türkçe formunun psikometrik özelliklerinin incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10(1). <https://doi.org/10.17860/efd.53697>
- Panda, P. K., Gupta, J., Chowdhury, S. R., Kumar, R., Meena, A. K., Madaan, P., Sharawat, I. K. ve Gulati, S. (2020). Psychological and behavioral impact of lockdown and quarantine measures for covid-19 pandemic on children, adolescents and caregivers: a systematic review and meta-analysis. *Journal of Tropical Pediatrics*, 67(1), 1-13. <https://doi.org/10.1093/tropej/fmaa122>
- Priest, N., Alam, O., Truong, M., Sharples, R., Nelson, J., Dunn, K., Francis, K. L., Paradies, Y., ve Kavanagh, A. (2021). Promoting proactive bystander responses to racism and racial discrimination in primary schools: a mixed methods evaluation of the 'speak out against racism' program pilot. *BMC Public Health*, 21(1), 1-17. <https://doi.org/10.1186/s12889-021-11469-2>
- Raza, M., Gilani, N., ve Waheed, S. (2021). School leaders' perspectives on successful leadership: a mixed methods case study of a private school network in pakistan. *Frontiers in Education*, 6, 1-10. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.656491>
- Rinaldo, N., Toselli, S., Gualdi-Russo, E., Zedda, N., ve Zaccagni, L. (2020). Effects of anthropometric growth and basketball experience on physical performance in pre-adolescent male players. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(7), 1-12. <https://doi.org/10.3390/ijerph17072196>
- Rutter, L., Howard, J., Riley, T., Jesús-Romero, R., ve Lorenzo-Luaces, L. (2021). Social media use, physical activity, and internalizing symptoms in adolescence: cross-sectional analysis. *Jmir Mental Health*, 8(9), 1-14. <https://doi.org/10.2196/26134>
- Septiana, A., Hamzah, H., ve Amri, Z. (2019). Verbal interaction between male and female teachers and their students in the English classes. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, 301, 513-516. <https://doi.org/10.2991/icla-18.2019.83>
- Shafait, Z., Khan, M., Sahibzada, U., Dacko-Pikiewicz, Z., ve Popp, J. (2021). An assessment of students' emotional intelligence, learning outcomes, and academic efficacy: a correlational study in higher education. *Plos One*, 16(8), 1-21. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0255428>
- Sipayung, E. ve Cheng, C. (2023). Investigating parents' degrees of trust and communication towards teachers in Indonesian kindergartens. *Jurnal Obsesi Jurnal Pendidikan Anak Usia Dini*, 7(1), 927-936. <https://doi.org/10.31004/obsesi.v7i1.3590>
- Smith, J., McLaughlin, T., ve Aspden, K. (2019). Teachers' perspectives of children's social behaviours in preschool: does gender matter? *Australasian Journal of Early Childhood*, 44(4), 408-422. <https://doi.org/10.1177/1836939119870889>



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1220-1240.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15(2), 1220-1240.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Sökmez, A., Çok, F., ve Avcı, D. (2020). Investigation of school climate perceptions of high school students. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 53(2), 665 – 692. <https://doi.org/10.30964/auebfd.547628>
- Syahabuddin, K., Fhonna, R., ve Maghfirah, U. (2020). Teacher-student relationships: an influence on the English teaching-learning process. *Studies in English Language and Education*, 7(2), 393-406. <https://doi.org/10.24815/siele.v7i2.16922>
- Wang, S. (2023). Constructing children's psychological well-being: sources of resilience for children left behind in Northeast China. *International Migration*, 61(5), 156-172. <https://doi.org/10.1111/imig.13113>
- Wang, D. ve Fawzi, W. (2020). Impacts of school feeding on educational and health outcomes of school-age children and adolescents in low- and middle-income countries: protocol for a systematic review and meta-analysis. *Systematic Reviews*, 9(1), 1-8. <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01317-6>
- Weinstein, J., Raczyński, D., ve Peña, J. (2018). Relational trust and positional power between school principals and teachers in Chile: a study of primary schools. *Educational Management Administration & Leadership*, 48(1), 64-81. <https://doi.org/10.1177/1741143218792912>
- Wu, G. ve Zhang, L. (2022). Longitudinal associations between teacher-student relationships and prosocial behavior in adolescence: the mediating role of basic need satisfaction. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(22), 1-14. <https://doi.org/10.3390/ijerph192214840>
- Yakar, Z., Uzun, E., ve Tekerek, B. (2021). Öğretmenlik uygulaması dersi kapsamında karşılaşılan sorunlar ve çözüm önerileri. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 220-245. <https://doi.org/10.33437/ksusbd.655590>
- Yang, X., Zhao, H., Zhou, J., ve Gong, X. (2024). Longitudinal relations among parent–child relationships, positivity, and teachers–student relationships in Chinese children. *School Psychology*, 39(2), 201-212. <https://doi.org/10.1037/spq000055>
- You, Y., Yang-Huang, J., Raat, H., ve Grieken, A. (2022). Social media use and health-related quality of life among adolescents: cross-sectional study. *Jmir Mental Health*, 9(10), 1-11. <https://doi.org/10.2196/39710>
- Zhang, F., Jiang, Y., Lei, X., ve Huang, S. (2019). Teacher power and children's loneliness: moderating effects of teacher-child relationships and peer relationships. *Psychology in the Schools*, 56(9), 1455-1471. <https://doi.org/10.1002/pits.22295>
- Zhang, C. ve Li, Y. (2019). How social media usage influences b2b customer loyalty: roles of trust and purchase risk. *Journal of Business and Industrial Marketing*, 34(7), 1420-1433. <https://doi.org/10.1108/jbim-07-2018-0211>
- Zhu, J., Xia, X., Wu, Q., Zou, S., ve Li, Y. (2023). Callous-unemotional traits and social adjustment among chinese preschoolers: the moderating role of teacher-child relationship. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 20(4), 1-15. <https://doi.org/10.3390/ijerph20043426>




Okul Yöneticileriyle İlgili Algılanan Güç Mesafesinin Okul İklimi Üzerindeki Yansımaları: Öğretmen Perspektifiyle Bir Araştırma¹

Reflections of Perceived Power Distance Related to School Administrators on School Climate: A Research with Teacher Perspective

Sayfa | 1241

Hüseyin ÖZDEMİR , Öğretmen, Milli Eğitim Bakanlığı, huseyin_ozdemir18@erdogan.edu.tr

Gökhan KAHVECİ , Doç. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, gokhan.kahveci@erdogan.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 7 Ocak 2024
Kabul tarihi - Accepted: 14 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırlamış olduğu yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.



Öz. Bu çalışma, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve okul iklimi algılarını belirlemeyi ve bu iki değişken arasındaki ilişkiyi ortaya koymayı amaçlamaktadır. Araştırma, ilişkisel tarama modeline göre yürütülmüş betimsel bir çalışmadır. Araştırmanın evrenini, Rize ilinde Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı ilkokul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmanın örneklemini ise, bu evrenden basit tesadüfi örnekleme yöntemiyle seçilen 343 öğretmenden oluşmaktadır. Araştırmada veri toplamak için Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği kullanılmıştır. Verilerin analizinde, tanımlayıcı istatistikler, t-Testi, Tek Yönlü Varyans Analizi, Korelasyon ve Çoklu Doğrusal Regresyon Analizi teknikleri uygulanmıştır. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algısı düşük düzeyde, okul iklimi algısı ise yüksek düzeydedir. Öğretmenlerin algıları, cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık göstermezken, mesleki hizmet süresi ve okul türü açısından anlamlı bir farklılık göstermektedir. Örgütsel güç mesafesi ile okul iklimi arasında negatif yönde zayıf bir ilişki bulunmuştur. Örgütsel güç mesafesinin, okul ikliminin anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Örgütsel Güç Mesafesi, Okul İklimi, Öğretmen Algıları.

Abstract. This study aims to determine teachers' perceptions of organizational power distance and school climate and to reveal the relationship between these two variables. The research is a descriptive study conducted according to the relational survey model. The population of the study consists of primary, secondary and high school teachers affiliated to the Ministry of National Education in Rize province. The sample of the study consists of 343 teachers selected by simple random sampling method from this population. Organizational Power Distance Scale and School Climate Scale were used to collect data. Descriptive statistics, t-Test, One-Way Analysis of Variance, Correlation and Multiple Linear Regression Analysis techniques were applied to analyze the data. According to the results of the study, teachers' perception of organizational power distance is at a low level, while their perception of school climate is at a high level. While teachers' perceptions do not show a significant difference in terms of gender, they show a significant difference in terms of length of professional service and school type. A weak negative relationship was found between organizational power distance and school climate. Organizational power distance was found to be a significant predictor of school climate.

Keywords: Organizational Power Distance, School Climate, Teacher Perceptions.



Extended Abstract

Introduction. School climate has a significant impact on students' academic achievement, teachers' performance, and the overall functioning of the school. Therefore, investigating the factors that may affect school climate can make an important contribution to improving school climate. In this study, one of these factors, power distance, is discussed. Based on the assumption that power distance in organizations can affect school climate, which in turn can play a role in outcomes such as student and teacher performance, school belonging, organizational trust, and job satisfaction, it was deemed important to examine the relationship between power distance and school climate. In addition, explaining the relationship between these terms is an important factor that can guide school administrators and teachers to create a healthier, more democratic, and more effective working environment in their schools. In this context, considering the limited number of studies in the literature, especially the fact that there is no study that deals with these two concepts together and that schools in Turkey may vary in terms of power distance and school climate, this study can make an important contribution both theoretically and practically. In light of the above information, the purpose of this study is to examine the relationship between organizational power distance and school climate according to teachers' perceptions. Within the framework of this purpose, answers to the following questions were sought:

- ✓ At what level do teachers' perceptions of organizational power distance and school climate differ?
- ✓ Do teachers' perceptions of organizational power distance and school climate show a statistically significant change in terms of demographic variables (gender, length of professional service and school type)?
- ✓ Is there a statistically significant relationship between teachers' perceptions of organizational power distance and school climate?
- ✓ According to teachers' perceptions, does organizational power distance predict school climate in a statistically significant way?

Method. The research is a descriptive study conducted according to the relational survey model. The population of the study consists of primary, secondary, and high school teachers affiliated with the Ministry of National Education in Rize province. The sample of the study consists of 343 teachers selected by a simple random sampling method from this population. The organizational power distance scale and the school climate scale were used to collect data. Descriptive statistics, t-tests, one-way analysis of variance, correlation, and multiple linear regression analysis techniques were applied to analyze the data.

Results. According to the results of the study, teachers' perceived power distance is at a moderate level and is not affected by the variables of gender, union membership, or union relationship with the school principal. However, the variables of length of professional service and school type create significant differences in teachers' perceptions of power distance. Teachers who are at the beginning of their career and working in primary schools feel a higher power distance in the organization compared to other teachers. On the other hand, teachers' perceptions of school climate are at a high level and are not affected by the variables of length of professional service. However, the school type variable creates significant differences in teachers' perceptions of school climate. Teachers working

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.*



in primary schools perceive a lower school climate than teachers working in middle and high schools. In addition, it was determined in the study that there were positive and significant relationships between the sub-dimensions of the organizational power distance scale, which are accepting power, instrumental use of power, legitimizing power, and consenting to power. These results show that teachers' perceptions of organizational power distance and school climate are affected by both individual and organizational variables and that these perceptions are interrelated.

Discussion and Conclusion. In the related literature, there is no study in which organizational power distance and school climate are studied together. However, there are studies in which organizational power distance and school climate variables were studied with different concepts, and similar results were obtained. Organizational power distance is an organizational variable that causes an increase in negative attitudes and behaviors such as alienation (Güzel, 2022), glass ceiling barriers (Halo, 2015; Jahangrov, 2012), and distrust (Uslu, 2013). According to these results, it can be said that organizational power distance reflects inequality, injustice, and discrimination within the organization, which negatively affects employees' motivation, commitment, and performance. In addition, organizational power distance is an organizational variable that causes a decrease in positive attitudes and behaviors such as organizational justice (Şeremet, 2022), transformational leadership (Kinter, 2016), and organizational citizenship (Ertürk, 2014). In schools with high organizational power distance, organizational values such as cooperation, participation, sharing, and solidarity are likely to weaken. This may cause the school climate to be negatively affected. On the other hand, in schools with low organizational power distance, organizational values are expected to strengthen, and the school climate is expected to develop in a positive direction. In this context, it can be said that organizational power distance plays a determining role in the school climate. Reducing power distance in schools can increase positive factors such as equality, happiness, cultural diversity, performance, and communication among stakeholders within the school (Münüsoğlu, 2022; Keçeli, 2022; Alaca, 2022; Seday, 2021; Getmez, 2018; Dilbaz Sayın, 2017). These factors can positively affect the performance, success, and happiness of teachers and students. In this context, low organizational power distance in schools can be considered a desirable situation because it can contribute to the improvement of school climate.



Giriş

Örgütlerin performansını yükseltmek için örgüt teorisi alanında geçmişten bugüne çok sayıda araştırma yapılmıştır. Bu araştırmalarda örgüt; yapısı, dinamikleri, paydaşları, çevresi gibi farklı boyutlarıyla çeşitli değişkenlerle analiz edilmiş, örgütün maksimum fayda sağlayabilmesi için ortaya çıkan bütün sorunlara çözüm bulunmaya çalışılmıştır. Örgüt hem iç hem de dış faktörlerden etkilenen ve aynı zamanda bu faktörleri etkileyen bir sistemdir. Bu bakımdan örgüt toplumsal yapıların anlaşılmasında önemli bir rol oynamaktadır. Toplumsal gelişim için kritik öneme sahip olan örgütler, doğrudan bireylerin refah düzeyine katkıda bulunarak toplumsal sorunların çözümünde rol oynarlar. İhtiyaç ve sorunlara odaklanan örgütler, kuruluş amaçlarını gerçekleştirdikçe varlıklarını sürdürürler (Uygur ve Yıldırım, 2011). İnsan topluluklarında geçmişten günümüze güç uygulaması her zaman var olmuştur. Bu güç uygulaması, ilkel ve vahşi bir biçimde olabileceği gibi günümüzde daha modern bir çerçevede de uygulanabilir. Tarihsel bağlamda güç hem olumlu hem de olumsuz tanımlamalara sahiptir. Liderlerin güç kullanımı, bazıları tarafından kötü niyetle, ezme, istismar etme şeklinde gerçekleştirilirken, diğerleri toplumun geliştirilmesi ve refahın artırılması amacıyla gücü kullanmışlardır. Bu nedenle, güç, çift yönlü keskin bir bıçak olarak nitelendirilebilir (Koçel, 2015). Bu bağlamda, güç uygulamasının tarihsel evriminden günümüzdeki eğitim yönetimine kadar uzanan bir perspektif, topluluklar içindeki liderlik ve yönetim dinamiklerinin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Güç kavramı, zaman içinde hem olumlu hem de olumsuz boyutlarda şekillenmiş ve liderlerin güç kullanımı, toplumların gelişimi açısından önemli bir rol oynamıştır. Bu noktada, eğitim yönetimi, liderlerin ellerindeki güç kaynaklarını nasıl kullanacaklarına dair bir fikir verdiği ifade edilebilir. Çünkü okul yöneticileri, kurumlarını etkili bir şekilde yönetme sorumluluğunu üstlenirken çeşitli güç dinamikleriyle karşılaşmaktadırlar (Can, 2013).

Örgütler, benzer yapıya sahip olsalar da kendi gelenek ve görenekleriyle birbirinden farklıdırlar. Bu örgütsel atmosfer, her bir üyenin davranışını etkiler ve bireyler, bu atmosfer bağlamında davranış biçimlerini şekillendirirler. Birey ve örgüt bütünleşmesi, bu örgütsel atmosfer içinde gerçekleşir ve işgörenlerin bu atmosferin oluşumunda katkıları önemlidir (Peker, 1993). Eğitim öğretim sistemi, insan temelli bir sistemdir. Bu yüzden insan ilişkilerinin eğitim sisteminde rolü oldukça önemlidir. Örgüt iklimi, örgütlerin çoğu için çalışılan bir kavramdır. Eğitim örgütlerinde örgüt iklimi yerine okul iklimi kullanılmaktadır (Yılmaz ve Altınkurt, 2013). Okul iklimi; öğretmen, öğrenci ve yönetici başta olmak üzere veliler, diğer okul personelinin davranışlarını etkileyen ve okula ait bir kişiliktir. Bu kişilik okulların birbirlerinden en önemli farklarından biridir. Okul iklimi bir kavram olarak insan ilişkilerine odaklanmaktadır (Ekşi vd., 2017). Okul iklimi, fiziksel ve psikolojik açıdan okulun özelliklerini kapsamaktadır ve okulun bütün paydaşları üzerinde etkisi olduğu düşünülmektedir. Bu etki gücü nedeniyle okul iklimini, olumlu-olumsuz anlamında, mümkün olabilecek en olumlu seviyede tutmak için çalışmalar yapılması gerekmektedir (Dönmez, 2016).

Araştırmalar, güç mesafesi, kolektivizm ve belirsizlikten kaçınma gibi faktörlerin öğretmenlerin okul iklimi algılarını ve duygusal bağlılıklarını önemli ölçüde etkilediğini göstermektedir. Özellikle kolektivizm, öğretmenlerin yenilikçi iklim algılarını olumlu yönde etkileyen kültürel bir değer olarak tanımlanmıştır (Masry-Herzallah ve Da'as, 2020). Ayrıca araştırmalar, okul yönetiminde güç mesafesinin rolünü vurgulamış ve yüksek güç mesafesinin, yöneticilerin olumsuz



tepkilerini önlemek için endişelerini dile getirmekten kaçınabilen öğretmenler arasında örgütsel sessizliğe yol açtığını ortaya koymuştur (Aslan, 2022). Bununla birlikte, okul müdürleri tarafından kullanılan güç türlerinin öğretmenlerin güç mesafesi algılarını nasıl etkilediğini inceleyen araştırmalar, örgütsel güç dinamiklerinin öğretmen deneyimleri üzerindeki etkisini göstermektedir (Zıblım ve Ertürk, 2022). Bu bulguların, eğitim ortamlarındaki örgütsel iklimleri anlamada güç dinamiklerini dikkate almanın önemini vurguladığı söylenebilir.

Örgütsel güç mesafesi

Örgütlerin hedeflerine ulaşabilmek için çeşitli güç ve otorite kaynaklarına sahip olmaları gerekir. Bu kaynaklar, örgüt içindeki ve dışındaki kişiler üzerinde etkili olma ve onları istenen yönde hareket ettirme imkânı sağlar. Güç ve otorite, örgüt üyelerinin rollerine, etkileşimlerine ve iletişimlerine yön veren önemli bir faktördür. Güç ve otorite düzeyi yüksek olan kişiler, diğerlerini kendi istekleri doğrultusunda yönlendirebilir ve etkileyebilir (Eren, 2010). Yöneticilerin güç kavramını anlamaları ve kullanmaları, onların etkileme becerilerini artıracaktır (Zaleznik, 1998). Güç kaynakları, yöneticilerin gücünü nereden aldıklarını ve nasıl kullandıklarını gösteren kavramlardır. Güç kaynakları, gücün ortaya çıkmasında rol oynayan sosyal, kültürel, psikolojik ve durumsal faktörlerin temelini oluşturur (Bayrak, 2001). Weber'e (2012) göre sosyal bir ortamda kişinin karşılaşabileceği her tür direnmeyi, kendi istediği yöne çekip yönlendirebilme becerisine güç denir. Gücün varlığı yöneticinin pozisyonundan ya da kişisel özelliklerinden kaynaklı olabilir. Güç kaynakları hakkında farklı sınıflandırmalar bulunmaktadır. Bu çalışmada güç kaynakları yasal, karizmatik, uzmanlık, zorlayıcı ve ödüllendirme gücü olarak beş başlık altında ele alınmıştır (Koçel, 2015). Geleneksel yaklaşıma göre, güç genellikle bir makamdan gelir ve örgütün işleyişi çoğunlukla hiyerarşi etrafında şekillenir. Güç ve yetki, genellikle bir lider tarafından kazanılır ve lider, astların bu yetkileri uygulamalarını bekler (Bursalıoğlu, 2005).

Yasal gücün etkinliği, belirli görüşlerin geçerliliği varsayımına dayanmaktadır. Bir grup içindeki bireylerden, yasal kuralları kabul etmeleri ve bu kurallara uymaları beklenir. Bu kurallar tutarlıdır ve bilinçli bir şekilde oluşturulmuştur. Grubun, bu kuralları onaylaması veya en azından kınamaması gerekmektedir. Otorite sahibi bir yöneticinin genellikle bir ofisi bulunmaktadır. Yöneticinin emirleri kişisel olarak değil, grup üyeleri emirleri sadece grup üyeleri oldukları için uygularlar ve yerine getirdikleri emri bir tür kanun gibi görürler. Grup üyelerinin gözünde, itaat edilen aslında yönetici değil, kanunun kendisidir (Weber, 2012). Karizmatik gücün temelinde iletişim becerileri ve kişilik özellikleri yatar. Bu tür güç, genellikle devlet yönetimindeki liderler, dini cemaatlerdeki figürler ve sanat dünyasındaki kişiler gibi öne çıkan bireylerde gözlemlenir. Aynı zamanda sosyal hayatta, resmi olmayan gruplarda da karizmatik güç gözlemlenebilir (Karaman, 2008). Sevilen ve saygı gören bireyler, yönlendirici etkileriyle diğer bireylerin faaliyetlerini etkileyebilirler. Yönetici, çekici ve beğenilen özelliklere sahipse ve bu özellikler diğer örgüt üyeleri tarafından benimsenip taklit ediliyorsa, bu yöneticinin karizmatik gücünden kaynaklanmaktadır (Özkalp, 2004). Grubun yöneticiyi beğenmesi ve onu memnun etmeye çalışması, yöneticinin idari görevlerini kolaylaştırabilir (Koçel, 2015).

Uzmanlık gücü, bir gruptaki bireyin diğerlerine göre daha bilgili veya tecrübeli olarak algılanması durumunu ifade eder. Bu bağlamda, liderde uzmanlık gücünü algılayan ast, liderinin sevk Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.*



ve idare gibi konularda yeterli olduğuna inanır. Bu algılar ve düşünceler, bilgi sahibi olduğuna inanılan birey için bir güç kaynağına dönüşebilir (Mullins, 1996). Bir örgüt üyesinin belirli bir konuda uzman olarak kabul edilmesi, o bireyin örgüt içinde güçlü bir konuma sahip olmasına yol açabilir. Özellikle teknik konularda gereken uzmanlık bilgisi, örgüt üyelerinin yöneticiler üzerindeki etkilerini artırabilir (Karaman, 2008). Grup içindeki bireylerin uzmanlık bilgi ve yetkinlikleri, güç seviyelerini belirlemede önemli bir faktördür. Bilgiye dayalı örgütlerde, bazı üyelerin uzmanlık alanları nedeniyle ast-üst ilişkilerinde belirgin bir güç dengesizliği gözlemlenebilir (Bayrak, 2001). Özellikle teknik konularda bilgi ve deneyime sahip kişilerden öneri alma ve bu önerileri uygulama konusunda insanlar daha istekli olabilirler (Dyer, 1979). Zorlayıcı güç, örgüt içindeki bir bireyin diğer bireyleri ya da diğerlerini tehdit etme yoluyla ortaya çıkar (Meydan ve Polat, 2010). Bu güç türü, bireyin diğerlerini belirli bir davranışa zorlamak için maddi veya manevi baskıları kullanmasıyla öne çıkar. Zorlayıcı güç, çeşitli şekillerde uygulanabilir (Şimşek, 1998). Kirel'e göre (1998), zorlayıcı gücün aşırı kullanımı, örgüt üyelerini rahatsız edebilir ve bu durum, yönetimi ve örgüt işleyişini olumsuz etkileyebilir. Zorlayıcı güç, sadece üst düzey yöneticilerin astlar üzerinde veya astların kendi aralarında kullanabileceği bir güç biçimi değildir. Astlar, bu gücü üst düzey yöneticilere karşı bilgi saklama, işi yavaşlatma veya işten ayrılma gibi şekillerde kullanabilirler (Karaman, 2008). Bunun yanında ödüllendirme gücünü kullanmanın da çeşitli yolları bulunmaktadır. Yöneticiler ödül verme veya vermeme konusunda basit bir rol oynayabilirler. Ödülün miktarı ve ödülün verileceğine dair inanç, bu gücün etkililiğinde önemli faktörlerdir (Berberoğlu, 2004). Ödüllendirme gücü kullanıldığında, işgörenler istenmeyen davranışlardan kaçınma eğiliminde olacak ve istenilen davranışları sergileme olasılıkları artacaktır (Kirel, 1998). Ödüllendirme gücü, etkisi bakımından yasal güçten daha etkili olmasına rağmen, genellikle daha az kullanılan bir güç kaynağıdır (Genç, 2010).

Güç mesafesi, gücün toplum içinde eşit olmayan bir şekilde dağılımını ve bu dağılımın toplum üyeleri tarafından ne ölçüde kabul edildiğini ifade eden bir kavramdır (Kemikkıran, 2015). Kültürel farklılıklar, güç mesafesinin toplumdaki dağılımına neden olmaktadır. Bazı kültürlerde, gücün eşitsiz dağılımı yüksek düzeyde kabul görünürken, bazı kültürlerde bireyler gücün daha eşit dağılımını arzu ederler (Çağlar, 2001). Bu durum, yüksek güç mesafesi kültürleri ile düşük güç mesafesi kültürleri arasında önemli farklılıklar ortaya çıkarmaktadır.

Bazı kültürlerde sistemlerdeki güç dağılımının eşitsizliğinin normalleştirildiğini ve bu durumun siyasi, ekonomik ve sosyal sonuçları olduğunu ileri sürülmüştür. Bu tür kültürlerde, merkezîyetçi bir yönetim anlayışı hakimdir ve güçlü bir hiyerarşi vardır. Güçlü olanlar, astlarına karşı cömert ve otoriter bir tutum sergilerken, güçsüz olanlar itaat ve saygı gösterirler. Bu güç mesafesi, aile, eğitim ve iş hayatında da kendini gösterir. Ebeveynler çocuklardan, öğretmenler öğrencilerden, yöneticiler çalışanlardan, saygı ve uyum beklerler. Güç mesafesi yüksek olan bireyler, yöneticilerinin kararlarına itiraz etmez, onları sorgulamaz ve onlara eşit olduklarını düşünmezler. Yöneticiler ise astlarına danışmadan, tek başlarına karar alırlar. Güç mesafesi yüksek olan toplumlarda, güçlü olanlar ayrıcalıklı ve üstün, güçsüz olanlar ise horlanmış ve ezilmiş olarak görülürler (Doğan, 2012; Marcus ve Gould, 2000; Rhee, Dedahanov ve Lee, 2014). Düşük güç mesafesi ölçülen örgütlerde, hiyerarşik yapılar içinde astlar ve üstler birbirlerini eşit olarak görmektedir. İşgörenler, ast-üst rollerinin değişebileceğini anlamışlardır, bu nedenle üstler genellikle erişilmez veya ayrıcalıklı olarak algılanmaz, astlar da saygısız veya değersiz görülmez. Ast ve üst arasındaki maaş farkları düşüktür ve sosyal alanlar ile ihtiyaçlar genellikle ayrılmaz (Hofstede vd., 2010). Eğer örgütte güç mesafesi düşükse, Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.*



çalışanlar en üst düzey yönetici dahil olmak üzere kolay ve rahat bir iletişim kurabilirler. Karar alma süreçlerine astlar dahil edilir ve en alt düzey çalışanların görüşleri dikkate alınır. Yöneticiler, denetleyici olmaktan ziyade rehber olmayı tercih ederler (Deniz, 2013). Yöneticiler, destek ihtiyaçlarını açıkça ifade ederler ve astlar, yöneticileriyle fikir çatışmalarına rahatça girebilirler (Yeşil, 2012).

Sayfa | 1248

Güç mesafesi, Hofstede tarafından öne sürülen bir kavramdır ve bir örgüt içindeki daha az güçlü bireylerin eşit olmayan güç dağılımını ne ölçüde kabul ettiklerini ve beklediklerini ifade etmektedir (Chiang ve Hsieh, 2012). Güç mesafesinin yüksek olduğu örgütlerde, çalışanlar genellikle gücü meşrulaştırma eğilimindedirler ve muhalif davranış sergileme yeteneklerini sınırlarlar (Seçkin ve Mamacı, 2022). Çalışanların bu şekilde gücü kabul etmesi, çeşitli örgütsel süreçleri ve sonuçlarını etkileyebilir (Daniels ve Greguras, 2014). Araştırmalar, güç mesafesi eğiliminin çalışanların örgüte, amirlerine ve çalışma gruplarına olan bağlılığını etkileyebileceğini ve yüksek güç mesafesi bağlamlarındaki ilişkilerin genellikle bağımlılık ve sadakatle karakterize olduğunu göstermektedir (Chen vd., 2017). Ayrıca, yüksek güç mesafesi örgütsel adalet ve örgütsel bağlılık ilişkilerini de etkileyebilir (Jehanzeb ve Mohanty, 2019). Liderlerinden yüksek güç mesafesi algılayan çalışanlar, otoriteye sorgusuz sualsiz saygı gösterebilir ve liderleriyle aralarına sosyal mesafe koymayı tercih edebilirler (Erkutlu ve Chafra, 2016). Bununla birlikte güç mesafesi iş güvencesizliği, prosedürel adalet ve etik liderlik gibi faktörlerin yenilikçi davranış ve iş güvencesizliği ile başa çıkma gibi çalışan davranışları üzerindeki etkilerini hafifletebilir (Loi vd., 2011; Niranga ve Dharmadasa, 2021).

Okul iklimi

Okul iklimi üzerine yapılmış çeşitli çalışmalarda, genellikle okuldaki insan ilişkilerine odaklanılarak çeşitli tanımlamalar ortaya konmuştur. Ancak literatüre göz atıldığında, okul iklimi tanımı konusunda bir fikir birliğinin olmadığı göze çarpmaktadır (Çalık ve Kurt, 2010). Bu tanımlamalarda ortak bir nokta, iklimin okula bir kimlik kazandırmasıdır. Okul iklimi, okulun işleyişiyle doğrudan ilişkilidir ve inanç, tutum, değer, beklenti ve davranışlar iklimi şekillendirir. İklim, aynı zamanda okul üyelerinin birbirleriyle etkileşimleri, önem verdikleri konular, karar süreçleri ve tepki şekilleri gibi unsurları ortak bir anlayışa getirir (Balci, 2002). Her ne kadar okullar dışarıdan benzer görünse de sosyal oluşumlarına dikkat edildiğinde her okulun kendine özgü bir kişiliği olduğu anlaşılır (Şişman ve Turan, 2005). Bu farklılıkları belirleyen temel faktör, sisteme ait bireylerin kişisel farklılıklarıdır. Sistemdeki bireylerin kişisel farklılıkları, bütün olarak okulun kişiliğine yansır (Aydoğan, 2019). Okulların bu özgün kişiliği, genellikle örgüt veya okul iklimi olarak adlandırılır (Şişman ve Turan, 2005).

İklim, örgüt bağlamında, özellikle insan ilişkilerini ve bu ilişkilerdeki davranış boyutunu odaklayan bir kavramdır (Şişman, 2012). Örgüt üyelerinin kişilik yapıları, arkadaşlık ilişkileri ve gruplaşmalar, örgütün yönetilme ve yönetme anlayışını etkiler ve bu durum aynı zamanda iklim üzerinde etki oluşturur (Baykal, 2007). Okuldaki iklim ise öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler arasındaki ilişkileri şekillendiren inançlar, değerler ve davranış biçimlerini içerir (Welsh, 2000). İklim, örgüt içindeki uygulamalardan doğar ve insanların davranışları ve tutumları üzerinde etki sahibidir (Çalık ve Kurt, 2010). Bu bağlamda, iklim, örgüt ortamının genel atmosferine yönelik bir algılamadır.

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.*

DOI. 10.51460/baebd.1415871



İşgörenlerin örgüte karşı duygusal yanıtlarını tanımlamasıyla ortaya çıkar ve bireyler arasında farklılık gösterebilir (Karadağ vd., 2008).

Okul iklimi, öğrenci, öğretmen ve yöneticilerde oluşan duygu durumunu yansıtarak ortaya çıkar (Tableman, 2004). Bu duygu durumu, okulun fiziksel, sosyal ve psikolojik özelliklerinden etkilenir. Örgüt iklimi ise, örgütün bireysel, örgütsel ve çevresel özelliklerinin bütünü olarak tanımlanabilir (Taymaz, 2011). Bireysel özellikler, özlük hakları, saygınlık, güven duyguları, iş doyumunu ve kariyer olanakları gibi çalışma ortamındaki işgörenlerin bireysel deneyimleriyle ilgili unsurları içermektedir. Örgütsel özellikler ise örgüt amaçları, politikaları, düşünce yapısı, fiziksel koşullar, yetki ve sorumluluklar, çalışma şartları, çatışma durumları, ödül-ceza sistemleri, gelişme potansiyeli ve örgüt kaynakları gibi faktörleri kapsamaktadır. Çevresel özellikler ise örgütün bulunduğu çevrenin yapısal özellikleri ve örgütten beklentilerini ifade etmektedir. Hoy ve diğerleri (1991) ise yönetici ve öğretmen davranışları temelinde örgüt iklimi boyutlarını sıralamışlardır. Yönetici davranışlarından destekleyicilik, yönlendiricilik ve sınırlayıcılık boyutları çıkarken, öğretmen davranışlarından profesyonellik, samimiyet ve ilgisizlik boyutları belirlenmiştir.

Eğitim kurumlarının iç işleyişini etkileyen çeşitli iklim tipleri vardır ve bu iklimler, okulun genel atmosferini belirler. Bu bağlamda açık iklimli örgütlerde, ilişkiler temelde samimiyet, dürüstlük ve süreklilik üzerine kurulmuştur. Bu tür okullarda, yönetimden öğrencilere kadar her seviyede pozitif bir atmosfer hakimdir. Okul yönetimleri denetleyici rolleri yerine rehberlik edici bir yaklaşım benimserler (Hoy, 2003). Öğretmenler arasında saygıya dayalı bir ilişki ve işbirliği bulunur. İş doyumunu yüksek, çatışmalar açıkça ifade edilebilir ve yönetim şeffaf bir şekilde işler. Okul yönetimi, öğretmenlerin işlerini kolaylaştırmak için çaba gösterir (Aydın, 2000). İlgili iklim türüne sahip okullarda, yöneticiler etkili liderlik sergileyemezken, öğretmenler kendi aralarında işbirliği yaparak beklenmeyen başarılar elde ederler. Yöneticiler, öğretmenlere angarya işler yükler ve sosyal/mesleki gelişimlerine önem vermezler. Ancak, öğretmenler azimli bir şekilde birbirlerine destek olurlar (Hoy ve Clover, 1986). İlgisiz iklimdeki okullarda, yöneticiler çeşitli imkânlar sunsa da öğretmenler sorumluluk almaktan kaçınırlar. İşbirliği düşük, iletişim ve saygı seviyeleri zayıftır. Okul müdürünün etkili liderliği bile öğretmenlerin aktif katılımını teşvik etmez (Hoy ve Miskel, 2012). Kapalı iklimde, okullarda anlaşılmazlık ve engellemeler sıkça yaşanır. İş doyumunu düşük, demokratik bir anlayış benimsenmez ve otoriter bir yönetim tarzı hakimdir. Yönetim, öğretmen motivasyonunu önemsemez ve etkinliklere katılımı teşvik etmez. Okul müdürü, içten olmayan bir yaklaşıma sahiptir ve öğretmenler genellikle yalnızdır. Özerk davranışlar engellenir, öğretmenlerin terk eğilimi yüksektir (Halpin, 1966; Arı, 2011).

Okul yöneticisi, okulun mükemmelliği üzerinde kilit bir role sahiptir. Okuldaki en etkili ve önemli kişi olan okul yöneticisi, becerileri aracılığıyla sınıftaki eğitsel çalışmalardan başlayarak geniş bir etki alanına sahiptir. Bu etki, okuldaki genel iklimi, öğretmenlerin bağlılığını ve bütün paydaşların moral ve motivasyonunu yöneten ve şekillendiren bir liderlik pozisyonunu yansıtmaktadır (Topaloğlu, 2009). Araştırmalar, okulların mükemmelliğine ulaşmada okul yöneticilerinin oynadığı kritik rolü vurgulamaktadır (Balci, 2002). Etkili okulların incelenmesi, başarılı bir okul profilinin tesadüfen oluşmadığını ortaya koymaktadır. Başarıya giden yol, okul yöneticilerinin planlı çalışmalarının ve liderliklerinin özenle yapılandırılmasına dayanmaktadır (Cerit, 2005). Okul yöneticileri, öğrenme kültürünü oluşturan ve bu kültürü tüm okul paydaşları arasında paylaşılabilir kılan liderlerdir. Aynı

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.*



zamanda, sürekli bir öğrenme ortamı oluşturarak okul iklimini geliştiren ve okul performansını, öğretim kalitesini belirleyen kişilerdir (Turan, 2006). Okul iklimi, doğrudan okul yöneticilerinin yaklaşımlarından etkilenir ve bu etkileşim, olumlu veya olumsuz sonuçlar doğurabilir (Sular, 2017).

İlgili literatürde güç mesafesi kavramının farklı değişkenlerle ilişkisi incelenmiş ve çeşitli sonuçlar elde edilmiştir. Uslu ve Ardıç'ın (2013) bulguları, güç mesafesi ile örgütsel güven arasında pozitif bir ilişki olduğunu göstermiştir. Bu ilişki, toplumumuzun genelinde yüksek güç mesafesi kültürüne dayandırılmıştır. Atmaca (2021) çalışmasında sözleşmeli ve ücretli öğretmenlerin daha yüksek güç mesafesine sahip olmalarının iş güvencesi faktörüyle ilişkilendirildiği belirtilmiştir. Ulus ve Kanbur'un (2020) araştırması, yüksek güç mesafesinin politik davranışları tetiklediğini ortaya koymuştur. Bu durum, örgütlerdeki güç dinamiklerinin çeşitli politik davranışları teşvik ettiğini vurgulamaktadır. Çiçek Sağlam ve Göl Dede'nin (2020) çalışması, devlet okullarında çalışan öğretmenlerin güç mesafesi düzeylerinin özel okullarda çalışanlara göre daha yüksek olduğunu göstermiştir. Bu durum, devlet okullarının daha formal bir yapıya sahip olmasına dayandırılmıştır. Çavdar'ın (2021) araştırması, öğretmenlerin algıladıkları güç mesafesi ile cinsiyet arasında anlamlı bir fark olmadığını ancak okul türüne göre gücün kullanımında farklılıklar olduğunu ortaya koymuştur. Bu bağlamda, yurtdışındaki çalışmalara da göz atıldığında, Cortina, Arel ve Smith-Darden'in (2017) araştırması, güç mesafesinin okullardaki sosyal ilişkileri şekillendirdiğini ve okula aidiyetle ters orantılı olduğunu göstermiştir. Um-e- ve arkadaşlarının (2019) yaptığı çalışmada, örgütlerdeki yüksek güç mesafesinin, çalışanların yöneticilerinin kararlarını eleştirmeden uyum sağlamalarına ve iş yerinde ortaya çıkan olumsuz davranışları normal karşılamalarına neden olduğu ifade edilmiştir. Bu araştırmaların genelinde güç mesafesi kavramının örgütlerdeki dinamikler üzerinde önemli bir etkisi olduğu ve bu etkinin farklı değişkenlere bağlı olarak çeşitlilik gösterdiği görülmektedir. Bu bağlamda, örgütlerin güç mesafesi konusundaki farklılıkları anlamaları ve yönetmeleri, daha sağlıklı ve etkili bir çalışma ortamı oluşturabilmeleri açısından önemli bir faktör olabileceği düşünülmektedir.

Okul iklimi ile ilgili literatüre bakıldığında ise çeşitli kavramlarla ilişkilerini araştıran çalışmalar yer almaktadır. Ayık ve Diş'in (2015) çalışmasında örgüt iklimi ve dönüşümcü liderlik arasındaki anlamlı ilişki vurgulanmıştır. Bu bulgu, liderlik tarzının örgüt iklimini etkileyebileceğini göstermektedir. Benzer olarak, Öztürk ve Zembat'ın (2015) araştırması, yaratıcı liderlik ile okul iklimi arasında anlamlı bir ilişki bulunduğunu ortaya koymaktadır. Akbaba ve Erdoğan'ın (2014) çalışması ise okul idarecilerinin ve öğretmenlerin tutum ve davranışlarının okul iklimi oluşumunda etkili olduğunu vurgulamaktadır. Erdoğan ve Umurkan'ın (2014) çalışması, teknolojik liderlik ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi inceleyerek, sağlıklı bir okul ikliminin öğretmenlerin teknolojik liderlik özelliklerini algıladığı bir ortamda oluştuğunu ortaya koymaktadır. Çağlayan'ın (2013) çalışması, okul büyüklüğü ve statüsünün okul iklimi algısı üzerinde etkili olduğunu gösterirken, Erol'un (2014) araştırması örgüt iklimi ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişkiyi ele almaktadır. Sonuç olarak, yukarıda bahsedilen araştırmalar, okul ikliminin liderlik, öğretmen performansı, öğrenci başarısı ve öğretmenlerin genel memnuniyeti gibi faktörlerle sıkı bir ilişkisi olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, okul yöneticileri ve öğretmenler arasındaki etkileşimin, olumlu bir okul iklimi oluşturmak açısından kritik bir rol oynadığı söylenebilir.

Okul iklimi, örgüt üyeleri arasındaki ilişkileri, kişisel gelişimi ve örgütsel bakımı ve değişimi kapsayan bir kavramdır. Bu iklim, örgütsel adalet, dönüşümsel liderlik ve kültürel değerler gibi çeşitli Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.*



faktörlerden etkilenmektedir (Collie vd., 2011; Capone vd., 2019; Masry-Herzallah ve Da'as, 2020; McCarley vd., 2014). Örgütsel güç mesafesi ise gücün bir kurum içinde ne ölçüde dağıtıldığını ifade etmektedir. Araştırmalar, düşük güç mesafesinin örgüt üyeleri arasında bilgi paylaşımını ve alışverişini teşvik ettiğini göstermektedir (Wang vd., 2011). Okul iklimi ve örgütsel güç mesafesi arasındaki ilişki, liderlik stilleri ve bunların örgüt iklimi üzerindeki etkileri açısından daha iyi anlaşılabilir. Örneğin, dönüşümcü liderliğin bir okulun ikliminin destekleyici, angaje ve sınırlı unsurlarıyla ilişkilendirildiği bulunmuştur (McCarley vd., 2014). Dönüşümcü ve etkileşimci liderlik gibi liderlik davranışları, örgüt iklimini önemli ölçüde etkilemekte ve bu da okul içindeki güç dinamiklerini şekillendirmektedir (Ko ve Kang, 2019). Araştırmalar ayrıca örgütsel iklimin örgütsel bağlılığı doğrudan etkilediğini göstermiştir; bu da olumlu bir okul ikliminin öğretmenlerin örgüte bağlılığını artırabileceğini göstermektedir (Lotulung vd., 2017). Örgütsel adalet ve güven gibi faktörlerden etkilenen örgüt içindeki ilişkilerin kalitesi, genel örgüt iklimine katkıda bulunmakta ve ardından güç dinamiklerini etkilemektedir (DiPaola ve Guy, 2009; Montejo ve Patino, 2021). Ayrıca, dönüşümcü liderliğin örgüt iklimi ile öğretmenlerin benlik saygısı arasındaki ilişkideki aracı rolü, liderliğin örgütsel ortamı şekillendirmedeki önemini vurgulamaktadır (Pesania, 2022). Özetle, okul iklimi ve örgütsel güç mesafesi arasındaki ilişkinin çok yönlü olduğu söylenebilir. Liderlik tarzları, örgütsel adalet ve kültürel değerler gibi faktörlerin tümü, okul iklimin şekillenmesinde rol oynamakta ve bu da eğitim kurumları içindeki güç dinamiklerini etkilemektedir. Bu ilişkileri anlamının okullarda olumlu ve güçlendirici bir iklim oluşturmada önemli olduğu söylenebilir.

Okul iklimi, öğrencilerin akademik başarısı, öğretmenlerin performansı ve okulun genel işleyişi üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Bu nedenle, okul iklimini etkileyebilecek faktörlerin araştırılması, okul ikliminin iyileştirilmesi için önemli bir katkı sağlayabilir. Bu çalışmada, bu faktörlerden biri olan güç mesafesi ele alınmıştır. Örgütlerdeki güç mesafesinin okul iklimini etkileyebileceği ve bunun da öğrenci ve öğretmen performansı, okula aidiyet, örgütsel güven, iş tatmini gibi sonuçlar üzerinde rol oynayabileceği varsayımına dayanarak, güç mesafesi ile okul iklimi arasındaki ilişki incelenmesi önemli görülmüştür. Bununla birlikte, bu terimler arasındaki ilişkinin açıklanması, okul yöneticilerine ve öğretmenlere, okullarında daha sağlıklı, demokratik ve etkili bir çalışma ortamı oluşturmak için yol gösterebilecek önemli bir faktördür. Bu bağlamda literatürde sınırlı sayıda çalışma bulunması, özellikle bu iki kavramı bir arada ele alan herhangi bir çalışmaya rastlanılmaması ve Türkiye'deki okulların güç mesafesi ve okul iklimi açısından çeşitlilik gösterebileceği düşünüldüğünde, bu çalışma hem teorik hem de pratik açıdan önemli bir katkı sağlayabilir. Yukarıdaki bilgiler ışığında bu araştırmanın amacı, öğretmenlerin algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi incelemektir. Bu amaç çerçevesinde aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

- ✓ Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve okul iklimi algıları hangi düzeydedir?
- ✓ Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ile okul iklimi algıları demografik değişkenler (cinsiyet, mesleki hizmet süresi ve okul türü) açısından istatistiksel açıdan anlamlı bir değişim göstermekte midir?
- ✓ Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ile okul iklimi algıları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki var mıdır?
- ✓ Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel güç mesafesi okul iklimini istatistiksel açıdan anlamlı şekilde yordamakta mıdır?



Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, ilişkisel tarama modeline dayalı olarak tasarlanmış bir betimsel araştırmayı içermektedir. İlişkisel tarama modeli, araştırma modeli olarak tanımlanan ve birbirine bağlı iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi ve bu ilişkinin derecesini belirlemeye odaklanan bir metodoloji olarak adlandırılmaktadır (Karasar, 2012).

Araştırmanın evreni ve örneklemi

Araştırmanın evrenini, Rize ili genelindeki Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı okullarda görevli olan ilkökul, ortaokul ve lise öğretmenleri oluşturmaktadır. Evrenin büyüklüğü göz önüne alındığında, zaman ve maddi kaynakların sınırlılığı nedeniyle örnekleme dayalı bir çalışma tercih edilmiştir. Araştırma örneklemi, evrendeki okullardan rastgele örnekleme yöntemi kullanılarak belirlenmiştir. Bu örnekleme yöntemi, evrendeki tüm öğretmenlerin eşit bir şekilde seçilme olasılığına sahip olduğu bir yöntemdir. Evrenin tam anlamıyla temsil edilmesi gerçekçi olmasa da bu örnekleme yönteminin evrene en yakın temsil yeteneğine sahip olduğu ifade edilebilir (Özen ve Gül, 2007). Kline'a (1994) göre ideal örneklem büyüklüğü 200 olarak önerilmekle birlikte, bu sayı 100'e kadar düşebilir. Ancak, güvenilir sonuçlar elde etmek için örneklem büyüklüğünün yeterli olması gerekmektedir (Büyüköztürk, 2002). Yeterli büyüklük, kullanılan ölçeklerdeki madde sayısı göz önüne alınarak belirlenebilir (Bryman ve Cramer, 2001). Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel (2016) ise araştırmada kullanılan ölçekler arasında en fazla maddeye sahip olanın madde sayısının 5 katı bir örneklemin yeterli olabileceğini öne sürmüşlerdir. Bu araştırmada kullanılan ölçeklerden daha fazla maddeye sahip olanın 23 maddesi bulunduğu gözlemlenmiş ve örneklemin, bu ölçeğin madde sayısının 5 katı olan (23x5) toplamda en az 115 olması gerektiği belirlenmiştir. Bu nedenle, araştırmanın güvenilir sonuçlar elde etmesi için gerekli olan yeterli örneklem büyüklüğü, uygulamalara katılan 343 gönüllü öğretmenle sağlanmıştır. Bu öğretmenlerin 193'ü (%56,3) kadın, 150'si (%43,7) erkektir. Mesleki hizmet sürelerine göre dağılıma bakıldığında, öğretmenlerin 0-5 yıl hizmet süresine sahip olanların sayısı 45 (%13,1), 6-20 yıl hizmet süresine sahip olanların sayısı 213 (%62,1), 21-40 yıl hizmet süresine sahip olanların sayısı ise 85 (%24,8) olarak belirlenmiştir. Öğretmenlerin görev yaptığı okul türlerine göre dağılıma bakıldığında, toplam öğretmen sayısının 343 olduğu göz önüne alındığında, 52 öğretmen (%15,2) ilkökulda, 201 öğretmen (%58,6) ortaokulda, 90 öğretmen (%26,2) ise lisede görev yapmaktadır.

Verilerin toplanması

Araştırmada veri toplamak için gerekli izinler alınmıştır. İzin süreci, XXX Üniversitesi Etik Kurulu'nun 26/01/2021 tarih ve 2021/9 sayılı kararı ve İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nün 03/03/2021 tarihli araştırma izni ile tamamlanmıştır. Bu izinlerden sonra veri toplama aşamasına geçilmiştir. Araştırmada 400 öğretmene ölçek uygulanmış ve 366'sı geri dönmüştür. Geri gelen ölçeklerden hata ve eksiklikleri olan 23 tanesi değerlendirmeye alınmamıştır. Bu süreçten sonra kalan 343 gönüllü öğretmenin verileri ile analizler yapılmıştır.

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.*

DOI. 10.51460/baebd.1415871



Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında, katılımcılardan sosyodemografik bilgiler elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Sosyodemografik Bilgi Formu” kullanılmıştır. Örgütsel güç mesafesi algılarını ölçme hedefiyle, araştırma grubuna Yorulmaz, Çolak ve Altinkurt (2018) geliştirilen “Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği” uygulanmıştır. Ayrıca, katılımcıların okul iklimi algılarını değerlendirmek amacıyla Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen “Okul İklimi Ölçeği” kullanılmıştır.

Yorulmaz, Çolak ve Altinkurt (2018) tarafından geliştirilen Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği (ÖGMÖ), beşli Likert tipinde bir ölçektir. Bu ölçeğin yanıt seçenekleri, katılımcıların 1-Hiçbir zaman ile 5-Her zaman arasında değerlendirme yapmalarına imkân tanımaktadır. ÖGMÖ, Gücü Kabulme, Gücü Araçsal Kullanma, Gücü Meşrulaştırma ve Güce Razi Olma olmak üzere dört alt boyuttan ve toplamda 20 maddeden oluşmaktadır. Boyutlara ait Cronbach alfa iç tutarlık katsayıları incelendiğinde; Gücü Kabulme için .79, Gücü Araçsal Kullanma için .77, Gücü Meşrulaştırma için .74 ve Güce Razi Olma için .80 olarak hesaplanmıştır.

Canlı, Demirtaş ve Özer (2018) tarafından geliştirilen Okul İklimi Ölçeği, beş alt boyuttan oluşmaktadır. Bu boyutlar sırasıyla demokratiklik ve okula adanma, liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve çatışmadır. Toplamda, ölçekte 23 madde bulunmaktadır. Ölçeğin yanıt seçenekleri (5) Her zaman ile (1) Hiçbir zaman arasında değişmektedir. Ölçeğin güvenilirlik analizleri sonucunda, Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmış ve demokratiklik ve okula adanma için .91, liderlik ve etkileşim için .90, başarı etkenleri için .75, samimiyet için .85 ve çatışma için .73 olarak belirlenmiştir. Bununla birlikte ölçeklerden elde edilen ortalama puanlar 1.00 – 1.80 arası “çok düşük”, 1.81 – 2.60 arası “düşük”, 2.61 – 3.40 arası “orta”, 3.41 – 4.20 arası “yüksek” ve 4.20 – 5.00 arası “çok yüksek” şeklinde değerlendirilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde SPSS 27 programı kullanılmıştır. Verilerin normal dağılım gösterip göstermediği çarpıklık ve basıklık katsayıları ile test edilmiştir. Örgütsel güç mesafesi ölçeğinin çarpıklık katsayıları -0.03 ile 0.97, basıklık katsayıları -0.22 ile 0.67 arasında değişmektedir. Okul iklimi ölçeğinin çarpıklık katsayıları -0.39 ile -1.02, basıklık katsayıları ise 0.03 ile 0.92 arasında değişmektedir. Bu değerler, verilerin normal dağılım gösterdiğini ortaya koymaktadır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Araştırma kapsamında öğretmenlerin demografik özellikleri, örgütsel güç mesafesi ve okul iklimi algıları ile bunların arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Başlangıçta, öğretmenlerin demografik özelliklerini belirlemek amacıyla frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Daha sonra, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve okul iklimine yönelik algılarını değerlendirmek için ortalama ve standart sapma değerleri belirlenmiştir. Bu noktadan sonra, öğretmenlerin bu algılarının demografik değişkenlere göre farklılık gösterip göstermediğini anlamak amacıyla t-Testi ve Tek Yönlü Varyans analizi uygulanmıştır. Son olarak, öğretmenlerin algılarına göre örgütsel güç mesafesi ile okul iklimi arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon analizi gerçekleştirilmiş; örgütsel güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki etkisini anlamak amacıyla ise çoklu doğrusal regresyon analizi uygulanmıştır.



Bulgular

Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları

Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel güç mesafesi ölçeğinin toplamı ve alt boyutları için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, ulaşılan sonuçlar Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarına ait ortalama ve standart sapma değerleri

Örgütsel Güç Mesafesi Ölçeği	n	\bar{X}	Ss
Gücü Kabullenme	343	2.77	0.67
Gücü Araçsal Kullanma	343	1.92	0.80
Gücü Meşrulaştırma	343	1.74	0.68
Güce Razi Olma	343	2.57	0.77
Örgütsel Güç Mesafesi Toplam	343	2.25	0.53

Tablo 1’e göre, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları en yüksek gücü kabullenme alt boyutunda ($\bar{X}=2.77$, $Ss=0.67$), en düşük ise gücü meşrulaştırma alt boyutunda ($\bar{X}=1.74$, $Ss=0.68$) bulunmuştur. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi toplam puan ortalaması ise 2.25 ($Ss=0.53$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesine ilişkin düşük düzeyde bir algıya sahip oldukları söylenebilir.

Öğretmenlerin okul iklimi algıları

Öğretmenlerin algılarına göre okul iklimi ölçeğinin toplamı ve alt boyutları için ortalama ve standart sapma değerleri hesaplanmış, ulaşılan sonuçlar Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmenlerin okul iklimi algılarına ait ortalama ve standart sapma değerleri

Okul İklimi Ölçeği	n	\bar{X}	Ss
Demokratiklik ve Okula Adanma	343	4.02	0.70
Liderlik ve Etkileşim	343	4.00	0.92
Başarı Etkenleri	343	3.96	0.68
Samimiyet	343	3.83	0.76
Çatışma	343	3.54	0.91
Okul İklimi Toplam	343	3.87	0.62

Tablo 2’ye göre, öğretmenlerin okul iklimi algıları en yüksek demokratiklik ve okula adanma alt boyutunda ($\bar{X}=4.02$, $Ss=0.70$), en düşük ise çatışma alt boyutunda ($\bar{X}=3.54$, $Ss=0.91$) bulunmuştur. Öğretmenlerin okul iklimi toplam puan ortalaması ise 3.87 ($Ss=0.62$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda, öğretmenlerin okul iklimine ilişkin yüksek düzeyde bir algıya sahip oldukları ifade edilebilir.

**Demografik değişkenlere göre öğretmenlerin örgütsel güç mesafesine ve okul iklimine ilişkin algıları**

Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve okul iklimi algılarının cinsiyet değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan t-Testi analizinin sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Cinsiyet değişkeni açısından t-testi sonuçları

Ölçek	Cinsiyet	n	\bar{X}	Ss	t	Sd	p
Örgütsel Güç Mesafesi	Kadın	193	2.24	0.51	-.459	341	.646
	Erkek	150	2.27	0.56			
Okul İklimi	Kadın	193	3.84	0.64	-.970	341	.333
	Erkek	150	3.91	0.59			

Tablo 3'e göre, kadın ve erkek öğretmenler arasında örgütsel güç mesafesi ölçeği puanları açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır ($t=-.459$; $p=.646$). Örgütsel güç mesafesi ölçeğinin ortalama puanı kadın öğretmenlerde 2.24, erkek öğretmenlerde ise 2.27 olarak hesaplanmıştır. Okul iklimi ölçeği puanları açısından da kadın ve erkek öğretmenler arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($t=-.970$; $p=.333$). Okul iklimi ölçeğinin ortalama puanı kadın öğretmenlerde 3.84, erkek öğretmenlerde ise 3.91 olarak bulunmuştur. Bu sonuçlara göre, kadın ve erkek öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve okul iklimine ilişkin benzer değerlendirmeler yaptıklarını söylenebilir. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve okul iklimi algılarının mesleki hizmet süresi değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.
Mesleki hizmet süresi değişkenini açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçek	Hizmet Süresi	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	SD	KO	F	p	LSD	
Örgütsel Güç Mesafesi	0-5 yıl (1)	45	2.65	0.60	GA	8.263	2	4.132	16.009	.000*	1>2	
	6-20 yıl (2)	213	2.20	0.51	Gİ	87.750	340	.258				1>3
	21-40 yıl (3)	85	2.17	0.45	T	96.013	342					
Okul İklimi	0-5 yıl (1)	45	4.01	0.72	GA	2.087	2	1.043	2.749	.065		
	6-20 yıl (2)	213	3.81	0.61	Gİ	129.019	340	.379				
	21-40 yıl (3)	85	3.94	0.59	T	131.106	342					

* $p<.05$, Açıklama: VK: Varyansın Kaynağı, KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması, GA: Gruplar Arası, Gİ: Grup İçi, T: Toplam

Tablo 4'e göre, mesleki hizmet süresi grupları arasında örgütsel güç mesafesi ölçeği puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur ($F=16.009$; $p=.000$). Gruplar arasındaki anlamlı farklar LSD testi ile incelenmiştir. Örgütsel güç mesafesi ölçeğinin ortalama puanı en yüksek olan grup 0-5 yıl hizmet süresine sahip öğretmenlerdir ($\bar{X}=2.65$). Bu grup, 6-20 yıl ($\bar{X}=2.20$) ve 21-40 yıl ($\bar{X}=2.17$) hizmet süresine sahip öğretmenlerden anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Bu sonuca göre, mesleki hizmet süresi arttıkça örgütsel güç mesafesine ilişkin algının azaldığını söylenebilir. Okul iklimi ölçeği puanları açısından ise mesleki hizmet süresi grupları arasında anlamlı bir fark saptanmamıştır ($F=2.749$; $p=.065$). Okul iklimi ölçeğinin ortalama puanı en yüksek olan grup 0-5 yıl hizmet süresine



sahip öğretmenlerdir ($\bar{X}=4.01$). Bu grup, 6-20 yıl ($\bar{X}=3.81$) ve 21-40 yıl ($\bar{X}=3.94$) hizmet süresine sahip öğretmenlerden daha yüksek puan almıştır, ancak bu farklılık istatistiksel olarak anlamlı değildir. Bu sonuca göre, mesleki hizmet süresi arttıkça okul iklimine ilişkin algının değişmediği ifade edilebilir. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve okul iklimi algılarının okul türü değişkenine göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için yapılan tek yönlü varyans analizinin sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Sayfa | 1256

Tablo 5.

Okul türü değişkenini açısından tek yönlü varyans analizi sonuçları

Ölçek	Okul Türü	n	\bar{X}	Ss	VK	KT	SD	KO	F	p	LSD
Örgütsel Güç Mesafesi	İlkokul (1)	52	2.40	0.58	GA	2.013	2	1.007	3,641	.027*	1>3
	Ortaokul (2)	201	2.26	0.53	Gİ	94.000	340	.276			
	Lise (3)	90	2.16	0.48	T	96.013	342				
Okul İklimi	İlkokul (1)	52	4.06	0.55	GA	2.311	2	1.156	3,051	.049*	1>2
	Ortaokul (2)	201	3.84	0.62	Gİ	128.794	340	.379			
	Lise (3)	90	3.82	0.64	T	131.106	342				

*p<.05, Açıklama: VK: Varyansın Kaynağı, KT: Kareler Toplamı, KO: Kareler Ortalaması, GA: Gruplar Arası, Gİ: Grup İçi, T: Toplam

Tablo 5'e göre, okul türü grupları arasında örgütsel güç mesafesi ölçeği puanları açısından anlamlı bir fark bulunmuştur (F=3,641; p=.027). Gruplar arasındaki anlamlı farklar LSD testi ile incelenmiştir. Örgütsel güç mesafesi ölçeğinin ortalama puanı en yüksek olan grup ilkökul öğretmenleridir ($\bar{X}=2.40$). Bu grup, lise öğretmenlerinden ($\bar{X}=2.16$) anlamlı olarak daha yüksek puan almıştır. Bu sonuca göre, okul türü değiştikçe örgütsel güç mesafesine ilişkin algının da değiştiğini söylenebilir. Okul iklimi ölçeği puanları açısından da okul türü grupları arasında anlamlı bir fark saptanmıştır (F=3,051; p=.049). Okul iklimi ölçeğinin ortalama puanı en yüksek olan grup yine ilkökul öğretmenleridir ($\bar{X}=4.06$). Bu grup, ortaokul ($\bar{X}=3.84$) ve lise ($\bar{X}=3.82$) öğretmenlerinden daha yüksek puan almıştır. Bu sonuca göre, okul türü değiştikçe öğretmenlerin okullarının iklimine ilişkin değerlendirmelerinin de değiştiği şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan korelasyon analizinin sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Örgütsel güç mesafesi ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiye ait korelasyon analizi sonuçları

Ölçekler	Gücü Kabullenme	Gücü Araçsal Kullanma	Gücü Meşrulaştırma	Güce Razi Olma	Örgütsel Güç Mesafesi	Okul İklimi
Gücü Kabullenme	1					
Gücü Araçsal Kullanma	.400**	1				
Gücü Meşrulaştırma	.385**	.461**	1			
Güce Razi Olma	.209**	.441**	.333**	1		
Örgütsel Güç Mesafesi	.663**	.808**	.734**	.700**	1	
Okul İklimi	.211**	-.113**	-.036**	-.167**	-.048**	1

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.

DOI. 10.51460/baedb.1415871

**p<.01



Tablo 6'ya göre, örgütsel güç mesafesi ölçeğinin alt boyutları olan gücü kabullenme ($r = .663$, $p < .01$), gücü araçsal kullanma ($r = .808$, $p < .01$), gücü meşrulaştırma ($r = .734$, $p < .01$) ve güce razı olma ($r = .700$, $p < .01$) arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Bu bulguya dayanarak, öğretmenlerin güç mesafesini kabullendikçe, gücü araçsal olarak kullandıkları, gücü meşrulaştırdıkları ve güce razı oldukları söylenebilir. Öte yandan, örgütsel güç mesafesi ile okul iklimi arasında ($r = -.048$, $p < .01$) negatif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir. Bu bulgu, öğretmenlerin güç mesafesini yüksek algıladıkça, okul iklimini olumsuz olarak değerlendirdikleri şeklinde yorumlanabilir. Öğretmenlerin algılarına göre örgütsel güç mesafesinin okul iklimini yordamasına ilişkin yapılan çoklu doğrusal regresyon analizinin sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Okul ikliminin yordanmasına ilişkin çoklu doğrusal regresyon analizi sonuçları

Değişken	B	Standart Hata _B	β	t	p
Sabit	3.65	.16		23.00	.00
Gücü Kabullenme	.30	.05	.32	5.54	.00
Gücü Araçsal Kullanma	-.12	.05	-.16	-2.48	.01
Gücü Meşrulaştırma	-.03	.06	-.04	-.58	.56
Güce Razı Olma	-.12	.05	-.15	-2.63	.01
$R = .34$	$R^2 = .11$				
$F_{(4,338)} = 36.08$	$p = .00$				

Tablo 7'ye göre, örgütsel güç mesafesi ölçeğinin alt boyutlarından gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma ve güce razı olma okul ikliminin anlamlı yordayıcılarıdır. Gücü kabullenme okul iklimini pozitif yönde ($\beta = .32$, $p < .01$), gücü araçsal kullanma ve güce razı olma ise negatif yönde ($\beta = -.16$, $p < .01$; $\beta = -.15$, $p < .01$) yordamaktadır. Gücü meşrulaştırma ise okul iklimini anlamlı olarak yordamamaktadır ($\beta = -.04$, $p > .05$). Örgütsel güç mesafesinin okul iklimini yordama gücü $R^2 = .11$ olarak bulunmuştur. Bu bulguya göre, örgütsel güç mesafesi okul ikliminin %11'ini açıklamaktadır. Modelin anlamlılık testi sonucunda $F_{(4,338)} = 36.08$, $p < .01$ olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç modelin istatistiksel olarak anlamlı olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırma öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve okul iklimi algıları arasındaki ilişkiyi belirlemek ve bu algıların bazı demografik değişkenlere göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılaşma oluşturup oluşturmadığını incelemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin algıladığı güç mesafesinin düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Araştırmanın ortaya koyduğu bulgulara göre, örgütsel güç mesafesi boyutları arasında en yüksek puan, gücü kabullenme boyutuna aittir. Bu durum, Çolak, Yorulmaz ve Altınkurt (2022), Atalay Aydemir ve Acuner (2021), Çiçek Sağlam ve Göl Dede (2020) tarafından gerçekleştirilen önceki çalışmalarda da desteklenmiştir. Bu çalışmalarda, örgütsel güç mesafesinin alt boyutları arasında en yüksek puanın gücü kabullenme boyutunda olduğu ve çalışanların bu boyutu orta düzeyde algıladığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin örgüt içindeki hiyerarşiye, otoriteye ve statü farklılıklarına saygı duydukları ve bunları sorgulamadıkları anlamına gelebilir. Bununla birlikte öğretmenlerin, örgüt içindeki güç dağılımının adil olduğunu ve güçlü olanların haklı olduğunu düşündükleri söylenebilir.

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.



Araştırma sonucuna göre, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarında cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuç, Ateş (2019), Yorulmaz (2021), Zıblım (2020) ve Yıldırım ve Deniz (2014) gibi farklı çalışmalarda da desteklenmektedir. Bu çalışmalarda, öğretmenlerin güç mesafesi algılarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin güç mesafesi algısı üzerinde etkili olduğu görülmüştür. Özkan (2014) ve Uslu (2013), erkek öğretmenlerin güç mesafesi algılarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Buna karşın, Deniz (2013), kadın öğretmenlerin güç mesafesi algılarının erkek öğretmenlerden daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Yukarıdaki bilgiler doğrultusunda, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarında cinsiyet değişkeninin etkisinin olmadığı yönünde bir genel eğilim olduğu söylenebilir. Ancak, bu sonuç kesin ve evrensel olarak kabul edilemez. Çünkü farklı çalışmalarda cinsiyet değişkeninin güç mesafesi algısı üzerinde etkili olduğu veya etkisiz olduğu yönünde çelişkili bulgular elde edilmiştir. Bu çelişkinin nedenleri arasında, araştırmaların yapıldığı örneklem gruplarının farklılığı, araştırmacıların kullandıkları ölçme araçlarının geçerlik ve güvenilirlik düzeyleri, araştırmaların yapıldığı kurumların örgütsel kültürleri, araştırmaların yapıldığı dönemlerdeki sosyo-ekonomik ve politik faktörler gibi pek çok değişken sayılabilir.

Araştırmadan elde edilen diğer bir sonuca göre, öğretmenlerin örgütsel güç mesafesini algılamaları üzerinde mesleki hizmet süresi değişkeninin istatistiksel olarak anlamlı bir etkisi olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen verilere göre, mesleğinin başındaki öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algıları, diğer deneyimli öğretmenlere kıyasla belirgin şekilde daha yüksek seviyededir. Bu sonuç, Kocabıyık'ın (2017) yaptığı çalışmanın bulgularını desteklemektedir; zira Kocabıyık, 26 yıl ve üstü hizmet süresine sahip öğretmenlerin, 6-15 yıl arasındaki meslektaşlarına göre daha yüksek bir örgütsel güç mesafesi algıladığını ortaya koymuştur. Bu bağlamda, mesleğinin başındaki öğretmenlerin, örgüt içindeki güç dağılımını daha eşitsiz ve hiyerarşik olarak algıladıkları, dolayısıyla örgütsel güç mesafesinin daha yüksek olduğu ileri sürülebilir. Bu durum, mesleğinin başındaki öğretmenlerin, örgüt içindeki konumlarının daha düşük olduğunu, örgütsel kararlara katılım ve etki imkânlarının daha sınırlı olduğunu, örgüt kültürüne uyum sağlama ve örgütsel bağlılık geliştirme süreçlerinin daha zor olduğunu yansıtabilir. Diğer yandan, deneyimli öğretmenlerin, örgütsel güç mesafesini daha düşük algıladıkları, yani örgüt içindeki güç dağılımını daha adil ve demokratik olarak gördükleri söylenebilir. Bu durum, deneyimli öğretmenlerin, örgüt içindeki konumlarının daha yüksek olduğunu ve örgütsel kararlara katılım imkânlarının daha fazla olduğunu gösterebilir.

Araştırma sonuçları, okul türünün öğretmenlerin güç mesafesi algılarında istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık oluşturduğunu göstermiştir. Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ilkökul, ortaokul ve lise sırasıyla en yüksekten en düşüğe doğru değişmiştir. İlkokul ve lise arasındaki farklılık ise anlamlı düzeyde yüksek bulunmuştur. Literatürde yapılan benzer çalışmalarda ise farklı sonuçlar elde edildiği görülmüştür. Altınkurt ve Yılmaz (2012), ilköğretim öğretmenlerinin güç mesafesi algılarının daha yüksek olduğunu belirtmişlerdir. Göl Dede (2019), okul türü ile güç mesafesi arasında anlamlı bir ilişki olmadığını rapor etmiştir. Ateş (2019) ise lise öğretmenlerinin güç mesafesini daha yüksek algıladıklarını ortaya koymuştur. Bu çalışmalarda farklı okul türlerinin kapsama alınması, sonuçların birbirinden ayrışmasına neden olmuş olabilir. Okul türleri, yasal, idari ve eğitsel açılarından birbirinden farklı özelliklere sahiptir. Bu çalışmanın bulgusuna göre, ilkökul öğretmenlerinin güç mesafesi algılarının yüksek çıkmasının sebebi, ilkökul öğrencilerinin diğer kademelerdeki öğrencilere göre daha Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.*



fazla koruma ve yönlendirme gerektirmesi ve bu nedenle öğretmenlerin daha fazla emir, talimat almaları ve bu doğrultuda gerçekleştirilen önleyici tedbir uygulamaları olabilir.

Araştırma sonucuna göre öğretmenlerin okul iklimi algılarının yüksek düzeyde olduğu görülmüştür. Özellikle, okul iklimi alt boyutları arasında en yüksek puanlar demokratiklik ve okula adanma boyutlarında gözlemlenmiştir. Diğer alt boyutların, puan sıralamasına göre liderlik ve etkileşim, başarı etkenleri, samimiyet ve son olarak çatışma şeklinde olduğu belirlenmiştir. Bu sonuçlar, öğretmenlerin okulda kendilerini güvende, değerli ve motive hissettikleri, okul yönetimi ve meslektaşlarıyla iyi ilişkiler kurdukları, öğrencilerin başarısı için çaba gösterdikleri ve okulun vizyonuna katkıda buldukları şeklinde yorumlanabilir. Bunun yanında, öğretmenlerin okul iklimi algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bu sonuçlar, literatürde yer alan çeşitli çalışmalarda da teyit edilmektedir. Örneğin, Seday (2021) adlı araştırma, yaptığı çalışmada okul iklimi ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını ortaya koymuştur. Benzer şekilde, Bakkal ve Radmard (2020) da ilkokul, ortaokul ve lise düzeyinde görev yapan öğretmenler üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, okul iklimi algıları ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulunmadığını rapor etmişlerdir. Okul iklimi, öğretmenlerin okul ortamında hissettikleri memnuniyet, güven, bağlılık, işbirliği ve katılım gibi faktörleri kapsayan bir kavramdır. Bu faktörlerin cinsiyetle ilişkili olmadığı, yani kadın ve erkek öğretmenlerin okul iklimini benzer şekilde algıladığı söylenebilir. Araştırma sonucunda öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının, mesleki hizmet süresi değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Bu bulgu, ilgili literatürdeki diğer çalışmalarla uyumludur. Örneğin, Memduhoğlu ve Şeker (2010) ilköğretim kurumlarında çalışan öğretmenlerin okul iklimine ilişkin algılarının, mesleki hizmet süresine bağlı olarak değişmediğini belirtmişlerdir. Benzer şekilde, Akar (2006) ve Kişmiş (2021) de mesleki hizmet süresinin okul iklimi üzerinde anlamlı bir etkisi olmadığını rapor etmişlerdir. Bu bulgulardan hareketle, meslekte geçen hizmet süresinin öğretmenlerin okul iklimi algısı üzerinde belirleyici bir faktör olmadığı ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında elde edilen diğer bir bulgu, öğretmenlerin çalıştıkları okul türüne göre okul iklimi algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılıklar olduğudur. Bu bağlamda, öğretmenlerin okul iklimi algılarının, ilkokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin, ortaokul ve lise düzeylerinde çalışan öğretmenlere kıyasla daha düşük olduğu belirlenmiştir. Ancak literatürde okul türünün okul iklimi algısına etkisi konusunda farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Örneğin, Saygılı'nın (2010) yaptığı bir araştırma, bu bulguları destekleyen sonuçlar elde etmiştir. Buna karşın, Bakkal'ın (2019) çalışmasında, öğretmenlerin okul iklimi algılarına etki eden okul türü değişkeninin, olumlu sosyal gelişim uygulamaları ve öğrenci davranışları boyutlarında ilkokul öğretmenlerinin daha yüksek algıya sahip olduğu sonucuna varılmıştır. Ekşi'nin (2006) ve Arslan'ın (2019) araştırmalarında ise okul türü değişkeninin, okul iklimi algısı üzerinde anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşılmıştır. Yukarıdaki bilgiler ışığında, araştırma sonucunda görülen bu farklılık, okul türünün öğrencilerin, öğretmenlerin ve yöneticilerin davranışları, tutumları ve beklentileri üzerinde etkili olmasından kaynaklanabilir. Örneğin, ilkokul düzeyinde çalışan öğretmenler, ortaokul ve lise düzeylerinde çalışan öğretmenlere göre daha fazla sorumluluk, baskı ve zorlukla karşılaşabilirler. Bu da okul iklimi algılarını olumsuz yönde etkileyebilir. Ayrıca okul iklimi algısı ile ilgili literatürde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bu farklılıklar, araştırmaların farklı örneklem grupları, farklı ölçme araçları ve farklı istatistiksel yöntemler kullanmasından kaynaklanabilir.

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1241-1265.*

DOI. 10.51460/baebd.1415871



Araştırma sonucunda, örgütsel güç mesafesi ölçeğinin alt boyutları olan gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma, gücü meşrulaştırma ve güce razı olma arasında pozitif yönlü ve anlamlı ilişkiler olduğu bulunmuştur. Bu bulguların, örgüt içinde bireylerin güçle ilişkilerini nasıl algıladıklarını ve nasıl tepki verdiklerini anlamak açısından önemli olduğu söylenebilir. Özellikle, gücü kabullenme, gücü araçsal kullanma ve güce razı olmanın, okul iklimini belirlemede önemli yordayıcılar olduğu ortaya çıkmıştır. Gücü kabullenme, pozitif bir şekilde okul iklimini etkilemektedir. Bu durum, örgüt içindeki güç dinamiklerinin olumlu bir etki meydana getirdiği şeklinde yorumlanabilir. Diğer yandan, gücü araçsal kullanma ve güce razı olmanın okul iklimi üzerinde negatif bir etkisi olduğu belirlenmiştir. Bu sonuca göre gücün manipülatif veya zorlayıcı bir şekilde kullanılmasının okul iklimini olumsuz yönde etkileyebileceği ifade edilebilir. İlgili literatürde örgütsel güç mesafesi ile okul ikliminin birlikte çalışıldığı bir araştırmaya rastlanmamıştır. Fakat örgütsel güç mesafesi ve okul iklimi değişkenlerinin farklı kavramlarla çalışıldığı ve benzer sonuçlara ulaşılan çalışmalar mevcuttur. Örgütsel güç mesafesi, çalışanların örgüte karşı duydukları yabancılaşma (Güzel, 2022), cam tavan engeli (Halo, 2015; Jahangirov, 2012) ve güvensizlik (Uslu, 2013) gibi olumsuz tutum ve davranışların artmasına neden olan bir örgütsel değişkendir. Bu sonuçlara göre, örgütsel güç mesafesinin örgüt içindeki eşitsizliği, adaletsizliği ve ayrımcılığı yansıttığını ve bunun da çalışanların motivasyonunu, bağlılığını ve performansını olumsuz etkilediği söylenebilir. Bunun yanında örgütsel güç mesafesi, örgütsel adalet (Şeremet, 2022), dönüşümcü liderlik (Kinter, 2016) ve örgütsel vatandaşlık (Ertürk, 2014) gibi olumlu tutum ve davranışların azalmasına neden olan bir örgütsel değişkendir. Örgütsel güç mesafesinin yüksek olduğu okullarda, işbirliği, katılım, paylaşım ve dayanışma gibi örgütsel değerlerin zayıflaması muhtemeldir. Bu durum, okul ikliminin olumsuz etkilenmesine neden olabilir. Diğer yandan, örgütsel güç mesafesinin düşük olduğu okullarda, örgütsel değerlerin güçlenmesi ve okul ikliminin olumlu bir yönde gelişmesi beklenir. Bu bağlamda, örgütsel güç mesafesinin, okul iklimi üzerinde belirleyici bir rol oynadığı söylenebilir. Okullardaki güç mesafesinin azaltılması, okul içindeki paydaşlar arasında eşitlik, mutluluk, kültürel çeşitlilik, performans ve iletişim gibi olumlu faktörleri artırabilir (Münüsoğlu, 2022; Keçeli, 2022; Alaca, 2022; Seday, 2021; Getmez, 2018; Dilbaz Sayın, 2017). Bu faktörler, öğretmenlerin ve öğrencilerin performansını, başarısını ve mutluluğunu olumlu yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, okullarda örgütsel güç mesafesinin düşük olması, arzu edilen bir durum olarak kabul edilebilir, çünkü bu durum okul ikliminin geliştirilmesine katkıda bulunabilir.

Araştırma sonuçlarından yola çıkarak bazı öneriler sunulmuştur. Mesleğinin başındaki öğretmenler için özel mentorluk programları ve meslek içi eğitimler düzenlenerek, onların örgütsel güç mesafesi algılarını deneyimli öğretmenlerle uyumlu hale getirmek faydalı olabilir. Cinsiyet değişkeninin örgütsel güç mesafesi algıları üzerinde etkisi olmadığı tespit edildiğinden, bu konuda cinsiyet eşitliğini destekleyen politikaların devam ettirilebilir. İlkokul, ortaokul ve lise düzeyindeki öğretmenler arasındaki güç mesafesi algı farklılıklarını azaltmak için okul türlerine özgü yönetim ve iletişim stratejileri geliştirilebilir. İlkokul düzeyinde çalışan öğretmenlerin okul iklimi algılarının düşük olduğu göz önünde bulundurularak, bu öğretmenlerin okul iklimini iyileştirecek destekler sağlanmalıdır. Gücü kabullenmenin pozitif etkisi göz önüne alındığında, öğretmenlerin güç dinamiklerini anlamalarını ve kabullenmelerini teşvik eden eğitimler düzenlenebilir. Bu faktörlerin negatif etkisi nedeniyle, öğretmenlerin güç kullanımı konusunda farkındalık oluşturucu çalışmalar yapılması ve güç kullanımının etik kurallar çerçevesinde olmasını sağlayacak politikalar geliştirilmesinin önemli olduğu düşünülmektedir.



Kaynakça

- Akar, A. (2006). *İlköğretim okullarında öğretmen algılarına göre yöneticilerin, yöneticilik becerilerinin örgüt iklimine katkısı (Ankara ili örneği)*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Akbaba, A. ve Erdoğan, H. (2014). Okul yöneticileri ve öğretmen görüşlerine göre okul ikliminin oluşması. *Akademik Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 2(5), 211-227.
- Alaca, M. F. (2022). *Kültürel sermaye ile okul iklimi ilişkisine yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Altinkurt, Y. ve Yılmaz, K. (2012). Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin örgütsel vatandaşlık davranışları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 12(3), 1833-1852.
- Arı, S. (2011). *Örgüt ikliminin işle bütünleşme üzerine etkisi ve bir uygulama*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Arslan, A. (2019). *Sosyal adalet liderliği ve etik iklim arasındaki ilişkiye yönelik öğretmen görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Aslan, H. (2022). The relationship between teachers' perceived power distance and organizational silence in school management. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(3), 644-664.
- Atalay, M.Ö., Aydemir, P. ve Acuner T. (2021). İşgörenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının demografik faktörlere göre incelenmesi: Trabzon ilinde ampirik bir araştırma. *Social Science Development Journal*, 7(29), 139-162.
- Ateş, A. (2019). *Öğretmenlerin mizaçları ile güç mesafesi algıları arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Atmaca, T. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi ve örgütsel muhalefet algılarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 8(1), 11-27.
- Aydın, M. (2000). *Çağdaş eğitim denetimi* (4. baskı). Ankara: Hatipoğlu Yayınevi.
- Aydoğan, İ. (2019). *Öğretmenlerin psikolojik iyi oluş düzeylerinin yordayıcısı olarak okul iklimi algıları*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Ayık, A. ve Diş, O. (2015). Okul yöneticilerinin dönüştürücü liderlik rolleri ile örgüt iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(3), 337-359.
- Bakkal, M. (2019). *Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki: Sultanbeyli ilçesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Aydın Üniversitesi ve Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüleri, İstanbul.
- Bakkal, M. ve Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 163-195.
- Balci, A. (2002). *Etkili okul, okul geliştirme. Kuram, uygulama ve araştırma*. (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayınları.
- Baykal, İ. (2007). *İlköğretim okullarının örgüt ikliminin bazı değişkenler açısından incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi), Ege Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İzmir.
- Bayrak, S. (2001). Yönetimde bir ihmal konusu olarak güç ve güç yönetimi. *Süleyman Demirel Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 6(1), 23-42.
- Berberoğlu, G. (2004). Yönetim ve organizasyon. C. Koparal (Ed.), Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayını No: 1457, *Açıköğretim Fakültesi Yayını* 774.
- Bryman, A. ve Cramer, D. (2001). *Quantitative data analysis with spss release on for windows*. Philadelphia: Routledge.
- Bursalioğlu, Z. (2005). *Okul yönetiminde yeni yapı ve davranış*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 32(32), 470-483.

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1241-1265.

DOI. 10.51460/baebd.1415871



- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (22. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Can, N. (Editör). (2013). *Kuram ve uygulamada eğitim yönetimi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Canlı, S., Demirtaş, H. ve Özer N. (2018). Okul iklimi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *İlköğretim Online*, 17(4), 1797-1811.
- Capone, V., Joshanloo, M. ve Park, M. (2019). Burnout, depression, efficacy beliefs, and work-related variables among school teachers. *International Journal of Educational Research*, 95, 97-108.
- Cerit, Y. (2005). Okul ve öğretmenlik. M. D. Karslı (Ed.), *Öğretmenlik mesleğine giriş*. Ankara: Pegem.
- Chen, N., Chao, M., Xie, H. ve Tjosvold, D. (2017). Transforming cross-cultural conflict into collaboration. *Cross Cultural & Strategic Management*, 25(1), 70-95.
- Chiang, C. ve Hsieh, T. (2012). The impacts of perceived organizational support and psychological empowerment on job performance: the mediating effects of organizational citizenship behavior. *International Journal of Hospitality Management*, 31(1), 180-190.
- Collie, R., Shapka, J. ve Perry, N. (2011). Predicting teacher commitment: the impact of school climate and social-emotional learning. *Psychology in the Schools*, 48(10), 1034-1048.
- Cortina K.S., Arel S. ve Smith-Darden J.P. (2017). School belonging in different cultures: the effects of individualism and power distance. *Frontiers Education*, 2(56), 1-12.
- Çağlar, D. (2001). Yönetim-kültür bağlamında Türk yönetim modelinin saptanmasına yönelik kavramsal bir çalışma. *Gazi Üniversitesi İ.İ.B.F. Dergisi*, 3(3), 125-148.
- Çağlayan, E. (2013). The relationship between school climate perceptions and school size and status. *e-International Journal of Educational Research*, 4(4), 100-116.
- Çalık, T. ve Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeğinin geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(157), 167-180.
- Çavdar, M. (2021). Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının incelenmesi (Diyarbakır ili örneği). *Uluslararası Akademik Yönetim Bilimleri Dergisi*, 7(10), 107-136.
- Çiçek Sağlam, A. ve Göl Dede, B. (2020). Öğretmenlerin güç mesafesi algıları ile örgütsel sessizlikleri arasındaki ilişki. *Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi*, 7(6), 1-23.
- Daniels, M., ve Greguras, G. (2014). Exploring the nature of power distance. *Journal of Management*, 40(5), 1202-1229.
- Deniz, A. (2013). *Okullarda güç mesafesi ve bağlılık arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Dilbaz Sayın, S. S. (2017). *Okul iklimi ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). Çanakkale 18 Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Çanakkale.
- DiPaola, M. ve Guy, S. (2009). The impact of organizational justice on climate and trust in high schools. *Journal of School Leadership*, 19(4), 382-405.
- Doğan, S. (2011). *Genel lise öğrencilerinin algılarına göre okul tahripçiliği ile okul iklimi arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dönmez, Ş. (2016). *Ortaokul öğrencilerinde okul iklimi, okula bağlılık ve okul yaşam kalitesi algısının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi* (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Dyer, W. (1979). Caring and power. *California Management Review*, 21(4), 84-89.
- Ekşi, F. (2006). *Rehber öğretmenlerin okul iklimi algıları ile kaygı düzeyleri arasındaki ilişki üzerine bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Marmara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Ekşi, H., Türk, T. ve Avcu, A. (2017). Maryland güvenli ve destekleyici okul iklimi ölçeği (MGDOI)'nin Türk kültürüne uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(4), 1882-1899.
- Erdoğan, M. Y. ve Umurkan, F. (2014). Okul yöneticilerinin teknolojik liderlik rollerinin yordanmasında okul ikliminin etkileri. *İZÜ Sosyal Bilimler Dergisi*, 2(4), 155-172.

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1241-1265.

DOI. 10.51460/baebd.1415871



- Erkutlu, H. ve Chafra, J. (2016). Impact of behavioral integrity on organizational identification. *Management Research Review*, 39(6), 672-691.
- Erol, E. (2014). *Eğitim fakültelerinde örgütsel iklim ile örgütsel politika algısı arasındaki ilişki*. (Doktora tezi). Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Denizli.
- Ertürk, E. (2014). *Sosyal mübadele teorisi bağlamında güç mesafesi ve örgütsel adalet algılamalarının örgütsel vatandaşlık davranışı üzerindeki etkisi*. (Doktora tezi). Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Konya.
- Genç, N. (2010). *Meslek yüksekokulları için yönetim ve organizasyon* (2. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Getmez, D. (2018). *Okul müdürlerinin iletişim becerileri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Güzel, K. N. (2022). Güç mesafesinin işe yabancılaşmaya etkisi: Sağlık çalışanları üzerine bir araştırma. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, İşletme Enstitüsü, Sakarya.
- Halo, L. M. (2015). Cam tavan sendromu ve güç mesafesi ilişkisi: Akademisyenler üzerinde uygulamalı bir araştırma. (Yüksek lisans tezi). Bahçeşehir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Halpin, A. W. (1966). *Theory and research in administration*. New York: Macmillan.
- Hofstede, G., Hofstede, G. ve Minkov, M. (2010). *Cultures and organizations: Software of the Mind*. London: McGraw Hill.
- Hoy, W. K. (2003). School Climate. In J.W. Guhtrie (Eds.), *Encyclopedia of Education* (pp. 2121-2124), New York: Thompson Gale.
- Hoy, W. K., Tarter, T. J., ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organisational climate*. London: Sage.
- Hoy, W. ve Clover, S. (1986). Elementary school climate: a revision of the OCDQ. *Educational Administration Quarterly*, 22(1), 93-110.
- Jahangirov, N. (2012). *Kültürel bir değişken olarak güç mesafesi ve cam tavan engeli arasındaki ilişkiler üzerine ampirik bir araştırma*. (Yüksek lisans tezi). Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Jehanzeb, K. ve Mohanty, J. (2019). The mediating role of organizational commitment between organizational justice and organizational citizenship behavior. *Personnel Review*, 49(2), 445-468.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., Korkmaz, T. ve Çalışkan, N. (2008). Eğitim kurumlarında örgüt iklimi ve örgüt etkinlik algısı arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(3), 63-71.
- Karaman, A. (2008). *Profesyonel yöneticilerde güç yönetimi*. Konya: Eğitim Akademi.
- Karasar, N. (2018). *Bilimsel irade algı çerçevesi ile bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (33. Baskı). Ankara: Nobel Akademik Yayıncılık.
- Keçeli, İ. (2022). *İlkokul öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel mutluluk düzeyleri arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Kültür Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Kemikkıran, N. (2015). Güç mesafesi yüksekse eşitsizlik mi istenir? *Ankara Üniversitesi SBF Dergisi*, 70(2), 317-344.
- Kirel, Ç. (1998). *Örgütlerde güç kullanımı*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları, No:1031.
- Kinter, O. (2016). *Örtük liderlik kuramı çerçevesinde güç mesafesi ile dönüşümcü ve etkileşimci liderlik ilişkisi*. (Yüksek lisans tezi). Balıkesir Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Balıkesir.
- Kişmir, F.S. (2021). Ortaöğretim öğretmenlerinin okul iklimi algıları ile örgütsel sapma algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi. (Yüksek lisans tezi). Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Rize.
- Kline, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Ko, W. ve Kang, H. (2019). Effect of leadership style and organizational climate on employees' food safety and hygiene behaviors in the institutional food service of schools. *Food Science & Nutrition*, 7(6), 2131-2143.
- Kocabıyık, M. (2017). *Öğretmenlerin örgütsel bağlılıklarının yordanmasında, okul yöneticilerinin kullandıkları güç mesafesi ve örgütsel adaletin etkisi*. (Yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1241-1265.

DOI. 10.51460/baebd.1415871



- Koçel, T. (2015). *İşletme yöneticiliği*. (16. Baskı). İstanbul: Beta Basım Yayın.
- Loi, R., Lam, L. ve Chan, K. (2011). Coping with job insecurity: the role of procedural justice, ethical leadership and power distance orientation. *Journal of Business Ethics*, 108(3), 361-372.
- Lotulung, M., Senduk, J., Kambey, E. ve Paturusi, A. (2017). Predictors of organizational commitment moderated by job satisfaction: What can we learn from Indonesia? *JEHD*, 6(3).
- Marcus, A. ve Gould, E. W. (2000). Crosscurrents: cultural dimensions and global web user-interface design. *Interactions*, 7(4), 32-46.
- Masry-Herzallah, A. ve Da'as, R. (2020). Cultural values, school innovative climate and organizational affective commitment: a study of Israeli teachers. *International Journal of Educational Management*, 35(2), 496-512.
- McCarley, T., Peters, M. ve Decman, J. (2014). Transformational leadership related to school climate. *Educational Management Administration & Leadership*, 44(2), 322-342.
- Memduhoğlu, H. B. ve Şeker, G. (2010). Öğretmenlerin algılarına göre ilköğretim okullarının örgütsel iklimi. *İnönü üniversitesi eğitim fakültesi dergisi*, 12(1). 1-26.
- Montejo, H. ve Patino, E. (2021). Organizational climate in select public elementary schools in Cebu City: A reality check. *Journal of Education and Culture Studies*, 5(5), 45.
- Mullins, Laurie J. (1996). *Management and organisational behaviour* (4th ed.). London: Pitman.
- Münüsoğlu, Z. (2022). *Sosyal adalet liderliği ve okul iklimi arasındaki ilişkiye yönelik öğrenci görüşleri*. (Yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Niranga, W. ve Dharmadasa, M. (2021). Support for innovations and innovative behavior: a moderating effect of power distance in innovative behaviour of middle and lower level employees in Sri Lanka. *Proceedings of International Conference on Business Management*, 17. 1405-1421.
- Özen, Y. ve Gül, A. (2007). Sosyal ve eğitim bilimleri araştırmalarında evren-örneklem sorunu. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15, 394-422.
- Özkalp, E. ve Kirel, Ç. (2004). *Örgütsel davranış*. Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Özkan, R. (2014). Administrative and cultural values adopted by primary school teachers: Nigde sample. *International Online Journal of Educational Sciences*, 6(1), 198-213.
- Öztürk, M. ve Zembat, R. (2015). Okulöncesi yöneticilerinin yaratıcı liderlik özellikleri ile okul iklimi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Journal of Academic Social Science Studies*, 31, 455-467.
- Peker, Ö. (1993). Okullarda örgütsel havanın çözümlenmesinde bir yöntem. *Türkiye Orta Doğu Amme İdaresi Dergisi*, 26(4), 21-43.
- Pesania, G. (2022). Mediating effect of transformational leadership style of school heads on the relationship between organizational climate and self-esteem of teachers. *International Journal of Research and Innovation in Social Science*, 06(10), 347-361.
- Rhee, J., Dedahanov, A. ve Lee, D. (2014). Relationships among power distance, collectivism, punishment, and acquiescent, defensive, or prosocial silence. *Social Behavior and Personality*, 42(5), 705-720.
- Saygılı, G. (2010). *Öğretmenlerin kişilik özellikleri ile okul iklimi algıları arasındaki ilişkinin incelenmesi (İstanbul ili Sancaktepe ilçesi örneği)*, (Yüksek lisans tezi). Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Seçkin, E. ve Mamaci, M. (2022). Örgütsel iletişimin örgütsel muhalefet, algılanan örgütsel güç mesafesi ve psikolojik sermaye ilişkileri açısından incelenmesi. *İş Te Davranış Dergisi*, 7(2), 51-61.
- Seday, M.Ş. (2021). *Öğretmen algılarına göre okul iklimi ile lider üye etkileşimi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Siirt Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Siirt.
- Sular, M. (2017). *Lise öğrencilerinin okula yabancılaşmasında okul iklimi ve okulda iletişimin rolü*. (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Şeremet, G.G. (2022). *Hastanelerde sağlık çalışanlarının güç mesafesi ve örgütsel yabancılaşma ilişkisinde örgütsel adaletin aracılık rolü: Ankara ili örneği*. (Doktora tezi). Hacı Bayram Veli Üniversitesi Lisansüstü, Eğitim Enstitüsü, Ankara.

Özdemir, H. ve Kahveci, G. (2024). Okul yöneticileriyle ilgili algılanan güç mesafesinin okul iklimi üzerindeki yansımaları: Öğretmen perspektifiyle bir araştırma. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1241-1265.

DOI. 10.51460/baebd.1415871




- Şimşek, M. Ş. (1998). *Yönetim ve organizasyon*. (4. Baskı). Konya: Damla Ofset Matbaacılık.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde mükemmellik arayışı etkili okullar* (3. Basım). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Şişman, M. ve Turan, S. (2005). *Eğitim ve okul yönetimi*. Edt. Yüksel Özden, Eğitim ve okul yöneticiliği el kitabı içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston: Pearson.
- Tableman, B. (2004) School climate and learning. *Best Practice Briefs*, 31, 1-10.
- Taymaz, H. (2015). *Eğitim sisteminde teftiş kavramlar ilkeler yöntemler* (11. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Topaloğlu, A. (2009). *Okul öncesi eğitim kurumlarında çalışan yöneticilerin örgütsel amaçları gerçekleştirmedeki yeterlikleri*. (Yüksek lisans tezi). Trakya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Edirne.
- Turan, S. (2006). *Eğitim liderliği, okul yönetimlerini geliştirme programı ders notları*. Ankara: MEB İlköğretim Genel Müdürlüğü.
- Ulus, A. B. ve Kanbur, A. (2020). Güç mesafesi ve örgütsel adaletin politik davranışlar üzerindeki etkisi. *İşletme Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 3451-3466.
- Uslu, O. (2013). *Güç mesafesi algısının örgütsel güvene etkisi: Bir devlet üniversitesi örneği*. (Yüksek lisans tezi). Sakarya Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü. Sakarya.
- Uslu, O. ve Ardiç, K. (2013). Güç mesafesi örgütsel güveni etkiler mi? *Afyon Kocatepe Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 15(2), 313-338.
- Uygur, M. ve Yıldırım, A. (2011). İlköğretim okulu yöneticilerinin kültürel liderlik rolleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılığı arasındaki ilişki. *Gazi Üniversitesi Endüstriyel Sanatlar Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27, 72-81.
- Wang, D., Su, Z. ve Yang, D. (2011). Organizational culture and knowledge creation capability. *Journal of Knowledge Management*, 15(3), 363-373.
- Weber, M. (2012). *Bürokrasi ve otorite*. (Çev. H. Bahadır Akın). Ankara: Adres Yayınları.
- Welsh, W. N. (2000). The effects of school climate on school disorder. *The Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 567(1), 88-107.
- Yeşil, S. (2012). Türkiye'nin Ulusal Kültürel Özellikleri ve Yenilikçilik Potansiyeli Arasındaki İlişki Açısından Bir Değerlendirme. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 9(17), 33-62.
- Yıldırım, B. ve Deniz, A. (2014). The relationship between power distance and organizational commitment in primary schools. *Educational Research and Reviews*, 9(19), 750-760.
- Yılmaz, K. ve Altinkurt, Y. (2013). Örgütsel iklim ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(1), 1-11.
- Yorulmaz, Y.İ. (2021). *Öğretmenlerin örgütsel güç mesafesi algılarının eğitim örgütlerine yansımaları, yapısal nedenleri ve yapılaşması*. (Doktora tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Yorulmaz, Y.İ., Çolak, İ., Altinkurt, Y. ve Yılmaz K. (2018). Örgütsel güç mesafesi ölçeği geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 8(4), 671-686.
- Zaleznik, A. (1998). *Managers and leaders: Are they different?* *Harvard business review on leadership*. Boston: Harvard Business School Press.
- Zıblım, L. (2020). *Okul yöneticilerinin kullandığı güç kaynakları ile öğretmenlerin güç mesafesi arasındaki ilişki*. (Yüksek lisans tezi). Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Muğla.
- Zıblım, L. ve Ertürk, A. (2022). The organizational power applied by school principals and its effect on teachers' perception of power distance. *Participatory Educational Research*, 9(5), 26-42.



Spouse Burnout and Marriage Satisfaction in Married Individuals: The Mediating Role of Psychological Well-being

Evli Bireylerde Eş Tükenmişliği ve Evlilik Doyumu: Psikolojik İyi Oluşun Aracı Rolü

Bulent SEN , Assoc. Prof. Dr., European University of Lefke, bsen@eul.edu.tr

Nerguz BULUT SERİN , Prof. Dr., European University of Lefke, nserin@eul.edu.tr

Kadriye KARAGULMEZ , Lecturer, Ankara University of Social Sciences, kadriyekaragulmez@outlook.com

Geliş tarihi - Received: 4 April 2024

Kabul tarihi - Accepted: 16 July 2024

Yayın tarihi - Published: 28 August 2024



Abstract. In this study, the mediating role of psychological well-being in the relationship between spouse burnout and marital satisfaction of married individuals was tested. 183 participants (83 women and 100 men) participated in the study. Demographic Information Form, Golombok-Rust Marital Status Inventory, Spouse Burnout Scale, and Psychological Well-Being Scale were administered to the participants. The data were analyzed and evaluated by adding the Process v.4 module to the SPSS 21 program and following its procedures. According to this analysis, it was determined that there was a negative relationship between spouse burnout and marital satisfaction and that the psychological well-being dimension played a partial mediating role in the relationship between spouse burnout and marital satisfaction. It is thought that this study will give an idea and contribute to choosing variables that may have a stronger mediating role for researchers who will study spouse burnout and marital satisfaction.

Keywords: Mediating role, spouse burnout, marital satisfaction, psychological well-being.

Öz. Bu çalışmada, evli bireylerin eş tükenmişliği ile evlilik doyumu arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracı rolü test edilmiştir. Çalışmaya 183 katılımcı (83 kadın ve 100 erkek) katılmıştır. Katılımcılara Demografik Bilgi Formu, Golombok-Rust Evlilik Durumu Envanteri, Eş Tükenmişlik Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS 21 programına Process v.4 modülü eklenerek ve prosedürleri izlenerek analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir. Bu analize göre eş tükenmişliği ile evlilik doyumu arasında ters yönlü bir ilişki olduğu ve psikolojik iyi oluş boyutunun eş tükenmişliği ile evlilik doyumu ilişkisinde kısmi aracılık rolü oynadığı tespit edilmiştir. Bu çalışmanın eş tükenmişliği ve evlilik doyumu çalışacak araştırmacılar için daha güçlü aracılık rolü olabilecek değişkenleri seçme konusunda bir fikir vereceği ve katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Aracılık rolü, eş tükenmişliği, evlilik doyumu, psikolojik iyi oluş.



Genişletilmiş Özet

Giriş. Aile üyelerinin iyilik halleri karı-kocanın/ebeveynlerin evlilikten aldıkları doyum ile doğrudan ilgilidir. Evlilik doyumu, bir eşin evlilik ihtiyaçlarının diğer eş tarafından ne ölçüde karşılandığına ilişkin öznel değerlendirmedir (Karney ve Bradbury, 2020). Evlilik doyumunu doğrudan etkileyen değişken eş tükenmişliğinin olup olmadığı ve derecesidir. Eş tükenmişliği, beklentiler ile gerçeklik arasındaki farktan kaynaklanan fiziksel, zihinsel ve duygusal yorgunluk durumudur (Pines, 2017). Psikolojik iyi oluş kavramı genel olarak kişinin olumlu özelliklerini ve ruhsal açıdan sağlıklı bir bireyi ifade etmektedir (Palak ve İra, 2022). Evlilik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi inceleyen çalışmalarda, psikolojik iyi oluş düzeyi yüksek olan evli bireylerin eşleriyle daha fazla ekonomik kaynak, sosyal destek ve duygusal destek paylaştıkları belirtilmektedir (Körük ve Vapurulu, 2022; Koç ve Sungurtekin, 2023). Evlilik doyumu arzu edilen bir sonuç olarak düşünülürse eşlerin psikolojik iyi olma durumlarının, çiftin tükenmişliğini azaltarak veya artırarak evlilik doyumunu etkileyebileceği düşünülebilir. Literatür taramasında bu üç değişkenin bir arada kullanıldığı ve psikolojik iyi oluşun aracılık rolünün incelendiği bir araştırmaya rastlanmamıştır. Ayrıca evlilik doyumu düşük ebeveynlere sahip çocukların okul başarılarının evlilik doyumu yüksek ebeveynlere sahip çocuklar ile karşılaştırıldığında daha düşük olduğu ile ilgili araştırmaların sayısı artmaktadır (Chakraborty, 2023; Faizefu, 2022). Bu araştırmanın amacı, eş tükenmişliği ile evlilik doyumu arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun aracılık rolünün olup olmadığının belirlenmesidir. Ayrıca, bu araştırmadan elde edilecek sonuçların aile danışmanlığı uygulayıcılarına, aile içi sorunların öğrencilerin okul başarılarına olumsuz etki edeceği düşünüldüğünde okulların rehberlik ve psikolojik danışmanlarına, okul sosyal hizmet uzmanlarına, psikoloğlara, psikiyatristlere ve gelecekte yapılacak araştırmalara katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Yöntem. Bu araştırmada genel tarama yöntemlerinden biri olan ilişkisel tarama yöntemi kullanılmıştır. Örneklem yöntemi olarak Google Formlarda oluşturulan ve sosyal medya ve iletişim ağları aracılığıyla dağıtılan anket aracılığıyla basit rastgele örneklem yöntemi kullanılmıştır. Çalışmaya 183 katılımcı (83 kadın ve 100 erkek) katılmıştır. Katılımcıların yaş ortalamasının 49,26 (26-63) olduğu, %16,4'ü 25-35 yaş grubunda, %16,4'ünün 35-45 yaş grubunda, %21,3'ünün 45-55 yaş grubunda ve %45,9'unun 55-65 yaş grubunda olduğu, eşleri ile arasındaki ortalama yaş farkının 3,48 (0-14) olduğu, %3,8'inin düşük, %39,3'ünün orta, %45,4'ünün üst orta, %11,5'inin ise yüksek gelire sahip olduğu, %1,1'inin ilköğretim, %4,4'ünün lise, %52,4'inin üniversite eğitimi ve %42,1'inin yüksek lisans/doktora düzeyinde eğitim aldığı görülmektedir. Katılımcılara Demografik Bilgi Formu, Golombok-Rust Evlilik Durumu Envanteri, Eş Tükenmişlik Ölçeği, Psikolojik İyi Oluş Ölçeği uygulanmıştır. Veriler SPSS 21 programına Process v.4 modülü (Hayes, 2022) eklenerek ve prosedürleri izlenerek analiz edilmiş ve değerlendirilmiştir.

Bulgular. Her üç boyutta katılımcıların ortalama puanlarına bakıldığında; 54,87 ile katılımcıların evlilik doyumlarının oldukça düşük olduğu; 2,51 ile katılımcıların eş tükenmişlik düzeylerinin orta seviyede olduğu; 93,93 ile katılımcıların psikolojik iyilik hallerinin orta seviyede olduğu görülmektedir. Arabuluculuk rolünün olup olmadığı araştırılmadan önce üç ön koşulun sağlanıp sağlanmadığı incelenmiş ve tamamının karşılandığı tespit edilmiştir. Eş tükenmişliğinin (X) Psikolojik iyi oluş (M) üzerinde orta derecede ve anlamlı bir etkisi olduğu ($\beta = .648$, $p < .001$) ve bağımsız değişken aracı Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1266-1284.



değişken üzerinde etkili olmalıdır koşulunun yerine geldiği görülmektedir. Eş tükenmişliğinin (X) evlilik doyumu (Y) üzerinde yüksek derecede ve anlamlı bir etkisi olduğu ($\beta = -.804$, $p < .001$) ve bağımsız değişken bağımlı değişken üzerinde etkili olmalıdır koşulunun da yerine geldiği görülmektedir. Aracı değişken psikolojik iyi oluşun (M) bağımlı değişken olan evlilik doyumu (Y) üzerinde etkili olduğu ($\beta = -.345$, $p < .001$) koşulunun da yerine geldiği görülmektedir. Aynı zamanda eş tükenmişliğinin (X) evlilik doyumu (Y) üzerindeki etkisine bakıldığında p değerinin artmadığı ($p < .001$) görülerek aracı değişken olan psikolojik iyi oluşun (M) tam aracı değişken olmadığı, ancak kısmi aracılık rolü oynadığı görülmektedir. Tablonun indirect bölümüne bakıldığında psikolojik iyi oluşun (M) aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur ($\gamma = -2,647$, $BootSE = .519$, $95\% BootCI = [-3,780, -1,743]$).

Tartışma Sonuç ve Öneriler. Bulgular bölümünde katılımcılara uygulanan ölçeklerden elde edilen ortalamaların ölçek değerlendirilmeleri yapıldığında; katılımcıların evlilik doyumlarının ortalamasının altında, eş tükenmişliğinin orta düzeyde ve psikolojik iyi oluşlarının da orta düzeyde olduğu görülmektedir. Her üç boyutun birbiri ile ilişkili ve birbirini olumlu ya da olumsuz anlamda etkileyebileceği düşünüldüğünde bu sonuçların birbiri ile tutarlı olduğu söylenebilir. Katılımcıların her üç boyutta da ortalamasının altında olması psikolojik iyi oluşun eş tükenmişliği ile evlilik doyumu arasında kısmi aracı rolü oynamasını bir anlamda açıklayabilir. Psikolojik iyi oluş değişkeninin aracı rolü olarak kullanılacağı daha sonra yapılacak araştırmalarda katılımcıların psikolojik iyi oluş puanlarının yüksek olduğu durumlarda tam aracılık rolü yeniden değerlendirilebilir.

Bu çalışmanın hem önemi hem de sınırlılığı literatürde her üç değişkenin bir arada ve psikolojik iyi oluşun aracılık rolünü inceleyen bir araştırmaya rastlanmamasıdır. Bu nedenle bulgular ikili değişkenli çalışmalarla tartışılmıştır. Literatüre bakıldığında eş tükenmişliği ile evlilik doyumu arasındaki ilişki çalışılmış ve negatif yönde anlamlı bir ilişki bulunmuştur (Hamarta ve Kozan, 2017; Ağırnaslıgil ve Amuk, 2018). Aynı şekilde eş tükenmişliği ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki de incelenmiş ve istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir (Otrar, Dönmez ve Uzel, 2018). Ayrıca psikolojik iyi oluş ile evlilik doyumu arasındaki ilişki de çalışılmış ve anlamlı ilişki bulunmuştur (Arslan, Oral ve Karababa, 2018). SPSS 21 programına Process v.4 modülü (Hayes, 2022) eklenecek ve prosedürleri izlenerek oluşturulan tablolardaki verilere bakıldığında, eş tükenmişliği ile evlilik doyumu ilişkisine psikolojik iyi oluş değişkeni eklendiğinde, eş tükenmişliğinin evlilik doyumunu olumsuz anlamda etkileme gücü azalmıştır. Bu nedenle psikolojik iyi oluşun kısmi aracı değişken etkisi oluşturduğu görülmüştür. Dolaylı (indirect) etkiye bakıldığında psikolojik iyi oluşun (M) aracılık etkisi istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur.

Sonuç olarak evli bireylerde eş tükenmişliği, psikolojik iyi oluş ve evlilik doyumu arasında anlamlı bir ilişki bulunmuştur. Eş tükenmişliği ile evlilik doyumu arasındaki ilişkide psikolojik iyi oluşun pozitif yönde kısmi aracılık rolüne sahip olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle psikolojik iyi oluşun eş tükenmişliğini azalttığı ve kısmi aracılık rolüyle evlilik doyumunu olumlu yönde arttırdığı yorumu yapılabilir. Ancak evlilik doyumunu ve eş tükenmişliğini artıran ve azaltan birçok değişken göz önüne alındığında, olumlu sonuçlar elde etmek için yalnızca psikolojik iyi oluş değişkeninin aracılık rolü yeterli olmayabilir. Evlilik doyumunu artıran ve eş tükenmişliğini azaltan diğer aracı değişkenlere yönelik gelecek çalışmaların planlanması önemli olacaktır. Uygulayıcılar aile çalışmalarında aileye bütünsel olarak bakmalı ve sorunları çözerken aracı değişkenlerden daha fazla yararlanarak mesleki müdahalelerde bulunmalıdırlar. Bu konuda yapılan bilimsel çalışmaların sonuçları eğitim müfredatına eklenerek bu alanda daha iyi uygulayıcıların yetiştirilmesine olanak sağlanmalıdır.

Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1266-1284.

DOI. 10.51460/baedb.1465197



Introduction

As in the rest of the world, divorce rates in our country have reached high levels and tend to increase. There are studies showing that the institution of marriage is beneficial for the biopsychosocial well-being of individuals, as well as studies showing that unhappy marriages harm the biopsychosocial well-being of individuals. It is a common finding that couples with high marital satisfaction have lower stress levels, higher life happiness, and greater resilience to negative living conditions (Hawkins & Booth, 2005; Helms & Buehler, 2007; Kirby, 2005; Ouellet-Courtois, Gravel & Gouin, 2023). On the other hand, it is a common finding that staying in an unhappy marriage is negatively related to general happiness, life satisfaction, self-esteem and general health (Hawkins & Booth, 2005; Whisman, 2007; Yüksel, 2013; Tutuş & Barut, 2021). In order to increase the well-being of societies, it is necessary to increase the well-being of families, which form the core of the society. The individual already has a very complex structure in biopsychosocial dimensions, so it requires more delicate balances to ensure positive interactions within the family and to increase the well-being of the institution of marriage. In modern societies, there is no longer a simple way to increase the well-being of the institution of marriage. Interdisciplinary sciences and professions dealing with the family institution need to look at the issue in a more holistic and multidimensional way.

Individuals enter marriage to realize their different needs, wishes and dreams. However, it can be evaluated that the psychological well-being of the spouses will be low, and the level of burnout will increase inversely over time, since the expectations from the marriage and the expectations from the other couple cannot be met at the desired rate. As a result, it can be evaluated that the marital satisfaction of the spouses will decrease, and they may find themselves in the process of divorce even though they did not want to at the beginning.

Happy marriages are often measured by high marital satisfaction. However, one of the factors that reduce marital satisfaction is spouse burnout. In this study, it is evaluated that psychological well-being may play a mediating role in reducing spouse burnout and increasing marital satisfaction. First of all, the importance of these concepts will be emphasized.

Marital satisfaction is a spouse's subjective evaluation of the extent to which his or her marital needs are met by the other spouse (Karney & Bradbury, 2020). According to the Social Exchange Theory, individuals evaluate the degree of satisfaction they get from their relationships, based on a standard called the "comparison level". The level of comparison reflects the individual's beliefs and expectations about how a relationship should be. If the result obtained from the relationship is above the comparison level, that relationship is satisfactory for the individual. In other words, the individual perceives that he/she gets what he/she expects or more from the relationship. However, if the result obtained by the individual from the relationship is below the comparison level, that relationship is



considered as unsatisfactory by the individual. The concept of satisfaction is also considered as a dimension of the concept of stability in marriage, which is related to whether the relationship will continue or not (Stafford & Kuiper, 2021; Ünal & Akgün, 2022). Secondary outcomes of research on this subject that children from marital problem homes perform poorly in school as compared to those with stable marital homes (Chakraborty, 2023; Faizefu, 2022).

Spouse (Couple) burnout is a state of physical, mental and emotional fatigue that results from the difference between expectations and reality. It is a state of frustration that occurs as a result of the intensification of emotional demands in a long-term relationship. In studies on couple burnout, it has been found that couple burnout is associated with the following variables related to marriage and relationship, and many of these variables are significant predictors of couple burnout; Positive outlook, communication, security, self-actualization, materiality, emotional appeal, sex life, compatibility of personalities, attractiveness of partner, physical attractiveness, common goals, mental attractiveness, control, sharing common, appreciation, overload, boredom, conflict of demands, achievement, independence, work-home conflict, sharing of household chores and abuse (Pines & Nunes, 2003; Pamuk & Durmuş, 2015; Ceylan & Mohammadzadeh, 2016; Güler & Çapri, 2020). Spouse burnout occurs when the individual begins to realize that their partner is no longer exciting, unique, or perfect. The slight things that make one unhappy or dissatisfied in the relationship begin to become bigger, the anger towards the other party increases, and the relationship reaches the crisis stage and the end of the relationship (Pines, 2017). Factors such as unrealistic beliefs of one or both couples about marriage, differences in their perspectives on attachment, inability to balance work-family, not supporting each other, anger management problems, perception of marital satisfaction as low, and inability to have sexual intercourse may increase spouse burnout by causing spouses to perceive their satisfaction with marriage as low (Mahdavianfard et al., 2015). Factors such as couples not spending enough time on each other and their children, not providing financial and emotional support to family members, spouses of different genders not being able to empathize with each other, communication problems between couples, and role sharing problems within the scope of gender are among the issues that negatively affect spouse burnout (Çapri, 2008; Pines, 2017; Özgüven, 2020).

Psychological well-being as mediator

If marital satisfaction is considered as a desired result, it can be thought that the psychological well-being of the spouses may affect marital satisfaction by decreasing or increasing the couple's burnout. Among the variables thought to affect marital satisfaction are depression, happiness and psychological well-being (Pietromonaco & Overall, 2021). Psychology was initially concerned with mental illness. In recent years, it has been seen that not only the negative health but also the positive aspects of the person have begun to be examined (Reves, Davis & Yappengco, et al., 2020). The concept of psychological well-being generally refers to the positive characteristics of the person and a mentally healthy individual (Danijela & Obrenovic, 2020; Palak & İra, 2022). In recent years, the issue of psychological well-being has become very important in improving educational performance for teachers and students in schools (Mukhlis, Hariri, Riswandi, R., Haenilah, & et al., 2024).

In its most basic sense, the concept of psychological well-being is that individuals see this as a tool to improve themselves even if they encounter difficulties. Individuals with psychological well-being, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1266-1284.

DOI. 10.51460/baebd.1465197



being become aware of the values in life and know how to add meaning to life. They also get happiness and satisfaction from this process. These individuals are aware of their potential abilities and are easily motivated to achieve self-actualization and reach their goals (Seligman, 2020).

In Diener and Seligman's "extremely happy people" research, it was determined that spouses with high psychological well-being are less likely to experience depression and spousal burnout, and have higher marital satisfaction (Diener & Seligman, 2002; Seligman, 2021). In studies examining the relationship between marriage and psychological well-being, it is reported that married individuals with high psychological well-being levels share more economic resources, social support and emotional support with their spouses (Körük & Vapurulu, 2022; Koç & Sungurtekin, 2023). Studies on marital satisfaction and psychological well-being have found that psychological well-being scores are also low in families with high conflict and low harmony (Mills et al. 1992, Walton and Takeuchi 2010).

The current study

There are many individual, familial, environmental and socioeconomic variables that affect marital satisfaction. One of the important variables affecting marital satisfaction is spouse burnout. In fact, variables that negatively affect marital satisfaction also affect spouse burnout. There will always be problems in marriage and the balance may be disrupted. The stronger the psychological well-being of married individuals and family members, the easier it will be to solve these problems and regain balance, and marital satisfaction will increase. With these thoughts, the foundation of the research was laid and the mediating role of psychological well-being was wondered. In the literature review, no research was found in which these three variables were used together and the mediating role of psychological well-being was examined. The purpose of this research is to determine whether psychological well-being has a mediating role in the relationship between spouse burnout and marital satisfaction. It is thought that the results of this research will contribute to family counseling practitioners and future research.

Method

Research design

In this research, the relational survey model, one of the general scanning methods, was used. In studies that adopt the relational survey model, a situation or event is explained as it is, and the relationship and impact of the variables that cause this situation and their degrees are determined (Büyükoztürk et al., 2014).

Study group

As a sampling method, a simple random sampling method was used through a survey created in the Google Forms and distributed through social media and communication networks. 183 participants (83 women and 100 men) participated in the study. It is seen that 44.3% of the participants

Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1266-1284.

DOI. 10.51460/baebd.1465197



are women and 55.7% are men. When looking at the average age of the participants, it was seen that the average was 49.26, while the oldest individual participating in the study was 63 years old and the youngest individual was 26 years old. 16.4% of the participants of the study were in the 25-35 age group, 16.4% were in the 35-45 age group, 21.3% were in the 45-55 age group and 45.9% were in the 55-65 age group. In addition, when looking at the age difference between married individuals and their spouses, it is seen that the average age difference is 3.48, while the minimum age difference is 0 and the maximum age difference is 14. It is seen that 3.8% of the married individuals included in the research have lower-middle income, 39.3% have medium income, 45.4% have upper-middle income and 11.5% have high income. In addition, when the education levels of married individuals are examined, it is seen that 1.1% have primary education, 4.4% have high school education, 52.4% have university education and 42.1% have master's/doctoral level education.

Data collection tools

Golombok rust inventory of marital state-GRIMS

The Golombok-Rust Marital Status Inventory, a scale used to assess marital satisfaction, was used. Golombok-Rust (Golombok Rust Inventory of Marital State-GRIMS) Inventory was developed by Rust, Bennun, Crowe and Golombok in 1990 to measure marital satisfaction. It was adapted into Turkish and its validity and reliability study was conducted by Duyan and Duyan in 2014. The scale is a one-dimensional tool that does not evaluate sexual intercourse but only marital status. The scale consists of 28 statements, half of which are positive and half of which are negative, reflecting individuals' beliefs about the nature of a satisfactory marital relationship. Participants are asked to choose one of the options "Strongly Disagree 3", "Disagree 2", "Agree 1" and "Strongly Agree 0" for each statement. The range of total scores that can be obtained is between 0 and 84 points, and low scores from the scale indicate high marital satisfaction, while high scores indicate low marital satisfaction. The classification is as follows according to the total scores received: Total score between 17 and 21 is 'very good', between 22 and 25 is 'good', between 26 and 29 is 'above average', between 30 and 33 is 'mediocre', between 34 and 37 is 'poor', 38 to 41 is 'bad', 42 to 46 is 'serious problems', and a score above 47 is 'very serious problems'. According to the results of the validity and reliability analysis, it was concluded that the inventory is a valid measurement tool and its reliability is .88. (Duyan & Duyan, 2014). In this study, the resulting Cronbach Alpha value was calculated as .92.

Spouse burnout scale

The short form consists of 10 statements of the Spouse Burnout Scale, originally consisting of 21 statements developed by Pines et al. in 1996 (Pines, 2005), which aims to measure the burnout levels of spouses by focusing on marital stress factors, emotional exhaustion and marital anxieties, was used in the research. The Turkish validity and reliability study of the scale was conducted by Çapri in 2008. According to the results of the validity and reliability analysis, the internal consistency coefficient of the scale was found to be .94 for married women and .95 for married men (Çapri, 2013). In this study, the short form of the Spousal Burnout Scale was used to determine the spousal burnout levels of married individuals and the resulting Cronbach Alpha value was calculated as .88. A 7-point Likert

Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1266-1284.



type rating was used in the scale. While it is evaluated as 'Never = 1', it is evaluated as 'Always = 7'. The total obtained scale value was divided by 10 and the average value was used in the research. The lowest score that can be obtained from the scale is 1, while the highest score is 7.

Psychological well-being scale

The scale was developed by Eggleston et al., in 2001. The Turkish adaptation study of the scale was conducted by Özmete in 2016. 36 items on the scale are scored with a 5-point Likert type rating. It is scored as 'Strongly disagree = 5' and 'Strongly agree = 1'. The scale includes reverse scored items. In order to determine the reliability of the measurement tool, the internal consistency coefficient was calculated and the Cronbach Alpha value was found to be .86/.88 (Özmete, 2016). In this study, the Psychological Well-Being Scale was used to determine the psychological well-being levels of married individuals and the resulting Cronbach Alpha value was calculated as .93.

Procedure and data analyses

The study was initiated with the scientific research and publication ethics committee report dated 22.01.2024 and numbered BAYEK039.05. In this study, the Google Forms application was used to create the form regarding the research items on the online platform, and the link to the form was made available to the participants over the internet. In addition to the form containing questions regarding the demographic information of married individuals who voluntarily participated in the study for data collection, the forms of three scales were used. The consent form is located at the beginning of Google Forms, and after the participant ticks the check box, they are directed to the research statements. IBM SPSS 21 program was used to calculate the descriptive statistics and variables collected within the scope of the research. To determine the mediation role, the PROCESS v.4.2 module, developed by Hayes for the SPSS statistics program in 2022 was loaded into the SPSS program and used. Using the Process v.4 module has made it much easier for researchers to access and evaluate statistical information.

Findings

The statistics of the variables included in the research are shown in Table 1.

Table 1.
Statistical information about variables (Means, standard deviations)

Variables	n	M	SD
1. Marriage satisfaction	183	54,88	14,07
2. Spouse burnout	183	2,51	1,18
3. Psychological well-being	183	93,94	11,91



First of all, the average score of the participants in all three dimensions; with 54.88, it is seen that the marriage satisfaction of the participants is quite low. Marriage satisfaction decreases as the score increases in scale systematic. According to scale scoring, points of 47 or more show that there are serious problems in marriage. With 2.51, the spouse burnout levels of the participants are moderate. The average spouse burnout scale is between 0-7 values. With 93.94, it is seen that the psychological well-being of the participants is moderate. The psychological well-being scale is between 36-180 points.

Table 2.

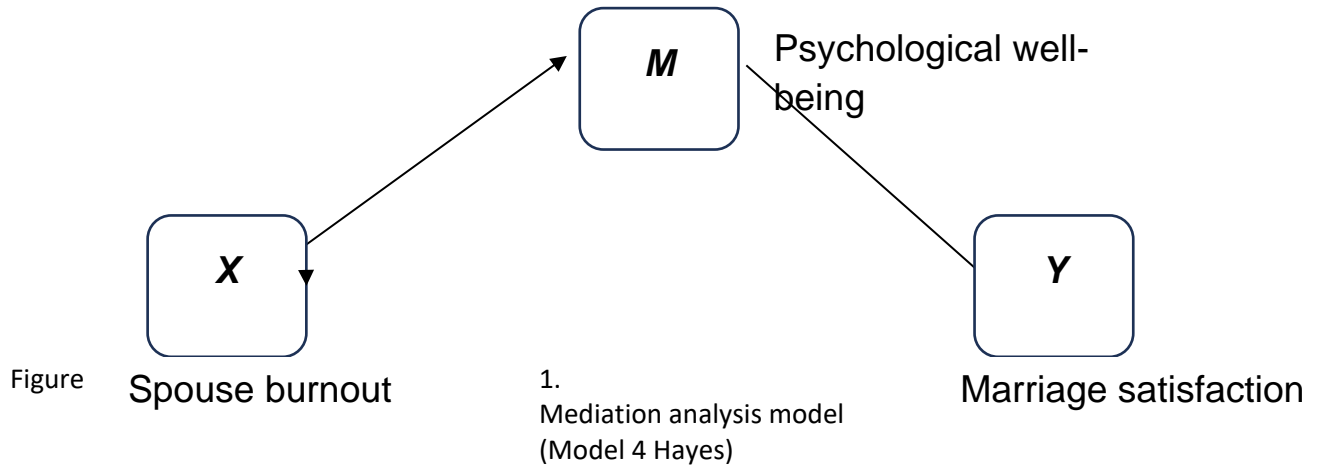
Relationships between marriage satisfaction, spouse burnout, psychological well-being and demographic variables

	1	2	3	4	5	6	7
1. Marriage satisfaction		-.804**	-.720**	.105	.146*	-.047	-.162*
2. Spouse burnout			.648**	-.080	-.184*	.109	.103
3. Psychological well-being				-.134	-.253**	-.039	.040
4. Gender					.034	.085	.265**
5. Income rate						.158	.097
6. Education level							.068
7. Marriage duration							

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

As seen in Table 2, a high and negative significant relationship was found between marriage satisfaction and spouse burnout, a moderate and negative significant relationship between marriage satisfaction and psychological well-being, and a moderate and positive significant relationship between spouse burnout and psychological well-being. No significant relationship was found between demographic variables and these three variables.

When using Hayes's PROCESS v.4.2 module, the model with three variables is selected as the model of the mediation model 4 and the findings were tabulated and presented by this model.



Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1266-1284.



Before investigating whether there was a mediation role, it was examined whether the prerequisites given below were met and it was determined that all of them were met.

1. "The independent variable must have an effect on the mediator variable."
2. "The mediating variable must have an effect on the dependent variable."
3. "The independent variable must have an effect on the dependent variable."

Then, the data in the tables below were accessed by running the PROCESS v.4.2 module developed by Hayes for the SPSS statistical program.

Table 3.
Effect of spouse burnout on psychological well-being

	<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Model 4/ Psychological well-being (M)							
Constant	77.574	1.582	49.04	.000		74.454	80.695
Spouse burnout (X)	6.501	.569	11.43	.000	.648	5.379	7.623

**p<.001, R: 0.648, R²: 0.419, F: 130.720

As seen in Table 3, the model created within the scope of the analysis is significant (F = 130.720, p <.001). When the coefficients are examined, it is seen that spouse burnout (X) has a moderate and significant effect on psychological well-being (M) (β = .648, p <.001) and the condition that the independent variable should be effective on the mediator variable is fulfilled.

Table 4.
Effect of spouse burnout on marriage satisfaction

	<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Model 4/ Marriage Satisfactory (Y)							
Constant	78.872	1.460	54.027	.000		75.991	81.752
Spouse burnout (X)	-9.530	.525	-18.159	.000	-.804	-10.566	-8.495

**p<.001, R: 0.804, R²: 0.646, F: 329.763

As shown in Table 4, the model created within the scope of the analysis is meaningful (F = 329.763, p <.001). When the coefficients are examined, it is seen that spouse burnout (X) has a high degree and significant effect on marriage satisfaction (Y) (β = -.804, p <.001). It is also seen that the condition of the independent variable should be effective on the dependent variable.

Table 5.
Effect of spouse burnout and psychological well-being on marriage satisfaction

	<i>Coeff.</i>	<i>SE</i>	<i>t</i>	<i>p</i>	β	<i>LLCI</i>	<i>ULCI</i>
Model 4/ Marriage							

Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1266-1284.

DOI. 10.51460/baebd.1465197

**Satisfactory (Y)**

Spouse burnout (X)	-6.883	.620	-11.105	.000	-.580	-8.106	-5.660
Psychological well-being (M)	-.407	.062	-6.596	.000	-.345	-.529	-.285

**p<.001, R: 0.845, R²: 0.715, F: 225.324

Sayfa | 1277

When considering (X) and (M) together (Y), it is seen that the model created within the scope of the analysis is significant (F = 130.720, p <.001). It is seen that the mediating variable (M) has an effect on the dependent variable (Y) (β = -.345, p <.001). At the same time, when the effect of (X) on (Y) is examined, it is seen that the (P) value does not increase (p <.001), and the mediating variable is not a full but plays a partial mediating role.

Table 6.

Direct and indirect effects of spouse burnout on marriage satisfaction

	Effect	SE	t	p	LLCI	ULCI	c cs/c' cs
Total effect of X on Y	-9.530	.525	-18.159	.000	-10.566	-8,495	-,804
Direct effect of X on Y	-6.883	.620	-11.105	.000	-8.106	-5,660	-,580
	Effect	BootSE	BootLLCI	BootULCI			
Indirect effect of X on Y:							
Psychological well-being (M)	-2.647	.519	-3.780	-1.743			

As seen in Table 6, the total effect of X on Y (-9.530) decreased with the effect of the mediator (M) and became a direct effect of X on Y (-6.883). Looking at the indirect section of the table, it was found that psychological well-being (M) was found to be a mediator effect and this effect was statistically significant (\odot = -2.647, BootSE=.519, 95% BootCI= [-3.780, -1.743]). With this result, the negative effect of spouse burnout (X) on marriage satisfaction (Y) was found to decrease with the partial role of psychological well-being (M). The total effect of X on Y (-9.530) decreased with the effect of the mediator (M) and became a direct effect of X on Y (-6.883).

Discussion and Conclusions

In this study, the marriage satisfaction, spouse burnout and psychological well-being of the participants were examined together. It has been examined whether the psychological well-being variable has played a mediator role in the relationship between spouse burnout and marriage satisfaction, and how effective this mediation role was.

In the analyses, it was seen that when the psychological well-being variable was added to the relationship between spouse burnout and marital satisfaction, the negative effect of spouse burnout on marital satisfaction decreased. Therefore, it was accepted that psychological well-being had a partial mediating effect.



As seen in Table 1 in the Findings section, the spouse burnout of the participants is above the average of the scores that can be obtained from the scale (2.51<7.0). It is seen that the marital satisfaction of the participants is over 47 points (54.88>47) according to the marital satisfaction scale classification given in the method section, and that marital satisfaction is in the 'very serious problems' category. As a result of the research conducted by Ercantan and Şen (2023), it was similarly determined that there was a spouse burnout score (3.3<7.0) and a marital satisfaction score (32.0<47), and a negative and significant relationship was found between spouse burnout and marital satisfaction in marriage. It is seen that the psychological well-being scores, whose mediating role is examined, are half of the maximum score that can be obtained from the scale (93.94<180). In the analyzes conducted using the PROCESS v.4.2 module, it was determined that psychological well-being played a partial mediating role on the dependent variable, marital satisfaction. In the next researchs the role of partial or full mediating role can be re-evaluated in cases where the psychological well-being scores of the participants are high. Şen, Serin and Karagülmez (2023), when the average scores of marital satisfaction, spouse burnout and psychological well-being of married individuals were examined in the study, it was found that the marital satisfaction of the participants was quite low, and their spouse burnout levels and psychological well-being were at a moderate level.

Both the importance and limitation of this study are that there is no research in the literature examining the mediating role of all three variables together and psychological well-being. Therefore, the findings have been discussed through dual variable studies. When the literature was examined, the relationship between spouse burnout and marriage satisfaction was studied and a negative significant relationship was found (Fincham & Osborne, 1995; Barnes et al., 2007; Çapri & Gökçakan, 2012; Pamuk & Durmuş, 2015; Kebritchi & Mohammadkhani, 2016; Alsawalqa, 2019; Mousavi, 2020; Boiman et al., 2021). Similarly, the relationship between spouse burnout and psychological well-being was studied and a negative significant relationship was found (Park & Fritz, 2015; Deveci-Şirin & Deniz, 2016; Hilpert et al., 2018; Mingfan et al., 2023). In addition, the relationship between psychological well-being and marriage satisfaction was studied and a positive significant relationship was found (Cordova, 2005; Williamson et al., 2013; Khazaei et al., 2018, Kharpuri & Priya, 2019; Hicks et al., 2021).

In this study, when the coefficients are examined, it is seen that spouse burnout (X) has a moderate and significant effect on psychological well-being (M). It is also seen that the condition that the independent variable is effective on the mediation variable is fulfilled. This result obtained from the study is consistent with other studies scanned in the literature. (Pines, 1996; Brotheridge & Lee, 2005; Demerouti et al., 2005; Savla et al., 2011; Falconier et al., 2015; Karademas & Roussi, 2016; Rehman et al., 2020; Won & Seol, 2020).

When the findings are examined, it is seen that psychological well-being, which is the mediating variable, has an effect on the dependent variable of marriage satisfaction. Thus, it is seen that this condition required for an mediation is fulfilled. This result obtained from the study is also consistent with other study results examined in the literature (Mastekaasa, 1992; Shek, 2001; Kim & McKenry, 2002; Hawkins & Booth, 2005; Whisman et al., 2006; Helms & Buehler, 2007; Neff & Broady, 2011; Carr et al., 2014; Mohammed, 2016; Margelisch, et al., 2017; Perelli-Harris et al., 2019; Tadic, 2020; Toghraie et al., 2023).

Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagülmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1266-1284.

DOI. 10.51460/baebd.1465197



When the coefficients are examined for the total effect, it is seen that spouse burnout (X) has a high degree and negative effect on marriage satisfaction (Y). Similarly, it is seen that the condition that the independent variable should be effective on the dependent variable. This result obtained from the study is consistent with other studies scanned in the literature (Randall & Bodenmann, 2009; Falconier et al., 2015; McNulty et al., 2021).

When spouse burnout (X) and psychological well-being (M) are taken together, it is seen that the model created within the scope of the analysis is significant. When the PROCESS v.4.2 module is operated and the effect of X on Y is examined, it is seen that the p value does not increase ($p < .001$). This shows that the mediation variable is not a full mediation, but plays a partial mediation role.

When the indirect effect was examined, the effect of psychological well-being was found to be statistically significant. With this result, it was determined that the negative effect of spouse burnout on marital satisfaction decreased with the partial mediating role of psychological well-being. Although the psychological well-being scores of the participants are not high, it can be said that it positively affects marital satisfaction by partially mediating and reducing the negative effects of spouse burnout.

As a result, a significant relationship was found between spouse burnout, psychological well-being and marital satisfaction in married individuals. It appears that psychological well-being has a positive partial mediating role in the relationship between spouse burnout and marital satisfaction. In other words, it can be interpreted that psychological well-being reduces spouse burnout and positively increases marital satisfaction with a partial mediator role. However, considering the many variables that increase and decrease marital satisfaction and spousal burnout, it may not be sufficient to rely only on the mediating role of the psychological well-being variable to obtain positive results. Planning future studies on other mediating variables that increase marital satisfaction and reduce spouse burnout can be considered an important recommendation from this research. Practitioners should look at the family holistically in family studies and make professional interventions by making more use of mediating variables while solving problems. The results of scientific studies on this subject should be added to the education curriculum, allowing the training of better practitioners in this field. The relatively high education and income levels of the participants can be considered as a limitation of the study in that it reduces the heterogeneity of the study. In future studies, it may be recommended to conduct face-to-face research with participants whose education and income levels are more heterogeneous.



References

- Alsawalqa, R. O. (2019). Marriage burnout: When the emotions exhausted quietly quantitative research. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences, 13(2)*, e68833. <https://doi.org/10.5812/ijpbs.68833>
- Barnes, S., Brown, K.W., Krusemark, E., Campbell, W.K., & Rogge, R. D. (2007). The role of mindfulness in romantic relationship satisfaction and responses to relationship stress. *Journal of Marital and Family Therapy, 33(4)*:482-500. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2007.00033.x>.
- Boiman-Meshita, M., & Littman-Ovadia, H. (2021). The marital version of three good things: A mixed-method study. *The Journal of Positive Psychology, (16)3*, 367–378. <https://doi.org/10.1080/17439760.2020.1716046>
- Brotheridge, C. M., & Lee, R. T. (2005). Impact of work-family interference of general well-being: A replication and extension. *International Journal of Stress Management, 12(3)*, 203-221.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A.
- Carr, D., Freedman, V. A., Cornman, J. C., & Schwarz, N. (2014). Happy marriage, happy life? Marital quality and subjective well-being in later life. *Journal of Marriage and Family, 76*, 930-948.
- Chakraborty, A. (2023). A Review Article on the Outcomes of Marital Conflicts on Child Growth and Development. *The International Journal of Indian Psychology 11(2)*, 110-122. DOI: 10.25215/1102.019
- Cordova, J.V., Gee, C.B., & Warren, L.Z. (2005). Emotional skillfulness in marriage: Intimacy as a mediator of the relationship between emotional skillfulness and marital satisfaction. *Journal of Social and Clinical Psychology, 24(2)*, 218-35. <https://doi.org/10.1521/jscp.24.2.218.62270>.
- Ceylan, A., & Mohammadzadeh, B. (2016). Examining the burnout levels of EFL lecturers at the school of foreign languages of a state university in Turkey-Manisa case. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE), 5(3)*,12-23.
- Çapri, B. (2008). *Eş tükenmişliğini yordayan değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış doktora tezi. Mersin Üniversitesi.
- Çapri, B., & Gökçakan, Z. (2012). Eş tükenmişliğinin yordanmasında cinsiyet farklılıkları. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 2(2)*, 35-53.
- Çapri, B. (2013). The Turkish Adaptation of the Burnout Measure-Short Version (BMS) and Couple Burnout Measure-Short Version (CBMS) and the Relationship between Career and Couple Burnout Based on
- Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1266-1284.
- DOI. 10.51460/baebd.1465197



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1266-1284.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1266-1284.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Psychoanalytic-Existential Perspective. *Educational Sciences: Theory & Practice / Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 13*, 1408-1417.

Danijela, G., & Obrenovic, B. (2020). Effects of economic uncertainty on mental health in the COVID-19 pandemic context: Social identity disturbance, job uncertainty and psychological well-being model. *International Journal of Innovation and Economic Development 6*(1), 61-74.

Demerouti, E., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2005). Spillover and crossover of exhaustion and life satisfaction among dual-earner parents. *Journal of Vocational Behavior, 67*, 266-289.

Deveci-Şirin, H., & Deniz, M.E. (2016). The effect of the family training program on married women's couple-burnout levels. *Educational Sciences: Theory & Practice, 16*(5), 1563-85. <https://doi.org/10.12738/estp.2016.5.2781>.

Diener, E. & Seligman M. E. P. (2002). Very happy people. *Psychological Science, 13*(1), 81-84. <https://doi.org/10.1111/1467-9280.00415>

Duyan, V. & Duyan Çamur, G. (2014). Golombok-Rust evlilik durumu envanteri'nin Türkçe sürümünün bir grup evli çift üzerinde geçerlik ve güvenirlik çalışması, *Turkish Journal of Family Medicine and Primary Care, 8*(3), 82-89.

Ercantan, G. G., & Şen, B. (2023). KKTC'de yaşayan evli bireylerin eş tükenmişliği ve evlilik doyumu arasındaki ilişki. *Sosyal Politika ve Sosyal Hizmet Çalışmaları Dergisi, 4*(2), 170-192. <https://doi.org/10.61861/spshcd.1365602>

Faizefu, A.R. (2022). The effect of marital problems on the education of children with special needs in Buea municipality. *American Journal of Education and Practice, 6*(3), 1-13.

Falconier, M.K., Nussbeck, F., Bodenmann, G., Schneider, H., & Bradbury, T.J. (2015). Stress from daily hassles in couples: its effects on intradyadic stress, relationship satisfaction, and physical and psychological well-being. *Journal of Marital and Family Therapy., 41*(2):221-35. <https://doi.org/10.1111/jmft.12073>.

Falconier, M.K., Jackson, J.B., Hilpert, P., & Bodenmann, G. (2015). Dyadic coping and relationship satisfaction: A meta-analysis. *Clinical Psychology Review., 42*, 28-46 <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2015.07.002>.

Fincham, F.D., & Osborne L.N. (1995). Understanding marriage and marital distress: Do milliseconds matter? *Journal of Family Psychology, 9*(1), 24-7. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.9.1.24>

Güler, M., & Çapri, B. (2020). The relationship between couple burnout and state-trait anxiety in mothers with disabled children. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches (IJETSAR), 5*(13), 1445-1468.

Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd edition). New York: The Guilford Press.

Hawkins, D. N., & Booth, A. (2005). Unhappily ever after: Effects of long-term, lowquality marriages on well-being. *Social Forces, 84*(1), 447-465.

Helms, H., M., & Buehler, C. (2007). Marital quality and personal well-being: A metaanalysis. *Journal of Marriage and Family, 69*(3), 576-593.

Hicks, L.L., McNulty, J.K., Faure, R., Meltzer, A.L., Righetti, F., & Hofmann, W.J. (2021). Do people realize how their partners make them feel? Relationship enhancement motives and stress determine the link between implicitly assessed partner attitudes and relationship satisfaction. *Journal of Personality and Social Psychology, 120*(2), 335-369. <https://doi.org/10.1037/pspi0000247>

Hilpert, P., Xu, F., Milek, A., Atkins, D.C., Bodenmann, G., & Bradbury, T.N.J (2018). Couples coping with stress: Between-person differences and within-person processes. *Journal of Family Psychology, 32*(3), 366-374. <https://doi.org/10.1037/fam0000380>.

Karademas, E.C., & Roussi, P. (2017). Financial strain, dyadic coping, relationship satisfaction, and psychological distress: A dyadic mediation study in Greek couples. *Stress and Health, 33*(5),508-517. <https://doi.org/10.1002/smi.2735>

Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 1266-1284.

DOI. 10.51460/baebd.1465197



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1266-1284.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1266-1284.

Araştırma Makalesi / Research Paper

- Karney, B. R., & Bradbury, T. N. (2020). Research on marital satisfaction and stability in the 2010s: Challenging conventional wisdom. *Journal of Marriage and Family* 82, 100–116.
- Kebritchi, A., & Mohammadkhani, S. (2016). The role of marital burnout and early maladaptive schemas in marital satisfaction between young couples. *International Journal of Medical Research & Health Sciences*, 5(12), 239-246.
- Khazaei, A., Shamsipour, H., & Davazdah- Emamy, M.H. (2018). The effectiveness of Group well-being Therapy on marital satisfaction and psychological well-being among housewives. *Shenakht Journal of Psychology and Psychiatry*, 5(5), 43-52.
- Kharpuri, F. L., & Priya, M. (2019). Role of gender and length of marriage in marital satisfaction and psychological well-being. *Oxidation Communications*, (42)3, 415–432.
- Kim, H. K., & McKenry, P. C. (2002). The relationship between marriage and psychological well-being: A longitudinal analysis. *Journal of Family Issues*, 23(8): 885–911.
- Kirby, J. S. (2005). *A study of the marital satisfaction levels of participants in a marriage education course*. Unpublished doctoral dissertation, Department of Educational Leadership and Counseling Department, University of Louisiana, Monroe
- Koç, N., & Sungurtekin, Ş. (2023). Promoting preschool children's social-emotional learning skills through creative drama integrated music activities. *International Online Journal of Primary Education (IOJPE)*, 12(3), 210-227.
- Körük, S., & Vapurlu, S. (2022). The mediating role of self-forgiveness in the relationship between perceived social support and adjustment to divorce. *Journal of Divorce & Remarriage*, (63)4, 277-297.
- Mahdavianfard, R., Asghari Ebrahim Abad, M., & Ghenaat Bajgirani, S. (2015). The prediction of marital burnout through pursuing and distancing in married female students. *Research In Clinical Psychology And Counseling*, 4(2), 122–137.
- Margelisch, K., Schneewind, K. A., Violette, J., & Perrig-Chiello, P. (2017). Marital stability, satisfaction and well-being in old age: Variability and continuity in long-term continuously married older persons. *Ageing & Mental Health*, 21(4), 389-398.
- Mastekaasa, A. (1992). Marriage and psychological well-being: Some evidence on selection into marriage. *Journal of Marriage and Family*, 54(4), 901-911.
- McNulty, J.K., Meltzer, A.L., Neff, L.A., & Karney, B.R. (2021). How both partners' individual differences, stress, and behavior predict change in relationship satisfaction: Extending the VSA model. *The National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS)*, 6,118(27), 2101402118. <https://doi.org/10.1073/pnas.2101402118>.
- Mills, R. J., Grasmick, H. G., Stout Morgan, C., & Wenk, D. A. (1992). The effects of gender, family satisfaction, and economic strain on psychological well-being. *Family Relations*, 41, 440-445. <https://doi.org/10.2307/585588>
- Mingfan, L., Linran, L., Yubei, X., Xiumei, W., Baojuan, Y., Xinqiang, W., & Fulei, G. (2023). The psychological mechanism underlying neuroticism on divorce proneness: The chain mediating roles of negative partner support and couple burnout and the moderating role of economic level. *Journal of Affective Disorders*, (14)327, 279-284. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2023.01.092>
- Mohammed, H. M. (2016). Resilience as moderator variable to the relationship between burnout and marital satisfaction among workers of married couples in Egypt. *Indian Journal of Health and Wellbeing*, (7)5,493-499.
- Mousavi, S. F. (2020). Psychological well-being, marital satisfaction, and parental burnout in Iranian parents: The effect of home quarantine during COVID-19 outbreaks, *Frontiers in Psychology, Health Psychology*, 11, <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.553880>

Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1266-1284.

DOI. 10.51460/baebd.1465197



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1266-1284.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1266-1284.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mukhlis, H., Hariri, H., Riswandi, R., Haenilah, E. Y., Sunyono, S., Maulina, D., & Fitriadi, F. (2024). A current study of psychological well-being in educational institutions: A systematic literature review. *Journal of Education and Learning (EduLearn)*, 18(2), 382-390. <https://doi.org/10.11591/edulearn.v18i2.21136>

Neff, L.A., & Broady, E.F. (2011). Stress resilience in early marriage: Can practice make perfect? *Journal of Personality and Social Psychology*, 101(5):1050-67. <https://doi.org/10.1037/a0023809>

Sayfa | 1283

Ouellet-Courtois, C., Gravel, C. & Jean-Philippe Gouin (2023). A longitudinal study of “we-talk” as a predictor of marital satisfaction. *Personal Relationship*. 30(1), 314-331. <https://doi.org/10.1111/per.12463>

Özgüven, İ. E. (2020). *Evlilik ve aile terapisi*. (5. Baskı). Nobel Yayınları.

Özmete, E. (2016). Evli Kadınlar ve Erkekler İçin Psikolojik İyi Oluş Ölçeğinin Türkçe'ye Uyarlaması, *bilig*, 78, 361-391.

Pamuk, M. & Durmuş, E. (2015). Investigation of burnout in marriage. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 162–177. Retrieved from <https://www.jhumansciences.com/ojs/index.php/IJHS/article/view/3002>

Palak, İ., & İra, N. (2022). The relationship between self-leadership and teachers' psychological well-being. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 11(2), 122-134.

Park, Y., & Fritz C.J (2015). Spousal recovery support, recovery experiences, and life satisfaction crossover among dual-earner couples. *Journal of Applied Psychology*, 100(2), 557-66. <https://doi.org/10.1037/a0037894>

Perelli-Harris, B., Hoherz, S., Lappegård, T. et al. (2019). Mind the “Happiness” gap: The relationship between cohabitation, marriage, and subjective well-being in the United Kingdom, Australia, Germany, and Norway. *Demography*, 56, 1219–1246. <https://doi.org/10.1007/s13524-019-00792-4>

Pietromonaco, P. R., & Overall, N. C. (2021). Applying relationship science to evaluate how the COVID-19 pandemic may impact couples' relationships. *American Psychologist*, 76(3), 438–450.

Pines, A. M. (1996). *Couple burnout: Causes and cures*. New York/London: Routledge.

Pines, A. M., & Nunes, R. (2003). The relationship between career and couple burnout: Implications for career and couple counseling. *Journal of Employment Counseling*, 40(2), 50–64. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1920.2003.tb00856.x>

Pines, A. M. (2005). The burnout measure short version (BMS). *International Journal of Stress Management*, 12, 78–88

Pines, A. M. (2017). *Çiftlerde Tükenmişlik: Sebepleri ve Çözümü*, İstanbul: İletişim Yayıncılık.

Randall, A. K., & Bodenmann, G. (2009). The role of stress on close relationships and marital satisfaction. *Clinical Psychology Review*, 29(2), 105-15. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2008.10.004>

Rehman, A.U., Bhuttah, T.M., & You, X. (2020). Linking Burnout to Psychological Well-being: The Mediating Role of Social Support and Learning Motivation. *Psychology Research and Behavior Management*, 8(13), 545-554. <https://doi.org/10.2147/PRBM.S250961>.

Reves M. E, Davis, D. R., Yapcengco, F. L, Mae M. C, Sylvierose C. B., Gesmundo, B., & Khryztelle M. J., (2020). Perceived parental acceptance, transgender congruence, and psychological well-being of Filipino Transgender individuals. *North American Journal of Psychology*, 22(1), 135-152.

Savla, J., Roberto, K.A., Blieszner, R., Cox, M., Gwazdauskas, F.J., & Gerontol, B. (2011). Effects of daily stressors on the psychological and biological well-being of spouses of persons with mild cognitive impairment. *The Journals of Gerontology: Series B*, 66(6):653-64. <https://doi.org/10.1093/geronb/gbr041>

Shek, D. T. L. (2001). Marital quality and psikological well-being of married adults in a chinese context. *The Journal of Genetic Psychology*, 156 (1): 45- 56.

Seligman, M. E. P. (2020). *Gerçek mutluluk*. Authentic Happiness. İstanbul: Eksi Kitaplar Yayınevi.

Seligman, M. E. P. (2021). *Öğrenilmiş iyimserlik*. Learned optimism. İstanbul: Eksi Kitaplar Yayınevi.

Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1266-1284.

DOI. 10.51460/baebd.1465197



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1266-1284.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1266-1284.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Stafford, L., & Kuiper, K. (2021). Social exchange theories: Calculating the rewards and costs of personal relationships. In D. O. Braithwaite & P. Schrodts (Eds.), *Engaging theories in interpersonal* (3rd ed., pp. 379–390). Sage Publications.
- Şen, B., Serin, N.B., & Karagülmez, K. (2023). The relationship between marriage satisfaction, spouse burnout and psychological well-being in married individuals. *Turkish International Journal of Special Education and Guidance & Counselling (TIJSEG)*, 12(2), 196-210
- Tadik, Y. C. (2020). *Longitudinal associations between marital quality and maternal psychological well-being: The mediating role of coparenting in US-Born and Non-US-Born parents*, Dissertation, University of Georgia: USA
- Toghraie, R., Daneshgar, N., Divsalar, M., & Ghezselflo, M. (2023). Investigating the mediating role of psychological flexibility in the relationship between emotional intelligence and psychological well-being of couples. *Journal of Assessment and Research in Applied Counseling*. 5(1), 58-64. <https://doi.org/10.52547/jarac.5.1.71>.
- Tutuş, H. & Barut, Y. (2021). Evli bireylerde psikolojik dayanıklılık, olumsuz otomatik düşünceler ve evlilik doyumu ilişkisi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 5(9);91-10.
- Ünal, Ö. & Akgün, S. (2022). Relationship of conflict resolution styles in marriage with marital adjustment and satisfaction - Evlilikte çatışma çözme stillerinin evlilik uyumu ve doyumu ile ilişkisi, *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar-Current Approaches in Psychiatry* 14(3):322-330.
- Whisman, M. A., Uebelacker, L. A., Tolejko, N., Chatav, Y., & McKelvie, M. (2006). Marital discord and well-being in older life: Is the association confounded by personality? *Psychology and Aging*, 21(3), 626-631.
- Walton, E., & Takeuchi, D. T. (2010). Family structure, family processes, and well-being among Asian Americans: Considering gender and nativity. *Journal of Family Issues*, 31(3), 301–332. <https://doi.org/10.1177/0192513X09350873>
- Whisman, M. A. (2007). Marital distress and DSM-IV psychiatric disorders in a population based national survey. *Journal of Abnormal Psychology*, 116, 638–643.
- Williamson, H. C., Karney, B.R., & Bradbury, T. N. (2013). Financial strain and stressful events predict newlyweds' negative communication independent of relationship satisfaction. *J Fam Psychol.*, 27(1), 65-75. <https://doi.org/10.1037/a0031104>.
- Won, S. K., & Seol, K. O. (2020). Actor and partner effects of couple's daily stress and dyadic coping on marital satisfaction. *Journal of Korean Academy of Nursing*, 50(6):813-821. <https://doi.org/10.4040/jkan.20162>
- Yüksel, Ö. (2013). *Kadınlarda evlilik uyumu ve psikolojik belirtiler arasındaki ilişki: Stresle baş etme biçimleri ve toplumsal cinsiyet rolü tutumlarının aracı rolleri*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Psikoloji Anabilim Dalı Klinik Psikoloji Bilim Dalı.

Sen, C. B., Bulut Serin, N. & Karagulmez, K. (2024). Spouse burnout and marriage satisfaction in married individuals: The mediating role of psychological well-being. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1266-1284.


DOI. 10.51460/baebd.1465197





Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması

Development and Validation of Creative Personality Traits Scale for Children

Sayfa | 1285

Yıldız GÜVEN , Prof. Dr., Emekli Öğretim Üyesi, yildizgvn@gmail.com

Hilal YILMAZ , Dr. Öğr. Üyesi, Artvin Çoruh Üniversitesi, yilmazhilal@artvin.edu.tr

Kadriye EFE AZKESKİN , Öğr. Gör., Marmara Üniversitesi, ekadriye@marmara.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 16 Mart 2024
Kabul tarihi - Accepted: 17 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1285-1307.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1285-1307.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırmada 48-72 aylık çocukların yaratıcı kişilik özelliklerini tespit etmek amacıyla Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin geliştirilmesi amaçlanmıştır. Çalışma grubu, 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz yarısında olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme esas alınarak seçilen İstanbul ilindeki okul öncesi eğitim kurumlarında öğrenim gören 277 çocuktan oluşturmaktadır. Araştırmanın sonucunda Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin kapsam geçerlik indeksinin 0.67 ve madde-toplam korelasyon değerlerinin uygun olduğu ve ölçme aracının faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir. Ölçeğin üç faktörde toplam varyans değerinin %41.9'unu açıkladığı görülmüştür. Ölçeğin Yeniliğe Uyum ve Hoşgörü alt boyutu 9 maddeden oluşmakta ve güvenilirlik katsayısı 0.76'dır. Sebat Etme ve Üretme İsteği alt boyutu 7 maddeden oluşmakta ve güvenilirlik katsayısı 0.75'tir ve Belirsizliğe Merak alt boyutu 6 maddeden oluşmakta ve güvenilirlik katsayısı 0.75'tir. Ölçeğin geneli için güvenilirlik katsayısı 0.76 olarak hesaplanmıştır. Çalışma sonucunda Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin 48-72 aylık çocukların yaratıcı kişilik özelliklerini değerlendirmek üzere kullanılabilir 22 madde ve üç alt boyuttan oluşan geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi dönem, Çocuklar, Yaratıcılık, Yaratıcı kişilik, Ölçek.

Abstract. It was aimed to develop a Creative Personality Scale for Children to determine the creative personality traits of 48-72 months old children. The study group of the research consists of 277 children studying in the Istanbul province, which were selected convenient sampling from non-probability sampling types in the 2019-2020 academic year. As a result of the research, it was determined that the content validity index of the Creative Personality Traits Scale for Children was 0.67 and the item-total correlation values were appropriate. It was determined that the measurement tool was suitable for factor analysis. It was seen that the scale explained 41.9% of the total variance value in three factors. The sub-dimension of Adaptation to Innovation and Tolerance of the scale consists of 9 items and its reliability coefficient is 0.76. The Persistence and Willingness to Produce sub-dimension consists of 7 items and the reliability coefficient is 0.75, and the Curiosity to Uncertainty and Openness to Change sub-dimension consists of 6 items and the reliability coefficient is 0.75. The reliability coefficient for the overall scale was calculated as 0.76. As a result of the study, it was determined that the Creative Personality Traits Scale for Children is a valid and reliable measurement tool consisting of 22 items and three sub-dimensions that can be used to evaluate the creative personality traits of 48-72 months old children.

Keywords: Preschool, Children, Creativity, Creative personality, Scale.



Extended Abstract

Introduction. Creative thinking competencies in children's lives are seen as skills that will support them in many developmental areas from early childhood to adulthood. The creative thinking competencies expected to be in an individual living in the 21st century should be gained to individuals at every education level starting from the pre-school education level (Kaya, 2010). According to researchers, there is strong evidence indicating that the first 10 years of life are a critical period in terms of creativity, considering the brain development of young children (Goswami, 2004). Motivations related to creativity are always present and are correlated with an individual's daily life (Chavez Eakle et al., 2012). Additionally, creativity is both a set of skills and an individual personality structure that develops throughout childhood and continues to develop during adolescence and adulthood (O'Connor, 2012).

According to Leggett (2017); Dispositions such as curiosity, perseverance, and confidence are essential qualities that lead to a child's creativity. For this reason, the relationship of each of the processes in which the child participates with personality and affective characteristics, as well as cognitive, should be taken into account. In general, it is seen that there are very limited studies examining and evaluating children's creative personality traits. However, research findings focusing on children's creative personality traits will guide families and educators. The lack of a valid and reliable measurement tool that measures the creative personalities of preschool children in our country has created the problem of the research.

Method. This research is within the scope of quantitative research and was designed in accordance with the survey model. The screening model is used to determine the specific characteristics of a group (Büyüköztürk et al., 2012), the relationships between events and phenomena, and to understand the nature of a situation (Karasar, 2013).

This research involved a total of 277 children attending preschool education institutions in Istanbul province during the fall semester of the 2019-2020 academic year, consisting of 103 children aged 48-60 months and 174 children aged 61-72 months.

In the research, one form and two measurement tools were utilized. These are the "Demographic Information Form" developed by the researcher to obtain children's demographic information, and the "Preschool Children's Creative Personality Scale" developed within the scope of this research, for measuring children's creative personality traits, with validity and reliability analyses conducted. Additionally, the "Hybrid Creativity Test" was used for criterion validity.

Results. As a result of the analysis for the content validity of the developed measurement tool, all items were included in the item pool, since the CVR of no item was below 0.62. In addition, the Content Validity Index was calculated for the whole scale (CGI=0.94). It was determined that this value was greater than the value determined for the minimum Scope Validity Criterion (CVR=0.62), and the content validity of the scale was found to be statistically significant (CGI>CVR).

Considering the criterion validity, it was determined that there was a moderate, positive, and significant relationship between the Creative Personality Inventory for Preschool Children and the Hybrid Creativity Inventory ($r=.67$; $p<.001$).

It has been determined that the "Creative Personality Traits Scale for Children" has a sufficient level of explanatory variance in three factors. It is seen that the factor loading values of the items in the first factor vary between 0.45 and 0.69, the factor loading values of the items in the second factor



vary between 0.49 and 0.79, and the factor loading values of the items in the third factor vary between 0.56 and 0.75. According to these load values, the scale has three factors, and all items have load values that can be included in the scale.

When the Cronbach Alpha reliability coefficients of the three-factor structure and the overall scale are examined, it is seen that the reliability coefficient is 0.76 in the first factor, 0.75 in the second factor, 0.75 in the third factor and 0.76 in the overall scale.

Discussion and conclusion. As a result, 9 items constituting the first factor of the Creative Personality Traits Scale for Children were determined as "Adaptation to Innovation and Tolerance", 7 items constituting the second factor were determined as "Perseverance and Willingness to Produce", and 6 items constituting the third factor were determined as "Curiosity to Uncertainty and Openness to Change". This structure also includes the features that meet the "Openness to Change", "Emotional Balance", "Extraversion" and Responsibility dimensions of the five-factor structure put forward by the researchers regarding personality. When all the validity and reliability analysis results are evaluated together, it has been revealed that the Creative Personality Traits Scale for Children, which was developed, is a valid and reliable measurement tool in a 3-point likert structure, consisting of 3 sub-dimensions and 22 items, which can be used to determine the creativity of 48-72 months old children. It can be said that the high total score obtained from the measurement tool indicates that the children's creative personality traits are high.

As part of the research, it is proposed to utilize the "Creative Personality Traits Scale for Children" developed to determine the creative personality traits of children with different socio-economic and socio-cultural backgrounds. The use of the measurement tool is suggested for identifying children at risk in terms of creative personality. Comparative studies can be conducted by considering variables arising from the dynamic interaction between individuals and their environments that may affect children's creative personalities (such as family structure, parental characteristics, and teacher qualities). On the other hand, to address the existing gap in the field, it may also be suggested to adapt the test by extending the age range to cover ages 4-8.



Giriş

Yaratıcılık geçmişten itibaren insan yaşamının önemli özelliklerinden biri olarak kabul edilmiştir. Dünyanın pek çok yerinde önemli bir kültürel evrim geçirilmektedir (Runco, 2007). Bu durum yaratıcılığın daha da önem kazanmasını sağlamaktadır. Yaratıcılık hem teknoloji ve bilimin gelişimi açısından hem de toplumun gelişmesi açısından önemlidir (Robinson, 2001). Beghetto'nun (2007) belirttiği gibi, 21. yüzyılda yaratıcılık kritik bir öneme sahiptir. Bu dönemin hızla değişen yaşam standartlarına ayak uydurabilmek ve teknolojiyi yakalayabilmek için eleştirel düşünme, problem çözme, yaratıcılık, iletişim yetenekleri ve iş birliği becerileri geliştirmek gerekmektedir (Hotaman, 2019). Özellikle problemlerin çözümünde yaratıcılığın önemi tartışılmaz. Yaşanan değişim ve dönüşümlere yaratıcılığı gelişmiş bireyler uyum sağlamaktadırlar (Mumford vd., 2012). Yaratıcılık, çevreye ve koşullara uyum sağlamanın yanında onları dönüştürmeye de izin vermektedir ve bu, önemli bir insan olma özelliğidir (Chávez-Eakle vd., 2012). Yaratıcılığın bu dönüştürücü yönü, kişisel ve toplumsal büyüme için kritik bir öneme sahiptir.

Yaratıcılık, var olan bilgilerin tekrar düzenlenerek veya işlenerek yeni düşünce ve davranışların ortaya konulduğu süreçtir (Vygotsky, 2004). Yaratıcılık, buluşlar gibi somut ve fikirler gibi soyut orijinal ürünler üretmektir (Mumford, 2003). Yaratıcılığın pek çok tanımı yapılmakta ancak herkes ve her durum için geçerli tek bir tanımı bulunmamaktadır. Bu yüzden yaratıcılığın sadece iraksak düşünce bazında veya sadece kişilik bazda ele alınması tartışma konusu olmuştur (Piffer, 2012). Yaratıcılık konusunda araştırmacılar arasında artan fikir birliği, bireydeki yaratıcılığın birden çok bileşene bağlı olacağını göstermektedir (Batey vd., 2009). Yaratıcı düşünme, bilişsel beceriler ve yetenekler, kişilik faktörleri, motivasyon, stratejiler ve üstbilmiş becerilerinin karmaşık bir faaliyetini içerir (Feldhusen, & Goh, 1995). Yaratıcılık kavramı; yetenek boyutunda, bilişsel ve kişilik boyutunda uzun yıllar araştırılmış ve araştırılmaya devam edecektir (Sternberg & Grigorenko, 2004). Reid ve Petocz (2004) yaratıcılığı bütünsel bir perspektiften ele almayı önermektedirler. Onlara göre yaratıcılık teorileri, kişiliğin yönlerindeki ortaklığa veya varyasyona, beynin bileşimine ve yaratıcı problem çözme ile ilgili olabilecek alanlarına bakarak, yaratıcılığın nasıl ortaya çıktığına dair katkıda bulunurlar. Yaratıcı faaliyette başarı için, yeteneklerin, ilgi alanlarının ve eğilimlerin varlığına ek olarak, bir dizi karakter özelliği gereklidir. Bu nitelikler olmadan, üstün yetenek bile yaratıcılıkta güvenilir, önemli başarıya yol açmayacaktır. Bununla birlikte yaratıcılığın ne olduğu ile ilgili çeşitli araştırmacılar görüşlerini belirtmişlerdir. Piffer (2012)'e göre yaratıcı biliş ve yaratıcı kişilik, kişinin yaratıcı potansiyelinin alt kümeleridir. Eysenck'e (1993) göre yaratıcılık bir yetenek değil, bir kişilik değişkenidir. Bloom (1963) yaratıcı performansı belirlemede kişiliğin en az yetenek kadar önemli olduğunu düşünmektedir. 1960'lı yıllardan başlayarak bazı araştırmacılar (Getzels & Jackson, 1962; Taylor, 1960, akt. Gough, 1979) da yaratıcılıkta zekanın kişilik ve motivasyondan daha az önemli olduğunu ifade etmişlerdir. Tüm bunlarla birlikte Rhodes (1961), yaratıcılığı kişilik (person), süreç (process), ürün (product) ve çevre (press/environment) olmak üzere dört boyutta (4P kuralı) ele almıştır.

Kişilik, bir bireyin günlük hissetme, düşünme ve davranma yollarını içerir (Chávez-Eakle vd., 2012). Bireyin kişilik özelliklerine ilişkin beş güçlü faktör (Five Factor Model of Personality) olduğu Golderg (1993) tarafından belirlenmiş ve kişilik üzerine yapılan çalışmaların bu faktörler dikkate alınarak yürütüldüğü ifade edilmiştir. Daha sonraları çoklu faktör analizini kullanarak yapılan çalışmalar sonucunda araştırmacılar, beş faktörün (Değişime/Deneyime açıklık, Duygusal denge, Dışadönüklük, Güven, Y., Yılmaz, H. ve Efe Azkeskin, K. (2024). Çocuklar için yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1285-1307.*
DOI. 10.51460/baebd.1454136



Sorumluluk, Uyumluluk) geçerli ve kabul görmüş kişilik yapısı olduğunu ifade etmişlerdir (Judge vd., 2002; Slobodskaya, 2021).

Değişime/Deneyime Açıklık: Kişinin kendine özgü özelliklerinin olması, değişim ve farklılığı isteme derecesidir (Costa & McCrae, 1992). Değişime açıklık, bilimsel ve sanatsal yaratıcılık ile ilgilidir (Feist, 1998). Bu özelliği yüksek olan bireyler; yeni ve alışılmadık deneyimlere açık, meraklı, iç duyarlılıkları yüksek, yaratıcı (orijinal fikirlere sahip) bireylerdir. Hayal güçleri geniştir ve genelde geleneksel olmayan farklı yöntemleri tercih ederler (Thoms, vd., 1996). Bu kişiler yeni sorunları çözmek için yaratıcılıklarını kullanırlar (Zhao & Seibert, 2006). Bu kişilik özelliğinin yaratıcılığın bilişsel boyutu olan esneklikle de ilişkili olduğu görülmüştür (Fürst vd., 2016). Çalışmalar erken çocukluk ve okul öncesi yıllarda büyük çocuklara ve ergenlere göre merak ve hayal gücü içeren değişime/deneyime açıklığın daha yüksek olduğunu göstermiştir (De Haan vd., 2017; Slobodskaya, & Akhmetova, 2010). Hayal gücündeki azalmaların, erken çocukluktan orta çocukluk dönemine geçişte meraktaki azalmalardan kaynaklanabileceği ifade edilmektedir (Slobodskaya, & Akhmetova, 2010). Orta çocukluktan itibaren, yaratıcılıktaki azalmalar için ise, genel hayal gücündeki değişikliklerden kaynaklanabilir denmektedir (De Fruyt vd., 2006; Prinzie & Deković, 2008).

Duygusal denge: Sakin, özgüven sahibi, sabırlı ve hoşgörülü bireylerin duygusal dengesinin yüksek olduğu bilinmektedir (Robbins & Judge, 2007, akt. Şeker Sır, 2016; Zhao, & Seibert, 2006). **Dışadönüklük:** Özgüven sahibi, liderlik ve sosyal becerileri gelişmiş, heyecanlı ve meraklı kişileri ifade etmektedir (Costa, vd., 1986). Bu özelliğinin yaratıcılığın bilişsel boyutu olan esneklikle de ilişkili olduğu görülmüştür (Fürst vd., 2016). **Sorumluluk:** Kişilerin dürtülerini kontrol etmelerini belirtmektedir. Amaçları olan ve onlara ulaşmak için eylemde bulunan kişiler sorumluluk sahibi olarak nitelendirilmektedirler. Sorumluluğu yüksek olan bireylerin, işkolik ve mükemmeliyetçi olma durumları bu kişilik özelliğinin olumsuz yanıdır. Sorumlu kişilik bireyin başarı yönelimli, güvenilir, organize olmuş, sebatkar olduğunu gösterir (McCrae, & John, 1992; Costa vd., 1991). **Uyumluluk:** Mütevazı, içten, yardımsever, dürüst ve anlayışlı bireyler bu grupta yer almaktadırlar (Costa, vd., 1986; Costa vd., 1991).

Araştırmacılar yaratıcı kişilik özelliklerinden bahsederken oldukça fazla özelliğe vurgu yapmakta Yaratıcı olma bilinci, bağımsızlık, risk alma eğilimi, gerilime direnç gösterme, özveri, bağlılık, sebat, yüksek kişisel enerji, motivasyon, sabırlılık, belirsizliğe merak, hoşgörülü olma, maceracı, soyut düşünebilme, hayal kurmayı sevme ve araştırmacılık, çevrelerindeki olaylara karşı hassasiyet gösterme, iletişime ve eleştiriye açık olma, karmaşık ve yeni şeylere ilgi, yeniliklere ve farklı görüşlere açık olma, deneyime açık olma, problemi görme ve çözmeye istekli olma, özgüven, mizahilik, başkalarından farklı olma isteği, düşüncelerini özgürce ifade edebilme, dışa dönük olma gibi olumlu kişilik özelliklerinin öne çıktığı görülmektedir (Abra, 1997; Csikszentmihalyi, 2015; Baron & Harrington, 1981; Batey vd., 2009; George & Zhou, 2001; McCrae, 1987; Rhodes, 1961; Saracho, 2002; Sternberg, 1988, Kaygın, & Çetinkaya, 2015; Üstündağ, 2005; Treffinger vd., 2002; Zachopoulou, & Makri, 2005; Zachopoulou vd., 2007; Zenasni vd., 2008). Bu özellikler görüldüğü üzere kişilik yapısı içerisinde de yer alan özelliklerdir.

Yetişkin kişilik araştırmacıları, çocukluk ve ergenlik dönemindeki bireysel farklılıkların yapısı üzerinde de çalışılmasının önemli olduğunu belirtmişlerdir (Slobodskaya, 2021) ve bu bağlamda 2 yaş ve üzeri çocukların kişilikleri üzerine pek çok araştırma yapılmıştır. Örneğin; yedi ülkedeki yaklaşık 50 bin 2-14 yaş arası çocukla yapılan çalışma sonuçları bu yaş grubu için de yetişkinlerinkine benzer bir



kişilik yapısı ortaya koymuştur. Yapılan bu çalışmada; deneyime açıklık, duygusal denge/nevrotizm, dışadönüklük, sorumluluk ve uyumluluk içerisinde yer alan farklı özellikler “Beş Büyük Faktör” kuramı dahilinde bu yaş grubunda da öne çıkmaktadır (Halverson vd., 2003; Slobodskaya, 2021). Çalışmalar, çocukluk ve ergenliğin kişilik gelişimi açısından kilit dönemler olduğunu göstermiştir (Soto, 2015).

Sayfa | 1291

Çocukların yaşamındaki yaratıcı düşünme yeterlilikleri, onları erken çocukluk yıllarından yetişkin birey olma süreçlerine kadar pek çok gelişim alanında destekleyecek beceriler olarak görülmektedir. Okul öncesi eğitimden itibaren bireylere yaratıcı düşünme becerilerinin günümüz çağında ihtiyaç duyulan yeterlikte kazandırılması gerekmektedir (Leggett, 2017). Araştırmacılara göre yaşamın ilk 10 yılı için küçük çocukların beyin gelişimi düşünüldüğünde, yaratıcılık açısından kritik bir dönem olduğunu gösteren güçlü kanıtlar vardır (Goswami, 2004). Yaratıcılığa ilişkin güdüler her zaman mevcuttur ve bireyin günlük hayatıyla ilintilidir (Chavez Eakle vd., 2012). Aynı zamanda yaratıcılık hem bir beceriler takımıdır hem de çocukluk boyunca gelişen, ergenlik ve yetişkinlik döneminde gelişmeye devam eden bireysel bir kişilik yapısıdır (O'Connor, 2012). Leggett (2017)'e göre; merak, sebat-azim ve güven gibi eğilimler bir çocuğun yaratıcılığına yol açan gerekli nitelikleridir. Bu nedenle çocuğun katıldığı süreçlerin her birinin bilişsel olduğu kadar kişilikle ve duyuşsal özelliklerle ilişkisi de dikkate alınmalıdır.

Yaratıcılığın tanımı ürün üzerinde yoğunlaştığı için var olan ölçme araçları yaratıcılığı büyük ölçüde iraksak düşünme boyutu bağlamında ele almış, kişilik boyutunda değerlendirmeler arka plana itilmiştir. Alanyazın incelendiğinde Türkiye’de çocukların bilişsel bağlamda yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla kullanılan, çoğu yurt dışında geliştirilen ve uyarlaması yapılan değerlendirme araçları bulunmaktadır. Bunlardan birincisi Torrance (1972) tarafından geliştirilen Torrance Yaratıcı Düşünme Testi (Torrance Tests of Creative Thinking)’nin uyarlama çalışması Aslan (2001) tarafından yapılmıştır. İkincisi Bennet (1988) tarafından geliştirilen ve 2009 yılında Eason Giannangeola ve Franceschini tarafından yenilenen Erken Çocukluk Yaratıcılık Ölçeği (ECCRS) birinci bölümü öğretmenlerin yaratıcılıklarını, ikinci bölümü ise çocukların yaratıcı düşünme becerilerini ölçmek üzere iki bölümden oluşmaktadır (akt. Yıldız Çiçekler vd., 2020). Testin bu boyutunun çocukların yaratıcı kişilik boyutunu ölçtüğü söylenebilir. Bu bölüm 12 maddeden oluşmaktadır. Testin çocuklar için geliştirilen boyutunun uyarlama çalışması; Çeliköz (2017) ve Yıldız Çiçekler ve diğerleri (2020) tarafından yapılmıştır. Üçüncü Yaratıcı Düşünme-Resim Oluşturma Testi Urban ve Jellen (1996)’in geliştirdiği ölçeğin uyarlama çalışması Can-Yaşar (2009) tarafından yapılmıştır. Dördüncü, Dere ve Ömeroğlu (2018) tarafından geliştirilen Yaratıcı Davranış Gözlem Formu, beş-altı yaşındaki çocukların yaratıcılıklarını esneklik, akıcılık, orijinallik ve zenginleştirme boyutlarında değerlendirmek için kullanılmaktadır. Beşinci, Lee (2002) tarafından okul öncesi çocuklarda yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişiliği değerlendirmek üzere 2002 yılında geliştirilmiş ve 2012 yılında yenilenen Bütünleşik (Hibrit) Yaratıcılık Testi’dir- Okul Öncesi (Integrated Creative Test for Preschooler). Yaratıcı düşünme becerisi ve yaratıcı kişilik olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Testin yaratıcı düşünme ile ilgili alt boyutunun Türkçe uyarlama çalışması Yuvacı (2017) ve Koyuncuoğlu ve Artan (2019) tarafından yapılmıştır. Ölçeğin yaratıcı kişilik boyutunun uyarlanması bağlamında bir çalışmaya rastlanmamıştır. Yaratıcı kişilik özelliklerini belirlemeye yönelik Lee ve Jun (2015) 6-11 yaş aralığındaki çocuklarla çalışmışlar ve çocukların yaratıcılıklarını geliştirmede eğitim programlarının önemini vurgulamışlardır.



Genel olarak çocukların yaratıcı kişilik özelliklerini inceleyen ve değerlendiren çok sınırlı sayıda çalışmanın olduğu görülmektedir. Ancak çocukların yaratıcı kişilik özelliklerine yoğunlaşan bir ölçekte elde edilecek sonuçların öğretmenler ve ebeveynler için yol gösterici olacağı düşünülmektedir. Ülkemizde okul öncesi dönem çocukların yaratıcı kişiliklerini ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracına rastlanmaması araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Sayfa | 1292

Araştırmanın temel amacı 48-72 aylık çocukların yaratıcı kişilik özelliklerini ölçen bir ölçme aracının geliştirilmesidir. Bu temel amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin geçerlik düzeyi nedir?
2. Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin güvenilirlik düzeyi nedir?

Yöntem

Bu bölümde araştırmanın modeline, çalışma grubuna, veri toplama araçlarına, veri toplama süreci ve veri analizine yönelik bilgiler yer almaktadır.

Araştırmanın modeli

Araştırma Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi amacıyla nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeline göre tasarlanmıştır. Tarama modeli bir grubun belirli özelliklerinin (Büyüköztürk vd., 2012), olaylar ve olgular arasında var olan ilişkilerin belirlenmesi ve bir durumun doğasının anlaşılması amacıyla kullanılmaktadır (Karasar, 2013).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2019-2020 eğitim ve öğretim yılı güz yarıyılında okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden 277 okul öncesi dönem çocuğu oluşturmaktadır. Katılımcılar olasılığa dayalı olmayan örnekleme türlerinden uygun örnekleme ile belirlenmiştir. Çocuklar İstanbul ili Ataşehir, Kadıköy, Eyüp ve Üsküdar İlçe Milli Eğitim Müdürlüklerine bağlı okul öncesi eğitim kurumlarına devam etmektedirler. Ailelerden çocukları için araştırmaya katılım onam formu alınmıştır. Araştırmanın katılımcı sayısı belirlenirken Stevens (1996)'in belirttiği ölçme aracında yer alan her bir madde başına 5-20 kişi seçilmesi gerektiği ifadesi dikkate alınmıştır (Akt. Erkuş, 2016). Böylece çalışma grubu 48-60 aylık 103 ve 61-72 aylık 174 olmak üzere toplam 277 çocuktan oluşmaktadır. Tablo 1'de çocukların demografik özellikleri gösterilmektedir.

Tablo 1.

Çocukların demografik özelliklerine ilişkin frekans ve yüzde dağılımları

Demografik bilgiler	Kategoriler	f	%
Çocukların Öğrenim Gördüğü İlçe	Ataşehir	56	20.2
	Kadıköy	80	28.9
	Eyüp	82	29.6
	Üsküdar	59	21.3
Çocukların Yaş Düzeyleri	48-60 Ay	103	37.2
	61-72 Ay	174	62.8

Güven, Y., Yılmaz, H. ve Efe Azkeskin, K. (2024). Çocuklar için yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1285-1307.

DOI. 10.51460/baebd.1454136



Cinsiyet	Kız	155	56.0
	Erkek	122	44.0
Çocukların Öğrenim Gördüğü Kurum Türü	Bağımsız Anaokulu	49	17.7
	Özel Anaokulu	127	45.8
	Anasınıfı	101	36.5
Toplam		277	100

Veri toplama araçları

Araştırmada bir form ve iki ölçme aracı kullanılmıştır. Bunlar; çocukların demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından geliştirilen “Kişisel Bilgi Formu” ve çocukların yaratıcı kişilik özelliklerini ölçmek üzere bu araştırma kapsamında geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılan “Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” ve ölçüt geçerliği için kullanılan “Hibrit Yaratıcılık Testi”dir.

Demografik bilgi formu

Araştırmacıların geliştirdiği Demografik Bilgi Formu, 48-72 aylık çocukların (öğrenim gördükleri ilçe, yaş, cinsiyet ve kurum türü) demografik özelliklerini belirlemeye yönelik ifadelerden oluşmaktadır.

Hibrit yaratıcılık testi

Lee (2002) tarafından geliştirilen Hibrit Yaratıcılık Testi, yaratıcı düşünme yeteneği ve yaratıcı kişilik olmak üzere iki alt boyuttan oluşur. Bu ölçeğin Türkçe uyarlama çalışması Yuvacı (2017) tarafından gerçekleştirilmiştir. Yaratıcı düşünme yeteneğinin değerlendirilmesinde dil ve çizim alanları kullanılmaktadır. Dil alanı; imgelem, akıcılık, esneklik ve özgünlük faktörlerini içerirken, çizim alanı süreklilik, bağımlılık, tamamlama, yeni elemanlar ekleme, tema ve alışılmadık faktörlerden oluşur. Yuvacı'nın (2017) çalışması, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermiş, Cronbach alfa güvenilirlik katsayısının .84 olduğunu belirtmiştir. Bu çalışmada ise, testin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı .82 olarak hesaplanmıştır. Kullanım izni alınmıştır.

Çocuklar için yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği

Araştırmacılar tarafından okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden, 48-72 aylık normal gelişim gösteren çocukların yaratıcı kişilik özelliklerini belirlemek amacıyla geliştirilmiş bir ölçme aracıdır. Ölçek 3'lü likert tipinde hazırlanmış olup 22 maddeden oluşmaktadır. Ölçek maddelerini çocuklar yanıtlamaktadırlar. Çocukların verdikleri yanıtlar 1-3 puan aralığında değerlendirilmektedir (1=Hiçbir zaman, 2=Bazen, 3= Her zaman). Ölçme aracından alınan toplam puanın yüksekliği yaratıcı kişilik düzeyinin yüksek olduğu anlamına gelmektedir.

Çocuklar için yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği'nin maddelerinin geliştirilmesi

İlgili alanyazın taraması sonucunda çocukların yaratıcı kişiliğine ilişkin özellikler üzerinde yoğunlaşmıştır. Slobodskaya (2021) uzun yıllar 10 yaş altı çocukların kişilik özelliklerinin, küçük çocukların kendilerini güvenilir bir şekilde değerlendiremeyeceği düşünülerek, ebeveyn ve öğretmen



değerlendirmelerine göre yapıldığını ifade etmiştir. Oysa uygun şekilde soru yöneltmenin çocukların kendilerini değerlendirmelerinde bir sıkıntı yaratmayacağı düşünülmüş ve bu açıdan sorular oluşturulurken bu husus titizlikle dikkate alınmıştır. Okul öncesi dönem çocukları ile uygulamaya yönelik ölçme araçlarının çocuklara sorular sorularak hazırlanması çocukların bu durumu zihinlerinde canlandırmalarını sağlamaktadır (Tunaboşlu-İkiz, 2001). Bu tür ölçme araçlarında çocuklara tam olarak neyin ölçüldüğü açıklanmaz, sadece çocukların verdiği yanıtlar kaydedilir. Bu durumun okul öncesi dönem çocukları ile kullanılan ölçme araçlarında etkili bir yol olduğu bilinmektedir (Akkoyun, 2005; Drewes, 2006). Buradan yola çıkılarak, çocukların yaratıcı kişilik özelliklerinin temel alındığı ölçek maddeleri çocukların kendilerini rahat bir biçimde ifade edebilecekleri şekilde hazırlanmıştır.

Ayrıca alanyazında da çocukların bir konuda görüşlerini alan, kendilerini veya arkadaşlarını değerlendirmelerini isteyen benzer ölçme araçları bulunmaktadır (Abed vd., 2016; Johnson vd., 2018; Yılmaz ve Zembat, 2021;). Ölçme aracı madde havuzu bu husus dikkate 38 maddelik taslak form oluşturulmuştur. Ölçek 3'lü likert türünde hazırlanmıştır. Ölçme aracı çocuklara kolaylık sağlamak amacıyla aşamalı olarak uygulanmaktadır. Çocuğa madde okunur ve "Evet mi, Hayır mı?" diye sorulur. "Evet" yanıtını verdiğinde aynı madde için "Her zaman mı?", "Bazen mi?" diye sorulur. "Hayır" yanıtını verdiğinde madde tekrar edilerek "Hiçbir zaman bunu yapmazsın değil mi?" denir ve çocuğun onaylaması (evet demesi ya da başıyla tasdik etmesi) beklenir. Çocuğun üç yanıtın birini tercih etmesi beklenmektedir. Ölçme aracına ait örnek maddeler ekte sunulmuştur (Ek-1).

Veri toplama süreci

Araştırmanın verileri toplanmadan önce İstanbul İl Millî Eğitim Müdürlüğü'nden 30.01.2020 tarihli ve 59090411-44-E.2150407 sayılı karar ile etik izin alınmıştır. Ardından resmi okul öncesi eğitim kurumlarına gidilmiştir. Kişisel bilgi formundaki bilgiler çocukların öğretmenlerinden elde edilmiştir. Ölçme aracı 285 çocuğa uygulanmış ancak çocukların üçü araştırmaya devam etmek istememiş, beş çocuk ise soruların bazılarını yanıtlamamışlardır. Toplamda sekiz form çıkarılmış ve sonucunda araştırma 277 çocuk katılımcının verileri analiz edilerek tamamlanmıştır.

Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin Uygulanışı: Ölçeğin pilot uygulaması 48-72 ay aralığında 52 çocukla gerçekleştirilmiştir. Bu ön uygulama ile ölçme aracında yer alan yönergelerin ve maddelerin anlaşılabilirliği, maddelerin sunuluş biçimi, uygulama süresi, araştırmacının ölçeği uygularken karşılaşabileceği sorunlar ve bu sorunlara uygun çözüm yollarının neler olabileceği gibi faktörler değerlendirilmiş ve gerekli düzenlemeler yapılarak veri toplama sürecine başlanmıştır. Araştırmacı her çocukla yaklaşık 3 dakika kadar tanışıp konuşarak, uygulayıcıya ısınmasını, rahatlamasını sağlamıştır. Ölçme aracı çocuklara, araştırmacılar tarafından devam ettikleri okullarda bireysel olarak uygulanmıştır. İsimleri önceden sınıf listesine göre belirlenen çocuklar araştırmacı tarafından birer birer alınarak önceden hazırlanmış, boş bir odada çocuğun boyuna uygun bir sandalye ve masanın etrafında; çocuk, uygulayıcının solunda olacak biçimde yan yana oturmuşlardır. Daha sonra uygulayıcı "Bugün sana bazı sorular soracağım. Senin cevaplarını da buraya işaretleyeceğim. Bu soruların yanlış ya da doğru cevabı yok. İstedğin cevabı verebilirsin. Senin için uygunsa başlayalım mı?" sorusunu sorduktan sonra kabul eden çocuklara ölçeği uygulamaya başlamıştır. Uygulama esnasında çocuk "bilmiyorum" dediğinde veya bir yanıt veremediğinde soru bir kez tekrar edilmiştir. Çocuk yine yanıt vermediğinde çocuğa "Sen biraz daha düşün, bu soruyu sana daha sonra tekrar sorayım." yönergesi söylenerek



uygulamaya devam edilmiştir. Çocuk ikinci kez sorulduğunda da yanıt vermiyorsa uygulamaya devam edilmiş fakat çocuk çalışma grubuna dahil edilmemiştir. Çocuk “anlamadım” dediğinde madde bir kez daha tekrarlanarak uygulanmıştır. Çocuklar yanıt verdiğinde olumlu/olumsuz herhangi bir tepki verilmeden sonraki maddeye geçilmiştir. Ölçeğin bir çocuğa uygulanışı yaklaşık 15 dakika sürmektedir. Araştırmacı çocuğun cevaplarını forma işaretleyerek kaydetmiştir. Puanlama işlemi daha sonra yapılmıştır.

Veri analizi

Araştırmacılar tarafından 38 maddeden oluşan taslak form sonrası ölçeğin kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuştur. 10 kişiden oluşan alan uzmanlarının (altı okul öncesi eğitimi uzmanı öğretim üyesi, bir ölçme ve değerlendirme uzmanı öğretim üyesi, bir Türkçe eğitimi uzmanı öğretim üyesi ve iki uzman okul öncesi öğretmeni) görüşleri değerlendirilmiştir. Lawshe tekniği aracılığıyla analizleri yapılan uzman görüşlerine yer verilmektedir. 48-72 aylık 30 çocuğa Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği uygulanmıştır. Ölçüt geçerliliğini sağlamaya yönelik olarak Hibrit Yaratıcılık Ölçeği uygulanmıştır. Ölçme aracının uygulama sürecinden elde edilen veriler istatistik analiz programına işlenmiştir. Ölçeğin yapı geçerliğinin değerlendirilmesi için açıklayıcı faktör analizi, maddenin iç geçerliğine veya ayırt ediciliğine kanıt sağlamak için madde toplam korelasyon analizlerine bakılmıştır. Açıklayıcı faktör analizi yapılmadan önce, veri yapısı incelendiğinde, eşit aralıklı ölçek düzeyinde normal ve homojen dağılım sergilemiştir. Veri matrisi incelendiğinde korelasyon analizine dayalı maddelerin karşılıklı ilişkileri 0.30 üstündedir. Maddeler arası olası ilişkiler göz önünde bulundurularak madde yazımı yapılmıştır. Açıklayıcı faktör analizindeki faktör yapısının belirlenmesinde Temel Bileşenler Analizi gerçekleştirilmiştir. Temel Bileşenler Analizinin tercih edilmesinin nedeni, verilerin en az eşit aralık ölçek düzeyinde olmasıdır. Bununla birlikte verilerin hata varyansı düşüktür ve ölçek geliştirme ile hangi boyutların hangi maddeleri içereceği saptanmaktadır (Büyüköztürk vd., 2012). Mevcut araştırmadaki çalışma grubunun faktör analizi yapılabilmesi için yeterliliğini belirlemek amacıyla Kaiser-Meyer Olkin (KMO) katsayısı ve Barlett Sphericity testi uygulanmıştır (Can, 2014). Ölçme aracının yapısının içeriği hakkında daha detaylı bilgilere erişmek amacıyla faktör analizi esnasında döndürme tekniği uygulanmıştır. Döndürme tekniklerinden birinde ortaya çıkabilecek faktörlerin birbirleriyle ilintili olabileceğinden hareketle eğik döndürme tekniği tercih edilmiştir. Ardından Promax döndürme tekniği uygulanmıştır. Bunun nedeni eğik döndürme tekniklerinden değişken sayısı azalarak en az maddeyle en fazla bilgiye erişim sağlamayı amaçlayan bir ölçek geliştirmeye daha uygun olmasıdır. Ölçeğin geçerlik analizlerinin gerçekleştirilmesinin ardından tespit edilen faktörlerin güvenilirlik analizleri için birden çok müdahaleye gerek olmadan ölçme aracıyla gerçekleştirilen bir tane ölçümün kendi içerisindeki tutarlılık durumunun kanıtı olan Cronbach Alpha güvenilirlik analizleri hesaplanmıştır.

Bulgular

Geçerlik, test geliştiricilerinin veya kullanıcılarının elde edilen test puanlarından çıkaracakları sonuçları desteklemek için kanıt toplama süreci olarak tanımlanır (Cronbach, 1971). Çeşitli geçerlik sınıflamaları olmasına rağmen, yaygın olarak kullanılan geçerlik türleri kapsam geçerliği, ölçüt dayanaklı geçerlik ve yapı geçerliği olarak sıralanır. Yapı geçerliği, cevaplayıcıların cevaplama süreçlerinin incelenmesi, kümeleme analizi, çoklu özellik çoklu yöntem, uzman yargılarına başvurma, iç tutarlılığın Güven, Y., Yılmaz, H. ve Efe Azkeskin, K. (2024). Çocuklar için yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1285-1307.*
DOI. 10.51460/baebd.1454136



incelenmesi, diğer ölçme araçlarıyla korelasyon, gruplar arası farkın incelenmesi ve faktör analizi gibi yöntemlerle araştırılabilir (Baykul, 2000; Crocker & Algina, 1986).

Bu çalışmada, kapsam geçerliği için uzman görüşlerine başvurulmuş, yapı geçerliği için açıklayıcı faktör analizi ve gruplar arası farkın incelenmesi, ölçüt dayanaklı geçerlik için ise başka bir ölçükle ilişkilerin incelenmesi üzerine odaklanılmıştır.

Kapsam geçerliğine ait bulgular

Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik analizlerinde kullanılan kapsam geçerliği çalışmalarında, uzman sayısına göre belirlenen minimum kapsam geçerlik ölçütleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2
Kapsam geçerlik oranları için minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	16	0.37
9	0.75	17	0.37
10	0.62	18	0.33
11	0.59	19	0.31
12	0.56	20	0.29

Tablo 2'de Lawshe'ye (1975) göre .05 anlamlılık düzeyinde Kapsam Geçerlik Oranları için minimum değerler belirtilmektedir. Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin kapsam geçerliliğini belirlemek için 10 uzmanın görüşüne başvurulmuştur. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda, test maddelerinin bu değerden daha düşük bir değere sahip olması durumunda testten çıkarılmasının uygun olduğu belirlenmiştir (Akt. Yurdugül, 2005). Geliştirilen ölçeğin uzman değerlendirmeleri için 10 alan uzmanından görüş alınmıştır. Uzmanların değerlendirmeleri sonucunda her bir madde için kapsam geçerlik oranı hesaplanmış ve sonuçlar Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Ölçeğin uzman görüşlerine ilişkin kapsam geçerlik oranı

Maddeler	Uygun	Uygun değil	Düzeltilmeli	KGO
Madde1	10			1
Madde2	10			1
Madde3	10			1
Madde4	9		1	0.8
Madde5	9	1		0.8
Madde6	9	1		0.8
Madde7	9		1	0.8
Madde8	10			1
Madde9	10			1



Madde10	10			1
Madde11	10			1
Madde12	10			1
Madde13	10			1
Madde14	10			1
Madde15	10			1
Madde16	9		1	0.8
Madde17	9	1		0.8
Madde18	9	1		0.8
Madde19	9		1	0.8
Madde20	10			1
Madde21	10			1
Madde22	10			1
Madde23	10			1
Madde24	9		1	0.8
Madde25	9		1	0.8
Madde26	10			1
Madde27	10			1
Madde28	10			1
Madde29	10			1
Madde30	10			1
Madde31	10			1
Madde32	10			1
Madde33	10			1
Madde34	10			1
Madde35	10			1
Madde36	10			1
Madde37	10			1
Madde38	10			1

Uzman Sayısı=10

Kapsam Geçerlik Ölçütü=0.62

Kapsam Geçerlik İndeksi=0.94

Tablo 3'te ölçeğin kapsam geçerlik oranlarının 1-2-3-8-9-10-11-12-13-14-15-20-21-22-23-26-27-28-29-30-31-32-33-34-35-36-37 ve 38. maddeler için 1, diğer maddelerin tümü için ise 0.80 olduğu görülmektedir.

Bu analizin sonucuna göre hiçbir maddenin KGO'sunun 0.62 değerinin altında kalmadığı belirlenmiş ve bu nedenle maddelere madde havuzunda yer verilmiştir. Kapsam Geçerlik İndeksi ölçeğin tümüne yönelik olarak analiz edilmiştir (KGI=0.94). Bu değer minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü'nde (KGO=0.62) belirlenen değerden büyüktür. Böylece ölçeğin kapsam geçerliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu hesaplanmıştır (KGI>KGO).



Yapı geçerliği: Açıklayıcı faktör analizine ait bulgular

İlk olarak ölçme aracından elde edilen veriler doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Verilerin faktör analizine uyguladığını gösteren Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Bartlett testlerinin sonuçları Tablo 4'te görüldüğü gibidir.

Sayfa | 1298

Tablo 4

KMO ve Bartlett testi sonuçları

Kaiser-Meyer-Olkin Örneklem Uyum Ölçüsü		0.65
Bartlett Küresellik Testi	χ^2	2285.00
	<i>Sd</i>	231
	<i>p</i>	.000***

*** p < .001

Tablo 4'e bakıldığında, hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0.65'tir. Kaiser, bu değerin 1'e yaklaşmasını mükemmel, 0.50'den düşük tespit edilmesini kabul edilemez olarak değerlendirilmesi gerektiğini belirtmektedir (Tavşancıl, 2010). Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 2285.00'dir ve 0.01 düzeyinde anlamlıdır ($\chi^2_{231}=2285.00$). Bu değerler ön uygulamada KMO değerinin, veri setinin faktör analizi için vasatın üstünde bir yapı oluşturduğunu kanıtlamaktadır. KMO değerine bakıldığında örneklemin faktör analizi yapmak için kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir.

Bununla birlikte Bartlett testi anlamlı olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç değişkenlerin arasındaki korelasyonların yüksek olduğunu ve böylece veri setinin faktör analizine uygun olduğu anlamına gelmektedir (Kalaycı, 2009). Tablo 5'te açıklayıcı faktör analizi sonuçlarına göre belirlenen faktör yapısının son haline ilişkin öz değerler, açıklama varyansları, faktör yük değerleri, madde toplam korelasyon değerleri ve Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları yer almaktadır.

Tablo 5.

Madde faktör yükleri, madde toplam korelasyon analizi, açıklama varyansı, özdeğerleri, güvenilirlik katsayısı sonuçları

Maddeler	Faktörler			
	Yeniliğe Uyum ve Hoşgörü	Sebat Etme ve Üretme İsteği	Belirsizliğe Merak ve Değişime Açıklık	Madde Toplam Korelasyon
Madde28	0.49			0.38*
Madde29	0.63			0.49*
Madde31	0.45			0.31*
Madde32	0.69			0.50*
Madde33	0.56			0.42*
Madde34	0.52			0.45*
Madde35	0.57			0.45*
Madde37	0.58			0.46*
Madde38	0.66			0.46*
Madde16		0.49		0.33*



Madde20		0.53		0.36*
Madde21		0.51		0.39*
Madde22		0.78		0.57*
Madde23		0.68		0.57*
Madde24		0.79		0.59*
Madde25		0.62		0.47*
Madde1			0.69	0.49*
Madde4			0.75	0.58*
Madde7			0.56	0.37*
Madde9			0.64	0.49*
Madde10			0.67	0.49*
Madde11			0.69	0.56*
Açıklama Varyansı	%14.3	%14.1	%13.6	%41.9
Özdeğer	3.14	3.10	2.99	
Madde Sayısı	9	7	6	22
Cronbach Alpha Güvenirlik	0.76	0.75	0.75	0.76

Tablo 5 incelendiğinde özdeğere bakıldığında birinci faktöre ilişkin özdeğer 3.14 ve açıklama varyansı %14.3, ikinci faktöre ilişkin özdeğer 3.10 ve açıklama varyansı %14.1, üçüncü faktöre ilişkin özdeğer 2.99 ve %13.6 olarak hesaplanmıştır. Diğer faktörlere ilişkin öz değerler özdeğerlerin 1.00 özdeğerinden küçük olmasından dolayı üç faktörde açıklandığı görülmektedir. Ölçek üç faktörde toplam varyans değerinin %41.9'unu açıkladığı görülmektedir. Schere, Wiebe, Luther ve Adams (1988)'e göre sosyal bilimlerde açıklanan varyansın %40 ile %60 arasında olması yeterli olarak kabul edilir (Akt. Tavşancıl, 2010).

Bu bağlamda “Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” üç faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu görülmektedir. Birinci faktörde maddelerin faktör yük değerlerinin 0.45 ile 0.69 aralığında değiştiği, ikinci faktörde maddelerin faktör yük değerlerinin 0.49 ile 0.79 aralığında değiştiği ve üçüncü faktörde maddelerin faktör yük değerlerinin 0.56 ile 0.75 aralığında farklılaştığı belirlenmiştir. Bu değerler ölçeğin üç faktörden oluştuğunu ve maddelerin ölçeğe uygun olan yük değerlerine sahip olduğunu belirtmektedir. Nitekim Tabachnick ve Fidell (2007) ölçeklerdeki maddenin yük değerlerinin 0.45 kritik değerinden daha düşük olmalarının “vasat” olarak değerlendirildiğini belirtmektedirler. Bu bağlamda ölçekte yer alan 2, 6, 8, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 30 ve 36. maddelerin 0.45 sınır değerinin altında olduğundan ölçekten çıkarılmıştır. 3, 5, 26 ve 27. maddelerin birden fazla faktörde yük göstermesi ve farkın 0.10 değerinden düşük olmasından dolayı biniş madde olduğu için ölçekten çıkarılmıştır. Bu bağlamda veri toplama uygulamasında ölçekte yer alan 38 maddenin 16 tanesi ölçekten çıkarılarak üç faktörde toplanan 22 madde ile ölçeğe son şekli verilmiştir. Madde toplam korelasyonuna ilişkin gerçekleştirilen madde analizi sonuçlarının yer aldığı Tablo 5'e bakıldığında korelasyon değerlerinin 0.31 (Madde31) ile 0.59 (Madde24) arasında değiştiği görülmektedir. Anlamlılık değeri 0.05'tir. Madde toplam korelasyonlarına bakıldığında “Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği”nin geneliyle ölçülmek istenen özellik, ölçekte yer alan 22 maddeyle ölçülmek istenen özelliğin aynı olduğu görülmektedir.

Ölçeğin üç faktörlü yapısına ve ölçeğin tümüne ilişkin Cronbach Alpha güvenirlilik katsayılarına bakıldığında birinci faktörde 0.76, ikinci faktörde 0.75, üçüncü faktörde 0.75 ve ölçeğin genelinde 0.76



güvenirlilik katsayısı hesaplanmıştır. Özdamar (2004)'a göre, Cronbach Alpha güvenirlik katsayısının 0.60-0.80 değerinde hesaplanması kabul edilebilir düzeyde, 0.80-0.90 değerinde olması yüksek düzeyde ve 0.90-1.00 değerinde olması çok yüksek düzeyde güvenirlik olduğu anlamına gelmektedir. Bu kriterler dikkate alındığında ölçme aracının üç faktör ve genel güvenirlik katsayılarının yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir.

Sayfa | 1300

Sonuç olarak Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin birinci faktörünü oluşturan 9 madde "Yeniliğe Uyum ve Hoşgörü", ikinci faktörü oluşturan 7 madde "Sebat Etme ve Üretme İsteği", üçüncü faktörü oluşturan 6 madde ise "Belirsizliğe Merak ve Değişime Açıklık" olarak isimlendirilmiştir. Böylece geçerlik ve güvenirliği sınanmış "Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin" 22 maddelik üç faktörlü yapısı bu araştırma kapsamında ortaya konmuştur.

Yapı geçerliği: Gruplar arası farka ait bulgular

Ölçeğin geçerliliğini belirlemek için kullanılan bir başka yöntem, ölçeğin ölçtüğü yapıya sahip olanlar ile sahip olmayanlar arasında elde edilen puanlar arasındaki anlamlı farkın incelenmesidir (Göçer, 2011). Bu tür bir farkın ortaya çıkması, ölçme aracının geçerli olduğuna dair bir işaret olabilir.

Alanyazında yaş ile yaratıcılık arasındaki ilişkiye dair birçok çalışma bulunmaktadır (Nikkola vd., 2022; Runco & Pritzker, 2020). Bu çalışmalara göre, yaş arttıkça yaratıcılığın daha yüksek olduğu belirtilmektedir. Bu araştırma kapsamında geliştirilen Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nden elde edilen puanların yaşa bağlı olarak farklılık göstermesi, ölçeğin yaratıcılığı yaşa göre ayırt etmede etkili olduğuna dair bir kanıt olarak değerlendirilmiş ve elde edilen sonuçlar yapı geçerliği açısından önemli bulgular olarak yorumlanmıştır.

Tablo 6.

Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nden elde edilen puanların yaşa göre ortalamalar arasındaki farkın t testi sonuçları

	<i>n</i>	\bar{X}	<i>Ss</i>	<i>t</i>	<i>p</i>
48-60 ay	103	46.34	6.94	-1.82	0.035
61-72 ay	174	47.87	6.55		

Tablo 6'ya göre Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nden elde edilen puanlar, yaşa göre anlamlı bir farklılık göstermektedir ($t=-1.82$, $p<0.05$). Tablo 6 incelendiğinde, 61-72 aylık çocukların puanlarının 48-60 aylık olanlara göre daha yüksek olduğu görülmektedir.

Ölçüt dayanaklı geçerliğe ait bulgular

Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin ölçüt dayanaklı geçerliğini sağlamaya yönelik olarak 48-72 aylık 30 çocuk ile uygulama yapılmıştır. Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Hibrit Yaratıcılık Ölçeği arasındaki ilişkinin incelendiği Pearson korelasyon analizine Tablo 7'de yer verilmiştir.



Tablo 7.

Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile hibrit yaratıcılık ölçeği arasındaki ilişkiye ilişkin pearson korelasyon analizi

		Hibrit Yaratıcılık Ölçeği
Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği	<i>r</i>	.67
	<i>p</i>	.000***
	<i>n</i>	30

*** $p < .001$

Tablo 7 incelendiğinde Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği ile Hibrit Yaratıcılık Ölçeği arasında orta düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=.67$; $p<.001$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Okul öncesi dönem çocuklarının yaratıcılıklarının tüm gelişim alanları üzerindeki olumlu etkilerinin bilinmesiyle birlikte çocukların yaratıcılıklarını değerlendirmeye yönelik ölçme araçlarının geliştirilmesi konusu alanyazındaki önemini korumaktadır. Bu bölümde çocukların yaratıcı kişiliklerini değerlendirme bağlamında geliştirilen ölçme aracının geçerlik ve güvenilirlik analizlerine ilişkin sonuçlar tartışılarak sunulmuştur.

Geçerlik, ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği durumu başka özelliklerle karıştırmadan ölçme derecesidir (Balci, 2016). Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin kapsam geçerliliğini belirlemek için 10 uzmandan görüş alınmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda, maddelerin alabileceği minimum değerin 0.62 olduğu bilgisi üzerine analizler yapılmış ve tüm test için Kapsam Geçerlik İndeksi hesaplanmıştır ($KGI=0.67$). Bu değerin, minimum Kapsam Geçerlik Ölçütü ($KGO=0.62$) için belirlenen değerden büyük olduğu tespit edilmiş ve böylece testin kapsam geçerliliğinin istatistiksel olarak anlamlı olduğu sonucuna varılmıştır ($KGI>KGO$). Sonuç olarak, Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin kapsam geçerliliğinin sağlandığı belirlenmiştir.

Ölçeğin yapı geçerliği faktör analizi ile test edilmiştir. Hesaplanan KMO uyum ölçüsü değeri 0.65'tir. Hesaplanan Bartlett Küresellik Testi 2285.00 olup 0.01 düzeyinde manidardır ($X^2_{231}=2285.00$). Bu değerlere göre ön uygulamada KMO değeri, veri setinin faktör analizi için vasatın üstünde bir yapı oluşturduğunu ortaya koymaktadır. KMO değerine bakıldığında örneklemin faktör analizi yapmak için kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmektedir. Barlett testinin anlamlı sonuç vermesi, değişkenler arasında yüksek korelasyonlar olduğunu ve dolayısıyla veri setinin faktör analizi için uygun olduğunu gösterir (Kalaycı, 2009).

Bu çalışma sonucunda "Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği" üç faktörde yeterli düzeyde açıklama varyansına sahip olduğu tespit edilmiştir. Maddelerin faktör yük değerlerinin birinci faktörde 0.45 ile 0.69 arasında, ikinci faktörde 0.49 ile 0.79 arasında ve üçüncü faktörde 0.56 ile 0.75 arasında değiştiği görülmektedir. Bu yük değerleri dikkate alındığında, ölçeğin üç faktörden oluştuğu ve tüm maddelerin ölçekte yer alabilecek yük değerlerine sahip olduğu sonucuna varılmıştır.

Güven, Y., Yılmaz, H. ve Efe Azkeskin, K. (2024). Çocuklar için yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1285-1307.

DOI. 10.51460/baedb.1454136



Madde toplam korelasyonları incelendiğinde, “Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği”nin genelinde ölçülmek istenen özellik ile ölçekte yer alan 22 madde arasında uyumun olduğu tespit edilmiştir. Üç faktörlü yapıya ve ölçeğin geneline ait Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları incelendiğinde, birinci faktörde 0.76, ikinci faktörde 0.75, üçüncü faktörde 0.75 ve ölçeğin genelinde 0.76 güvenilirlik katsayısına sahip olduğu belirlenmiştir. Özdamar (2004) tarafından belirtildiğine göre, Cronbach Alpha güvenilirlik değerinin 0.60 ile 0.80 arasında olması kabul edilebilir bir düzeyde güvenilirlik sağladığını, 0.80 ile 0.90 arasında olması ise yüksek düzeyde güvenilirlik sağladığını ve 0.90 ile 1.00 arasında olması durumunda ise çok yüksek düzeyde güvenilirlik olduğunu ifade etmektedir. Bu kriterler dikkate alındığında, ölçeğin üç faktörü ve geneli için güvenilirlik katsayısının yüksek düzeyde güvenilirliğe sahip olduğu ortaya konmuştur.

Sonuç olarak Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin birinci faktörünü oluşturan 9 madde “Yeniliğe Uyum ve Hoşgörü”, ikinci faktörü oluşturan 7 madde “Sebat Etme ve Üretme İsteği”, üçüncü faktörü oluşturan 6 madde “Belirsizliğe Merak ve Değişime Açıklık” olarak belirlenmiştir. Bu yapı araştırmacılar tarafından kişiliğe ilişkin ortaya konulan beş faktörlü yapının “Değişime açıklık”, “Duygusal denge”, “Dışadönüklük” ve Sorumluluk” boyutlarını karşılayan özellikleri de içermektedir. Böylece Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği'nin 48-72 aylık çocukların yaratıcılıklarını belirlemek amacıyla kullanılabilir 3'lü likert yapıda, 3 alt boyut ve 22 madde içeren geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olduğu kanıtlanmıştır. Ölçme aracından alınan toplam puanın yüksekliğinin çocukların yaratıcı kişilik özelliklerinin yüksek olduğuna işaret ettiği söylenebilir.

Araştırma kapsamında geliştirilen “Çocuklar için Yaratıcı Kişilik Özellikleri Ölçeği” ile farklı sosyoekonomik ve sosyokültürel düzeylerdeki çocukların yaratıcı kişilik özelliklerinin belirlenmesi önerilir. Ölçme aracının, yaratıcı kişilik açısından dezavantajlı durumdaki çocukların belirlenmesinde kullanılması önerilir. Çocukların yaratıcı kişiliklerini etkileyecek kişi ve çevre arasındaki dinamik etkileşimden kaynaklanan değişkenler (aile yapısı, anne-baba ve öğretmen özellikleri gibi) ele alınarak karşılaştırmalı çalışmalar yapılabilir. Diğer taraftan bu konuda alandaki eksikliği gidermek amacıyla yaş aralığı geliştirilerek 4-8 yaş kapsayacak şekilde testin uyarlama çalışmasının yapılması da önerilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1285-1307.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1285-1307.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Abed, N., Pakdaman, S., Heidari, M., & Tahmassian, K. (2016). Developing psychological well-being scale for preschool children. *Global Journal of Health Science*, 8(11), 104-111. <http://dx.doi.org/10.5539/gjhs.v8n11p104>
- Abra, J. (1997). *The motives for creative work: An inquiry with speculations about sports and religion*. Hampton Press.
- Akkoyun, F. (2005). *Projektif teknikler*. Nobel Akademi.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 14(14), 19-40. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maruaebd/issue/368/2523>
- Baron, F., & Harrington, D. M. (1981). Creativity, Intelligence, and Personality. *Annual Review of Psychology*, 32 (1981), 439-476. <https://asset-pdf.scinapse.io/prod/2181132516/2181132516.pdf>
- Batey, M., Chamorro-Premuzic, T., & Furnham, A. (2009). Intelligence and personality as predictors of divergent thinking: The role of general, fluid, and crystallised intelligence. *Thinking Skills and Creativity*, 4(1), 60-69. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.01.002>
- Baykul, Y. (2000). *Eğitimde ve psikolojide ölçme: Klasik test teorisi ve uygulaması*. ÖSYM Yayınları.
- Beghetto, R. A. (2017). Creativity in teaching. In J. C. Kaufman, V. P. Glăveanu, & J. Baer (Eds.), *The Cambridge handbook of creativity across domains* (pp. 549–564). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/9781316274385.030>
- Bennett, E. K. (1988). *Social validation of a creativity measure* [Master's thesis, University of Tennessee]. http://trace.tennessee.edu/utk_gradthes/4319
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz Ş., & Demirel, F. (2012). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Can-Yaşar, M. (2009). *Anasınıfına devam eden altı yaş çocuklarının yaratıcı düşünme becerilerine drama eğitiminin etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 258592) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi*. Pegem Akademi.
- Chávez-Eakle, R. A., Eakle, A. J., & Cruz-Fuentes, C. (2012). The multiple relations between creativity and personality. *Creativity Research Journal*, 24(1), 76-82. <https://doi.org/10.1080/10400419.2012.649233>
- Crocker, L., & Algina, J. (1986). *Introduction to classical and modern test theory*. Harcourt Brace Jovanovich College Publishers.
- Cronbach, L. J. (1971). Test validation. In R. Thorndike (Ed.), *Educational measurement* (2nd ed., p. 443). American Council on Education.
- Costa, P. T. Jr., Busch, C. M., Zonderman, A. B., & McCrae, R. R. (1986). Correlations of MMPI factor scales with measures of the Five-Factor Model of personality. *Journal of Personality Assessment*, 50, 640-650. https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5004_10
- Costa, P. T., & McCrae, R.R. (1992). Normal personality assessment in clinical practice the neo personality inventory. *Psychological Assessment*, 4(1), 5-13. <https://doi.org/10.1037/1040-3590.4.1.5>
- Costa, P. T., McCrae, R. R., & Dye, D. A. (1991). Facet scales for agreeableness, conscientiousness: A revision of Neo Personality Inventory. *Personality and Individual Differences*, 12(9), 887-898. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(91\)90177-D](https://doi.org/10.1016/0191-8869(91)90177-D)
- Csikszentmihalyi, M. (2015). *The systems model of creativity: The collected works of Mihaly Csikszentmihalyi*. Springer.
- Çeliköz, N. (2017). Okul öncesi dönem 5-6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin incelenmesi. *Yıldız Journal of Educational Research*, 2(1), 1-25. <https://doi.org/10.51280/yjer.2017.001>
- De Fruyt, F., Bartels, M., Van Leeuwen, K. G., De Clercq, B., Decuyper, M., & Mervielde, I. (2006). Five types of personality continuity in childhood and adolescence. *Journal of Personality and Social Psychology*, 91(3), 538-552.
- Güven, Y., Yılmaz, H. ve Efe Azkeskin, K. (2024). Çocuklar için yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1285-1307. DOI. 10.51460/baebd.1454136



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1285-1307.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1285-1307.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- De Haan, A., De Pauw, S., van den Akker, A., Deković, M., & Prinzie, P. (2017). Long-term developmental changes in children's lower-order big five personality facets. *Journal of Personality, 1-62.* <https://doi.org/10.1111/jopy.12265>
- Dere, Z., & Ömeroglu, E. (2018). Development of Creative Behavior Observation Form: A study on validity and reliability. *Universal Journal of Educational Research, 6(3), 562-570.* <https://doi.org/10.13189/ujer.2018.060319>
- Drewes, A. A. (2006). Play-based interventions. *Journal of Early Childhood and Infant Psychology, 2, 139-156.*
- Erkuş, A. (2016). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I: Temel kavramlar ve işlemler.* Pegem Akademi.
- Eysenck, H. J. (1993). Creativity and personality: Suggestions for a theory. *Psychological Inquiry, 4, 147-178.* https://doi.org/10.1207/s15327965pli0403_1
- Feist, G. J. (1998). A Meta-analysis of personality in scientific and artistic creativity. *Personality and Social Psychology Review, 2(4), 290-309.* https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0204_5
- Feldhusen, J., & Goh, B. (1995). Assessing and accessing creativity: An integrative review of theory, research, and development. *Creativity Research Journal, 8(3), 231-247.* http://dx.doi.org/10.1207/s15326934crj0803_3
- Fürst, G., Ghisletta, P., & Lubart, T. (2016). Toward an integrative model of creativity and personality: theoretical suggestions and preliminary empirical testing. *The Journal of Creative Behavior, 50(2), 87-108.* <https://doi.org/10.1002/jocb.71>
- George, J. M., & Zhou, J. (2001). When openness to experience and conscientiousness are related to creative behavior: An interactional approach. *Journal of Applied Psychology, 86(3), 513-524.* <https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.513>
- Goldberg, L. R. (1993). The structure of phenotypic personality traits. *American Psychologist, 48(1), 26-34.*
- Goswami, U. (2004). Neuroscience and education: From research to practice? *British Journal of Educational Psychology, 74, 1-14.* <https://doi.org/10.1348/000709904322848798>
- Gough, H. G. (1979). A creative personality scale for the Adjective Check List. *Journal of Personality and Social Psychology, 37(8), 1398-1405.* <https://doi.org/10.1037/0022-3514.37.8.1398>
- Göçer, S. (2011). *Yapı geçerliğini irdelemede kullanılan korelasyona, gruplar arası farka ve faktör analizine dayalı yöntemlerin incelenmesi* (Yayın No. 289649) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Halverson, C. F., Havill, V. L., Deal, J., Baker, S. R., Viktor, J. B., Pavlopoulos, V., Besevegis, E., & Wen, L. (2003). Personality structure as derived from parental ratings of free descriptions of children: The inventory of child individual differences. *Journal of Personality 71(6),995-1026.* <https://doi.org/10.1111/1467-6494.7106005>
- Hotaman, D. (2019). Ekonomik Açıdan 21. Yüzyıl Becerileri. A. D. Özçelik ve M. N. Tuğluk (Ed.), *Eğitimde ve endüstride 21. Yüzyıl becerileri içinde* (s. 277-301). Pegem.
- Johnson, S. L., Moding, K. J., Maloney, K., & Bellows, L. L. (2018). Development of the trying new foods scale: A preschooler self-assessment of willingness to try new foods. *Appetite, 128, 21-31.* <https://doi.org/10.1016/j.appet.2018.05.146>
- Judge, T. A., Heller, D., & Mount, M. K. (2002). Five-factor model of personality and job satisfaction: A meta-analysis. *Journal of Applied Psychology, 87(3), 530-541.* <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.3.530>
- Kalaycı, Ş. (2009). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri.* Asil Yayın Dağıtım.
- Karasar, N. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri.* Nobel Akademi.
- Kaygın, B. & Çetinkaya, Ç. (2015). Yaratıcılığın değerlendirilmesinde yeni yaklaşımlar. *Üstün Zekalılar Eğitimi ve Yaratıcılık Dergisi, 2(1), 1-11.* <https://doi.org/10.18200/JGEDC.2015210883>
- Koyuncuoğlu, B., & Artan, İ. (2019). Turkish adaptation of Integrated Creativity Test-Preschooler-ICT-P: A validity and reliability study. *Global Creative Leader: Education & Learning, 9(6), 1-17.* <https://doi.org/10.34226/gcl.2019.9.6.1>
- Lee, K. T. (2002). Effective teaching in the information era: Fostering an ICT-based integrated learning environment in schools. *Asia-Pacific Journal for Teacher Education and Development, 5(1), 21-45.* <https://eprints.qut.edu.au/3909/1/3909.pdf>
- Güven, Y., Yılmaz, H. ve Efe Azkeskin, K. (2024). Çocuklar için yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1285-1307.*
DOI. 10.51460/baedb.1454136



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1285-1307.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1285-1307.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 1305

- Lee, K., & Jun, J. (2015). Developmental characteristics of creative thinking ability and creative personality of elementary school children in Korea. *Advanced Science and Technology Letters*, 92, 46-51. <http://dx.doi.org/10.14257/astl.2015.92.10>
- Leggett, N. (2017). Early childhood creativity: Challenging educators in their role to intentionally develop creative thinking in children. *Early Childhood Education Journal*, 45, 845-853. <https://doi.org/10.1007/s10643-016-0836-4>
- McCrae, R. R. (1987). Creativity, divergent thinking, and openness to experience. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1258-1265. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.52.6.1258>
- McCrae, R. R., & John, O. P. (1992). An introduction to the five-factor model and its applications. *Journal of Personality*, 60(2), 175-215. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.1992.tb00970.x>
- Mumford M. D. (2003) Where have we been, where are we going? Taking stock in creativity research, *Creativity Research Journal*, 15(2-3), 107-120. <https://doi.org/10.1080/10400419.2003.9651403>
- Mumford, M. D., Hester, K. S., & Robledo, I. C. (2012). Creativity in organizations: Importance and approaches. In M. D. Mumford (Ed.), *Handbook of organizational creativity* (pp. 3-16). Academic Press. <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-374714-3.00001-X>
- Nikkola, T., Reunamo, J., & Ruokonen, I. (2022). Children's creative thinking abilities and social orientations in Finnish early childhood education and care. *Early Child Development and Care*, 192(6), 872-886. <https://doi.org/10.1080/03004430.2020.1813122>
- O'Connor, D. (2012). Creativity in childhood: The role of education [Paper presentation]. In *8th Global Conference: Creative Engagements Thinking with Children*. https://researchonline.nd.edu.au/edu_conference/76.
- Özdamar, K., (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi I*. Kaan Kitapevi.
- Piffer, D. (2012). Can creativity be measured? An attempt to clarify the notion of creativity and general directions for future research. *Thinking Skills and Creativity*, 7(3), 258-264. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2012.04.009>
- Prinzie, P., & Deković, M. (2008). Continuity and change of childhood personality characteristics through the lens of teachers. *Personality and Individual Differences*, 45(1), 82-88. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2008.03.002>
- Reid, A., & Petocz, P. (2004). Learning domains and the process of creativity. *The Australian Educational Researcher*, 31(2), 45-62. <https://doi.org/10.1007/BF03249519>
- Rhodes, M. (1961). An analysis of creativity. *The Phi Delta Kappan*, 42, 305-310. <https://www.jstor.org/stable/20342603>
- Robinson, K. (2001). Mind the gap: The creative conundrum. *Critical Quarterly*, 43(1), 41-45.
- Runco, M. A. (2007). A hierarchical framework for the study of creativity. *New Horizons in Education*, 55(3), 1-9.
- Runco, M. A., & Pritzker, S. R. (Eds.). (2020). *Encyclopedia of creativity*. Academic Press.
- Saracho, O. (2002). Young children's creativity and pretend play. *Early Child Development and Care*, 172(5), 431-438. <https://doi.org/10.1080/03004430214553>
- Senemoğlu, N. (2005). *Gelişim, öğrenme ve öğretim: Kuramdan uygulamaya*. Gazi Kitabevi.
- Slobodskaya, H. R. (2021). Personality development from early childhood through adolescence. *Personality and Individual Differences*, 172, 110596. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2020.110596>
- Slobodskaya, H. R., & Akhmetova, O. A. (2010). Personality development and problem behavior in Russian children and adolescents. *International Journal of Behavioral Development*, 34(5), 441-451. <https://doi.org/10.1177/0165025409352825>
- Soto, C. J. (2015). The little six personality dimensions from early childhood to early adulthood: Mean-level age and gender differences in parents' reports. *Journal of Personality*, 84(4), 409-422. <https://doi.org/10.1111/jopy.12168>
- Sternberg, R. J. (1988). A three-facet model of creativity. In R. J. Sternberg (Ed.), *The nature of creativity* (pp.125-147). Cambridge University Press.

Güven, Y., Yılmaz, H. ve Efe Azkeskin, K. (2024). Çocuklar için yaratıcı kişilik özellikleri ölçeği'nin geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1285-1307.
DOI. 10.51460/baedb.1454136



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1285-1307.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1285-1307.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Sternberg, R. J., Grigorenko, E. L., & Singer, J. L. (2004). *Creativity: From potential to realization*. American Psychology.
- Şeker Sır, N. (2016). *Öğretmen adaylarının 5 faktör kişilik kuramına göre kişilik özelliklerinin belirlenmesi ve bazı değişkenlere göre incelenmesi* (Yayın No. 454853) [Yüksek lisans tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics*. Harper & Row.
- Tavşancıl, E. (2010). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Nobel Akademi.
- Thoms, P., Moore, K. S., & Scott, K. (1996). The relationship between self-efficacy for participating in self-managed work groups and the big five personality dimensions. *Journal of Organizational Behavior*, 17, 349-362. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1099-1379\(199607\)17:4<349::AID-JOB756>3.0.CO;2-3](https://doi.org/10.1002/(SICI)1099-1379(199607)17:4<349::AID-JOB756>3.0.CO;2-3)
- Torrance, E. P. (1972). Predictive validity of the Torrance Tests of Creative Thinking. *The Journal of Creative Behavior*, 6(4), 236-252. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.1972.tb00936.x>
- Treffinger, D., Young, G., Selby, E., & Shepardson, C. (2002). *Assessing creativity: A guide for education*. The National Research Center on the Gifted and Talented. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED505548.pdf>
- Tunaboşlu İkiz, T. (2001). *Rorschach testinin psikanalitik yorumu-I*. Balam Yayıncılık.
- Urban, K. K., & Jellen, H. G. (1996). *Test for Creative Thinking -Drawing Production (TCT-DP) manual*. Swets Test Services.
- Üstündağ, T. (2005). *Yaratıcılığa yolculuk*. Pegem Akademi.
- Yıldız Çiçekler, C., Alakoç, Pirpir, D., & Aral, N. (2020). Turkish standardization of early childhood creativity scale. *Ilkogretim Online*, 19(2), 817-83. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2020.695260>
- Yurdugül, H. (2005, 28-30 Eylül). *Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması* [Kongre bildirisi]. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Denizli.
- Yuvacı, Z. (2017). *Okul öncesi eğitim alan 6 yaş çocuklarının yaratıcılık düzeylerinin öğretmenlerinin ve sınıf ortamlarının yaratıcılıklarına göre incelenmesi* (Yayın No. 486042) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Zachopoulou, E., & Makri, A. (2005). A developmental perspective of divergent movement ability in early young children. *Early Child Development and Care*, 175(1), 85-95. <https://doi.org/10.1080/0300443042000230401>
- Zachopoulou, E., Tsangardidou, N., Pickup, I., Liukkonen, J., & Grammatikopoulos, V. (2007). *Early steps. Promoting healthy lifestyle and social interaction through physical education activities during preschool years*. Kristodoulidi Publications.
- Zenasni, F., Besançon, M., & Lubart, T. (2008). Creativity and tolerance of ambiguity: An empirical study. *The Journal of Creative Behavior*, 42(1), 61-73. <https://doi.org/10.1002/j.2162-6057.2008.tb01080.x>
- Zhao, H. & Seibert, S.E. (2006). The Big Five personality dimensions and entrepreneurial status: A meta-analytical review. *Journal of Applied Psychology*, 91(2), 259-271. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.2.259>



Ek-1

Davranışlar	Evet		Hayır
	Her zaman	Bazen	Hiçbir zaman
1. Kapalı bir hediye paketi gördüğünde içinde ne olduğunu merak eder misin?			
2. Sana sürpriz yapılmasından hoşlanır mısın?			
6. İlk kez gördüğün bir oyuncakçı incelemek ister misin?			




2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması

Comparison of 2018, 2023 and 2024 Social Studies Curriculum

Sayfa | 1308

Seda ÖNGER , Dr. Öğretim Üyesi, Uşak Üniversitesi, seda.onger@usak.edu.tr

Serap Nur DUMAN , Doç. Dr., Kırıkkale Üniversitesi, serapnurduman@kku.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 11 Mart 2024
Kabul tarihi - Accepted: 19 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Tarihsel süreç içerisinde çeşitli yeniliklerin ve değişimlerin eğitim ortamlarına yansımaları, eğitim programlarının güncellenmesini zorunlu hale getirmiştir. Güncellenen programlardan birisi de Sosyal Bilgiler Öğretim Programıdır. Bu çalışmada Milli Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] yayınladığı 2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir ve MEB tarafından yayınlanan son üç Sosyal Bilgiler Öğretim Programı çalışmada ele alınmıştır. Verilerin analizi için araştırmacılar tarafından Doküman İnceleme Formu oluşturulmuştur. Hazırlanan bu form üç öğretim programı için doldurulmuş ve ortaya çıkan üç form karşılaştırılarak yeni bir değerlendirme formu oluşturulmuştur. Veriler tablolar halinde verilmiş ve bu tablolar yorumlanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular, sosyal bilgiler öğretim programlarının biçimsel karşılaştırması, içerik karşılaştırması, eğitim durumu karşılaştırması ve ölçme-değerlendirme karşılaştırması başlıklarında değerlendirilmiştir. Bu incelemeler doğrultusunda temel olarak; sosyal bilgiler öğretim programlarının içindekiler bölümünün 2018 ve 2023 programlarında aynı olduğu görülmüştür. 2024 programında ise, programın temel felsefesi ve özel amaçları açıklanmış, programın uygulanmasına yönelik esaslar düzenlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programlarının içerik yapısında ise, 2018 ve 2023 öğretim programlarının temel beceriler ve değerler eğitimi ayrı başlıklar olarak yer almaktadır. Ancak 2024 programında ise içerikte yeni bir düzenlemeye gidildiği görülmektedir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında eğitim durumu ile ilgili bir açıklama olmadığı, 2024 programında ise eğitim durumu ile ilgili detaylı bilgiler yer aldığı görülmektedir. Son olarak, ölçme ve değerlendirmeye yönelik 2018 ve 2023 Sosyal Bilgiler Öğretim Programında bir başlığa yer verilmiştir. 2024 sosyal bilgiler öğretim programında ise, ölçme ve değerlendirmeye dair bir başlığa yer verilmemiş, ancak program detaylandırılmasında öğrenme kanıtları başlığı ile her bir öğrenme alanına dair ölçme ve değerlendirme açıklamalarına yer verilmiştir. Genel olarak, bu çalışmanın yakın zamanda yayınlanan yeni sosyal bilgiler öğretim programı ile ilgili çalışma yapacak araştırmacılara, politika koyuculara ve program geliştiricilere katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal bilgiler, öğretim programı, öğretim programı karşılaştırma, nitel araştırma.

Abstract. The necessity to revise educational programs has arisen due to the impact of different advancements and changes in educational settings throughout history. One of the updated programs is the Social Studies Curriculum. This study was aimed to compare the Social Studies Curriculum was released by the Ministry of National Education [MoNE] in 2018, 2023, and 2024. In this study, document analysis one of the qualitative research methods was used. In this study, the last three Social Studies Curriculum published by the MoNE are addressed. A Document Review Form was made up by the researchers for data analysis. This form was filled in separately for the three teaching programs. Then, a new evaluation form was created by comparing the three forms. The data are given in tables and the tables are interpreted. The findings obtained from the research were evaluated under four headings: formal comparison of Social Studies Curriculum, content comparison, educational status comparison and assessment- evaluation comparison. In accordance with these examinations, it was seen that the table of contents of the social studies curriculum were the same in the 2018 and 2023 programs. In the 2024 program, the basic philosophy and specific objectives of the program are explained and the guidelines for the fulfilment of the program are organized. In the content structure of the Social Studies Curriculum, the 2018 and 2023 curriculum have two separate titles: basic skills and values education. However, it is seen that there is a new regulation in the content in the 2024 program. There is no explanation about educational status in the Social Studies

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1308-1339.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1308-1339.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Curriculum, while the 2024 curriculum includes detailed information about educational status. Finally, it is in sight that there is a title for assessment- evaluation comparison in the 2018 and 2023 Social Studies Curriculum. In the 2024 Social Studies Curriculum, there is no title on assessment-evaluation. However, in the program description, assessment- evaluation explanations are included under the title of learning evidence. In general, it is thought that this study will contribute to researchers, policy makers and curriculum developers who will work on the recently published new Social Studies Curriculum.

Keywords: *Social studies, curriculum, curriculum comparison, qualitative research.*



Extended Abstract

Introduction. The rapid advancement of technology has made change in education an essential. Accordingly, it has become critical to keep up with new advancements in education, to use technology in educational settings, and to integrate new teaching into learning-teaching processes. This can only be carried out through the continuous review and updating of the curriculum. To catch up with these developments and advancement, several research are being conducted both in our country and globally. Within our country, there are various program design and development of research aimed at advancement in education. In our country, the Ministry of National Education [MoNE] (2020) has been changed and revised the curriculum in the historical process. When the literature is examined, it is evident that a comparison of the Social Studies curriculum published in February 2024 with other existing programs is not found in the literature. Hence, this study aims to compare the Social Studies Curriculum released by the MoNE in 2018, 2023, and 2024 years.

Method. This research has been carried out through document analysis, which is a form of qualitative research. Document analysis comprises the examination of written materials related to the topic or event to be investigated (Yıldırım & Şimşek, 2013). In this context, a comprehensive analysis of the Social Studies Curriculum (2018, 2023, and 2024) has been carried out by researchers through document analysis within the framework of this study. The study group for the research constitute of the three most recent Social Studies Curriculum (2018, 2023, and 2024) published by the MoNE. In the study, the Document Review Form prepared by the researchers was utilized to analyze the curriculum through document review. The acquired data were displayed in tables and analyzed. Two researchers in the study conducted cross-data examination from the process of data analysis. According to the agreement received in the document review forms (90%), data analysis was conducted by one researcher.

Results. When the formal comparison dimension of the 2018, 2023, and 2024 social studies curriculum was examined; it is evident that there are similarities and differences in the sections of contents, aims, perspectives, and principles pertaining to the utilization of the curriculum. The perspective of the 2018 and 2023 curriculum was built on values and competencies. Nevertheless, a drastic change was implemented in the 2024 curriculum, and this change was explained by the Turkish Century Education Model. It is observed that the aim statements of the 2018 and 2023 curriculum are the same. Nevertheless, it has been noted that a new aim pertaining to disasters is included in the 2024 social studies curriculum. It has been observed that fundamental skills and values are addressed under separate headings in the 2018 and 2023 Social Studies Curriculum. However, the 2024 curriculum includes the content such as learning-teaching methods, evidence of learning, and differentiation. When comparing social studies curriculum, it has been determined that one of the notable changes is the learning outcome. To recap, while there are no specific explanations about assessment and evaluation in the 2018 and 2023 curriculum, the 2024 curriculum explains about assessment and evaluation in learning areas.

Discussion and Conclusion. The perspective of the 2018 and 2023 curriculum was formed by values and competencies. A radical change has been implemented in the 2024 curriculum, which is explained by the Turkey Century Education Model. Öztürk & Kafadar (2020) stated that the 2018

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1308-1339.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1308-1339.
Araştırma Makalesi / Research Paper



social studies curriculum is deficient in perspective. They have determined that the curriculum's perspective is depended on values and competences, aimed at providing learners with knowledge, skills, and behaviors. It has been seen that it is significant for the learning-teaching practices, which are not included in the 2018 and 2023 curriculum, addressing in detail in the 2024 program. Can & Sezginsoy & Şeker (2021) has been noted that the learning-teaching process of the 2005 curriculum was more extensive compared to the 2018 curriculum. When the 2024 curriculum is compared with the 2018 and 2023 curriculum, the 2024 program was affirmed to be based on learning evidence and pre-assessment practices in the assessment and evaluation process. To recap, this research aimed to compare Social Studies Curriculum. Hence, it is believed that this research will contribute to researchers who will work on the new curriculum.



Giriş

Dünyada ve ülkemizde yaşanan teknolojik, bilimsel, toplumsal, politik, felsefi gelişmeler programların değişmesinde ve güncellenmesinde önemlidir. Ayrıca, son yıllarda yaşanan darbe, pandemi, göç, deprem, sel gibi afetler programların değişmesinde kilit noktaya sahiptir. Bu gibi durumlar eğitimde yenilik yapmayı zorunluluk haline getirmiştir. Bu gelişmeler ve değişimler ışığında, eğitimde yeni gelişmelerin düzenli olarak takip edilmesi ve çözüm bulunması eğitim ortamlarında teknolojinin kullanılması, yeni öğrenme yaklaşımlarının öğrenme süreçlerine entegre edilmesi önem kazanmıştır. Bu da öğretim programlarının sürekli olarak gözden geçirilmesi ve güncellenmesiyle mümkündür. Bu gelişmeleri ve yenilikleri takip etmek adına ülkemizde ve dünyada çeşitli çalışmalar yapılmıştır. Ülkemizde yapılan çalışmalardan biri, Milli Eğitim Bakanlığı'nın [MEB] (2023) Türkiye Yüzyılı'na katkı sağlamak adına hazırlanmış olduğu ve TÜBA tarafından desteklenen Cumhuriyetin 100. Yılı: Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu'dur. Bu rapor, eğitim felsefesi ve değerleri, yeni yaklaşımlar, teknolojik gelişmeler ve sürdürülebilirlik konuları ele alınarak eğitimin geleceğine dair bir öngörü sunmaktadır. Dünyada ise, OECD (2020), Eğitim ve Beceriler 2030 Geleceği Program Analizi Teknik Raporunda, program tasarımı ve geliştirme süreçlerine odaklanmış, çeşitli ülkelerin programlarından örnekler verilmiştir. Ülkemizde de çeşitli program tasarımı ve geliştirme çalışmaları bulunmaktadır. MEB (2020) tarafından öğretim programları tarihsel süreç içerisinde değiştirilmiş, bazen de güncellenerek eğitim-öğretim süreçlerinde uygulanmıştır. İlk olarak, kapsamlı çalışmalar sonucu hazırlanan taslak öğretim programları 2017 yılında çevrimiçi ortamlar aracılığıyla yayınlanmış, ardından öğretim programları alınan görüşler doğrultusunda revize edilip 2017-2018 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmaya başlanmıştır. 2017-2018 eğitim-öğretim yılında pilot uygulaması yapılan öğretim programları çeşitli görüşler, öneriler ve incelemelerden sonra revize edilmiştir. Ardından 2018 yılında ise, Talim ve Terbiye Kurulu'nun onayından sonra 2018-2019 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulanmıştır (MEB, 2020). Sözü edilen öğretim programlarından biri de sosyal bilgiler öğretim programıdır.

Sosyal bilgiler, Sosyal Bilgiler Ulusal Konseyi'ne göre [NCSS] (1994), çeşitli sosyal ve beşeri bilimleri içeren bir program aracılığıyla vatandaşlık becerisini geliştirmeyi amaçlayan disiplinlerarası bir derstir. Bundan hareketle, sosyal bilgiler dersinin amacı, öğrenenlerin küresel bir dünyada kültürel çeşitliliğe sahip ve demokratik toplumun vatandaşları olarak topluma katkı için bilinçli kararlar alabilmelerini sağlamaktır. Mofoluwawo (2023), sosyal bilgiler eğitimini öğrenenlerin topluma etkin bir şekilde katkıda bulunması için, onlara gerekli olan temel bilgi, beceri ve değerleri öğretmek amacıyla tasarlanan bir ders olduğunu ifade etmiştir. Bu derste vurgulanan bilgi, beceri ve değerleri aktarmak için de bir eğitim programı gereklidir. Eğitim programı, toplumun geliştirmeye çalıştığı değerlere dayanmaktadır. Bu geliştirilmeye çalışılan değerler eğitim sisteminin temel amaç ve hedeflerini yansıtır. Bu sayede eğitim programı, öğretimin planlanması, tasarlanması ve çıktılara ulaşabilmesi için bir kılavuz sağlar (Demeuse & Strauven, 2016). Öğretim programı ise, Ortaöğretim Genel Müdürlüğü [OGM] (2023), çeşitli disiplinleri içeren bilgi kategorilerinin düzenlenmesinden oluşan, eğitim programı içinde yer alan, hem okul içi hem de okul dışı bilgi ve becerilerin kazandırılmasını amaçlayan programdır.

MEB (2023a) tarafından hazırlanan bu kılavuz MEB öğretim programlarıdır. Bu öğretim programlarında, bilim ve teknolojilerinin gelişmesi sonucu ortaya çıkan ihtiyaçlar önemsenmiş, beceri



ve değer kazandırmaya odaklanılmış, disiplinlerarası ve sarmal yaklaşım ekseninde programlar açık ve anlaşılır bir şekilde tasarlanmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programı, sosyal bilgiler derslerinde çeşitli bilgi, beceri, değerleri, yetkinlikleri kazandırmayı amaçlamıştır.

Bilgi, beceri ve çeşitli yetkinliklerin kazandırılması eğitim 4.0 ile daha da önemli hale gelmiştir. Eğitim 4.0 geleneksel eğitimin ötesine geçip, yaşam boyu öğrenmeyi, teknoloji kullanımını destekleyerek öğrenenleri modern topluma hazırlar. Bu anlamda, sosyal bilgiler öğretimi öne çıkmaktadır (Mukul & Büyüközkan, 2023). Günümüzde koşulların hızlı bir şekilde değişmesi, eğitim 4.0 ile birlikte sosyal bilgiler öğretim programı da zaman zaman çeşitli zorluklarla karşılaşmaktadır (Rogayan & Villanueva, 2019). Her ne kadar sosyal bilgiler eğitimi, dünyada kötü yaşam koşullarının tehdidi ile karşılaşsa da, demokratik toplumların sürdürülebilmesi için, hem toplum hem de eğitim için umut vaat etmektedir (Levy, Busey, Cuenca, Evans, Halvorsen, Ho, Kahne, Kissling, Lo, McAvoy & McGrew, 2023). Bunun için, sosyal bilgiler eğitiminin kalitesini artırmak ve sosyal bilgiler eğitiminde sürdürülebilir kalkınma hedeflerine ulaşmak önemlidir. Başka bir deyişle, sosyal bilgiler derslerinin uygun değerleri içermesi, öğretmenlerin sosyal bilgiler derslerinde işlevsel becerileri kullanabilmesi ve sosyal bilgiler öğretim programının etkin bir şekilde kullanılması gerekmektedir (Obro, 2021). Ghanney & Agyei (2021) sosyal bilgiler öğretim programının etkili olarak uygulanabilmesi de, öğrenenlerin toplumsal yeterliliklerini geliştiren, sosyal bilgiler öğretim programındaki pedagojik ve içerik bilgisini bütünleştiren, programın değerlerini ve becerilerini aktarabilen sosyal bilgiler öğretmenleriyle mümkün olduğunu ifade etmişlerdir. Dolayısıyla, öğretmenlerin sosyal bilgiler öğretim programını etkili bir şekilde kullanabilmesi için, sosyal bilgiler öğretim programının yeni gelişmelere uygun bir şekilde geliştirilmesi ya da güncellenmesi gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, sosyal bilgiler öğretim programlarının çeşitli konu bağlamlarında ele alınmasına dair çalışmalar bulunmaktadır. Bu çalışmalar; 1968-1998-2005-2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında kadın imajı (Çoban & Akşit, 2018), 2018 sosyal bilgiler öğretim programında dijital vatandaşlık (Turan & Karasu Avcı, 2018; Aydemir, 2019, Pala, 2023), 2018 sosyal bilgiler öğretim programında vatandaşlık eğitimi (Şen, 2019), 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarında disiplinlerarası yapı (Turan, 2019), sosyal bilgiler öğretim programında evrensel değerler (Esemen, 2020), 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ve sosyal bilgiler ders kitaplarında coğrafya kavramları (Kaçar & Bulut, 2020), 2018 sosyal bilgiler öğretim programı ve ders kitaplarında 21. yüzyıl becerileri (Demir & Özyurt, 2021), 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında kazanım, beceri ve değer ilişkisi (Tonga & Erdoğan, 2022), 2018 sosyal bilgiler öğretim programının STEAM uygunluğu (Aykırı, 2023), 2018 sosyal bilgiler öğretim programında müze kullanımı (Temur & Topkaya, 2023), 2018 sosyal bilgiler öğretim programında harita kullanımı (Temur, 2023), sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında bağlam temelli öğrenme yaklaşımı (Yel & Çetin, 2023), ilkökul sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve yenilenmiş bloom taksonomisi bağlamında incelenmesi (Kardaş İşler, 2023), sosyal bilgiler öğretim programında okuryazarlık becerileri (Demir, 2023), sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında dezavantajlı gruplar (Demirezen & Kaya, 2023), sürdürülebilir kalkınma hedefleri bağlamında hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretim programı (Bekiroğlu & Ütkür Güllühan, 2023) gibi sosyal bilgiler öğretim programlarında konu bağlamları ile ilgili çalışmalar yer almaktadır. Bu çalışmalar yanında, sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırılması ve değerlendirilmesi ile ilgili çalışmalar bulunsada, sayıları oldukça azdır. Sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırması ve değerlendirmesini içeren



yurtiçi ve yurtdışı çalışmalar incelendiğinde; Kalaycı ve Baysal, (2020), 2005, 2017, 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizini yapmıştır. Öztürk & Kafadar (2020) 2018 sosyal bilgiler öğretim programını dört boyutta değerlendirmiştir. Gülersoy, Özbay, Yıldırım & Çetinkaya (2021), 2018 sosyal bilgiler öğretim programı kazanımlarını eğitim felsefesi ve eğitim teorileri açısından incelediği çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretim programındaki kazanımların Pragmatizm ve İlerlemecilik eğitim felsefelerine dayandığı sonucuna ulaşmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programının diğer ülkelerle karşılaştırılan çalışmalarda ise; Altay (2021), Estonya ve Türkiye sosyal bilgiler öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmasında her iki ülkenin sosyal bilgiler öğretim programında benzerlik ve farklılıkları açıklamıştır. Dinsever (2021), çalışmasında Türkiye sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programları ile Polonya tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi ders kitapları ve öğretim programlarını karşılaştırmıştır. Tokmak, San ve Kara, (2023) Türkiye ve İtalya sosyal bilgiler öğretim programlarının vatandaşlık eğitimi bağlamında karşılıklı incelenmiştir. Canbaba (2023) Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programları kitabının incelemesini yapmıştır. Rabia, Waheed & Gilani (2023), ilkökul sosyal bilgiler öğretim programlarını karşılaştırmışlardır. Son olarak Cho, Kim & Lee (2023) Güney Kore’de ulusal sosyal bilgiler programının revizyonunda ortaya çıkan sorunları analiz etmişlerdir.

Alanyazın incelendiğinde, 2024 yılında yayınlanan 2024 sosyal bilgiler öğretim programının, diğer programlar ile karşılaştırılması alanyazında yer almamaktadır. Bu anlamda 2024 sosyal bilgiler öğretim programının önceki öğretim programlarıyla karşılaştırılmasına ihtiyaç olduğu ve bu yeni program ile çalışma yapacak araştırmacılara, politika koyuculara ve program geliştiricilere bir kılavuz olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmada da Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] tarafından yayınlanan 2018, 2023 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması amaçlanmıştır.

Bu amaçtan hareketle hazırlanan araştırma soruları şunlardır:

1. Sosyal bilgiler öğretim programlarının biçimsel özellikler boyutu nasıl ele alınmıştır?
2. Sosyal bilgiler öğretim programlarının içerik boyutu nasıldır?
3. Sosyal bilgiler öğretim programlarının eğitim durumları boyutu nasıldır?
4. Sosyal bilgiler öğretim programlarının ölçme-değerlendirme boyutu nasıldır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu araştırma nitel araştırmalardan doküman incelemesi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman incelemesi, araştırılmak istenen konu ya da olaya yönelik ilgili yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu kapsamda araştırmada Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının (2018, 2023 ve 2024) doküman incelemesi yoluyla araştırmacılar tarafından kapsamlı analizi gerçekleştirilmiştir.



Dokümanlar

Araştırmada analiz edilen dokümanlar, araştırmancının çalışma grubudur. Bu nedenle Milli Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan son üç Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (2018, 2023 ve 2024) araştırmancının çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Sayfa | 1316

Veri kaynağı

Araştırmada yer alan 2018 ve 6 Şubat depreminden sonra revize edilen 2023 sosyal bilgiler öğretim programlarına Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi internet sayfasından (<https://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>) araştırmacılar tarafından erişim sağlanmış ve programlar kaydedilmiştir. Söz konusu öğretim programlarından son yayınlanan 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının ilk haline erişim sağlanmıştır. Söz konusu ilk program, araştırmacılar tarafından kaydedilmiş ve incelenmiştir. Daha sonra <https://mufredat.meb.gov.tr/> adresinden 2024 sosyal bilgiler dersi öğretim programı indirilmiş ve yayınlanan son programa göre araştırma yeniden gözden geçirilmiştir.

Verilerin toplanması

Nitel araştırmalarda doküman incelemesi beş aşamada tamamlanmaktadır. Bu aşamalar şunlardır (Forster, 1995'den akt. Yıldırım ve Şimşek, 2013):

- Dokümanlara Ulaşma: Araştırmaya başlamadan önce analiz edilen öğretim programları Milli Eğitim Bakanlığı'nın resmi sayfasından araştırmacılar tarafından kaydedilmiştir.
- Özgünlüğü Kontrol Etme: Öğretim programları güvenilir ve resmi web sayfasından birebir kaydedilmiş ve dokümanlara hiçbir müdahalede bulunulmadan analiz gerçekleştirilmiştir. Birincil kaynaktan elde edilen programlar güvenilir ve orijinal programlardır.
- Dokümanları Anlama: Araştırmada ele alınan üç öğretim programı, birbiriyle karşılaştırılabilir ve değerlendirilebilir içeriğe sahiptir. Söz konusu dokümanların aynı ders içeriğinde birbirine benzeyen özellikler gösterdiği belirlenmiş ve birlikte analiz edilebileceğine karar verilmiştir.
- Veriyi Analiz Etme: Araştırmada öğretim programları analiz edilirken, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve araştırma dışında bir alan uzmanı tarafından değerlendirilen doküman analizi formu kullanılmıştır.
- Veriyi Kullanma: Elde edilen verilerin tablolştırılması ve yorumlanmasında araştırmada yer almayan uzmanların onayı alınmış ve bulgular raporlaştırılarak ayrıntılı sunulmuştur.

Verilerin analizi

Araştırmada doküman incelemesi ile öğretim programları analiz edilirken araştırmacılar tarafından hazırlanan Doküman İnceleme Formu kullanılmıştır. Bu form, araştırmada kullanılmadan önce iki alan uzmanı tarafından incelenmiş ve kapsam, görünüş, yapı geçerliği bağlamında değerlendirilmiştir. Uzman görüşüne dayalı olarak uygun bulunan formlar veri analizde yer almıştır. Doküman inceleme formu; ilk olarak her öğretim programı için ayrı ayrı doldurulmuştur. Daha sonra ortaya çıkan üç form üzerinden karşılaştırma ve değerlendirme yapılarak yeni bir doküman inceleme formu hazırlanmıştır. Elde edilen veriler, tablolara dönüştürülmüş ve yorumlanmıştır. Doküman



inceleme formunda öğretim programlarının biçimsel karşılaştırılması, içerik karşılaştırılması, eğitim durumu karşılaştırılması ve ölçme değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılması olarak dört boyut belirlenmiştir. Her boyutun altında programları ayrıntılı incelemek için alt boyutlara karar verilmiştir. Bunlar;

- Biçimsel karşılaştırma (içindekiler bölümü, programların amaçları, programların perspektifi ve uygulama esasları)
- İçeriğin karşılaştırılması (içerik yapısı, öğrenme alanları, kazanımlar, ders kitabı forma sayıları, beceriler ve değerler)
- Eğitim durumunun karşılaştırılması
- Ölçme değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılmasıdır.

Bu kapsamda programların veri analizi gerçekleştirilirken yapılan işlemlere yönelik bir ölçme değerlendirme ve bir alan uzmanından görüş alınmıştır. Araştırmada yer alan iki araştırmacı, verilerin analizden çapraz veri analiz gerçekleştirmiş ve doküman inceleme formlarında elde edilen uyuma göre (%90) veri analizi bir araştırmacı tarafından tamamlanmıştır. Kodlayıcılar arası %90 uyum düzeyi nitel araştırmalarda yeterlidir; ancak %10 uyumsuzluk düzeyine yönelik araştırmacılar kodlamalarını yeniden karşılaştırmış ve bu bölümler için yeniden kodlama yaparak ortak görüş birliğine varmıştır (Miles & Huberman, 2015).

Bulgular

Öğretim programlarının biçimsel karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının biçimsel karşılaştırılmasına ilişkin bulgular hazırlanırken öğretim programlarının içindekiler bölümü, programların amaçları, programların perspektifi ve uygulama esasları incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim programlarının içindekiler başlığına yönelik yapılan karşılaştırmaya ilişkin hazırlanan Tablo 1 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 1.

Öğretim Programlarının İçindekiler Başlığının Karşılaştırılması

İçindekiler Bölümünde Yer Alan Başlıklar	2018	2023	2024
Öğretim Programlarının Amaçları	*	*	
Öğretim Programlarının Perspektifi	*	*	
Öğretim Programının Temel Felsefesi (Yaklaşımı) ve Özel Amaçları			*
Öğretim Programının Uygulanmasına İlişkin Esaslar			*
Öğretim Programlarında Ölçme ve Değerlendirme Yaklaşımı	*	*	
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları	*	*	
Özel Amaçlar	*	*	
Temel Beceriler	*	*	
Değerler Eğitimi	*	*	
Dikkat Edilecek Hususlar	*	*	
Öğretim Programın Yapısı	*	*	*
Üniteler, Öğrenme Çıktı Sayısı ve Süre Tablosu			*
4.5.6.7.Sınıf Açıklamaları	*	*	*



Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretim programlarının içindekiler bölümü 2018 ve 2023 programlarında birebir aynıdır. Her iki programda da öğretim programları amaçları ve perspektifiyle açıklanmaya başlanmıştır. 2024 öğretim programında diğer programlardan farklı olarak; programın temel felsefesi ve özel amaçlarına yer verilmiş, daha sonra programın uygulanmasına ilişkin esaslar düzenlenmiştir. 2018 ve 2023 programının perspektifini değerler ve yetkinliklerin oluşturduğu belirlenmiştir. Bu programlarda adalet, dostluk, dürüstlük gibi kök değerler ile Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinde belirtilen anadilde iletişim, yabancı dillerde iletişim gibi yetkinlikler öğretim programlarının temel perspektifini oluşturmuştur. 2024 programında ise program geliştirilirken köklü bir değişiklik yapıldığı vurgulanmıştır. 2024 programında yer alan bu değişikliğin temeli “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ile ilişkilendirilerek açıklanmıştır. “Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli” ile öğrencilerin beceri (kavramsal beceri, alan becerisi, öğrenme becerisi), değer ve okuryazarlık kazanmaları ve bütünsel gelişiminin ön plana çıkarılması vurgulanmıştır. Programda belirtilen uygulanma esaslarında ise programın uygulanma sürecine ilişkin temel ilkeler belirtilmiş ve özellikle öğretme-öğrenme uygulamalarına vurgu yapılmıştır. Programda belirtilen uygulama esasları şöyle özetlenebilir:

1. Tüm eğitim ve öğretim süreçleri ile tasarım süreci Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metninde yer alan öğrenci profilini destekleyecek şekilde sürdürülmelidir.
2. Öğrencinin etkin katılımını sağlayan olumlu sınıf iklimi oluşturulmalıdır.
3. Bilimsel faaliyetler disiplinler arası işbirliğiyle planlanmalıdır.
4. Öğretmenler öğrenci düzeyi ve çevresel koşullara göre dersi planlamaya dikkat etmelidir.
5. Programlar arası bileşenler (öğrenme becerileri, değerler ve okuryazarlık becerileri) öğrenmenin parçası olmalıdır.
6. Programın öğretme-öğrenme uygulamaları kapsamlı bir şekilde hazırlanmalıdır.
7. Öğrencilere uygun öğretim materyalleri işbirliği içinde hazırlanmalıdır.
8. Öğrenme çıktıları süreç bileşenlerini oluşturmak adına yeniden ifade edilmiştir.
9. Öğrenme çıktıları Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli’ndeki beceriler ve alan becerileri dikkate alınarak hazırlanmıştır.
10. Öğrenme kanıtları öğrenci düzeyine göre çeşitlendirilmelidir.
11. Farklı özelliklere sahip öğrencilere yönelik destekleme uygulamaları planlanmalıdır.
12. Program içinde tarihi karakterlere ve katkılarına vurgu yapılmalıdır.

2018 ve 2023 programlarında ölçme değerlendirme yaklaşımına ayrı bir başlık halinde yer verilirken 2024 programında bu konuda bir başlıklandırma yapılmadığı görülmüştür. 2018 ve 2023 programının ölçme değerlendirme yaklaşımında sunulan ilkeler incelendiğinde; ölçme ve değerlendirmenin eğitim sürecinin parçası olduğu ve çok odaklı yapılması gerektiği vurgulanmıştır. 2024 programında ölçme değerlendirme hakkında bilgiler, öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme) başlığında öğrenme alanlarının içinde ayrı ayrı açıklanmıştır. Bu nedenle ölçme ve değerlendirme anlayışının 2024 programıyla daha ayrıntılı ve öğrenme kanıtlarına yönelik düzenlendiği anlaşılmaktadır. Program içinde öğrenme kanıtlarının, öğrencilerin gelişimini takip etmek amacıyla biçimlendirici değerlendirmeye dayalı olarak hazırlandığı belirtilmiştir. Aynı zamanda 2024 programında önceki programlarından farklı olarak, ölçme değerlendirme sürecinde ön değerlendirme uygulamalarına yer verilmiştir.

2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilimler Öğretim Programlarının amaçları birlikte incelendiğinde elde edilen bulgular Tablo 2’de ayrıntılı yer almaktadır.



Tablo 2.

Öğretim Programlarının Genel Amaçlarının ve Özel Amaçlarının Karşılaştırılması

Genel Amaçlar	2018	2023	2024
Okul öncesi eğitimi tamamlayan öğrencilerin bireysel gelişim süreçleri göz önünde bulundurularak bedensel, zihinsel ve duygusal alanlarda sağlıklı şekilde gelişimlerini desteklemek	*	*	
İlkokulu tamamlayan öğrencilerin gelişim düzeyine ve kendi bireyselliğine uygun olarak ahlaki bütünlük ve öz farkındalık çerçevesinde, öz güven ve öz disipline sahip, gündelik hayatta ihtiyaç duyacağı temel düzeyde sözel, sayısal ve bilimsel akıl yürütme ile sosyal becerileri ve estetik duyarlılığı kazanmış, bunları etkin bir şekilde kullanarak sağlıklı hayat yönelimli bireyler olmalarını sağlamak	*	*	
Ortaokulu tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle millî ve manevi değerleri benimsemiş, haklarını kullanan ve sorumluluklarını yerine getiren, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış bireyler olmalarını sağlamak	*	*	
Liseyi tamamlayan öğrencilerin, ilkokulda ve ortaokulda kazandıkları yetkinlikleri geliştirmek suretiyle, millî ve manevi değerleri benimseyip hayat tarzına dönüştürmüş, üretken ve aktif vatandaşlar olarak yurdumuzun iktisadi, sosyal ve kültürel kalkınmasına katkıda bulunan, "Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi"nde ve ayrıca disiplinlere özgü alanlarda ifadesini bulan temel düzey beceri ve yetkinlikleri kazanmış, ilgi ve yetenekleri doğrultusunda bir mesleğe, yükseköğretime ve hayata hazır bireyler olmalarını sağlamak.	*	*	
Özel Amaçlar			
Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip, lâik, demokratik, mili ve evrensel değerleri yaşatmaya istekli etkin vatandaşlar olarak yetişmeleri,			*
Kendini tanıyan ve gelişime açık bireyler olarak toplumsal rollerine ilişkin bilgi sahibi olmaları ve toplumsal birliğin sürdürülmesine katkıda bulunmaları,			*
Etkili iletişim becerilerine sahip olmaları ve toplumsal birliğin sürdürülmesine yönelik olumlu iletişim becerileri geliştirmeleri,			*
Yaşadığı çevrenin ve ülkemizin doğal çevre özelliklerini tanımaları, doğa ve insan arasındaki etkileşimi çözümleyebilmeleri ve doğal kaynakları koruma sorumluluğuna sahip olmaları,			*
Sürdürülebilir bir yaşam için yerelden küresele insanın doğal ve beşeri çevre etkileşimini sorgulamaları,			*
Ülkemizde afetlerin etkilerinin azaltılması konusunda yapılması gerekenlere ilişkin öngöründe bulunmaları			*
Ülkemizin bölgesel ve küresel sorunların çözümünde üstlendiği rolün önemini yorumlamaları			*



Türk milletinin insanlığın ortak mirasına katkılarını, Türk tarihini, kültürünü, millî ve manevi değerlerimizi bilen ve yaşayan ortak kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi konusunda sorumluluk sahibi bireyler olmaları,			*
Türk tarihinin geçmişten bugüne taşıdığı devlet geleneğinin bugünkü Türkiye Cumhuriyeti'nin temeli olduğuna ilişkin çıkarımda bulunmaları,			*
Türkiye Cumhuriyeti'nin kuruluşunda bir lider olarak Atatürk'ün ve Türk milletinin gösterdiği fedakârlık ve dayanışmadan yola çıkarak millî birliğin önemine yönelik çıkarımda bulunmaları,			*
Cumhuriyetin Türk milletine siyasi, sosyal ve kültürel katkılarını yorumlamaları			*
Demokratik katılımın öneminin farkında olmaları, yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini deneyimlemeleri,			*
Demokratik katılımın gerekliliğinin farkında olmaları ve yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini geliştirmeleri,			*
Demokratik katılımın gerekliliğinin farkında olmaları ve yakın çevrelerinden başlayarak demokratik katılım süreçlerini geliştirmeleri,			*
Bilimsel ve teknolojik gelişmelerin toplumsal hayata etkilerini değişim ve süreklilik açısından yorumlayabilmeleri			*
Sosyal bilimlere ilişkin metodolojik bilgiye sahip bireyler olarak toplumsal sorunlara ilişkin strateji ve çözüm üretebilmeleri			*
Toplumsal sorunlara yönelik sosyal bilimlerin araştırma ve inceleme yöntemlerini kullanarak fikir ve çözüm üretmeleri			*
Öğrenme ve araştırma süreçlerinde bilişim teknolojilerini etkin bir şekilde kullanmaları ve dijital ortamlarda güvenlik ve gizliliğe ilişkin farkındalık kazanmaları amaçlanmaktadır			*
Türkiye Cumhuriyeti vatandaşı olarak vatanını ve milletini seven, haklarını bilen ve kullanan, sorumluluklarını yerine getiren, millî bilince sahip birer vatandaş olarak yetişmeleri	*	*	
Atatürk ilke ve inkılaplarının, Türkiye Cumhuriyeti'nin sosyal, kültürel ve ekonomik kalkınmasındaki yerini kavrayıp demokratik, laik, millî ve çağdaş değerleri yaşatmaya istekli olmaları	*	*	
Hukuk kurallarının herkes için bağlayıcı olduğunu, tüm kişi ve kuruluşların yasalar önünde eşit olduğunu gerekçeleriyle bilmeleri	*	*	
Türk kültürünü ve tarihini oluşturan temel öge ve süreçleri kavrayarak millî bilincin oluşmasını sağlayan kültürel mirasın korunması ve geliştirilmesi gerektiğini kabul etmeleri	*	*	
Yaşadığı çevre ile dünyanın genel coğrafi özelliklerini tanıyarak insan ile çevre arasındaki etkileşimi açıklamaları ve mekânı algılama becerilerini geliştirmeleri	*	*	
Doğal çevrenin ve kaynakların sınırlılığının farkına varıp çevre duyarlılığı içerisinde doğal kaynakları korumaya çalışmaları ve sürdürülebilir bir çevre anlayışına sahip olmaları	*	*	
Doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma yollarını bilen bireyler olarak eleştirel	*	*	



düşünme becerisine sahip olmaları		
Ekonominin temel kavramlarını anlayarak kalkınmada ve uluslararası ekonomik ilişkilerde millî ekonominin yerini kavramaları	*	*
Çalışmanın toplumsal yaşamdaki önemine ve her mesleğin gerekli ve saygın olduğuna inanmaları	*	*
Farklı dönem ve mekânlara ait tarihsel kanıtları sorgulayarak insanlar, nesnelere, olaylar ve olgular arasındaki benzerlik ve farklılıkları belirlemeleri, değişim ve sürekliliği algılamaları	*	*
Bilim ve teknolojinin gelişim sürecini ve toplumsal yaşam üzerindeki etkilerini kavrayarak bilgi ve iletişim teknolojilerini bilinçli kullanmaları	*	*
Bilimsel düşünmeyi temel alarak bilgiye ulaşma, bilgiyi kullanma ve üretmede bilimsel ahlakı gözetmeleri	*	*
Toplumsal ilişkileri düzenlemek ve karşılaştığı sorunları çözmek için temel iletişim becerileri ile sosyal bilimlerin temel kavram ve yöntemlerini kullanabilmeleri	*	*
Katılımın önemine inanmaları, kişisel ve toplumsal sorunların çözümü için görüşler belirtmeleri	*	*
İnsan hakları, ulusal egemenlik, demokrasi, laiklik, cumhuriyet kavramlarının tarihsel süreçlerini ve günümüz Türkiye'si üzerindeki etkilerini kavrayarak yaşamını demokratik kurallara göre düzenlemeleri	*	*
Millî, manevi değerleri ile evrensel değerleri benimseyerek erdemli insan olmanın önemini ve yollarını bilmeleri	*	*
Ülkesini ve dünyayı ilgilendiren konulara duyarlılık göstermeleri	*	*
Özgür birer birey olarak fiziksel, duygusal özelliklerinin; ilgi, istek ve yeteneklerinin farkına varması	*	*

Öğretim programlarının genel amaçları birlikte ele alındığında 2018 ve 2023 programlarında amaç ifadelerinin aynı olduğu ve programlarda dört genel amaca yer verildiği görülmektedir. 2024 öğretim programında ise genel amaçlar yer almamaktadır. Programlardaki özel amaçlar incelendiğinde ise; 2018 ve 2023 programlarında 18 özel amaca yer verildiği, 2024 programında da 18 özel amaca yer verildiği görülmektedir. Öğretim programlarının özel amaçları birbirine benzer ifadelerden ve kapsamdan oluşmaktadır. Yalnızca 2024 programında yer alan afetlere ilişkin “Ülkemizde afetlerin etkilerinin azaltılması konusunda yapılması gerekenlere ilişkin öngörülerde bulunmaları” ifadesi yeni bir amaç olarak programda yer almaktadır. Bunun yanında önceki programlarda öne çıkan Türkiye Yeterlilikler Çerçevesinin yerini yeni programda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli almıştır. Bu değişimin etkilerinin programın amaçlarında bazı farklılaşmaya neden olduğu söylenebilir.

2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının biçimsel karşılaştırmasında son olarak programların perspektifi ve uygulanmasına ilişkin esaslar incelenmiştir. Elde edilen bulgular detaylı olarak Tablo 3'te sunulmaktadır.



Tablo 3.

Öğretim Programlarının Perspektifi ve Uygulanmasına İlişkin Esasların Karşılaştırılması

Programın Perspektifi/Uygulama Esasları	2018	2023	2024
Kök Değerler	*	*	
Yetkinlikler	*	*	
Sosyal-Duygusal Öğrenme Becerileri, Sosyal Yaşam ve Ortak/Birleşik Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri			*
Okuryazarlık Becerileri			*
Milli ve Evrensel Değerler			*

2018 ve 2023 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarında programın perspektifi başlığında kök değerler ve yetkinliklere yer verilmiştir. Programda yer alan kök değerler; adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik, yardımseverlik olmak üzere 10 tanedir. Aynı zamanda programların temelini oluşturan yetkinlikler tanımlanmış ve açıklanmıştır. Bunlar; ana dilde iletişim, yabancı dillerde iletişim, matematiksel yetkinlik ve bilim/teknolojide temel yetkinlikler, dijital yetkinlik, öğrenmeyi öğrenme, sosyal ve vatandaşlıkla ilgili yetkinlikler, inisiyatif alma ve girişimcilik, kültürel farkındalık ve ifade olmak üzere sekiz tanedir. Sosyal Bilgiler öğretim programlarının uygulanmasında belirtilen değerlerin ve yetkinliklerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır. 2024 programı incelendiğinde; öğretim programında yeni bir bakış açısının hâkim olduğu anlaşılmaktadır. Bu programda programın perspektifi yerine uygulanmasına ilişkin esaslar yer almış ve ayrıntılı açıklanmıştır. Yeni programda önceki programlardan farklı olarak sosyal-duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerler program bileşenleri olarak belirtilmiştir. Sosyal duygusal öğrenme becerileri; benlik (kendini tanıma, kendini yönetme, kendini düzenleme), sosyal yaşam (iletişim, iş birliği, sosyal farkındalık) ve ortak/birleşik (uyum, esneklik, sorumlu karar verme) sosyal ve duygusal öğrenme becerileri olarak ifade edilmiştir. Okuryazarlık Becerileri; vatandaşlık okuryazarlığı, bilgi okuryazarlığı, görsel okuryazarlık, dijital okuryazarlık, sanat okuryazarlığı, kültür okuryazarlığı, sürdürülebilirlik okuryazarlığı, finansal okuryazarlığı ve veri okuryazarlığı olarak sınıflandırılmıştır. Programda yer alan milli, manevi ve bunlarla uyumlu evrensel değerler; aile bütünlüğü, çalışkanlık, dostluk, duyarlılık, dürüstlük, estetik, mahremiyet, merhamet, mütevazılık, özgürlük, sabır, sağlıklı yaşam, saygı, sevgi, sorumluluk, tasarruf, temizlik, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak listelenmiştir. Buna dayalı olarak 2018 ve 2023 öğretim programlarında programın perspektifi başlığında programın temeli değerler ve yetkinliklerle ifade edilirken; 2024 programında programın uygulanma esaslarının sosyal, duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerlerle bütünleştirildiği görülmektedir. Bu değişimin, öğrencilerin çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır.

Öğretim programlarının içeriğinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının içeriğinin karşılaştırılmasına ilişkin bulgular hazırlanırken öğretim programlarının içerik yapısı, öğrenme alanları, kazanımları, beceriler ve değerler incelenmiştir. Elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuş ve yorumlanmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretim programlarının içerik yapısına yönelik yapılan karşılaştırmaya ilişkin hazırlanan Tablo 4 aşağıda yer almaktadır.

Tablo 4.
Öğretim Programlarının İçerik Yapısının Karşılaştırılması

İçerik Yapısı	2018	2023	2024
Temel Beceriler	*	*	
Değerler Eğitimi	*	*	
Bireysel Gelişim ve Öğretim Programları	*	*	
İçerik Çerçevesi			*
Öğrenme Kanıtları (Ölçme ve Değerlendirme)			*
Öğretme-Öğrenme Yaşantıları			*
Farklılaştırma			*

2018 ve 2023 öğretim programlarının içeriği incelendiğinde, program içinde temel beceriler ile değerler eğitiminin ayrı başlıklar halinde açıklandığı görülmektedir. 2024 öğretim programında ise içerikte yeni bir yapılandırmaya gidildiği anlaşılmaktadır. Yeni programda içerik çerçevesi hazırlanmış ve program içinde ayrı başlıklar halinde öğretme-öğrenme yaşantılarına, öğrenme kanıtlarına ve farklılaştırmaya yer verilmiştir. Önceki programlarda yer almayan öğretme-öğrenme yaşantılarının yeni programda ayrıntılı ele alınması ve program içinde her bir öğrenme alanında detaylı açıklanması dikkat çeken bir gelişmedir. Diğer taraftan programda yer alan beceriler ve program bileşenlerinin etkili değerlendirilmesi amacıyla hazırlanan öğrenme kanıtları yeni programda öne çıkan farklılıklardan biri olmuştur. 2018 ve 2023 öğretim programlarında bireysel farklılıklara yönelik programın düzenlenmesi gerektiği hakkında açıklamalar ve öneriler bireysel gelişim başlığında yer alırken yeni programda farklılaştırma adıyla yer aldığı anlaşılmaktadır. Benzer şekilde 2024 programında da öğrenci düzeyine göre uyarlamaların ve destek çalışmalarının program içinde yer alması vurgulanmıştır.

Sosyal Bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanlarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmaktadır.

Tablo 5.
Öğretim Programlarının Öğrenme Alanlarının Karşılaştırılması

Öğrenme Alanı	2018	2023	2024
Birey Ve Toplum	*	*	
Kültür Ve Miras	*	*	
İnsanlar, Yerler Ve Çevreler	*	*	
Bilim, Teknoloji Ve Toplum	*	*	
Üretim, Dağıtım Ve Tüketim	*	*	
Etkin Vatandaşlık	*	*	
Küresel Bağlantılar	*	*	
Birlikte Yaşamak			*
Evimiz Dünya			*
Ortak Mirasımız			*
Yaşayan Demokrasimiz			*
Hayatımızdaki Ekonomi			*
Teknoloji Ve Sosyal Bilimler			*



Sosyal Bilgiler öğretim programlarında yer alan öğrenme alanları birlikte değerlendirildiğinde Tablo 5'te görüldüğü gibi bazı değişimlerin olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. 2018 ve 2023 programlarında 7 öğrenme alanına yer verilirken, 2024 programında 6 öğrenme alanına ve Okul Temelli Planlama başlığına yer verildiğine ulaşılmıştır. Öğrenme alanlarının içerikleri incelendiğinde;

- Birey ve Toplum ile Birlikte Yaşamak,
- Kültür ve Miras ile Ortak Mirasımız,
- İnsanlar, Yerler ve Çevreler ile Evimiz Dünya,
- Bilim, Teknoloji ve Toplum - Küresel Bağlantılar ile Teknoloji ve Sosyal Bilimler,
- Üretim, Dağıtım ve Tüketim ile Hayatımızdaki Ekonomi,
- Etkin Vatandaşlık ile Yaşayan Demokrasimiz, öğrenme alanlarının birbirine benzer içerikte

olduğu söylenebilir. Bu kapsamda önceki programlarda yer alan iki öğrenme alanının (Bilim, Teknoloji ve Toplum ile Küresel Bağlantılar) 2024 programında Teknoloji ve Sosyal Bilimler öğrenme alanında birleştirildiği söylenebilir.

2018 ve 2023 öğretim programlarında öğrenme alanlarının kazanım, süre oranı ve ders saati olarak tablolarla her sınıf düzeyinde sunulduğu, 2024 programında farklı olarak öğrenme çıktısı sayısı, ders saati ve yüzde oranı ile tablolaştırma yapıldığı belirlenmiştir. 2024 programında farklı olarak eklenen Okul Temelli Planlama ise; zümre öğretmenleri tarafından planlanan okul dışı öğrenme etkinlikleri şeklinde ifade edilmiştir. Bu nedenle Okul Temelli Planlamaya ilişkin öğrenme çıktısı programda yer almazken ders saati ve süresi sınıf düzeylerinde açıklanmıştır. Sosyal Bilgiler öğretim programları karşılaştırıldığında göze çarpan önemli farklılıklardan biri de öğrenme çıktısı ifadesidir. Önceki programlarda öğrenme alanlarında kazanım ifadesi kullanılırken 2024 programıyla beraber kazanım ifadesi yerine öğrenme çıktısı ifadesine yer verildiği görülmektedir. Bu durum, öğrencilerin farklı alanlarda (beceri, yeterlik, değer, okuryazarlık) kapsamlı değerlendirmesini gerçekleştirmek için hazırlanan öğrenme kanıtlarıyla ilişkili bulunmuştur. Öğrencilerin bütüncül yaklaşımla değerlendirilebilmesi için öğrenme çıktılarına uygun ölçme değerlendirmenin yapılması programda amaçlanmıştır.

Bunun yanında programların öğrenme alanlarında yer alan kazanımların / öğrenme çıktılarının sınıf düzeylerine göre dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.
Kazanımların / Öğrenme Çıktılarının Sınıf Düzeylerine Göre Dağılımı

	2018	2023	2024
4.Sınıf			
Kazanım/Öğrenme Çıktısı	33	33	17
Ders Saati	108	108	108
5.Sınıf			
Kazanım/Öğrenme Çıktısı	33	33	19
Ders Saati	108	108	108
6.Sınıf			
Kazanım/Öğrenme Çıktısı	34	34	18
Ders Saati	108	108	108
7.Sınıf			
Kazanım/Öğrenme Çıktısı	31	31	17
Ders Saati	108	108	108



Tablo 6 değerlendirildiğinde; 2018 ve 2023 öğretim programları arasında bir farklılık olmadığı ancak 2024 öğretim programında yer alan öğrenme çıktısı sayılarında değişimler yaşandığı görülmektedir. Bu değişimleri anlamlandırmak adına kazanımların/öğrenme çıktılarının öğrenme alanlarındaki dağılımı incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7'de sunulmuştur.

Sayfa | 1325 Tablo 7.

Kazanımların / Öğrenme Çıktılarının Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Öğrenme Alanı	Kazanım/Öğrenme Çıktısı											
	2018				2023				2024			
	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf	4.Sınıf	5.Sınıf	6.Sınıf	7.Sınıf
Birey Ve Toplum	5	4	5	4	5	4	5	4				
Kültür Ve Miras İnsanlar, Yerler Ve Çevreler	4	5	5	5	4	5	5	5				
Bilim, Teknoloji Ve Toplum	6	5	4	4	6	5	4	4				
Üretim, Dağıtım Ve Tüketim	5	5	4	4	5	5	4	4				
Etkin Vatandaşlık	5	6	6	6	5	6	6	6				
Küresel Bağlantılar	4	4	6	4	4	4	6	4				
Birlikte Yaşamak	4	4	4	4	4	4	4	4				
Evimiz Dünya Ortak Mirasımız									3	3	3	3
Yaşayan Demokrasimiz									3	4	3	2
Hayatımızdaki Ekonomi									3	3	4	3
Teknoloji Ve Sosyal Bilimler									3	4	3	4
Okul Temelli Planlama									3	3	3	2
Toplam	33	33	34	31	33	33	34	31	17	19	19	17
Toplam	131				131				71			

Tablo 7'de görüldüğü gibi 2018 ve 2023 programlarının kazanımları öğrenme alanlarına göre herhangi bir farklılık yaratmamaktadır. Her iki programda da sınıf düzeylerine göre öğrenme alanlarında yer alan kazanım sayıları eşit ve toplam 131 kazanımdır. Ancak iki program yer alan kazanımlar arasında niceliksel bir farklılık olmasa da niteliksel bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Kazanımlardaki bu farklılık, 4.sınıf ve 5.sınıf düzeyindedir. Söz konusu kazanımlar şunlardır:



“4.3.6. Doğal afetlere yönelik gerekli hazırlıkları yapar.” (2018 Programı)

“4.3.6. Afet öncesi, sırası ve sonrasında yönelik gerekli hazırlıkları yapar.” (2023 Programı)

“5.3.5. Doğal afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.” (2018 Programı)

“5.3.5. Afetlerin toplum hayatı üzerine etkilerini örneklerle açıklar.” (2023 Programı)

Yukarıda yer alan kazanımlar incelendiğinde, 2018 ve 2023 öğretim programları arasındaki temel farklılığın nereden kaynaklandığı anlaşılmaktadır.

2024 öğretim programında öğrenme çıktılarının ifade olarak kazanımlarla nasıl farklılaştığını anlamak adına aşağıda bir kazanım ve öğrenme çıktısı sunulmuştur.

2018 ve 2023 öğretim programlarının 4. sınıf Birey ve Toplum öğrenme alanında yer alan kazanım ifadesi:

“4.1.1. Resmî kimlik belgesini inceleyerek kişisel kimliğine ilişkin çıkarımlarda bulunur.” şeklindedir.

Kazanımın açıklamasında ise şu ifadeye yer verilmiştir:
Resmî kimlik belgesini inceleyerek bu belgenin içerdiği bilgiler açıklanır.

2024 öğretim programında 4. sınıf Birlikte Yaşamak öğrenme alanında yer alan öğrenme çıktısı ifadesi:

“4.1.1. Sosyal bilgiler dersinin hayatına sunacağı katkıları yorumlayabilme” şeklindedir. Öğrenme çıktısının açıklamasında ise şu ifadeler yer verilmiştir:

- a) Örnek olaylardan hareketle sosyal bilgiler dersinin bireysel ve toplumsal katkılarını inceler.*
- b) Sosyal bilgiler dersinin bireysel ve toplumsal katkılarına günlük hayattan örnekler verir.*
- c) Sosyal bilgiler dersinin bireysel ve toplumsal katkılarını kendi cümleleriyle ifade eder.*

Örnek ifadelerde de görüldüğü gibi kazanımlarda eylemler ile öğrencilerin yapması beklenen davranışlar ifade edilirken, öğrenme çıktılarında öğrencilerin yapması gereken işlemler durum olarak ifade edilmiştir. Programlarda hem kazanımların hem öğrenme çıktılarının açıklamalarına yer verilmiştir. 2018 ve 2023 programlarında yer alan kazanım açıklamaları incelendiğinde, örnek kazanımda da görüldüğü gibi edilgen bir ifade kullanılmıştır. Ancak 2024 programında öğrenme çıktılarının açıklamaları incelendiğinde, örnekte olduğu gibi öğrencinin gerçekleştirilmesi beklenen etken ifadelerle yer verilmiştir. Bu farklılıklar, öğrenme çıktılarının kazanımlara göre daha öğrenci merkezli bir yapıda olduğunu göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretim programlarının içeriklerinin karşılaştırılmasında programlarda yer alan becerilerin de incelenmesi yapılmıştır. Öğretim programlarında yer alan becerilerin karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 8’de yer almaktadır.

Tablo 8.
Öğretim Programlarında Yer Alan Becerilerin Karşılaştırılması

Beceriler	2018	2023	2024
Araştırma	*	*	*
Çevre Okuryazarlığı	*	*	
Değişim Ve Sürekliliği Algılama	*	*	*
Dijital Okuryazarlık	*	*	*
Eleştirel Düşünme	*	*	*
Empati	*	*	*
Finansal Okuryazarlık	*	*	*
Girişimcilik	*	*	*
Gözlem	*	*	*
Harita Okuryazarlığı	*	*	
Hukuk Okuryazarlığı	*	*	
İletişim	*	*	*
İş Birliği	*	*	*
Kalıp Yargı Ve Önyargıyı Fark Etme	*	*	
Kanıt Kullanma	*	*	
Karar Verme	*	*	*
Konum Analizi	*	*	
Medya Okuryazarlığı	*	*	
Mekânı Algılama	*	*	
Öz Denetim	*	*	
Politik Okuryazarlık	*	*	
Problem Çözme	*	*	*
Sosyal Katılım	*	*	*
Tablo, Grafik Ve Diyagram Çizme Ve Yorumlama	*	*	*
Türkçeyi Doğru, Güzel Ve Etkili Kullanma	*	*	
Yenilikçi Düşünme	*	*	
Zaman Ve Kronolojiyi Algılama	*	*	
Kendini Tanıma (Öz farkındalık Becerisi)			*
Kendine Uyarlama (Öz Yansıtma)			*
Kanıtı Dayalı Sorgulama ve Araştırma			*
Kanıtı Dayalı Ürün Oluşturma ve Paylaşma)			*
Harita			*
Harita Okuma			*
Kendini Düzenleme (Öz Düzenleme Becerisi)			*
Esneklik			*
Sosyal Katılım			*
Mekânsal Düşünme			*
Vatandaşlık Okuryazarlığı			*
Bilgi Okuryazarlığı			*
Görsel Okuryazarlık			*



Sanat Okuryazarlığı			*
Kültür Okuryazarlığı			*
Sürdürülebilirlik Okuryazarlığı			*
Finansal Okuryazarlık			*
Veri Okuryazarlığı			*
Toplam	27	27	32

Tablo 8'den anlaşıldığı gibi 2018 ve 2023 öğretim programları beceriler yönüyle aynı içeriğe sahiptir. Her iki programda da Türkiye Yeterlilikler Çerçevesiyle uyumlu 27 temel beceriyi öğrencilere kazandırmak amaçlanmıştır. 2024 öğretim programı beceriler yönüyle değerlendirildiğinde ise, programda yer alan beceri sayısının arttığı görülmektedir. 2024 öğretim programında beceriler ayrı bir bölüm halinde listelenmemiş, her bir öğrenme alanının içinde yer almıştır. Bu kapsamda öğrenme alanları başlığı altında alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve beceriler arası ilişkiler başlıkları oluşturulmuştur. Bu sayede öğrenme alanıyla ilişkili çok sayıda beceriye yer verilmiştir. Bu nedenle Tablo 8'de yer almayan yeni becerilere de öğrenme alanları altında rastlanabilir. 2024 programının beceri yönüyle önceki programlardan çok daha kapsayıcı ve ayrıntılı hazırlandığı anlaşılmaktadır. Diğer taraftan yeni programda okuryazarlık becerileri ile sosyal duygusal öğrenme becerilerinin farklılık yarattığı ve öğrencilerin bütünsel gelişimine katkıda bulunacağı öngörülmektedir.

Sosyal Bilgiler öğretim programlarının içeriklerinin karşılaştırılmasında son olarak programlarda yer alan değerlerin incelemesi yapılmıştır. Öğretim programlarında yer alan değerlerin karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.
Öğretim Programlarında Yer Alan Değerlerin Karşılaştırılması

Değerler	2018	2023	2024
Adalet	*	*	*
Aile Birliğine Önem Verme (Aile Bütünlüğü)	*	*	*
Bağımsızlık	*	*	*
Barış	*	*	
Bilimsellik	*	*	
Çalışkanlık	*	*	*
Dayanışma	*	*	
Duyarlılık	*	*	*
Dürüstlük	*	*	*
Estetik	*	*	*
Eşitlik	*	*	
Özgürlük	*	*	*
Saygı	*	*	*
Sevgi	*	*	*
Sorumluluk	*	*	*
Tasarruf	*	*	*
Vatanseverlik	*	*	*



Yardımseverlik	*	*	*
Mahremiyet			*
Dostluk			*
Sabır			*
Sağlıklı Yaşam			*
Mütevazılık			*
Temizlik			*
Toplam	18	18	24

Tablo 9 incelendiğinde, öğretim programlarında yer alan değerlerin benzer sayıda olduğu görülmektedir. 2018 ve 2023 programlarında değerler aynı şekilde ve aynı sayıda yer alırken; 2024 programında değerlerin arttığı görülmektedir. Bunun yanında önceki programlarda yer alan “aile birliğine önem verme” değerinin 2024 programda “aile bütünlüğü” değeri adıyla yer aldığı belirlenmiştir. Yeni programda yer alan değerler incelendiğinde, değerlerin ayrı bir başlık halinde listelenmediği ve her bir öğrenme alanı altında ilgili değerlerin yer aldığı görülmüştür.

Tablo 8 ve Tablo 9 birlikte değerlendirildiğinde, 2024 programında önceki programlardan farklı olarak hem becerilere hem değerlere daha çok vurgu yapıldığına ulaşılmaktadır. Yeni programda beceri ve değerler sınırlandırılmamış, öğrenme alanıyla ilişkili olarak çeşitli beceri ve değerlerin öğrencilere kazandırılması amaçlanmıştır.

Öğretim programlarının eğitim durumunun karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının eğitim durumlarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular ayrıntılı olarak Tablo 10’da sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğretim Programlarının Eğitim Durumlarının Karşılaştırılması

Eğitim Durumuna İlişkin Bilgi	2018	2023	2024
Öğretme-Öğrenme Yaşantıları			*
Farklılaştırma			*
Öğretmen Yansıtmaları			*

Tablo 10 incelendiğinde, eğitim durumuna ilişkin önceki programlarda bir başlığın olmadığı görülmektedir. Diğer bir deyişle, 2018 ve 2023 programlarında öğretme-öğrenme sürecine ilişkin ya da eğitim durumu hakkında herhangi bir başlığa ya da açıklamaya rastlanamamıştır. 2024 programında ise eğitim durumu bölümü detaylı şekilde sunulmuştur. Yeni programda diğer programlardan farklı olarak öğretme-öğrenme yaşantıları başlığına yer verilmiş ve bu başlık altında temel kabuller, ön değerlendirme süreci, köprü kurma, öğretme-öğrenme uygulamaları, öğretme-öğrenme yaşantıları alt başlıklarıyla ayrıntılı açıklamalarda bulunulmuştur. Özellikle öğrencilerin ön bilgilerinin kontrol edilmesi ve yeni öğrenme alanlarına karşı hazırbulunuşluğunun belirlenmesi adına ön değerlendirme süreci aşaması dikkat çekmektedir. Bu noktada öğrencilerin bilgi ve deneyiminden faydalanarak derse geçiş yapmanın önemi ve gerekliliği üzerinde durulmaktadır. Köprü kurma olarak ifade edilen bu süreçte ön bilgilerle yeni bilgileri ilişkilendirerek derse geçiş yapmanın katkısı vurgulanmıştır. Bunun yanında farklılaştırma başlığıyla öğretmenin öğrencinin ihtiyacına ve düzeyine



göre destekleme ve zenginleştirme yoluyla eğitim durumunda farklılaştırma yapabileceği belirtilmiştir. Farklılaştırma sayesinde farklı ihtiyaçlara sahip öğrencilerin gelişimlerine destek olmak, öğrencilere yönelik destekleme etkinlikleri ve uygulamaları geliştirmek amaçlanmıştır. 2024 öğretim programında yer alan yeni başlıklardan birisi de öğretmen yansıtmasıdır. Öğretmen yansıtması her bir öğrenme alanı içinde yer alan ve öğretmenlerin öğretme-öğrenme durumlarına ilişkin görüşlerini ve değerlendirmelerini almayı amaçlayan bir alandır. Bu kapsamda öğrenme alanlarının içinde yer alan karekodları okutarak öğretmenlerin görüşlerini ifade edebilecekleri belirtilmiştir. Program içinde yer alan her öğrenme alanının sonunda bulunan karekodlar ile öğretmenlerin, öğrenme alanına özgü değerlendirmelerini rahatça ifade etmesi amaçlanmıştır.

Öğretim programlarının ölçme değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılmasına ilişkin bulgular

Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının ölçme değerlendirme yaklaşımlarının karşılaştırılmasına ilişkin elde edilen bulgular ayrıntılı olarak Tablo 11’de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öğretim Programlarının Ölçme Değerlendirme Yaklaşımlarının Karşılaştırılması

Ölçme Değerlendirme	2018	2023	2024
Ölçme ve değerlendirme çalışmaları öğretim programının tüm bileşenleri ile azami uyum sağlamalı, kazanım ve açıklamaların sınırları esas alınmalıdır.	*	*	
Öğretim programı, ölçme sürecinde kullanılabilecek ölçme araç ve yöntemleri açısından uygulayıcılara kesin sınırlar çizmez, sadece yol gösterir. Ancak tercih edilen ölçme ve değerlendirme araç ve yönteminde, gereken teknik ve akademik standartlara uyulmalıdır.	*	*	
Eğitimde ölçme ve değerlendirme uygulamaları eğitimin ayrılmaz bir parçasıdır ve eğitim süreci boyunca yapılır. Ölçme sonuçları tek başına değil izlenen süreçlerle birlikte bütünlük içinde ele alınır.	*	*	
Bireysel farklılıklar gerçeğinden dolayı bütün öğrencileri kapsayan, bütün öğrenciler için genel geçer, tek tip bir ölçme ve değerlendirme yönteminden söz etmek uygun değildir. Öğrencinin akademik gelişimi tek bir yöntemle veya teknikle ölçülüp değerlendirilmez.	*	*	
Eğitim sadece “bilme (düşünce)” için değil, “hissetme (duygu)” ve “yapma (eylem)” için de verilir; dolayısıyla sadece bilişsel ölçümler yeterli kabul edilemez.	*	*	
Çok odaklı ölçme değerlendirme esastır. Ölçme ve değerlendirme uygulamaları öğretmen ve öğrencilerin aktif katılımıyla gerçekleştirilir.	*	*	
Bireylerin ölçme ve değerlendirmeye konu olan ilgi, tutum, değer ve başarı gibi özellikleri zamanla değişebilir. Bu sebeple söz konusu özellikleri tek bir zamanda ölçmek yerine süreç içindeki değişimleri dikkate alan ölçümler kullanmak esastır.	*	*	
Öğrenme kanıtları (Ölçme ve değerlendirme)			*



Tablo 11’de yer aldığı gibi; 2018 ve 2023 programlarında ölçme ve değerlendirme yaklaşımına ilişkin programda özel bir başlığa yer verilmiş ve bu başlık altında 7 temel ilke belirtilmiştir. Bu ilkeler Tablo 11’de sunulmuştur. Her iki programda yer alan ölçme değerlendirme ilkelerine göre, öğretim programının temel anlayışı; ölçme ve değerlendirme sürecinde çeşitlilik ve esneklik sağlamak olarak belirlenmiştir. Bunun yanında her bir öğrenme alanına ya da kazanıma yönelik ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına ilişkin özel bir açıklamaya programda rastlanamamıştır. 2024 programında ise ölçme ve değerlendirmeye ilişkin ayrı bir başlık yer almamış, program ayrıntılandırılırken öğrenme kanıtları başlığıyla her bir öğrenme alanının altında ölçme değerlendirmeye ilişkin açıklamalara yer verilmiştir. Bu yönüyle ölçme ve değerlendirme boyutunun yeni programda daha kapsamlı ve öğrenme alanına yönelik yapılandırıldığı söylenebilir. Öğrenme kanıtları ile her öğrencinin program sürecinde nasıl bir gelişim ve değişim yaşadığını bireysel farklılıklara dayalı olarak anlamlandırmak amaçlanmıştır. Bu kapsamda gözlem formu, öz değerlendirme formu, performans görevi, akran değerlendirme, kontrol listesi gibi çeşitli ölçme değerlendirme araçları kullanılabilir. Bunun yanında öğretim programının ölçme değerlendirme yaklaşımının özellikleri incelendiğinde; öğrenme sürecinin başında ön değerlendirme uygulamalarına yer verilmesi gerektiği, ölçme değerlendirme sürecinin sürece dayalı olarak ve öğrenme kanıtlarına yönelik yapılandırılması gerektiği ve biçimlendirici ölçme araçlarından yararlanılması gerektiği programda vurgulanmaktadır. Bunun yanında öğrencilere verilecek görevlerle ve kullanılacak farklı ölçme araçlarıyla da değerlendirmenin yapılabileceği belirtilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

MEB tarafından yayınlanan 2018, 2023 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırılması amacıyla yapılan bu çalışmada, sosyal bilgiler öğretim programları biçimsel karşılaştırma, içerik, eğitim durumları ve ölçme-değerlendirme boyutları ile karşılaştırılmış, bulgulardan hareketle çeşitli sonuçlara ulaşılmıştır.

2018, 2023 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programları biçimsel karşılaştırma boyutu incelendiğinde; öğretim programlarının içindekiler, amaçlar, perspektif ve uygulanmasına yönelik esaslar bölümlerinde benzerlik ve farklılıklar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Sosyal bilgiler öğretim programları içindekiler bölümü açısından incelendiğinde, 2018 ve 2023 sosyal bilgiler öğretim programı birbiri ile aynıyken, 2024 programının ise sosyal bilgiler öğretim programının temel felsefesi, özel amaçlarına yer verildikten sonra, 2024 programına programın uygulanmasına ilişkin esaslar bölümü eklendiği görülmüştür. 2018 ve 2023 öğretim programın perspektifini değerler ve yetkinlikler oluşturmuştur. Ancak 2024 öğretim programında köklü değişiklik yapılmış ve bu değişiklik Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli ile açıklanmıştır. Öztürk & Kafadar (2020), 2018 sosyal bilgiler öğretim programının bir perspektifi olmadığını, programın perspektifinin tüm dersler için genel bir şekilde verildiğini belirtmişlerdir. Programın perspektifinin değerler ve yetkinlikler temelinde, öğrenenlere bilgi, beceri ve davranış kazandırma olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Öte yandan, 2018 ve 2023 öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik bir başlık varken, 2024 öğretim programında böyle bir başlıklandırma yapılmadığı görülmüştür. 2024 programının içerisinde ölçme ve değerlendirme ile ilgili bilgiler, öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme) başlığında öğrenme alanları içerisinde açıklandığı görülmüştür. Bunun yanında, öğrenme kanıtlarının, öğrenenlerin gelişimlerini takip edilmesi için biçimlendirici değerlendirmeye yönelik hazırlandığı ifade edilmiştir. Bu Önger, S. ve Duman, S.N. (2024). 2018, 2023 ve 2024 Sosyal Bilgiler Öğretim Programlarının Karşılaştırılması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1308-1339.*
DOI. 10.51460/baebd.1450941



bağlamda 2024 öğretim programının ölçme ve değerlendirme bölümünün daha detaylı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde, Can (2019) 2005 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarını karşılaştırdığı çalışmada, ölçme ve değerlendirme bölümünün, 2005 sosyal bilgiler öğretim programında, 2018 öğretim programına göre daha detaylı ve açıklayıcı olduğu sonucuna ulaşmıştır.

2018 ve 2023 öğretim programlarının amaç ifadelerinin aynı olduğu, ancak 2024 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan afetlere ilişkin yeni bir amacın 2024 öğretim programında yer aldığı görülmektedir. Türkiye Yüzyılı Maarif Modelinin programın amaçlarında da değişikliğe sebep olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2018 ve 2023 sosyal bilgiler öğretim programının perspektifi bölümünde, kök değerler ve yetkinlikler ele alınırken, 2024 sosyal bilgiler öğretim programında programın perspektifi bölümüne yeni bir bakış açısı getirilerek, programın uygulanmasına ilişkin esasların sosyal, duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve değerlerle bütünleştirildiği görülmektedir. Bu değişimin, öğrenenlerin çok yönlü gelişimini desteklemek amacıyla gerçekleştirildiği sonucuna ulaşılmıştır. Kalaycı & Baysal (2020) da 2005, 2017 ve 2018 sosyal bilgiler öğretim programlarını karşılaştırdıkları çalışmalarında, sosyal bilgiler öğretim programının biçimsel özellikleri açısından çeşitli farklılıkların olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Sosyal bilgiler öğretim programlarını karşılaştırmaya yönelik çalışması incelendiğinde, “2005 sosyal bilgiler öğretim programında yer alan komisyon listesi, Türk Milli Eğitiminin amaçları, vizyon, temel yaklaşım, müze eğitimi, gazete küpürlerinden yararlanma, kaynakça ve sözlük bölümleri”nin 2017 ve 2018 programlarında olmadığını ifade etmişlerdir. İki çalışmada kısmen farklı bulgulara ulaşsa da, biçimsel özelliklere yönelik farklılığın olmasından dolayı, çalışma ile benzerlik gösterdiği söylenebilir.

2018, 2023 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programları içeriğinin karşılaştırması boyutu incelendiğinde; 2018 ve 2023 sosyal bilgiler öğretim programlarında temel beceriler ve değerlerin ayrı başlıkta ele alındığı görülmüştür. 2024 öğretim programında içerikte öğrenme-öğretme yaşantıları, öğrenme kanıtları ve farklılaştırma yer almıştır. 2018 ve 2023 öğretim programında yer almayan öğrenme-öğretme uygulamalarının 2024 programında detaylı bir şekilde ele alınmasının önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Can & Sezginsoy & Şeker (2021) 2005 ve 2018 programlarının öğrenme-öğretme süreci boyutunun, 2005 programının 2018 programından daha kapsamlı olduğu sonucuna ulaşmışlardır.

Yine diğer iki öğretim programından farklı olarak, 2024 öğretim programında yer alan beceriler ve program bileşenlerinin değerlendirilmesine yönelik hazırlanan öğrenme kanıtları yeni programın bir diğer farklılığıdır. 2018 ve 2023 öğretim programlarında bireysel farklılıklara yönelik açıklamalar, bireysel gelişim başlığında, 2024 öğretim programında farklılaşma adıyla yer almıştır. Yine, 2024 programında öğrenci düzeyine göre uyarlanması ve destek çalışmalarının da programda olması gerektiği ifade edilmiştir.

2018 ve 2023 öğretim programlarında yedi öğrenme alanı yer alırken, 2024 öğretim programında öğrenme alanlarının 2018 ve 2023 öğretim programındaki öğrenme alanları temelinde değiştiği sonucuna ulaşılmıştır. 2018 ve 2023 öğretim programlarında öğrenme alanlarının kazanım, süre, ders saati her sınıf seviyesinde açıklandığı, 2024 programında ise öğrenme çıktı sayısı, ders saati ve yüzde oranı ile tablolaştırıldığı belirlenmiştir. Ayrıca, 2024 programında Okul Temelli Planlama eklenmiş, zümre öğretmenleri tarafından Okul Dışı Öğrenme Etkinlikleri olarak ifade edilmiştir. Okul



Temelli Planlamaya dair öğrenme çıktısı programda yer almamıştır, ancak ders saati ve süresi sınıf düzeylerinde açıklanmıştır. Boz (2022), çalışmasında 2005 öğretim programında ünite vurgusu varken, 2018 öğretim programında tematik yaklaşım ekseninde öğrenme alanları ve kazanımlara yer verildiğini ifade etmiştir. Koçoğlu & Aydın (2017), alan uzmanları ile yaptığı çalışmasında etkin vatandaşlık öğrenme alanının öne çıktığı sonucuna ulaşmıştır.

Sosyal bilgiler öğretim programları karşılaştırıldığında önemli değişikliklerden birinin öğrenme çıktısı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. 2018 ve 2023 öğretim programlarında kazanım ifadesi yer alırken, 2024 öğretim programında öğrenme çıktısı kullanılmıştır. 2018 ve 2023 öğretim programlarının kazanımları öğrenme alanlarına göre herhangi bir farklılık içermemektedir, ancak iki programda nicelik olarak bir farklılık olmasa da nitelik olarak farklı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu farklılık, ülkemizde 6 Şubat 2023 tarihinde yaşanan yıkıcı deprem felaketi ile alakalıdır. Deprem felaketi sonrası 2018 öğretim programındaki bazı kazanımlar güncellenmiş ve 2023 yılında öğretim programı yeniden yayınlanmıştır. İki programdaki genel kazanımlar incelendiğinde, 2018 ve 2023 kazanımlarında edilgen ifadeler kullanılırken, 2024 programındaki öğrenme çıktılarında etken ifadeler yer verilmiştir. Bundan hareketle, 2024 öğretim programındaki öğrenme çıktılarının kazanımlara göre daha öğrenen merkezli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çoban & Akşit (2018) 2017 taslak öğretim programındaki kazanımlar, 2005 öğretim programına göre nicelik olarak azaltılsa da, içerik olarak azaltılmadığını, içeriğin 2005 programına yakın olduğunu ve 2005 programında yer alan bazı kazanımların, 2017 programında sınıf düzeyi, öğrenme alanında değişiklik yapıldığını ifade etmiştir. Kaymakçı & Turan (2019), çalışmalarında da 1998, 2005 ve 2018 yıllarındaki sosyal bilgiler öğretim programlarında kazanımların niceliği açısından farklılıklar olduğu sonucuna ulaşmıştır.

Öğretim programlarındaki beceriler incelendiğinde, 2018 ve 2023 öğretim programlarında Türkiye Yeterlilikler Çerçevesi bağlamındaki beceriler kazandırılmaya çalışılmıştır. 2024 öğretim programında ise beceriler ayrı ayrı ele alınmamış, öğrenme alanları içerisinde verilmiştir. Öğrenme alanları başlığı altında yer alan beceriler, alan becerileri, kavramsal beceriler, sosyal duygusal öğrenme becerileri, okuryazarlık becerileri ve beceriler arası ilişkiler başlıkları şeklinde oluşturulmuştur. Bundan hareketle, beceriler yönünden 2024 öğretim programı, 2018 ve 2023 öğretim programlarına göre daha detaylı ele alındığı sonucuna ulaşılmıştır. Değerler açısından karşılaştırma yapıldığında, 2018 ve 2023 öğretim programındaki değerler aynıyken, 2024 öğretim programındaki değerlerin sayısının arttığı sonucuna ulaşılmıştır. Otuz, Kayabaşı, & Ekici (2018), çalışmalarında 2017 sosyal bilgiler öğretim programının beceri boyutunda en çok "Matematiksel Yetkinlik ve Bilim Teknolojide Temel Yetkinlikler"e yer verildiği, sağlıklı yaşam, liderlik, sanatsal ifade ve yaratıcılık becerilerinin sosyal bilgiler öğretim programında yer verilmediği sonucuna ulaşmıştır. Kılıçoğlu & Aydemir (2022), akademisyenler, sosyal bilgiler öğretmenleri ve sosyal bilgiler öğretmen adayları ile yaptıkları çalışmada, 2005 öğretim programının içeriğinin yoğun olması, değer ve becerilerin nicelik bakımından az olduğu, okuryazarlık becerilerinin olmadığı ve yetkinliklere yer verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. 2018 programında ise, beceri ve yetkinliklerin artırıldığını belirtmişlerdir. Bu bağlamda bu çalışmayla kısmen benzerlik göstermektedir. Sözen & Ada (2018) çalışmasında benzer sonuçlara yer vermiştir. Sözen & Ada (2018) 2005 öğretim programında becerilerin niceliksel olarak 15 beceri yer alırken, 2018 öğretim programında 27 becerinin yer aldığı sonucuna ulaşmıştır. 2005 öğretim programına göre, 2017 programında değer sayısının artırıldığını tespit etmiştir.



2018, 2023 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının eğitim durumu boyutu incelendiğinde; 2018 ve 2023 öğretim programlarında eğitim durumlarına yönelik bir açıklama yoktur. 2024 öğretim programında ise yeni başlıklar eklenerek detaylı açıklamalar yer almaktadır. Eker (2020), çalışmasında eğitim durumuna yönelik bulgularında 2018 öğretim programının ders saatinin az olduğu, öğrenenlerin derse aktif olarak katılım sağladığı ve etkinliklerin yetersiz olduğu bulgularına ulaşmıştır. Çöl (2022) tez çalışmasında 2005 öğretim programında eğitim durumu ile ilgili açıklamalar ve öğretmen kılavuz kitapları varken, 2017 programında genel açıklama yapılarak öğretmen kılavuz kitapları kaldırıldığı sonucuna ulaşmıştır.

2018, 2023 ve 2024 sosyal bilgiler öğretim programlarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımları boyutundaki karşılaştırıldığında; 2018 ve 2023 öğretim programında ölçme ve değerlendirmeye yönelik ayrı bir başlığa yer verilmiştir. Öğretim programının ölçme ve değerlendirme sürecinde çeşitlilik ve esneklik sağlamak vurgulanmıştır. Programda ölçme ve değerlendirmenin nasıl yapılacağına dair bir açıklama yer almamıştır. 2024 öğretim programında, ölçme ve değerlendirmeye yönelik ayrı bir başlık yer almamış, fakat programın detayında öğrenme kanıtları (ölçme ve değerlendirme) başlığı altında öğrenme alanlarında ölçme ve değerlendirme ile ilgili açıklamalarda bulunulmuştur. 2024 öğretim programının ölçme ve değerlendirme yaklaşımlarında; öğrenme süreçlerinin başında ön değerlendirme uygulamaları olması gerektiği, ölçme ve değerlendirme süreçlerinin sürece dayalı, öğrenme kanıtlara yönelik ve biçimlendirici değerlendirme ile yapılması gerektiği belirtilmiştir. Özetle, 2024 öğretim programı ölçme ve değerlendirme konusunda değişikliği göstermektedir. Tay (2017) çalışmasında 2005 sosyal bilgiler öğretim programının, 2017 taslak programa göre daha açıklayıcı, neredeyse tüm kazanımlar için değerlendirme yöntemlerinin belirlendiği ve öğretmenler için daha kullanışlı olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ancak her iki programda da değerlendirme boyutunun hem ürünü hem de süreci ölçmeyi amaçladığını tespit etmiştir. Benzer şekilde, Can & Sezginsoy (2021), 2005 sosyal bilgiler öğretim programında tüm kazanımlar için ölçme ve değerlendirme açıklamalarına yer verilirken, 2018 öğretim programında herhangi bir açıklama verilmediği sonucuna ulaşmışlardır. Bu anlamda, yapılan araştırmaların çalışmanın bulguları ile benzerlik göstermektedir.

Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmasını amaçlayan bu çalışmanın, öğretim programına yönelik yapılacak yeni araştırmalara katkıda bulunacağına inanılmaktadır. Dolayısıyla, araştırmacılara yeni programı değerlendirme, yeni program ve yeni ders kitaplarını karşılaştırma ile ilgili konularda çalışma yapmaları önerilebilir. Sosyal Bilgiler Öğretim Programının içeriğine yönelik dijital alt yapı, ders materyalleri ve etkinliklerine yönelik hizmet içi eğitimler, seminerler düzenlenerek uygulamaya yönelik çalışmaların yapılması tavsiye edilmektedir.

Yazarların makaleye katkı oranları

Bu çalışmaya iki yazar da eşit derecede katkı sağlamıştır.

Çıkar beyanı

Yazarlar araştırmanın yazımı ve yayını ile ilgili herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan etmişlerdir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1308-1339.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1308-1339.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Destek beyanı

Bu çalışma hiçbir kurum veya kuruluş tarafından desteklenmemiştir.

Etik beyanı

Bu çalışmada sosyal bilgiler öğretim programları yani dokümanlar incelendiği için etik kurul izni alınmamıştır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1308-1339.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1308-1339.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Altay, N. (2021). Turkey comparison of estonia with the social studies curriculum. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22*(1), 262-289. <https://doi.org/10.17679/inuefd.591037>
- Aydemir, M. (2019). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programının dijital vatandaşlık ve alt boyutları açısından incelenmesi. *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi, 4*(2), 15-38. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/659848>
- Aykırı, K. (2023). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının STEAM'e uygunluğu açısından incelenmesi. *Temel Eğitim (20)*, 51-70. <https://doi.org/10.52105/temelegitim.20.4>.
- Bekiroğlu, D., & Ütkür-Güllühan, N. (2023). Investigation of life studies and social studies curriculum in the context of sustainable development goals. *Osmangazi Journal of Educational Research, 10*(1), 27-46. <https://doi.org/10.59409/ojer.1240497>
- Boz, M. (2022). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programında yer alan tarih disipliniyle ilgili kazanımların karşılaştırılması. *EDUCATIONE, 1*(1), 43-68. <https://dergipark.org.tr/pub/akuned/issue/71400/988333>
- Can, B. (2019). 2005 ve 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Can, B. & Sezginsoy, B. Ş. (2021). 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Turkish Studies Education, 16*(5), 2421-2441. <https://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.51023>
- Canbaba, Z. (2023). Türkiye'de sosyal bilgiler öğretim programları. *Sinerji Uluslararası Alan Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 4*(1), 16-20. <https://doi.org/10.54971/synergy.1225924>
- Cho, C.-K., Kim, H., & Lee, S. (2023). Analysis of the issues that emerged in the revision of the national social studies curriculum in South Korea: Text mining and semantic network analysis of the comments at the public hearing on YouTube. *Journal of Education and E-Learning Research, 10*(3), 463-473. <https://doi.org/10.20448/jeelr.v10i3.4886>
- Çoban, O., & Akşit, İ. (2018). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler öğretim programlarının öğrenme alanı, kazanım, kavram, değer ve beceri boyutları açısından karşılaştırılması. *Journal of History Culture and Art Research, 7*(1), 479-505. <http://dx.doi.org/10.7596/taksad.v7i1.1395>
- Çöl, M. (2022). 2005 ve 2017 sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerine göre karşılaştırmalı değerlendirilmesi. [Yayımlanmış doktora tezi]. Pamukkale Üniversitesi.
- Demeuse, M. & Strauven, C. (2016). Eğitimde program geliştirme: Politik kararlardan uygulamaya. (Çev: Y. Budak). Ankara: Pegem Akademi.
- Demir, Y. (2023). Literacy skills in social studies curriculum. *International Journal of Scholars in Education, 6*(1), 1-17. <https://doi.org/10.52134/ueader.1206271>
- Demir, A. Y. & Özyurt, M. (2021). Investigation of social studies curriculum and coursebooks in the context of 21st century skills. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 22*(2), 1254-1290. <https://doi.org/10.17679/inuefd.867905>
- Demirezen, S. & Kaya, E. (2023). Disadvantaged groups in social studies curriculum and social studies textbooks. *EInternational Journal of Educational Research, 14*(3), 68-91. DOI: <https://doi.org/10.19160/e-ijer.1255795>



- Dinsever, M. B. (2021). Türkiye sosyal bilgiler ders kitapları ve öğretim programları ile Polonya tarih, coğrafya, yurttaşlık bilgisi ders kitapları ve öğretim programlarının karşılaştırılması. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Aydın Adnan Menderes Üniversitesi.
- Eker, S. (2020). 2005 Sosyal bilgiler öğretim programı ile 2018 sosyal bilgiler öğretim programının karşılaştırmalı analizi. *Al Farabi Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi, 5(1), 86-103.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/farabi/issue/53788/600977>
- Esemen, A. (2020). 2018 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarında evrensel değerler. *Ulusal Eğitim Akademisi Dergisi, 4(2), 89-109.* <https://doi.org/10.32960/uead.743762>
- Ghanney, R., & Agyei, E. (2021). Social studies teachers' pedagogical content knowledge and its influence on their assessment practices in junior high schools in the west akim municipality, ghana. *European Journal of Education Studies, 8(8).* <http://dx.doi.org/10.46827/ejes.v8i8.3833>
- Gülersoy, A. E., Özbay, G., Yıldırım, G., Çetinkaya, B. (2021). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı kazanımlarının (4., 5., 6. ve 7. Sınıflar) eğitim felsefesi ve eğitim teorileri açısından incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 7(1), 151-199.* <https://doi.org/10.47615/issej.944834>
- Kaçar, T., & Bulut, B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programı ve 4-7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarının coğrafya kavramları bağlamında değerlendirilmesi. *Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 17(2), 652-679.* <https://doi.org/10.33437/ksusbd.738637>
- Kalaycı, N., & Baysal, S. B. (2020). Sosyal bilgiler öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2005-2017-2018). *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 22(1), 106-129.* <https://doi.org/10.32709/akusosbil.544022>
- Kardaş İşler, N. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersi öğretim programının sürdürülebilir kalkınma hedefleri ve yenilenmiş Bloom taksonomisi kapsamında incelenmesi. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 25(2), 472-486.* <https://doi.org/10.32709/akusosbil.1129679>
- Kaymakçı, S. & Turan, S. (2019). 1998, 2005 ve 2018 ilkököl 4.sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının karşılaştırılması olarak incelenmesi. Paper presented at the II. UTEK-2.Uluslararası Temel Eğitim Kongresi (23-27 Ekim 2019). Muğla Sıtkı Kocaman University, Muğla.
- Kılıçoğlu, G. & Aydemir, A. (2022). An evaluation of 2005 & 2018 social studies curriculum in Turkey: SWOT analysis. *E-International Journal of Educational Research, 13(5), 275-296.* DOI: <https://doi.org/10.19160/eijer.1169598>
- Koçoğlu, E., & Aydın, M. (2017). Alan Uzmanlarına Göre 2017 Sosyal Bilimler Programının 2005 Programı Çerçevesinde Analizi. *International Journal of Social Science Research, 6(1), 61-74.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijsresearch/issue/33399/371664>
- Levy, B. L. M., Busey, C. L., Cuenca, A., Evans, R. W., Halvorsen, A. L., Ho, L. C., Kahne, J., Kissling, M. T., Lo, J. C., McAvoy, P., & McGrew, S. (2023). Social studies education research for sustainable democratic societies: Addressing persistent civic challenges. *Theory and Research in Social Education, 51(1), 1-46.* <https://doi.org/10.1080/00933104.2022.2158149>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi (S. Akbaba Altun & A. Ersoy, Çev. Ed.). Ankara: Pegem.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). Öğretim programlarını değerlendirme raporu. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/76> adresinden 15.02.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.



- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023). Cumhuriyet'in 100. yılı eğitimde geleceğe bakış raporu. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/174> adresinden 25.02.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2023a). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. Sınıflar) <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=1264> adresinden 25.02.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı. (İlkokul ve ortaokul 4, 5, 6, 7. Sınıflar). Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli. <https://mufredat.meb.gov.tr/>
- Mofoluwawo, E., O. (2023). Social studies education: A veritable tool for achieving value re-orientation and sustainable development in Nigeria. *International Journal of Learning and Development, 13*(2), 59-69. <https://doi.org/10.5296/ijld.v13i2.21021>
- Mukul, E. & Büyükközkın, G. (2023). Digital transformation in education: A systematic review of education 4.0. *Technological Forecasting & Social Change 194*, 122664. 4. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.122664>
- NCSS (1994). Curriculum standards for social studies: Expectations of excellence. Washington DC: National Council for the Social Studies. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED378131.pdf>
- Obro, S. (2021). The internet and quality social studies education for sustainable development in Post-Covid-19: A review. *Jurnal Penelitian dan Pengkajian Ilmu Pendidikan: e-Saintika, 5*(1), 15-26. <https://doi.org/10.36312/e-saintika.v5i1.425>
- OECD. (2020). Technical Report: Curriculum analysis of the OECD future of education and skills 2030. OECD Publishing. https://t4.oecd.org/education/2030-project/contact/Technical%20Report_Curriculum_Analysis_of_the_OECD_Future_of_Education_and_Skills_2030.pdf adresinden 15.02.2024 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Ortaöğretim Genel Müdürlüğü [OGM] (2023). Öğretim programı okuryazarlığı öğretmen rehber kitabı (Türk Dili ve Edebiyatı, tarih, coğrafya, felsefe derslerine ait örnekler ve ders planı ile). H. Nasırcı, R. Kahramanoğlu, M. Kandırmaz (Eds). MEB Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kitap/ogretim-programi-okuryazarligi-sosyal/index.html#p=3>
- Otuz, B., Kayabaşı, G. B. & Ekici, G. (2018). 2017 Sosyal bilgiler dersi öğretim programının beceri ve değerlerinin anahtar yetkinlikler açısından analizi. *Kuramsal Eğitimbilim Dergisi [Journal of Theoretical Educational Science], 11*(4), 944-972. <https://doi.org/10.30831/akueg.409791>
- Öztürk, C. & Kafadar, T. (2020). Evaluation of the 2018 social studies curriculum. *Trakya Eğitim Dergisi, 10*(1), 112-126. <https://doi.org/10.24315/tred.550508>
- Pala, Ş. M. (2023). Dijital vatandaşlığın sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarına yansımaları. *Journal of History School, 63*, 751-784. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.62300>
- Rabia, Waheed, D. S. A., & Gilani, D. N. (2023). Primary school social studies curriculum: Comparison of national curriculum (NC) 2006 and single national curriculum (SNC) 2020. *UW Journal of Social Sciences, 6*(1), 71-80. <https://uwjss.org.pk/index.php/ojs3/article/view/34>
- Rogayan, D. V. Jr. & Villanueva, E. E. N. (2019). Implementation status of K12 social studies program in Philippine public schools. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences, 5*(3), 233-250. <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2019.53.233250>




- Sözen, E. & Ada, S. (2018). 2005 ve 2018 4. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programlarının (Sbdöp) karşılaştırılması. *Anadolu Eğitim Liderliği Ve Öğretim Dergisi*, 6(1), 53-71. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/38074/435781>
- Şen, A. (2019). Vatandaşlık eğitiminde değişiklik ve süreklilikler: 2018 sosyal bilgiler öğretim programı nasıl bir vatandaşlık eğitimi öngörüyor?. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 7(1), 1-28. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-2624.1.7c1s.1m>
- Tay, B. (2017). 2005 Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ile 2017 sosyal bilgiler dersi taslak öğretim programının karşılaştırması. *International Journal of Eurasia Social Sciences*, 8, 27, (461-487). https://www.ijoess.com/Makaleler/1444509075_4.%20461-487Bayram%20Tay.pdf
- Temur, S. (2023). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının harita kullanımı bakımından incelenmesi. *Muallim Rifat Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(1), 59-79.
- Temur, S., & Topkaya, Y. (2023). 2018 sosyal bilgiler dersi öğretim programının müze kullanımı bakımından incelenmesi. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 281-307. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2727133>
- Tokmak, A., San, S., & Kara, İ. (2023). Investigation of the social studies curriculum of Türkiye and Italy in the context of citizenship education: A comparative study. *Journal of Human and Social Sciences*, 6 (Education Special Issue), 28-54. <https://doi.org/10.53048/johass.1347862>
- Tonga, D. & Erdoğan, E. (2022). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programında kazanım, değer ve beceri ilişkisi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(30), 58-84. <http://dx.doi.org/10.29228/INESJOURNAL.57409>
- Turan, S. (2019). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programının Disiplinlerarası Yapısının İncelenmesi. *Journal of Innovative Research in Social Studies*, 2(2), 166-190. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jirss/issue/50816/629426>
- Turan, S., & Karasu Avcı, E. (2018). 2018 Sosyal Bilgiler Öğretim Programı'nın Dijital Vatandaşlık Bağlamında İncelenmesi. *Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi*, 1(1), 28-38. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jena/issue/42984/519671>
- Yel, Ü. & Çetin, T. (2023). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı ve ders kitaplarında bağlam temelli öğrenme yaklaşımı etkilerinin incelenmesi. *Üçüncü Sektör Sosyal Ekonomi Dergisi*, 58(1), 559-582. <https://doi.org/10.15659/3.sektor-sosyal-ekonomi.23.03.1990>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (Genişletilmiş 9. baskı). Ankara: Seçkin Yayınevi.



Antik Çağ'da Çocuk, Çocukluk ve Eğitim Üzerine Bir İnceleme¹

A Study on Children, Childhood and Education in Antiquity

Sayfa | 1340

Ayten ÜNAL , Dr., Sinop Bilim ve Sanat Merkezi, ayten_nal@yahoo.com

Geliş tarihi - Received: 27 Mart 2024
Kabul tarihi - Accepted: 19 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu makale "Matthew Lipman'da Çocukların Düşünsel Gelişiminde Felsefenin Kritik Rolü" başlıklı tezden üretilmiştir.

Ünal, A. (2024). Antikçağda çocuk, çocukluk ve eğitim üzerine bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1340-1364.

DOI. 10.51460/baebd.1459979



Öz. Bu çalışma antik dönemde çocuk, çocukluk ve eğitim konularını incelemeyi amaçlamaktadır. Amaca uygun olarak söz konusu dönemi anlamak için nitel araştırma desenine dayalı olan doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Öncelikle Antik Çağ ile ilgili kaynaklar incelenmiş, dönemin eğitim anlayışı, çocukların toplumdaki rolü ve eğitim yöntemleri üzerine geniş çaplı bir araştırma yapılmıştır. Araştırmanın bulguları Antik Çağ'ın farklı uygarlıklarında çocuk yetiştirme ve eğitim anlayışının karmaşıklığını ortaya koymuştur. Çocukların toplum içindeki rolleri ve eğitim yöntemleri, dönemin kültürel ve sosyal dinamikleriyle etkileşim içinde dikkate alınmıştır. Bu dönemde çocuklar, toplumun en az değer verilen üyeleri olarak görülmüş, çoğunlukla yetişkinlerin dünyasında dikkate alınmamıştır. Yine bu dönemde çocuklardan disiplinli ve itaatkâr olmaları istenmiş ve çocuklar sık sık sert cezalara maruz kalmıştır. Ayrıca çalışma, Antik Çağ'ın eğitim tarihine dair önemli bir perspektif sunarak gelecekteki çalışmalara zemin oluşturmayı hedeflemektedir. Öncelikle söz konusu dönemin vurguladığı karakter gelişiminin, ahlaki değerler ve sosyal becerilere odaklanan bir eğitim modelinin günümüzdeki eğitim sistemlerine entegre edilmesi mümkündür. Bu durum çocuklara sadece bilgi aktarmakla kalmayıp aynı zamanda onların kişisel gelişimlerine de katkıda bulunacak bir yaklaşımı beraberinde getirir.

Anahtar Kelimeler: "Antik Çağ", "Çocuk", "Çocukluk", "Eğitim".

Abstract. This study aims to examine children, childhood and education issues in ancient times. Document analysis method based on qualitative research design was used to understand the period in question in accordance with the purpose. First of all, sources related to the Ancient Age were examined and a comprehensive research was conducted on the understanding of education of the period, the role of children in society and educational methods. The findings of the research reveal the complexity of the understanding of child rearing and education in the Ancient Age. Children's roles in society and education methods were taken into account in interaction with the cultural and social dynamics of the period. During this period, children were seen as the least valued members of society and were often ignored in the adult world. During this period, children were required to be disciplined and obedient, and they were often subjected to harsh punishments. In addition, the study aims to lay the groundwork for future studies by providing an important perspective on the history of education in the Ancient Age. First of all, it is possible to integrate an education model that focuses on character development, moral values and social skills, which the period in question emphasized, into today's education systems. This brings with it an approach that will not only convey information to students but also contribute to their personal development.

Keywords: "Antiquity", "Child", "Childhood", "Education".



Extended Abstract

Introduction. Aries (1962) states that the concept of childhood emerged with the modern family and that before the Enlightenment there was no such period as childhood. He states that the words for child or adolescent do not exist in French (l'enfant) and English (child) (Aries, 1962). Childhood is a period of human life between infancy and adolescence and corresponds to a very important area of development for the future of societies. Childhood is an important period that has existed since the beginning of humanity and will continue throughout humanity. Therefore, Şirin (2012) stated that the child is contemporary with humanity, but childhood is a concept that emerged in modern times. In addition, the thesis that childhood is an idea that emerged in the 17th century and later can be confirmed. Because knowing the concept of childhood is only possible by understanding that the child is subject to a different developmental process (Özcan, 2017). For a better understanding of this process, it is necessary to examine the concepts of child and childhood from Antiquity onwards. In this study, the views of different cultures on children and childhood in Antiquity are discussed.

From a historical perspective, antiquity corresponds to a period in which the issues of children, childhood and education were dealt with in a limited way. At this point, the article titled "A Study on Children, Childhood and Education in Antiquity" aims to provide a deeper understanding of the understanding of children and education in this period by emphasizing the existing knowledge gaps on these issues. Written documents on children, childhood and education in antiquity are limited, which makes it difficult to form an accurate and complete understanding of the period. Therefore, there is a need for further research and analysis on childhood and educational practices in antiquity. In addition, the study attempts to trace the origins of today's understanding of education and the child. Topics such as the educational systems of antiquity, the social and cultural roles of children, educational institutions and teacher-student relations constitute the content of this study. In order to overcome the deficiency caused by the limited number of existing studies on children and education in this period, this study focuses on the following questions: What is the perspective on children and childhood in antiquity? What social roles did children assume in society? How were educational institutions and teacher-student relationships shaped in this period?

Method. This study was prepared in accordance with the qualitative research method. Data on the subject was obtained by literature review method. This method involves a comprehensive review and analysis of existing academic literature and research on children, childhood and education in ancient times. Gash (1999) defined this process as meticulously and regularly researching and identifying as many works as possible published on a certain subject (Köroğlu, 2015: 61). Then, the obtained data were systematically examined and interpreted using the document analysis method. Document analysis includes the processes of identifying, examining, taking notes and evaluating sources in line with a specific goal (Karasar, 2005). In other words, document analysis is a mass process that takes place during the examination and evaluation of both printed and electronic resources (Bowen, 2009). This process is also expressed as analyzing written documents containing information about the phenomenon or phenomena that are the subject of research (Yıldırım and Şimşek, 2013).

Results. In antiquity, children were valued as an important part of society because they ensured the continuation of the lineage. Although they were recognized and valued as future adults, children were subjected to gender discrimination. In this period, when boys were more privileged, it was up to the

Ünal, A. (2024). Antikçağda çocuk, çocukluk ve eğitim üzerine bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1340-1364.

DOI. 10.51460/baebd.1459979



father to decide whether or not a child born with a disability or disease would be accepted into the family. According to the father's will, the child could be rejected. The child who has the right to life, on the other hand, needs to be educated in order to become a good citizen. Education is seen as an important tool for the character development of children, the transmission of moral values and the maintenance of social order. However, education was limited and mostly elite male children benefited from it. Girls have been deprived of basic rights such as the right to life and education, and have struggled to exist in a patriarchal order. This situation emphasizes the persistence of gender inequality in education and the injustices in the social structure. Making the education system more inclusive and egalitarian should be considered as an important step to reduce gender-based discrimination.

Discussion and Conclusion. The understanding of children and education in antiquity covers an important area shaped by social norms, cultural values and the thoughts of philosophers. In this period, the child was recognized as the guarantee of the future of society, but understandings of the status and education of children varied significantly on the basis of class and gender. In ancient societies, education was generally a privileged right only for boys belonging to the elite classes. Girls, on the other hand, were often deprived of their basic rights to life and education, and struggled to exist within their roles determined by social norms and patriarchy. The works of philosophers from this period contain various views on child education and development. For example, Plato's "The Republic" contains suggestions on the education of children. Aristotle, on the other hand, argued that children should be raised in accordance with their nature and believed that education has an important impact on character development. As a result, the understanding of children and education in Antiquity included class and gender-based discrimination, but also included various educational models through the thoughts of philosophers.



Giriş

Toplumun dinamik kesimini oluşturan ve geleceğin şekillenmesinde etkin bir rol oynaması beklenen çocuklar birçok araştırmanın odak noktasında yer almaktadır. Pedagoji, psikoloji, sosyoloji, hukuk, felsefe gibi disiplinler bu konuda yoğun çalışmalar yürütse de öncelikle çocuğun ne anlama geldiğini açıklamak gerekmektedir. Çocuklar bedensel, zihinsel, ruhsal, duygusal ve sosyal yönden gelişimini henüz tamamlayamamış ve tam olarak yetişkinlik aşamasına gelmemiş bireylerdir. Yarının önemli birer ferdi olarak görülen çocuklar toplumun varlığını sürdürmede kritik bir misyon üstlenirler. Postman'a göre (1995: 7) "çocuklar, göremeyeceğimiz bir zamana gönderdiğimiz canlı mesajlardır". Bu ifadeyle Postman, çocukların şu anki toplumsal, kültürel, bireysel değerleri ve deneyimleri geleceğe aktarmada büyük bir öneme sahip olduklarını belirtmektedir. Bu bağlamda çocuklar aslında gelecekteki dünyanın şekillenmesinde kilit bir rol oynadıklarından onların eğitimi ve yetiştirilme süreçleri büyük önem taşımaktadır.

İnsan yaşamının en özel ve masum dönemine tekabül eden çocuklar bilim insanlarından din adamlarına, eğitimcilerden devlet yöneticilerine kadar pek çok kesimin ilgilendiği bir konu olmuştur. Masumiyet, bilişsel ve fiziksel gelişim gibi ayırt edici özellikler sayesinde çocukların yetişkinlerden bambaşka bir yapıya sahip oldukları düşüncesine varılmıştır. Ancak çocukluk kavramının tarihsel süreçte farklı şekilde algılandığı, farklı toplumlarda ve zamanlarda çeşitli anlamlar kazandığı görülmüştür. Bu durum çocuğun toplumsal normlardan ve değerlerden etkilenen dinamik bir varlık olduğu sonucunu doğurmuştur (Tan, 1989: 88). Her ne kadar tarihsel süreç içerisinde çocuk farklı anlamlara gelse de o, toplumun geleceğinde her zaman önemli bir unsur olarak yer almıştır. Zira her toplumda çocuklar geleceğin yetişkinleri olarak dikkatle büyütülen, eğitilen ve mevcut imkânlar en iyi şekilde kullanılarak tüm ihtiyaçları karşılanmaya çalışılan değerli bireylerdir. Çocuk küçük bir yetişkin değil, kendine has özellikleri olan bir bireydir (Törüner ve Büyükgönenç, 2012: 2).

Çocuk Hakları Sözleşmesi'nde (1989) "çocuğa uygulanabilecek olan kanuna göre daha erken yaşta reşit olma durumu hariç, on sekiz yaşına kadar her insanın çocuk sayıldığı" bilgisi bulunmaktadır. Bu anlayış 0-18 yaş arasındaki herkesin kati surette çocuk sayıldığını ve yetişkinlerden farklı bir bedensel, zihinsel, ruhsal ve duygusal yapıyla donandığını göstermektedir. "Dünya Sağlık Örgütü bu yaş aralığını ikiye ayırmaktadır: 10 yaş ve öncesini çocukluk, 10-19 yaş arasını ise ergenlik olarak kabul etmektedir. Uluslararası kanunlara göre yetişkinlik dönemi ergenliğin bitmesiyle yani 18 yaşından sonra başlamaktadır" (Bülbül, 2004: 206). Çocukluk dönemini ikiye ayıran Dünya Sağlık Örgütü, 0-18 yaşları arasında kalan her çocuğun aynı gelişimsel aşamada olmadığını vurgulamaktadır. Bu sınıflandırmaya göre 10 yaşından küçük olanlar çocuk kavramına tam anlamıyla tekabül ederken, 10 yaşından büyük olanlar ise ergenlikle birlikte yetişkinliğe hazırlanmaktadırlar.

Bedensel ve zihinsel olarak henüz yetişkin olma şartlarını sağlayamayan ve kendi başına karar verme becerisine sahip olmayan bireyler çocuk olarak tanımlanırken "çocukluk" kavramı hangi anlama karşılık gelmektedir? Fransa'nın ünlü sosyal tarihçisi Aries, 1960'ta hazırlamış olduğu *L'enfant et la Vie familiale Sous L'ancien Regime* (Eski Rejimde Çocuk ve Aile Yaşamı) isimli yapıtıyla çocukluk üzerine çalışmalar başlatmıştır. O, bu çalışmasıyla çocukluğun sadece değişmeyen fizyolojik ve biyolojik bir olgu olmadığını, aksine sosyal bir olgu olduğunu ve bu sebeple tarihsel gelişmelerden etkilendiğini vurgulamıştır (Aries, 1962: 11). Ayrıca Onur'un (1993: 3) da belirttiği üzere, "çocukluk ya da çocukluk Ünal, A. (2024). Antikçağda çocuk, çocukluk ve eğitim üzerine bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1340-1364.



kavramı doğal bir gerçeklik değil, toplumsal-kültürel bir yaratıdır ve tarih içinde gelişmiştir”. Bu ifadeye göre çocuk bireyin mevcut durumunu tanımlamaktadır. Çocukluk ise yaşanan belirli bir döneme karşılık gelmektedir. Heywood’a (2011: 16) göre de “çocukluk çağı, teorik seviyede çocuk olmanın anlamını çözebilme aşamasıdır”. Bu nedenle çocukluk kavramı sadece belirli bir yaş dönemini değil, aynı zamanda çocukların dünyayı nasıl algıladığına dair bir anlayışı da içermektedir. İnsanlık tarihinin her döneminde çocuklar var olmuş olsa da çocukluk kavramı kültürel koşullara bağlı olarak değişkenlik göstermektedir.

Çalışmanın yer aldığı dönem Antik Çağ (M.Ö. 8. yy-M.S. 5. yy) (Mazı, 2008: 34) olduğu için buradaki çocukluk anlayışına bakmak gerekmektedir. Bu dönemde çocukluğa yeterince önem verilmemiştir. Onun genellikle bebeklik ile yaşlılık arasındaki her dönemi kapsayan genel bir kavram olarak ele alındığı belirtilmiştir (Postman, 1995: 16 ve Akyüz, 2012: 9). Orta Çağ’da çocukluk kavramının bulunmadığı, fakat bu durumun çocukların ihmal edildiği veya değersiz olduğu anlamına gelmediği, aksine çocukluğun kendine özgü niteliklerinin farkında olunmadığı ifade edilmiştir (Postman, 1995: 16-17; Giddens, 2000: 68-69; Sözer, 2003). Çocukluk kavramına yönelik düşüncelerin Batı’da 16. yüzyıldan itibaren net bir şekilde ortaya çıkmaya başladığı, 17. yüzyıl ile çocuğun masumiyeti ve kırılabilirliğinin öne çıkarıldığı, ancak başlangıçta bu düşüncelerin çocukluk kavramı içinde yer almadığı bildirilmiştir (Taşkın, 2006). Aries (1962: 336), modern aile ile birlikte çocukluk ifadesinin doğduğunu, Aydınlanmadan önce çocukluk diye bir zaman diliminin yer almadığını, çocuk veya ergen anlamını karşılayan ifadelerin Fransızca’da (l’enfant) ve İngilizce’de (child) bulunmadığını ifade etmiştir. Çocukluk, insan hayatının bebekliği ile ergenliği arasında sıkışıp kalan ve dünyanın geleceği bakımından çok önemli bir gelişim alanına tekabül eden bir süreçtir. Çocukluk, insanlığın en başından itibaren var olan ve insanlık tarihi boyunca da devam edecek olan özel bir dönemdir. Bu noktada Şirin (2012: 149), çocuğun insanlıkla yaşıt olduğunu fakat çocukluğun modern zamanlarda ortaya çıkan bir olgu olduğunu belirtmiştir. Bunun yanı sıra çocukluğun 17. yüzyılda ve sonrasında ortaya çıktığı iddiası desteklenebilir. Çünkü çocukluk kavramının anlaşılması çocuğun farklı bir gelişimsel evrede olduğunu fark edilmesiyle mümkündür (Özcan, 2017: 92). Çocuk ve çocukluk kavramlarının daha iyi anlaşılabilmesi için bu sürecin Antik Çağ’dan itibaren incelenmesi gerekmektedir. Bu çalışmada Antik Çağ’da yer alan farklı kültür ve uygarlıkların çocuk ve çocukluğa ilişkin görüşleri ele alınmıştır.

Antik Çağ esasen bir yetişkinler dünyasıydı ve çocuklar ile gençlere pek ilgi gösterilmiyordu. Sadece yaşlılarından erken olgunlaşmış, yetişkinler gibi düşünen harika çocuklar dikkate alınırdı. Hıristiyanlık, çocukluk anlayışında büyük bir değişiklik getirmedi. Saint Augustin ve diğer kilise babaları, çocuğun tüm davranışlarında “ilk günah”ın izlerini görüyordu. Onlara göre çocuğun kalbindeki kötülüğü uzaklaştırmanın en iyi yolu ona dayak atmaktı. Kilise çocuk eğitimi konusunda ebeveynlere ciddiyeti öneriyor ve babanın mutlak otoritesine karşı çıkmıyordu. Roma eğitim anlayışına Cermen geleneğinin eklenmesiyle babaya gerektiğinde çocuğunu öldürme yetkisi bile verilmişti. Çocuklar için zor olan bu toplumlarda yoksul ailelerde doğan her yeni çocuk aileye ek bir yük getiriyordu. Çocuklar için bu durumdan kaçmanın tek yolu en azından yiyecek ve giyecek bulabilecekleri ve barınabilecekleri bir manastıra girmektir (Bumin, 2013: 14). Bu nedenle eğitim anlayışı çocukların gelişimini desteklemek yerine daha çok disiplin ve itaat üzerine yoğunlaşmıştı.

Eğitim kavramına daha yakından bakmak gerekirse Senemoğlu’na (2004: 86) göre eğitim genel anlamda “istendik davranış değiştirme ya da oluşturma sürecidir”. Bu ifadeye göre eğitim sadece bilgi



ve becerilerin aktarılmasıyla sınırlı kalmaz, aynı zamanda bireylerin davranışlarını şekillendirme ve geliştirme sürecine odaklanır. Eğitim, bireylerin öğrenme süreçleri vasıtasıyla bilgi ve deneyim kazanmalarını ve bu kazanımları kullanarak davranışlarında değişiklikler yapmalarını sağlar. Bu anlayış eğitimin tek amaçlı bir bilgi edinme aracı olmadığını, aynı zamanda bireylerin kişisel gelişimlerine ve toplumsal uyum süreçlerine katkı sağladığını ifade eder. Ayrıca eğitim insan yaşamının tüm sürecinde yer alan bir olgu olarak kabul edilir ve nitelikli bireylerin topluma katkıda bulunmalarını hedefler. Gutek'e (1997: 4) göre de eğitim insanı kültürel hayata hazırlayan tüm toplumsal süreçleri kapsar. Toplumsallaşamamış fakat aynı kültürel ortamı paylaşan kişi zamanla kültürün bir parçası ve alıcısı haline gelir. Bu noktada bireyin kültürel gelişimi için insanlara ve toplumsal kurumlara ihtiyaç vardır. Birey, bu süreçte onlarla nasıl etkileşim kuracağını öğrenir, onların tutumlarını, davranışlarını ve dillerini örnek alır.

Antik Çağ dönemi tarihsel bir perspektiften bakıldığında çocuk, çocukluk ve eğitim konularının sınırlı bir şekilde ele alındığı bir döneme karşılık gelmektedir. Bu noktada "Antik Çağ'da Çocuk, Çocukluk ve Eğitim Üzerine Bir İnceleme" başlıklı çalışma, bu konularda var olan bilgi boşluklarını vurgulayarak bu dönemin çocuk ve eğitim anlayışını daha derinlemesine anlamayı amaçlamaktadır. Antik Çağ dönemindeki çocuk, çocukluk ve eğitimle ilgili yazılı belgeler sınırlıdır ve bu durum döneme ait doğru ve eksiksiz bir anlayışın oluşturulmasını zorlaştırmaktadır. Bu sebeple Antik Çağ'ın çocukluk ve eğitim pratikleri hakkında daha detaylı bir araştırmaya ve analize ihtiyaç duyulmaktadır. Dönemin eğitim sistemleri, çocukların sosyal ve kültürel rolleri, eğitim kurumları ve öğretmen-öğrenci ilişkileri gibi konular bu çalışmanın içeriğini oluşturmaktadır. Söz konusu dönemdeki çocuk ve eğitim üzerine yapılan mevcut çalışmaların sınırlı olmasından kaynaklanan eksikliği gidermek amacıyla bu çalışma şu sorulara odaklanmaktadır:

1. Antik Çağ'da çocuğa ve çocukluğa dair bakış açısı nasıldır?
2. Çocuklar toplumda hangi sosyal rolleri üstlendiler?
3. Antik Çağ'da eğitim sistemi nasıldı ve çocuklar hangi becerileri ediniyorlardı?
4. Bu dönemdeki eğitim kurumları ve öğretmen-öğrenci ilişkileri nasıl şekillendi?
5. Çocuklarla ilgili Antik Çağ metinlerinde hangi temalar ve değerler öne çıkıyordu?
6. Antik Çağ'da çocukların aile içindeki ve toplum içindeki sosyal ilişkileri nasıldır?
7. Antik Çağ'ın farklı kültürlerinde çocuk yetiştirme uygulamaları ve ritüelleri nelerdir?

Yöntem

Bu çalışma, nitel araştırma yöntemine uygun olarak hazırlanmıştır. Konuya ilişkin veriler literatür taraması yöntemiyle elde edilmiştir. Bu yöntem Antik Çağlardaki çocuk, çocukluk ve eğitim konularında mevcut olan akademik yazın ve araştırmaların kapsamlı bir incelemesini ve analizini içermektedir. Gash (1999), bu süreci belirli bir konuda yayınlanmış mümkün olan en fazla eserin titizlikle ve düzenli bir şekilde araştırılması ve belirlenmesi olarak tanımlamıştır (Köroğlu, 2015: 61). Daha sonra elde edilen veriler, doküman analizi yöntemi kullanılarak sistematik bir şekilde incelenmiş ve yorumlanmıştır. Doküman analizi belirli bir hedef doğrultusunda kaynakları tespit etme, inceleme, not alma ve değerlendirme süreçlerini içermektedir (Karasar, 2005). Bir başka deyişle doküman analizi hem basılı hem de elektronik kaynakların incelenmesi ve değerlendirilmesi aşamasında gerçekleşen bir yığın işlemdir (Bowen, 2009). Bu süreç aynı zamanda araştırma konusu olan olgu ya da olgularla ilgili



bilgi barındıran yazılı dokümanların analiz edilmesi olarak da ifade edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Dokümanlar bir başkasının müdahalesi olmadan kaydedilmiş metinlerden ve resimlerden oluşmaktadır. Araştırmalarda kullanılacak doküman çeşitleri şunlardır: Reklamlar, ajandalar, davetiyeler, katılım formları, toplantı notları, kılavuzlar, kitaplar, broşürler, dergiler, günlükle, mektuplar, haritalar, gazeteler, sanat eserleri, senaryolar, raporlar, anket sonuçları, kamu kayıtları, not defterleri, albümler vb. Bu dokümanlar çalışmalarda kullanılmak üzere araştırmacılara veri sunmaktadır (Labuschagne, 2003; akt. Kırıl, 2020: 174). Bu çalışmada da antik döneme ilişkin yazılı kayıtlar detaylı bir şekilde analiz edilerek ve derlenerek çocuk algısının ve eğitim sürecinin anlaşılmasına katkıda bulunulmuştur. Söz konusu dokümanlar o dönemin çocuk algısını, eğitim yöntemini ve toplumsal yapıyı ortaya koymada önemli veriler sunmuştur.

Antik Çağ'da çocuk, çocukluk ve eğitim

Farklı dönemlerde ve çeşitli kültürlerde çocuk insan soyunun devamını sağladığından toplumsal yaşamın oldukça önemli bir unsuru olarak değer görmektedir. Antik Çağlarda çocuk, toplumun değerleri ve yasaları doğrultusunda yetiştirilmesi gereken bir "küçük yurttaş" olarak kabul edilmektedir (Karadoğan, 2019: 198). Aynı dönemde çocukları olan ailelerin belirli hakları ve ayrıcalıkları bulunurdu. Bu durum Antik Çağlarda çocuğun ne kadar önemli olduğunu açıkça ortaya koymaktadır (Erdemir ve Erdemir, 2012: 649). Bu noktada aileye çok sayıda çocuk sahibi olmanın kazandırdığı avantajları ekonomik ve sosyal statü açısından değerlendirmek mümkündür. Ailenin üretim sürecine katkı sağlayan çocuklar bununla birlikte ailenin gücünü ve büyüklüğünü yansıtmaktadır. Bu da toplum içinde prestij belirtisi olarak kabul edilmektedir.

Antik Çağ'da bulunan her uygarlıkta çocuğa ve çocuk eğitimine ilişkin farklı görüşlerin olduğunu belirtmek gerekmektedir. Bu noktada uygarlıklar incelenirken hem çocuk anlayışlarına hem de eğitime ilişkin görüşlerine yer verilmektedir. İlk olarak Eski Mezopotamya'daki çivi yazılı metinler incelendiğinde, çocuk sahibi olmanın son derece önemli olduğu görülmektedir (Toptaş, 2016: 59). Çivi yazısının yer aldığı Eski Mezopotamya uygarlıklarından biri olan Sümer tabletlerinde, çocuklara ait birtakım bilgiler bulunmaktadır. Sümer toplumunda okula "tablet evi", öğretmene "okulun babası", öğrencilere de "okulun oğulları" dendiği görülmektedir (Şahin, 2020: 7). Tabletlerde yazılı tarihin kaynağı olarak senetler, evlat edinme ve ortaklık anlaşmaları, vasiyetnameler ve maaş kayıtları gibi belgelere ulaşılmaktadır (Kramer, 1999: 36). Bu bulgular, "Sümer uygarlığının yazının bulunmasıyla birlikte eğitime önem verdiğini ve çocukların da bu eğitimde en büyük paya sahip olduğunu kanıtlamaktadır" (Şahin, 2020: 36). Çocuk sahibi olmanın önemine ilişkin birtakım görüşler sunan "Gılgamış Enkidu ve Ölüler Dünyası" başlıklı hikâyenin bir kısmı şöyledir:

(...)

Gılgamış: "Dört oğlu olan birini gördün mü?"

Enkidu: "Gördüm."

Gılgamış: "Ona nasıl davranıyorlardı?"

Enkidu: "...gibi yüreği sevinç dolar."

Gılgamış: "Beş oğlu olan birini gördün mü?"



Enkidu: “Gördüm.”

Gilgamesh: “Ona nasıl davranıyorlardı?”

Enkidu: “İyi bir kâtip gibi, kolu açılmıştı. Saraya adalet getirir.”

Gilgamesh: “Altı oğlu olan birini gördün mü?”

Enkidu: “Gördüm.”

Gilgamesh: “Ona nasıl davranıyorlardı?”

Enkidu: “Saban süren biri gibi yüreği sevinç dolar.”

Gilgamesh: “Yedi oğlu olan birini gördün mü?”

Enkidu: “Gördüm.”

Gilgamesh: “Ona nasıl davranıyorlardı?”

Enkidu: “Tanrılara yakın olan biri gibi, o ...” (Kramer, 1999: 75-79).

Bu anlatı, Gilgamesh’ın ölümler öte dünyadaki durumu hakkındaki soruşturmalarına Enkidu’nun verdiği yanıtları göstermektedir. Gilgamesh ve Enkidu arasındaki konuşmaya dayalı olarak kurgulanan hikâyede, bir kişinin sahip olduğu çocuk sayısı kadar huzurlu ve itibarlı olduğu anlaşılmaktadır. Çocuk sayısı arttıkça kişinin Tanrılara olan yakınlığı da artmaktadır. Bu nedenle insanların öte dünyada huzurlu bir hayat sürmek için çok sayıda çocuk yaptıkları söylenebilir. Dahası diyalogda dikkat çeken bir unsur daha vardır. Konuşmada cinsiyet ayrımı yapmaksızın “çocuk” yerine “oğul” ifadesi kullanılmıştır. Bu durumu iki farklı şekilde açıklamak mümkündür: Ya erkeğin hâkim ve baskın olduğu bir dil kullanılarak “oğul” terimi kız çocukları da içerecek şekilde genelleştirilmiştir ya da yalnızca erkek çocukların sayısının çokluğuna vurgu yapılmıştır. Okuldaki öğretime de “okulun babası” şeklinde hitap edilmesinden erkek çocuklarına daha fazla önem verildiğini belirtmek mümkündür. Özgül’e (2011, s. 411) göre, “Sümer okullarında okutulan öğrenciler genelde erkekti, kızlar normal şartlarda okullara pek gönderilmezdi. Kızlar, genelde ev işleriyle meşgul olur ya evde öğrenme yöntemi ya da öğretmenlerin evde ders vermeleriyle öğrenimlerini tamamlayabilirlerdi.”

Sümer uygarlığının eğitim sistemini daha detaylı incelediğimizde tarihte okula benzeyen kurumların ilk kez bu dönemde ortaya çıktığını görüyoruz. Bu kurumlar, genellikle dini ve mesleki amaçlarla oluşturulmuş olup saray ve tapınakların ihtiyaçları doğrultusunda memurlar yetiştirmeyi hedeflemektedir. Bu nedenle okullarda yazı yazma ve hesap tutma büyük bir öneme sahiptir. Okullar genellikle zenginlerin, yöneticilerin ve din adamlarının çocukları için açılmıştır ve burada kadınlar ile kızlara eğitim verilmemektedir. Okula gitme zorunluluğu bulunmamakla birlikte belirli bir zaman diliminde eğitim alınmaktadır. Sümer okullarında bilimsel ve edebi derslerin yanı sıra temel amacı Sümerce yazmayı öğretmek olan dil ve yazı öğretimi de büyük önem taşımaktadır. Tarih, aritmetik, matematik, geometri, astronomi ve astroloji gibi dersler de okullarda verilmektedir. Ayrıca hekimlik ve din adamı olma yolunda ileri düzeyde eğitimler de sunulmaktadır. Müzik, resim ve mimarlık gibi alanlara ilişkin dersler de programa dâhildir. Okullar, çocukların düşünme becerilerini geliştirmenin yanı sıra ahlaki eğitimlerini de tamamlamayı amaçlamaktadır. Sümer okullarında sıkı bir disiplin uygulanmaktadır. Dersler sabahın erken saatlerinde başlar ve gün boyu devam ederdi. Tatil günleri belirlenmiştir. Ödevlerini yapan öğrenciler ödüllendirilirken, yapmayanlar cezalandırılırdı. Ders aralarında dinlenme molası verilirdi. Okul yönetimi ve öğretmenler tarafından varlıklı ve nüfuzlu ailelerin çocukları kayırılırdı (Gündüz, 2019: 4-5). Sümer eğitim sisteminde “édubba” terimi eğitimin yapısı ve ilerleyişi konusunda önemli bilgiler vermektedir. Bu terim, temel ilköğretimden sonra öğrencilerin öğrenimine devam ettiği ve matematik, botanik, edebiyat gibi alanlarda eğitim aldığı bir



çeşit “üniversite” olarak kabul edilmektedir. Bu kurumlar, öğretmenlerin belirli bir hiyerarşik düzen içinde olduğu ve büyük yaş gruplarındaki öğrencilerin elit ve geniş bir müfredatla eğitim aldığı “seküler üniversiteler” olarak tanımlanmaktadır (George, 2005: 127-137; akt. Çam, 2016: 631). Sümer eğitim sistemindeki “édubba” terimi, günümüz eğitim sisteminin bazı temel özelliklerine erken bir örnek teşkil etmektedir. Bu yapıların ileri düzeyde uzmanlaşma, hiyerarşik düzen, seküler eğitim yaklaşımı ve geniş müfredat gibi unsurları, modern üniversitelerin ve eğitim kurumlarının gelişimine ilham verdiğini söylemek mümkündür.

Asur ve Akad gibi diğer Mezopotamya medeniyetlerinde de Sümerlerin eğitim anlayışına benzer uygulamaların yer aldığı bilinmektedir. Bilhassa Akad uygarlığında kadınlar, ayrıcalıklı bir statüye sahipti ve aile eğitimine dair uygulamalar önemliydi. Akad toplumuyla ilgili olarak kanun maddelerine bakıldığında çok sayıda düzenleme yer almaktadır. Yasalarda zina, sadakatsizlik ve tecavüz gibi suçlara uygulanacak yaptırımlar arasında sadakatsizlik kabul görmemektedir. Bu durum evliliğin korunmaya çalışıldığını göstermektedir (Tarakçı, 2013: 14). Eşnunna Kanunu’nun 59. maddesine göre evli bir adam başka bir kadınla evlendiği takdirde malını ve mülkünü kaybedecektir. Bu kanun maddesi şu şekildedir: “Eğer bir adam, çocuk doğurduğu karısını boşar ve ikinci bir kadınla evlenirse, erkek evinden ve eşyasından ayrı düşürülecek sonra ... gidecektir” (Tosun ve Yalvaç, 2002: 85). Söz konusu kanun maddesi erkeklerin evlilik bağlarına sadık kalmasını teşvik ederken, aynı zamanda kadınların ve çocukların ekonomik güvenliğini de sağlamayı hedeflemektedir.

Akadlardaki eğitim anlayışına baktığımızda daha çok dini unsur ön plana çıkmaktadır. Özellikle din adamlarının haklarının ve sorumluluklarının geleceği için mabet çevresinde yoğun bir eğitim gerçekleştirilmiştir. Burada ekonomik açıdan gelir ve giderler kayıt altına alınmıştır. Bu anlayış, ekonomi ve hukuk alanlarının geleceğinde büyük bir rol oynamıştır. Ancak Babil ve Asur uygarlıklarının son evrelerinde kadın ve çocuk eğitiminde bir gerileme yaşanmıştır. Eğitim sistemi değiştirilmiş ve okullarda dini musikiye öncelik verilmiştir. Bu durum çocukların eğitimini sona erdirmiştir. Bu uygulamalar yakın çevredeki pek çok kültürü de etkilemiştir (Gündüz, 2019: 6). Bu bölgede yaşayan medeniyetler incelendiğinde, eğitim sistemini dini inançların şekillendirdiği düşüncesi öne çıkmaktadır. Ayrıca tıp, ekonomi ve hukuk gibi alanların toplumsal gereksinimlere yanıt vermesi bakımından bu süreçte ilerleme kaydettiği görülmektedir.

Eski Mezopotamya uygarlıklarındaki çocuk algısını özetlemek gerekirse bu toplulukta çocuğun ailesi açısından oldukça önemli olduğu görülmektedir. Fakat çocuklar bedensel ve zihinsel açıdan zayıf oldukları için onların korunmasından aileler ve devlet sorumluydu. Hem aile hem de devlet, çocukların geleceğini güvence altına almaktadır (Toptaş, 2016: 75). Eğitim ile ilgili olarak da çocukların örgün eğitim sürecine dâhil edildikleri bilinmektedir. Kız ve erkek çocuklarının okula başlama yaşı altıdır. Okuma-yazma öğrenmek yalnızca zengin çocuklarına ait bir ayrıcalık değildi (Özyurt, 2011: 165). Eski Mezopotamya uygarlıklarında çocuğa ilişkin algı genel olarak bu şekildeydi bir başka uygarlık olan Antik Mısır uygarlığındaki çocuk düşüncesine bakmakta yarar vardır.

Arkeologların yaptığı araştırmalarda, çocuklar tarafından oynanan oyunlarda kullanılan materyallerin doğadan elde edildiği ve ilk oyuncakların Mısırlılara ait olduğu belirlenmiştir. Mısırlı çocukların oyunlarının günümüz oyunlarına benzediği ve MÖ 5. yüzyılda Mısırlı çocukların tahtadan yapılan atlarla oynadığı tespit edilmiştir. MÖ 2. yüzyılda topaç ve misket oynandığının kanıtlanmasıyla



birlikte aynı dönemde Firavun mezarlarında oyuncak bebeklerle karşılaşmıştır. Dahası çocuklar genel olarak eğitim görmemiştir. Aileler, çocukların yeteneklerini geliştirmeleri ve sorumluluk duygularını pekiştirmek için farklı görevler ve rollerle onları desteklemişlerdir. Erkek çocuklar, tarım gibi daha çok ev dışı işlerde babalarına yardım ederken, kız çocukları da annelerinden yemek, dikiş gibi ev içi işleri öğrenmek zorunda kalmıştır. Varlıklı ailelerin erkek çocuklarının okula gitme, okuma-yazma, matematik öğrenme şansına ve ayrıcalığına sahip olduğu görülmüştür (Niemann, 2019: 55-56 ve Tuttle, 1999: 28). Firavun mezarlarında oyuncakların bulunması, ölümlerin oyuncaklarıyla birlikte defnedildiğine ve oyuncak ile dini nesne arasında bir bağlantı kurulduğuna işaret eder (Cross, 1997: 13).

Yapılan incelemeler neticesinde Antik Mısır döneminde şu ana kadar bilinen ilk oyuncaklara ve maden işçisi olarak kullanılan çocukların tasvirlerine ulaşılması, burada çocukluğun farklı süreçlerinin yaşandığını açıkça ortaya koymaktadır. Buradaki en temel belirleyici etken, ailenin sahip olduğu sosyo-ekonomik şartlardır. Ailenin ekonomik durumu, çocuğun yaşam kalitesini, eğitim alıp alamayacağını ve çalışma şartlarını belirlemektedir. Köle ailelerin çocuklarının yaşam tarzıyla, zengin ailelerin çocuklarının yaşam tarzı arasında farklılıklar görülmektedir. Ancak hepsinde ortak olan şey, öldükten sonra yaşamın devam ettiğine dair olan inançtır. Çünkü bunu mezarlardaki eşyalardan anlamak mümkündür. Ayrıca “Horus ve İsis ölüyü kutsayacak ve ona ‘uyan ve kalk!’ diyecekler ve ölümler, dünyayı terk edecek ama ölümler gibi değil, yaşayanlar gibi gidecek” (Champdor, 2006: 128) ifadesi de bu görüşü desteklemektedir. Piramit Metinlerindeki bu ifade, ölümün ardından yaşamın sürdüğünü göstermektedir. Yani ölüm, yaşamın bittiği anlamına gelmemektedir.

Antik Mısır uygarlığındaki eğitim sistemi incelendiğinde en önemli icadın “hiyeroglif” adında resim yazısı olduğu görülmektedir. Nil nehrinin ve güneşin hareketlerini anlamak için bir takvim sistemi geliştirmişlerdir. Sümer medeniyetinde olduğu gibi Mısır’da da oldukça kapsamlı kütüphaneler bulunmaktadır. Yazılı iletişim, kamusal ve özel alanda önemli bir araç konumundadır. Örneğin, kölesi kaybolan bir kişi, duvar ilanları aracılığıyla sorununu halka duyururdu. Antik Mısır’da düzenli ve nitelikli eğitim, genellikle elitler, zengin aileler ve üst düzey din adamlarının çocukları için sağlanırdı. Toplumun diğer kesimleri ise, yaşam tarzlarını ve düşünme biçimlerini kendi çocuklarına aktarırdı. Varlıklı ailelerin çocukları genellikle beş yaşına geldiklerinde okula gönderilir ya da aileler özel öğretmenler tutarlardı. İlkokula benzer kurumların yanı sıra, orta ve yükseköğretim kurumları da mevcuttu. Antik Mısır’ın eğitim anlayışında bugünkü vakıf sistemine benzeyen yapılar olduğu bilinmektedir. Öğrencilerin ihtiyaçları, bu vakıflar aracılığıyla giderilirdi. Eğitim hem yatılı hem de yatısız olarak verilirdi. Ancak daha çok dini okullarda bu uygulama geçerliydi. Çünkü eğitim genellikle din adamlarının rehberliğinde yürütülürdü. Rahipler dışında, kutsal metinlerin okunması ve yorumlanması yasaklanmıştı. Dinin baskın olduğu bir eğitim anlayışı, sanatı ve toplumsal yaşamı büyük oranda etkilemiştir (Gündüz, 2019: 6-7). Bu çerçevede, Mısır medeniyetinde bilimsel çalışmaların ve matematiksel gelişmelerin dini anlayışın yanında meydana geldiğini belirtmek mümkündür. Bu durum dinin bilimsel gelişmelere bir engel teşkil etmediğini göstermektedir.

Mısır’da çocukların eğitimi ve yetiştirilme biçimleri, diğer Antik Çağ uygarlıklarında da farklı şekillerde karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda Girit’teki uygulamalara göz atmakta yarar vardır. Girit medeniyetinde çocuk; yaşamın, yeniden doğuşun ve doğadaki değişimin sembolü olarak tanımlanmıştır. Çocuk, bolluk ve bereketin sağlanmasında bir araç olarak görülmüştür (Mutluay, 2007: 24-25). Bu süreçte çocuğun değerini artıran bir diğer yaklaşım ise onun iyi bir yurttaş oluşturma



sürecinin bir parçası olmasıdır (Özarslan, 2016: 40). Bilhassa Atina’da yaşayan elit ailelerin erkek çocukları, iyi bir yurttaş olma niteliklerini taşımak ve buna uygun davranmak zorunda kalıyordu. Bu amaçla erkek çocuğunun kültürlü olması, spor etkinliklerine katılması, politika hakkında genel bir anlayışa sahip olması, bir enstrüman çalabilmesi gibi çeşitli yetkinliklere sahip olması gerekmektedir (Erdemir ve Erdemir, 2012: 646). Yunan toplumunda zengin ailelerin kız çocukları, annelerini veya sosyal çevrelerinde bulunan yetişkin kadınları örnek almışlardı. Kız çocukları, onlara benzemeye çalışmıştı. Kızların günlük yaşamlarını sürdürebilmek için temel okuma-yazma becerilerine sahip olmaları yeterliydi. Antik Çağ toplumlarını incelediğimizde, kız çocukları genellikle ev içinde vakit geçirir ve belli bir yaşa ulaştıklarında evlenirlerdi (Erdemir ve Erdemir, 2012: 647). Sophokles, kız çocuklarının yaşamlarının en önemli ve özel anlarının evlilik olduğunu şu şekilde belirtir:

“Bana soracak olursanız, çocuk saflıkları her zaman güven ve mutluluk içinde korunduğu için, evlenmemiş kızlar babalarının evinde ölümlülerin tadabileceği en tatlı yıllarını geçirirler. Fakat ergenliğe eriştiğimizde atalarımıza ait tanrılarımızdan zorla alınıp çok uzaklara satıldığımızı anlarız. Bazılarımız ilk defa gördüğümüz erkeklerin evlerine, bazılarımız yabancı erkeklere, bazılarımız neşesiz evlere ve bazılarımız da düşmanlığa gideriz ve ilk geceyle kocalarımızın boyunduruğu altına girdiğimiz zaman, övgüye ve her şeyin güzel olduğunu söylemeye zorlanırsınız” (Aktaran Freeman, 1996: 209-210).

Neolitik çağda köy ortamında kadınlar, daha büyük sorumluluklar üstlenmiştir. Yalnızca çocukların ihtiyaçlarını karşılamakla kalmayıp aynı zamanda evin geçimine de aktif katkıda bulunmuşlardır. Ayrıca kadınların doğa ile ilgili bazı sırları bildiğine inanılmıştır. Toplum içinde saygın bir konumda yer alan kadınlar eşlerini seçmede de etkili olmuştur. Ancak Balkan Yarımadası’na giren ve Yunan toplumunun değişimine öncülük eden kavimlerin gelmesiyle sosyal düzen değişmiştir. Söz konusu yeni kavimler, Ege kıyılarını istila ettiklerinde anaerkil düzenin hâkim olduğu bazı topluluklar bulunmaktaydı. Ailenin temelini oluşturan anne, akrabalığın sürdürülmesinde de önemli bir rol oynamıştır. Aynı dönemde en büyük tanrıların doğurganlığı simgeleyen tanrıçalar olduğu kabul görmüştür. Herkesçe önem verilen ana tanrıça, toprak ana olarak bilinen Kybele ile bazı benzer niteliklere sahipti ve ekinlerin anası olarak da biliniyordu. Dorlar’ın Yunanistan’a gelmesiyle Egelilerin barışçıl medeniyetleri yıkılmış, kadının özel konumu sonlandırılmıştır. Sosyal yapının değişmesine bağlı olarak Yunan aile sistemi ataerkil bir şekle dönüşmüştür. Bu dönemde erkek, kadın üzerinde hâkimiyet kurmuş ve onu ya kaçırmış ya da köle gibi satın almıştır. Yeni doğan çocuklarla birlikte aile, erkeğin koruması altında yaşamaya başlamıştır (Mutluay, 2007: 36). Yunan toplumunda anaerkillikten ataerkilliğe geçiş yapılmış ve bu değişim çocukları da etkilemiştir.

Ataerkil yapının sonucu olarak babalar, kadınlar ve çocuklar üzerinde mutlak bir hâkimiyete sahip olmuştur. Hâkimiyetin derecesi, son derece ileri seviyelere ulaşmış olup doğan bebeğin hayatta kalıp kalmayacağına ilişkin karar babanın yetkisine bırakılmıştır. Çocuğun babası tarafından kabul edilmemesinin bazı sebepleri bulunmaktadır. Özellikle zihinsel engelli veya hastalıklı bir çocuğun varlığı, reddedilmesinde belirleyici bir etken olarak kabul edilmektedir. Örneğin Lydia kralı Kroisos, sağlıklı oğlu Atys’i korumak için birtakım tedbirler alırken, tarih boyunca adı dahi geçmeyen sağır ve dilsiz oğlunu ihmal etmiştir (Erdemir ve Erdemir, 2012: 645). Bir diğer sebep de ailenin çok sayıda çocuğa bakacak maddi durumunun yeterli olmamasıdır (Mutluay, 2007: 52). Reddedilen ve evden atılan çocukların sağlıksız olanlarının dışında diğerleri çoğunlukla kız çocuklarıdır. Bu anlayışın temelinde kız çocuklarının evin bütçesine katkıda bulunmaması ve toplum için faydalı bireyler olamayacaklarına dair inanç yer almaktadır. Aile ekonomisine zarar verdikleri sebebiyle zengin aileler



hariç aynı evde iki veya daha fazla kız çocuğunun bulunmamasına özen gösterilmiştir (Atılğan, 2013: 16). Buna karşı Yunan toplumunda baba tarafından benimsenen çocuklar özenle yetiştirilirdi (Mutluay, 2007: 52-53). Bununla birlikte evliliğin tam anlamıyla gerçekleşmesi için düğün merasimi tek başına yeterli değildi. Evlilik genellikle kadının doğum yapmasıyla resmiyet kazanırdı. İlk çocuğunu doğurduğunda kadının evliliği de gerçekleşmiş olurdu. Bu şekilde kadın, iyi bir eş statüsüne yükselirdi (Atılğan, 2013: 25).

Yunan toplumunda çocukların toplumsal statüsünü ve rollerini inceledikten sonra eğitim sisteminin bu roller üzerindeki etkisine bakmak gerekmektedir. MÖ. 5. yüzyılda Yunan eğitim sistemi, yeni değişimlere uyum sağlayamamıştır. Bu nedenle bu dönemde eğitimin yeniden düzenlenmesi gerektiği düşüncesi ön plana çıkmıştır. Sofistler, mevcut eğitim krizini çözmek amacıyla geleneksel eğitimi dil ve söylem yönünden geliştirmişlerdir (Aytaç, 1992: 28). Sofistler, bilgiyi teoriden pratiğe aktarmak için halk meclislerinde (eklesia) düzenlenen toplantılarda, çarşı ve pazar yerlerinde (agora) ve halk mahkemelerinde (heliaia) yer alarak yeni bir eğitim anlayışını desteklemişlerdir. Bu yeni eğitimciler siyasi, sosyal ve kültürel değişimlerin etkisiyle ilk olarak pratik bilgi ihtiyacını karşılamak ve “başarılı bir yurttaş yetiştirmek” gayesiyle ücret karşılığında dersler veren “gezici öğretmenler” olarak faaliyet göstermişlerdir. Bu bağlamda Sofistler, Avrupa’nın ilk profesyonel eğitimcileri olarak kabul edilirler (Tarnas, 2013: 59). “Sofist” sözcüğü özünde “bilen, bilgili kişi” anlamına gelmektedir. Daha sonraları ise söz söyleme sanatı (retorik, hitabet) alanında ders veren eğitimci anlamına gelmiştir. Sofistler içinde Protagoras, Gorgias, Hippias ve Prodikos gibi isimler oldukça dikkat çekicidir (Gökberk, 2018: 39).

Atina’da yeni demokratik düzenin getirdiği değişikliklerle birlikte ekonomik ve kültürel açılardan çeşitli ilerlemeler yaşanmıştır. Bu dönemde her bir özgür Atina vatandaşının seçime en yüksek devlet görevlerine atanabilme hakkı vardı. Eski eğitim sistemi, bu yeni haklara cevap verememişti çünkü sadece aristokrat sınıfın çıkarlarına hizmet etmek üzere tasarlanmıştı. Bu durumda, diğer Atinalıların politikaya dair bilgi sahibi olmaları gerekiyordu. Sofistler, bu gereksinimi karşılamak amacıyla ortaya çıkmışlardır. Aynı dönemde toplumun sosyal yaşamında kitleleri etkilemek ve ikna etmek için güzel konuşmanın büyük önemi vardı ve politik faaliyetler için bir ön koşuldu. Sofistler, bu pratik amaca hizmet eden önemli üç alana odaklandılar: Gramer (dil yapısının teorisi), retorik (etkili konuşma) ve dialektik (karşılıklı konuşmada zihinsel esneklik). Böylelikle ilerleyen süreçte Sofistler “Hürlerin yedi san’atı” olarak adlandırılan öğretim programının üçlü kısmını oluşturmuşlardır. Helenistik dönemden itibaren bu programa aritmetik, geometri, astronomi ve müzik (“Quadrivium” olarak bilinen dördümlü disiplin) eklenmiş ve genişletilmiştir. Sofistler, bu öğrenim alanlarının yanı sıra ahlak, hukuk, coğrafya ve tarih gibi dersler de vermiştir. Çünkü etkili konuşmanın yanı sıra konuşulan içeriği de bilmek önemlidir. Sofistler arasında bulunan felsefi, sosyal ve politik olarak radikal demokrasi yanlısı grup, geleneksel dini ahlaki öğretilere karşı çıkmıştır. Örneğin Protagoras, Tanrıların varlığına şüphe ile bakmıştır. Bu sebeple o, “herkes için geçerli olan ortak hakikatler olmayacağı” görüşünü savunmuştur. Ona göre “insan her şeyin ölçüsüdür”. Bu şekilde demokratik düşüncenin temelleri atılmıştır. Sofistler, insanların özünde yer alan “eğitilebilirlik yetisi”ni kabul etme ve eğitimin büyük gücüne olan inançlarıyla daha sonraki eğitim teorilerinin öncülerinden olarak tarih sahnesinde yerlerini almışlardır (Aytaç, 1992: 29-30). Kısacası Sofistlerin eğitim felsefesi, bilgiyi pratik deneyimlere odaklayarak çağın gereksinimlerine uyum sağlamaya ve bireylerin toplum içindeki konumunu güçlendirmeye dönük önemli bir katkı sunmuştur.



Antik Çağ'ın önemli düşünürlerinden biri olan Sokrates, Sofistlerin görüşlerine karşı gelmiştir. O, sözü edilen düşünce ortamında "aydınlanma" tutumu içinde öne çıkmıştır (Gökberk, 2018: 43). Sofistler, şehirleri dolaşarak para karşılığında insanlara çeşitli alanlarda bilgi ve yetenek sunmayı amaçlamışlardır. Bu alanlar arasında yönetim sanatı, dilbilgisi, ikna sanatı, retorik, mahkemede kendini savunma sanatı, mantık, ahlaki davranış, edebiyat, matematik, dil analizi gibi birçok konu yer almıştır. Ancak Sokrates, bu eğitim yaklaşımını eleştirmiştir. Çünkü Sofistler, her alanda uzman olduklarını ve her şeyi öğretebileceklerini iddia etmişlerdir. Dahası dil oyunları yaparak yanlış doğru, kötüyü iyi göstermişlerdir. Sokrates ise eğitimi gerçek amacından uzaklaştırdıkları için Sofistlerin bu uygulamalarını eleştirmiştir (Cevizci, 1998: 53-60). Bu nedenle Sokrates, Sofistleri bilgiyi ticari bir araç olarak kullandıkları ve gerçek bilgelik yerine çeşitli retorik stratejilerle insanları aldatmaya çalıştıkları için "aldatan, kandıran, bilgi düşmanı, sahtekâr" olarak nitelendirmiştir. Sokrates'in deyimiyle: "Bilgi dağarını toptan alıp, kent kent dolaşarak, onları para karşılığında satanı büyük bir tecimer olarak adlandırmakta hiç de haksız sayılmayız" (Platon, 2009: 556).

Sokrates, insan zihninin genel geçer kavramları idrak edebilecek bir güçte olduğunu düşünür. Çünkü ona göre genel geçer kavramlar insan zihninde doğuştan vardır. İnsan sadece bunları hatırlamaya ihtiyaç duyar. Ayrıca Sokrates'e göre yurttaşlık erdeminin temelinde genel geçer hakikatleri kavramak ve buna uygun şekilde davranmak yer alır. Bu da insanın kendi üzerinde düşünmesi ve içindeki "Daimon"ın sesini dinlemesi, öğrenmesi ve ona uygun davranmasıyla mümkün hale gelir. Sokrates, Atina demokrasisinin içine düştüğü bataklıktan geleneksel değerlerin görelileştirilmesini ve bu durumu destekleyen Demokrat Partiyi sorumlu tutuyordu. Bu nedenle Sokrates, Atina devletinde temel erdemlerin tekrar önem kazanması için eğitim temelli bir şeyler yapmak istiyordu. Bu doğrultuda öncelikle gençlere adalet, cesaret, ölçülü olmak, içtenlik gibi erdemleri tanıtmak ve benimsetmek gerekiyordu. Aydınlanmayı hedefleyen gençler ve özellikle aristokrat sınıftan gelen çocuklar Sokrates'in çevresinde toplanırdı. Çocukların amacı, mutlak doğruyu bulmak ve politik konularda kesin bilgi sahibi olmaktı. Sokrates'i takip eden bu gençler, Peloponnes savaşlarındaki yenilgiden mevcut demokratik düzeni sorumlu tutup bunun yerine "aydınlar demokrasisi"nin geçirilmesini savunmaya başladıklarından Atina devlet yönetimi, gençlerin bu tavırlarından Sokrates'i sorumlu tuttu ve onu ölüm cezasına çarptırdı (Aytaç, 1992: 33-34).

Antik Yunan düşünürleri Sofistler ile Sokrates'in eğitim felsefelerinin günümüz dünyasına etkilerini değerlendirdiğimizde öncelikle Sofistlerin retorik ve ikna sanatı üzerine odaklanmaları günümüzde medya, siyaset ve kamuoyu yönetimi gibi alanlarda etkili iletişim becerilerinin gelişmesine önemli bir katkı sağladığı söylenebilir. Sofistlerin eğitim karşılığında para alması, bugünkü eğitim kurumlarının yapılanmasında rol oynamıştır. Başka bir ifadeyle, eğitimin ticari hale gelmesinin arkasında Sofistlerin yer aldığını söylemek mümkündür. Sofistler, öğrencilere eleştirel düşünme ve karşı argüman geliştirme becerisi kazandırarak günümüz eleştirel düşünme ve tartışma kültürünün gelişimine katkıda bulunmuşlardır. Sokrates'in sorgulamaya ve diyaloga dayalı öğretim yöntemi, bugünün öğrenci merkezli eğitim yaklaşımlarının ve eleştirel düşünme becerilerinin temelini oluşturur. Sokrates'in öğrencilere içsel bilgelik kazandırma fikri, kişisel gelişim alanında mevcut eğitim yaklaşımlarına önemli bir katkı sağlar. Ayrıca, onun ahlaki vurgusu, günümüzde karakter eğitimi ve etik eğitim programlarının şekillendirilmesine yardımcı olur. Bu nedenle, Antik Çağ'da Sofistler ile Sokrates'in eğitim felsefelerinin günümüze yansımaları son derece önemlidir.



Sokrates'in temel görüşlerinden ilham alınarak geliştirilen Sokratesçi eğitim felsefesi, tarihte bilinen ilk tutarlı eğitim felsefesi olarak kabul edilir. Bu felsefeye göre eğitimcinin asıl amacı, öğrencinin görünen dünyanın yanıltıcı görüntüleriyle yetinmemesi gerektiğini açıklayarak onu gerçek dünyaya ulaşma yolunda yönlendirmektir. Sokrates, yaşamı boyunca uyguladığı bu rehberlik süreciyle kişilere, önceden bildikleri fakat unuttukları şeyleri hatırlatmaya çalışmıştır ve o, bu yaklaşımı "ebelik sanatı" olarak adlandırmıştır (Güçlü vd. 2003: 456). Sokrates, iyi bir eğitim için öneriler sunmanın ötesine geçip bir yöntem geliştirdiği için ilk eğitim filozofu olarak kabul edilebilir (Küken, 2003: 390). Sokrates'in eğitim ile hedeflediği nihai amaç, insanın kendini gerçekleştirme ve mutluluğa ulaşmasıdır. Bu bağlamda, Sokrates'e göre insanlar bilgi aracılığıyla ruhlarını geliştirerek yaşamlarını iyileştirmelidir. Ona göre araştırma ve sorgulama sürecinde elde edilen bilgi, insanı mutluluğa götüren bilgi olmalıdır. Sokrates'in erdem dediği şey, insanı mutluluğa ulaştıran bilgidir; yani iyi ile kötü arasındaki ayrımı doğru bir şekilde yapabilme yetisidir. Erdemli bir kişi, iyinin ve doğrunun ne olduğunu bilir ve bu bilgi doğrultusunda hareket eder. Sokrates'e göre, bilgiye sahip olmak kötülükten kaçınmamızı ve erdemli bir yaşam sürmemizi sağlar. Sonuç olarak, bilgi kişiye iyiyi ve kötüyü ayırt etmede rehberlik eder, erdemi sağlar ve mutluluğa yol açar (Akarsu, 1993: 33-35).

Sokrates'in en ünlü öğrencilerinden biri olan Platon ise eğitimle ilgili görüşlerini *Devlet*, *Kanunlar* ve *7. Mektup* isimli yapıtlarında açıklar. O, *Devlet* adlı yapıtında Yunan polisindeki vatandaşların iyi ve mutlu bir yaşama sahip olmaları için toplumsal yapının yeniden şekillendirilmesi gerektiğini vurgular. Atina'daki haksız düzene karşı ideal bir devlet modeli inşa eder. Platon'un düşüncesine göre devlet içten ve dıştan yeni bir anlayış çerçevesinde yeniden tesis edilmelidir ve bu süreçte insan odaklı bir yaklaşım benimsenmelidir. Bireyler, ruhsal ve zihinsel yeteneklerine uygun bir değişim sürecinden geçirilmelidir (Platon, 2018). Aytaç (1992: 39), Platon'un insan eğitimini şöyle kategorize eder: "Karakter eğitimi, beden eğitimi, estetik eğitim, mesleki eğitim ve felsefi eğitim." Söz konusu unsurların ne ifade ettiğini açıklamak gerekir.

Öncelikle karakter eğitimi, toplumsal yaşamın içinde şekillenir. Bu eğitime ilk çocukluk döneminde yetiştirme yurtlarında veya aile evlerinde başlanır. Burada çocuklara büyüklerine saygı duyma ve devlete sevgi besleme öğretilir. Özel mülkiyete müsaade edilmediği için özel mülkiyeti savunan kişilerdeki karakter bozuklukları en baştan önlenmiş olur. Çocuklar, bir ihtiyar heyeti tarafından denetlenir ve cezalandırılır. Gençlik döneminden itibaren beden eğitimiyle vücut geliştirilir. Temel hedef sağlıklı ve atletik gençlerin yetiştirilmesidir. Ayrıca dengeli beslenme büyük önem taşır. Aşırılıklardan ve zevklere düşkünlükten kaçınma ön plandadır. Estetik eğitimle çocukların ruhu şekillendirilir ve onlara güzellik anlayışı kazandırılır. Bu eğitimde masallar ve şiirler önemli bir yer tutar. Bu hikâyelerde ve şiirlerde Tanrılar her türlü iyiliğin kaynağı olarak anlatılır (Platon, 2018: 67). Estetik eğitimdeki en önemli ders müzik dersidir. Müzik dersinde tonlar ve ritimler öğretilerek, askerlerin ve nöbetçilerin zarif ruhlulu ve cesur olmaları sağlanır (Platon, 2018: 65).

Dahası Platon (2018: 211), çocukların yaşına ve seviyesine göre bir eğitime tabi tutulmaları gerektiğini şöyle ifade eder: "Gençlikte, çocuklukta yaşa uygun bir öğretim, bir felsefe vermeli; üstünde asıl durulacak olan gençlerin gelişen, erginliğe yaklaşan bedenleri olmalı. Beden, felsefeye iyi bir hizmetçi olarak yetiştirilmeli. Yaş ilerleyip de kafa olgunlaştı mı, ona uygun çalışmalar artırılmalı." Platon'un çocuk eğitimi üzerine görüşleri, sonraları Piaget'in bilişsel gelişim teorisinin temelini oluşturmuş gibidir. İkisi de çocukların ve gençlerin yaşlarına ve bilişsel gelişim seviyelerine uygun eğitim



ve öğretim yöntemlerinin önemini vurgular. Platon, yaş ilerledikçe zihnin olgunlaştığını ve buna uygun eğitim faaliyetlerinin artırılması gerektiğini ifade ederken Piaget ise, yaşa ve soyut düşünme yeteneğine bağlı olarak çocukların daha karmaşık konulara ve problemlere yöneleceklerini öne sürmektedir (Piaget, 2016: 151-152). Aralarındaki farklılık, Platon'un bedenine felsefeye hizmet etmesi gerektiği düşüncesidir. Ancak bu farklılığı Piaget'in fiziksel ve zihinsel gelişimin birbirine bağlı olduğu düşüncesiyle açıklamak mümkündür.

Aytaç (1992: 40-41), Platon'un yaşa göre ana eğitim aşamalarını şu şekilde tanımlar: Bebeklik döneminde (0-3 yaş), çocuklar anneleri tarafından emzilir ve bu süreçte bedensel bakım büyük önem taşır. 3-7 yaş arasında, oyun ve masal zamanına girilir. Bu evrede temel ruhsal gelişim ve vatandaşlık becerilerinin kazanılmasına odaklanılır. 7-10 yaş arasında ise jimnastik eğitimi öne çıkar ve çocuklara zıplama, koşma, güreşme, disk ve ok atma, ata binme ve yüzme gibi beceriler öğretilir. Bu süreçte müzik eğitimi ikinci planda kalır. 11-18 yaş arasında, müzik eğitimi öncelik kazanırken aynı zamanda okuma, yazma ve matematik öğretilir. 18-20 yaş arasında, bedensel ve askeri eğitim öne çıkar. Bu dönemde gençler gerçek savaşa bile katılabilirler. 20 yaşında, askerlerin ve koruyucuların seçimi için kritik bir dönem başlar. Çünkü ileride devlet yönetiminde görev alacak kişiler sadece sağlıklı bedene ve sağlam zihniyete sahip olanlar arasından seçilir. Seçilen gençler, eğitimlerine devam ederler. 20-30 yaş arası eğitim, zihinsel ve ruhsal gelişime odaklanır. Bu dönemde aritmetik, geometri, astronomi ve harmoni gibi entelektüel konular işlenir. 30-35 yaşları arasında gençler tekrar bir değerlendirmeye tabi tutulurlar. Başarılı olanlar dialektik eğitime geçerler. Bu süreçte beş yıl boyunca yoğun felsefi eğitim alarak idealar âlemine geçiş yaparlar. 35 yaşında teorik ve felsefi-bilimsel eğitim tamamlanır ve bir kez daha bir eleme sürecinden geçilir. Elemeyi geçenler 15 yıl boyunca devlet hizmetinde ikinci düzey görevlerde çalışarak eğitim ve öğretimlerini uygulamalı olarak sürdürürler. 50 yaşına kadar tüm bu aşamaları başarıyla tamamlayanlar artık filozof olurlar. Ancak sadece seçkin filozoflar, devletin en üst düzey sorumluluklarını üstlenebilecek niteliktedirler. Çünkü sadece onlar idealar âlemine ulaşma yeteneğine sahiptirler.

Platon'un eğitim anlayışından sonra cinsiyet ayrımının eğitim üzerindeki etkilerine bakmak gerekir. Tarih boyunca cinsiyet ayrımı yaygın olarak yapılmıştır. Bir erkek çocuk doğduğunda evler geleneksel olarak zeytin yapraklarıyla süslenirken, bir kız çocuk doğduğunda ise kapılarına yün topaklar asılırdı (Karadoğan, 2019: 198-199). Eski Yunan ve Roma toplumlarında, babalar genellikle mutlak otoriteye sahipti ve çocukluk dönemi, kölelik anlayışının etkisi altındaydı. Bu kültürde babalık kavramı, çocuğu istediği zaman terk edebilme, satma, sakat bırakma veya hatta öldürme anlamına geliyordu (Yörükoğlu, 1997: 220-222). Erkek çocuklar, yedi yaşına kadar annelerinin koruması altında büyürken daha sonra babalarını örnek alarak yetişirlerdi. Kız çocukları ise anneleriyle kalarak ev işlerine ve ev hanımlığına hazırlanırlardı (Mutluay, 2007: 41). Erkek ve kız çocukları, eğitim sürecinde de bir ayrımla karşılaşılıyordu. Platon'un düşünceleri, 6 yaşından sonra erkek ve kız çocuklarının farklı eğitim yöntemlerine tabi tutulduğunu ortaya koymaktadır (Roisman, 2011: 103): "...Benim yaşamda erkekler için söylenen şeyler, aynen kızlar için de öngörülüyor: Yani kızları da aynı şekilde eğitmeli; 'binicilik ve jimnastik erkeklere yakışır, kadınlara ise yakışmaz' sözünden hiç korkmadan bunu söylüyorum" (Platon, 2019: 804e-805b). Platon'un kızların erkeklerle aynı eğitimi alması gerektiğini savunması, erkeklerin kızlardan farklı bir eğitim aldığını gösterir. Bourdieu (2015: 68-70), antik dönemde erkek çocuklarının kız çocuklarına kıyasla daha imtiyazlı olduğunu şu şekilde belirtir:



“Eril imtiyaz... Bir tuzaktır; erkeklerin her birini her koşulda erkekliliğini ispatlamaya zorlayacak ölçüde abesleşebilen daimi bir gerilim ve çekişme, bu imtiyazın olumsuz yanını teşkil eder. Nesnesi, kendisi de sembolik düzene için gerekliliklere tabi olan bir topluluk (nesep veya hane) olduğu sürece, şeref meselesi de kendini bir ideal olarak, hatta çoğu durumda erişilemez halde kalmaya mahkûm bir gereklilikler sistemi olarak takdim eder. Cinsel veya toplumsal üreme becerisinin ötesinde, savaşıma veya şiddet uygulama (bilhassa intikam durumunda) becerisi gibi de algılanan erkeklik, öncelikle ve her şeyden çok, bir görevdir. Kadın için şeref, negatif olarak tanımlanır ve yalnızca korunabilir ya da kaybedilebilir; zira kadının erdemi sırasıyla bekâret ve sadakatten ibarettir; oysa ‘gerçek’ bir erkek, zafer ve ayrıcalık elde etmek için kamusal alanda önüne çıkan fırsatları değerlendirmeye alma ihtiyacını hissedendir... Tıpkı şeref gibi (nitekim şerefın zıddı utanç da, suçluluğun aksine, başkalarının önünde hissedilir), erkeklik başka erkekler tarafından, taşıdığı hâlihazır veya potansiyel şiddet gerçekliği içinde kabullenilmek ve ‘gerçek erkekler’ grubuna aidiyetin tanınmasıyla tasdik edilmek durumundadır. Kurucu törenlerin bir kısmı, özellikle de eğitim ve askerlik bünyesindekiler, erkeksi dayanışmaların güçlendirilmesine yönelik hakiki erkeklik sınavları barındırır.”

Çocuk ve eğitim üzerine pek çok şeyden bahsettikten sonra sırada çocukların dünyasında oldukça önemli bir yer kaplayan oyunlar ve onların sağladığı yararlar var. Belli kuralları olan oyunlar, çocukları disipline etme işlevine sahiptir. Küçük yaşlarda oyun kurallarına uygun davranmayı öğrenen bir çocuk, büyüdüğünde devletin kurallarına uymak durumunda kalacaktır. “Öyleyse dediğimiz gibi, çocuklarımızın oyunlarını daha başlangıçtan sıkı bir düzene sokmalıyız. Çünkü çocuklar, oyunlarında kuralların dışına çıkarsa, büyüüp adam oldukları vakit, kanunlara saygı göstermeleri beklenir mi?” (Platon, 2018: 425a) Platon’a göre çocuk oyunları ile devlet kuralları arasında sıkı bir ilişki vardır. Çünkü çocukların küçük yaşta oynadığı oyunlar, gelişimleri açısından son derece önemlidir. Bu oyunlar hem fiziksel hem de sosyal açıdan büyük fayda sağlarlar. Oyunlar belli kurallar içerir ve bu kurallara uygun oynayan çocuklar, genellikle daha fazla sorumluluk duygusuna sahip olurlar. Erken yaşta kazanılan bu alışkanlığın ilerleyen yaşlarda da devam etmesi muhtemeldir. Dolayısıyla, büyüdüklerinde her biri devletin belirlediği kurallara uymak ve onlara saygı göstermek konusunda zorluk çekmeyeceklerdir. Dahası Platon (2019: 643c-d), başarılı olmak isteyen bir kimsenin çocukluğunda alması gereken eğitimi şöyle aktarır:

“Başarılı olmak isteyen bir kimsenin çocukluğundan itibaren eğlenirken ya da çalışırken bu amacına uygun şeylerle uğraşması gerekir. Söz gelişi, iyi bir çiftçi ya da iyi bir duvarcı olmak istiyorsa, duvarcı oyuncak evlerle oynamalıdır, çiftçi de bunun gibi yapmalıdır. Bunları yetiştiren kişi de, her birinin eline aslının aynı küçük araçlar vermeli, örneğin marangozun cetvel ve çekül kullanması, savaşçının oynarken ata binmesi gibi önceden öğretilmesi gereken ne kadar bilgi varsa, bunları öğretmeli, oyun aracılığı ile çocukların hazlarını ve tutkularını büyüdüklerinde hedef olarak seçecekleri yere yöneltmelidir.”

Platon’un ifadelerinde, bir kişinin hedeflerine ulaşmak istemesi durumunda çocukluktan itibaren ilgi duyduğu şeylerin bu hedeflerle uyumlu olması gerektiği vurgulanır. Örneğin, başarılı bir çiftçi ya da duvarcı olmak isteyen birinin çocukken ilgi gösterdiği oyuncaklarla ya da birtakım aktivitelerle istediği alanda tecrübe edinmesi önemlidir. Ayrıca çocukların yeteneklerine uygun araçlar sağlanarak belirli becerilerin önceden öğretilmesi ve ilerleyen yaşlarda hedef belirlemeleri teşvik edilmelidir. Platon, başarının kişinin çocukluk dönemindeki ilgi ve uğraşlarına bağlı olduğunu savunurken, başarının sadece bu faktörlere bağlı olmadığını da belirtmek gerekir. Çünkü başarı; eğitim, deneyim, bireysel çaba, fırsatlar ve diğer birçok etkenin karmaşık bir bileşimiyle şekillenir.

Platon’un öğrencisi olan Aristoteles’in çocuklar ve eğitimleri hakkındaki düşünceleri incelendiğinde dikkat çekici bazı fikirler ortaya çıkar. Öncelikle Aristoteles’e göre çocuklar, hayvanlara Ünal, A. (2024). Antikçağda çocuk, çocukluk ve eğitim üzerine bir inceleme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1340-1364.



benzerler: Dik duramazlar, cüce yapıldırlar, üst ve alt vücutları arasında dört ayaklı hayvanlar gibi bir dengesizlik vardır. Bu da çocukları dört ayaklı hayvanlara benzer şekilde davranmaya iten bir orantısızlığa tekabül eder. Dik durma beynin gelişimine bağlıdır. Eyleme geçme yeteneği ise akıl yürütme ve düşünme kabiliyetini gerektirir. Ancak çocuklar, günlerinin büyük bir kısmını genellikle uyuyarak geçirirler. Aristoteles'e göre "hiç kimse, hayatının tamamını bir çocuğun akıyla geçirmeyi seçmez" (Cambiano, 2021: 286). Aristoteles, çocuklarla ilgili görüşlerini erdemler üzerine inşa etmiştir. Çocuktaki erdemler ve düşünme becerisi henüz gelişmemiştir. Yönetimden sorumlu kişilerin ahlaki açıdan olgun ve bunun da rasyonel olması gerekmektedir. Çünkü Aristoteles'in düşüncesinde çocuk, duyguları doğrultusunda hareket eden, deneyimsiz, olgunlaşmamış ve gelişmemiş bir bireydir (Moseley, 2014: 94). Aristoteles (2017: 252-253) ayrıca, bir çocuğun doğduktan sonra nasıl bakılması gerektiği konusunda bazı önerilerde bulunmaktadır. İlk olarak, bebeğin doğru şekilde beslenmesi sağlanmalıdır. Çünkü bu, sağlıklı gelişimleri için hayati önem taşır. Çocuklara bol miktarda süt verilmeli ve aynı zamanda onların fiziksel aktivitelerine katılmaları teşvik edilmelidir. Diğer yandan, çocuklar erken yaşta soğuğa maruz bırakılmalı ve bu şekilde onların dayanıklılık kazanmaları sağlanmalıdır. Aristoteles, 0-5 yaş arasındaki çocuklara bir şey öğretmeye çalışmanın uygun olmadığını belirtirken, bu dönemde çocukların aktif olmaları ve mantık oyunları ile uğraşmaları gerektiğini önerir.

Aristoteles, Platon gibi eğitimin farklı yaş gruplarına göre düzenlenmesi gerektiği fikrini destekler. Beş yaşına kadar çocuklar öğretimden uzak tutulmalıdır. Bu dönemde oyunlar, masallar ve hikâyelerle çocuklar meşgul edilmelidir. 5-7 yaş arasındaki çocuklar gelecekte öğrenecekleri konuların izleyicisi olmalıdır. Gerçek eğitim tam anlamıyla 7 yaşında başlar. 7-10 yaş arası müzik ve entelektüel eğitim aşamasına geçilir. 10-21 yaş arası çocuklar, zihinsel ve ahlaki eğitim yoluyla savaşa hazırlanmalıdır. Beden eğitimi, zihinsel eğitimin temelidir. Bu yüzden gençler öncelikle jimnastik öğrenmelidirler. Entelektüel eğitimin temel bileşenleri müzik, gramer, retorik, grafik, matematik, aritmetik, geometri, diyalektik, felsefe ve politika gibi alanlardır. Gençlere bu konularda eğitim verilmelidir. Ahlaki eğitim de çok önemlidir. Çünkü toplumsal birlikteliğin ve devletin sürekliliğinin sağlanması için ahlaki eğitime ihtiyaç duyulur. Aristoteles'e göre doğa, insanlara ahlak dışı davrandıkları zaman başkalarına zarar verebilecekleri zekâ ve mantık gibi güçlü zihinsel araçlar sunmuştur. İnsanlar ahlaki bir eğitim almadıkları sürece en tehlikeli varlıklar haline gelebilirler. Ahlaki eğitim, akla uygun olduğu takdirde kolayca yapılabilir ve alıştırmalarla mükemmelleştirilebilir (Aytaç, 1992: 49-50).

Aristoteles'in eğitim felsefesi, bireyin sadece entelektüel olarak gelişmesini değil, aynı zamanda ahlaki ve duygusal yönlerini de kapsar. Bu nedenle onun eğitim anlayışı bireyin bütünsel gelişimini hedefler. Bireyin sadece bilgi kazanması değil, dahası karakterlerinin ve erdemlerinin şekillenmesi de önemlidir. Bu anlayış, eğitimde sadece zihinsel yeteneklere değil, zira kişisel ve toplumsal değerlere de odaklanması gerektiğini vurgular. Onun eğitimde müziğe ve sanata verdiği önem, insanın ruhsal ve duygusal gelişimi üzerindeki etkisini vurgular. Sanatın ve müziğin bireyin duygusal zekâsını geliştirdiği ve estetik değerler kazandırdığı düşünülür. Bu nedenle eğitim sadece akademik bilgilerle sınırlı kalmamalı, aynı zamanda sanat ve kültür gibi alanlara da önem verilmelidir. Ayrıca Aristoteles'in eğitim anlayışı, bireyin toplumsal sorumluluklarını da vurgular. Eğitim, sadece bireyin kendi gelişimi için değil, aynı zamanda toplumun refahı ve düzeni için de önemlidir. Toplumsal değerlerin ve etik normların eğitim yoluyla aktarılması, bireylerin topluma daha iyi hizmet etmelerini sağlar ve toplumsal uyumun güçlenmesine katkıda bulunur. Bir başka deyişle Aristoteles'in düşüncesinde eğitim bireyin bütünsel gelişimini, toplumsal sorumluluklarını ve etik değerlerini ön



planda tutar. Bu düşünce, modern eğitim sistemlerinin ve toplumsal yapıların temelini oluşturur. Çünkü eğitim sadece bireyin bilgi kazanması değildir. Aynı zamanda o, kişinin karakterinin şekillenmesi ve toplumla uyumlu bir birey olması için gereklidir.

Aristoteles düşüncesinde eğitim kamuyu ilgilendiren genel bir meseledir. Bu noktada eğitim anne-babaya bırakılmadan devlet tarafından sağlanmalıdır. Çünkü çocuklar hem geleceğin yurttaşları hem de yöneticileridir. Dolayısıyla ülkeyi yönetenlerin en önemli görevi çocukların ve gençlerin eğitimiyle yakından ilgilenmektir. Bu sayede mevcut yönetimin sürekliliği sağlanırken aynı zamanda gençlerin erdemli birer yurttaş olarak yetişmelerine katkıda bulunulur (Aristoteles, 1993: 233). Fakat bu durum devletin herkese aynı eğitimi vereceğini göstermez. Hem geçmişte hem de günümüzde eğitim verilirken dikkate alınan unsurlar, toplumsal ihtiyaçlar ve eğitim alacak kişilerin yetenek ve potansiyelleridir. Devlet tarafından verilen eğitimin amaca ulaşmasında eğitim alan kişinin kapasitesi ve yeteneği ile doğrudan bir ilişki vardır (Diş, 2021: 339). Çünkü kişinin ilgi duyduğu ve yeteneği olduğu konularda daha kalıcı ve etkin öğrenmeler gerçekleştireceği aşikârdır (Yılmaz, 2004: 158). Aristoteles (1997: 208) bu konuya ilişkin şunları söyler: “İnsanlar hazla etkinlikte bulduklarında her bir şeyi daha iyi değerlendirir, daha kesince iş görür; söz gelişi geometriden hoşlananlar geometrici olur, bu konudaki her bir şeyi daha iyi kavrar. Aynı şekilde müziği, mimarlığı sevenler, öteki sanatlara düşkün olanların her biri ondan haz aldıkları için alanlarında ilerler.”

Aristoteles, asırlar önce kişinin potansiyellerinin açığa çıkmasında okul eğitiminin önemine dikkat çekmiştir. Günümüzde de bu düşünce aynı şekilde geçerliliğini korumaktadır (Diş, 2021: 339). 20. yüzyılın önemlisi isimlerinden biri olan ve Analitik Psikolojinin kurucusu olarak kabul edilen Carl Gustav Jung (2019: 64-65) da okulun kişinin potansiyellerinin açığa çıkmasındaki rolünü ve önemini şu şekilde aktarır:

“Eğer okullar hiç olmasaydı ve çocuklar tamamen kendi kendilerine kalsalardı ne olurdu sorusunu sorarsak, cevabımız; büyük oranda bilinçdışı kalacakları yönünde olurdu. Bu nasıl bir durum olurdu? Bu ilkel bir durum olurdu ve bu gibi çocuklar reşit olduklarında, doğal zekâlarına rağmen hâlâ ilkel, barbar olarak kalırlardı; aslında zeki zenciler ya da Buşmanlar kabilesi gibi. İlla aptal olmazlardı ama yalnızca içgüdüsel olarak zeki olurlardı. Cahil ve bu yüzden de kendilerinin ve dünyanın bilincinde olmazlardı. Yaşama oldukça düşük bir kültürel seviyeden başlayarak, kendilerini ilkel ırklardan sadece birazcık ayırırlardı.”

Aristoteles’e göre eğitimsiz insanlar doğal zekâ ve yeteneklere sahip olsalar da bu yeteneklerini toplumsal ve bireysel erdemlere dönüştüremezler. Eğitim, bireyin kendisinin ve dünyanın bilincine varmasını sağlar; böylece birey, kendi potansiyelini gerçekleştirebilir ve topluma katkıda bulunabilir. Jung’un da çocukların eğitim olmadan ilkel ve bilinçsiz kalacakları görüşü, Aristoteles’in düşünceleri ile paraleldir. Eğitim, bireylerin içgüdüsel zekâlarını bilinçli ve erdemli bir yaşam için kullanmalarını sağlar. Bu da onların kendilerini ve dünyayı daha iyi anlamalarını ve daha yüksek bir kültürel seviyeye ulaşmalarını mümkün kılar. Bu noktada Aristoteles’in eğitim hakkındaki düşüncelerinin günümüz eğitim sistemlerinin şekillenmesinde etkili olduğunu söylemek mümkündür.

Antik Yunan’dan Roma toplumuna geçtiğimizde burada çocuğun hayati bir öneme sahip olduğunu görmekteyiz. Roma toplumunda çocuk sahibi olmak gücün ve büyümenin bir işareti olarak kabul edilir. Romulus ve Remus isimindeki ikiz erkek çocukları, Roma’nın kuruluşunu anlatan efsanede önemli bir rol oynamıştır (Erdemir ve Erdemir, 2012: 649). Bu toplumda, ailelerin itibarı çocuk sayısı ile



yakından ilişkilendirilirdi. Julia yasası, en az üç çocuğu olan ailelerin idari pozisyonlarda avantajlı konumda olduğunu belirtir. Bu ailelere memuriyete başvururken öncelik tanınmaktadır. Ayrıca ailenin kutsallığına atıfta bulunarak, çocukların toplumda saygın bir şekilde yetiştirilmesini sağlamak için çeşitli uygulamaların olduğu bilinmektedir. Bu yasalar çerçevesinde düzensiz bir yaşam süren eşlerin mallarına devletin el koyacağı ifade edilmektedir. Ayrıca bu tür davranışlar suç olarak kabul edilir ve suç işleyenler sürgüne gönderilirdi. Örneğin İmparator Augustus'un kızı ve torununun cezalandırılması bu duruma bir örnektir (Mutluay, 2007: 107).

Roma ailesinde ataerkil bir düzen vardır. Aile, toplumun en önemli mihenk taşı olarak kabul edilmektedir. Fakat Roma ailesinin Yunan aile sisteminden farklı, değişik yönleri bulunmaktadır. Öncelikle, Roma toplumunda aileler kutsal kabul edilir. Bazı dini semboller, ailenin sürekliliği açısından önemli bir rol oynar. Aile; anne, baba, çocuk, gelin, torun ve varsa evlatlıklardan oluşur. Bu yapıda kan bağına dayalı akrabalık önemli değildir. Çünkü köleler ve azatlılar da bu aile kurumuna dâhil edilir (Mutluay, 2007: 94-95). Roma toplumunda Antik Yunan'da olduğu gibi bir çocuğun yaşama hakkı ailesinin kararına bağlıdır. Engelli, hasta olma ve cinsiyet tercihi gibi faktörler, çocuğun ailesi tarafından kabul edilip edilmeyeceğini belirlemede etkili olmaktadır (Erdemir ve Erdemir, 2012: 648-649). Kız çocuklar, evlenene kadar babalarının vesayeti altındadır. Benzer şekilde erkek çocuklar reşit olsalar ve hatta evlenip aile kurmuş olsalar bile yine babalarının vesayeti altında yaşarlar. Toplumdaki statüleri ne olursa olsun babalarına tabidirler. Ancak yalnızca babaları öldüğünde bağımsız hale gelirler ve ailenin reisi olabilirler (Mutluay, 2007: 95-96). Geleneksel aile yapısının incelenmesiyle çocuğun yaşına, cinsiyetine veya mesleğine bakılmaksızın babanın otoritesi altında olduğu görülür. Bu perspektifle çocuk, her zaman korunmaya muhtaç bir konumdadır.

Antik Roma döneminde eğitimin ana hedefi, nitelikli ve sağlam karakterli "iyi bir vatandaş" yetiştirmektir. Bu dönemde MÖ 200'lerden sonra Yunan kültürü ve felsefesi Roma eğitimine etki etmeye başladı. Bu etkiyle birlikte Latince ve Yunanca ağırlıklı olarak öğretilen "gramer" ve "hukuk" bilimi önem kazandı. 7-11 yaş arasındaki çocuklar için açılan okullar günümüz ilkokullarına benzeyen eğitim kurumlarıydı ve devlet tarafından destekleniyordu. Bu okullarda temel okuma, yazma ve basit matematik öğretiliyordu. İlkokulu bitiren 12-16 yaş aralığındaki çocuklar "Gramer Okulları"na devam ederdi. Bu okullarda Latince ve Yunanca öğretilirken aritmetik, geometri ve felsefe gibi konular da anlatılırdı. "Gramer Okulları"ndan sonra "Retorik Okulları" yer almaktadır. Roma toplumunda güzel konuşma, diğer sanatların en yükseği ve en önemlisi olarak kabul görüyordu. Çünkü hatiplerin Roma aristokratlarını etkilemek için bu beceriye ihtiyaçları vardı. Bu okullarda, "Yedi Özgür Sanat" olarak bilinen gramer, retorik, diyalektik, aritmetik, geometri, astronomi ve müzik gibi dersler verilirdi. Antik Roma'da uygulanan eğitim ve bilim sistemi uzun süre Avrupa ve yakın coğrafyada etkili olmuştur (Gündüz, 2019: 23-24). Bu eğitim anlayışının bireysel gelişimle birlikte toplumsal ilerlemeye de katkı sağladığını belirtmek mümkündür. Çünkü iyi vatandaşların yetiştirilmesinin hedeflendiği bir eğitim sisteminde toplumun güçlü ve istikrarlı olacağını öngörmek zor değildir.

Sonuç olarak Antik Çağ'da çocuk, çocukluk ve eğitim konularına baktığımızda her uygarlığın kendi kültürel, sosyal ve ekonomik şartlarına göre farklı eğitim sistemleri ve çocuklara yönelik tutumlar geliştirdiğini görmekteyiz. Eski Mezopotamya'da çocuklar okuma, yazma ve aritmetik gibi becerileri öğrenerek gelecekteki görevlerine hazırlanırken Antik Mısır'da çocuklar, daha çok dini ve idari bilgi edinmeye yönlendirilirdi. Bu da onların toplumda belirli roller üstlenmelerini sağlardı. Girit uygarlığında



çocuklar, sosyal hayata uyum sağlamak ve askeri beceriler kazanmak üzere eğitilirdi. Antik Yunan'da çocukların eğitimi, fiziksel, zihinsel ve ahlaki yetkinliklerini geliştirmek için kapsamlı bir şekilde planlanmıştı. Roma'da ise eğitim, çocukların yurttaşlık bilinci kazanması ve hukuki bilgi edinmesi üzerine yoğunlaşmıştı. Bu uygarlıklarda çocuklara yönelik genel tutum ve anlayış da eğitim sistemleriyle paralellik gösteriyordu. Çocuklar, geleceğin yetişkinleri olarak görülür ve toplumun ihtiyaçlarına göre eğitilirdi. Mezopotamya ve Mısır'da çocuklar, ailelerinin mesleklerini devralacak bireyler olarak görülürken, Girit ve Yunan'da bireyin topluma katkısı daha geniş bir perspektifte ele alınırdı. Roma'da ise çocuklar, geleceğin yurttaşları olarak eğitim görür ve toplumun hukuki ve sosyal yapısına katkıda bulunacak bireyler olarak yetiştirilirdi. Bu uygarlıkların tümünde ortak olan nokta çocukların eğitimi ve yetiştirilmesi konusunun oldukça büyük önem taşıdığıdır. Çocukların erken yaşta aldıkları eğitim ve gördükleri muamele, onların gelecekteki rollerini ve toplum içindeki konumlarını belirlemede büyük bir etkidir. Antik Çağ'dan günümüze kadar uzanan bu süreçte, çocuklara verilen değer ve onların eğitimi sürekli evrim geçirmiş, ancak temelde bireyin ve toplumun gelişimi için vazgeçilmez bir unsur olma özelliğini korumuştur. Bu nedenle Antik Çağ'daki çocuk, çocukluk ve eğitim anlayışlarını incelemek, günümüz eğitim sistemlerinin temellerini ve çocuklara yönelik tutumların evrimini daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır. Eğitim ve çocuklara verilen değer hem bireysel hem de toplumsal gelişim için vazgeçilmez unsurlar olarak geçmişte olduğu gibi günümüzde de önemini korumaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada Antik Çağ'da Mezopotamya, Mısır, Girit, Yunan ve Roma toplumlarında çocuğa ilişkin bakış açıları ve eğitim sistemleri ele alınmıştır. Her bir toplumun içinde bulunduğu şartlardan ötürü kendine özgü bir çocuk algısının ve eğitim anlayışının var olduğu görülmüştür. Antik Çağ'da çocuk ve çocukluk kavramları toplumun kültürel, sosyal ve ekonomik yapısına göre şekillenen, geleceğin yetişkinleri olarak görülen bireylerin gelişim evresine karşılık gelmiştir. Bu dönemde çocuklar, toplumun ihtiyaçlarına uygun becerilerle donatılmak üzere çeşitli eğitim sistemlerine tabi tutulmuştur. Mezopotamya, Mısır, Girit, Yunan ve Roma gibi uygarlıklarda çocukluk bireyin fiziksel, zihinsel ve ahlaki yetkinliklerinin geliştirildiği, toplumsal rollerine hazırlanmak üzere eğitildiği bir süreç olarak görülmüştür. Eğitim ve çocuklara yönelik tutumlar, çocukların gelecekteki rollerini ve toplum içindeki konumlarını belirlemede büyük bir etkiye sahipti. Bu bağlamda Antik Çağ'daki çocuk ve çocukluk kavramları, bireyin ve toplumun gelişimi için temel bir unsur olarak kabul edilmiştir.

Mezopotamya uygarlığında çocuklara okuma, yazma, aritmetik gibi temel beceriler sunulmuş ve onların gelecekteki mesleklerine hazırlanmaları sağlanmıştır. Antik Mısır'da çocuklar ailelerinin sosyal ve ekonomik statüsünü devam ettirecek bireyler olarak kabul edilmiş ve bu doğrultuda yetiştirilmiştir. Özellikle dini ve idari bilgi yönünden yeterlilik kazanmalarına özen gösterilmiştir. Çocuklara büyük değer verilmiş ve onların eğitimi hem aile hem de devlet tarafından önemli bir sorumluluk olarak görülmüştür. Girit uygarlığında çocuğa ilişkin bakış açısı ve eğitim anlayışı çocukların fiziksel, zihinsel ve sosyal yeteneklerini geliştirmeye yönelik kapsamlı bir yaklaşıma dayanmıştır. Antik Yunan'da toplumsal yapıyı güçlendirmeye uygun bir çocuk ve eğitim anlayışı vardır. Çocukların fiziksel, zihinsel ve ahlaki bakımdan sağlıklı bireyler olabilmeleri için farklı eğitim metotları geliştirilmiştir. Bu süreçte ev eğitimi, özel öğretmenler, agora ve akademiler gibi çeşitli eğitim ortamları önemli rol oynamıştır. Çocuklar müzik, spor, matematik, felsefe gibi alanlarda eğitim alarak topluma katkı



sağlayacak beceriler edinmişlerdir. Antik Yunan'da eğitim, bireylerin karakter gelişimini ve toplumsal normlara uyumunu sağlamayı hedeflemiştir. Antik Roma uygarlığında ise çocuğa ilişkin bakış açısı ve eğitim anlayışı toplumun sosyal ve politik yapısına entegre olmuş durumdadır. Çocuklar, ailenin temel birimi olarak görülmüş, ahlaki ve pratik becerilerle donatılmıştır. Yine bu toplumda eğitim vatandaşlık bilinci kazandırmaya yönelik olmuş ve çocuklar, hukuki bilgilerle donatılarak toplumsal görevlerini yerine getirecek bireyler olarak yetiştirilmiştir. Kısaca her bir uygarlıkta çocuğa ve onun eğitimine ilişkin görüşler farklılık göstermiştir. Sonuç olarak Antik Çağ'daki çocuk eğitimi uygulamaları ve bakış açıları günümüz eğitim sistemleri için tarihsel perspektif sunmuştur. Bu bağlamın daha iyi anlaşılması günümüzdeki eğitim politikalarının ve uygulamalarının geliştirilmesine katkı sağlayabilir.



Kaynakça

- Akarsu, B. (1993). *Ahlak öğretileri*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Akyüz, E. (2012). *Çocuk hukuku çocukların hakları ve korunması* (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Aries, P. (1962). *Centuries of childhood* (R. Baldick, Çev.). New York: Alfred A. Knopf.
- Aristoteles. (2017). *Politika* (F. Akderin, Çev.). İstanbul: Say Yayınları.
- Aristoteles. (1993). *Politika* (M. Tuncay, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Aristoteles. (1997). *Nikamako'sa etik* (S. Babür, Çev.). Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Aytaç, K. (1992). *Avrupa eğitim tarihi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları.
- Bourdieu, P. *Eril tahakküm* (B. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Bağlam Yayınları.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bumin, K. (2013). *Batı'da devlet ve çocuk*. İstanbul: Alan Yayıncılık.
- Bülbül Hızal, S. (2004). Ergen etiği. *Sürekli Tıp Eğitimi Dergisi*, 13(6), 206-210. <https://www.ttb.org.tr/STED/sted0604/ergen.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cambiano, G. (2021). Platon'dan Aristoteles'e felsefe ve yurttaşların formülasyonu (L. Tonguç Basmacı, Çev.). U. Eco & R. Fedriga (Ed.), *Felsefe tarihi I* içinde (s. 280-287). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Çam, F. B. (2016). Eğitim sisteminin ortaya çıkışı ve Antik Yunan eğitim anlayışının temelleri. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(2), 629-643. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/224487> sayfasından erişilmiştir.
- Cevizci, A. (1998). *İlkçağ felsefesi tarihi*. Bursa: Asa Kitabevi.
- Champdor, A. (2006). *Mısır'ın ölümler kitabı* (S. Tahsuğ, Çev.). İstanbul: Ruh ve Madde Yayınları.
- Creswell, J. W. (2020). *Eğitim araştırmaları, nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (3. Baskı). İstanbul: Edam Yayınları.
- Cross, G. (1997). *Kids stuff: toys and the changing world of American childhood*. Cambridge: Harvard University Press.
- Diş, S. B. (2021). Aristoteles felsefesinde birey ve devlet açısından eğitim meselesi. *Selçuk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 45, 337-354. <https://doi.org/10.21497/sefad.944101>
- Erdemir Palaz, H. & Erdemir, H. (2012). *Antik Çağ'da çocuk olmak: ölmek ya da ölmemek*. Uluslararası Kadına ve Çocuğa Karşı Şiddet Sempozyumu Bildiri Kitabı, Mutlu Çocuklar Derneği & Kırıkkale Üniversitesi KAUAM, 26-27 Nisan 2012, 643-669. https://www.academia.edu/2615241/ANT%C4%B0K%C3%87A%C4%9EDA_%C3%87OCUK_OLMAK_%C3%96LMEK_YA_DA_%C3%96LMEMEK_Being_A_Child_In_Ancient_History_To_die_or_not_to_Die sayfasından erişilmiştir.
- Freeman, J. (1996). *How to raise a bright child practical ways to encourage your child's talents from 0-5 years*. London: Vermilion.
- Gash, S. (1999). *Effective literature searching for research* (2. Edition). Aldershot: Gower Publishing Ltd.
- George, A.R.(2005). In search of the é.dub.ba.a: The ancient Mesopotamian school in literature and reality. Y. Sefati (Ed.), *An experienced scribe who neglects nothing ancient near eastern studies in honor of jacob klein*. Bethesda,(pp. 127-137) Md: CDL Press (USA).
- Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*. Ankara: Ayraç Yayınevi.
- Gökberk, M. (2018). *Felsefe tarihi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Gutek, G., (1997). Eğitimde felsefi ve ideolojik yaklaşımlar (N. Kale, Çev.). Ankara: Pegem Yayını.
- Güçlü, A., Uzun, E., Uzun, S. ve Yolsal, Ü. H. (2003). *Felsefe sözlüğü*. Ankara: Bilim ve Sanat Yayınları.
- Gündüz, M. (2019). Eski Çağ'da eğitim. M. Şişman (Ed.), *Eğitim tarihi* içinde (s. 2-29). Eskişehir: Anadolu Üniversitesi Yayınları.
- Heywood, C. (2011). *Baba bana top at-Batı'da çocukluğun tarihi*. İstanbul: Kitap Yayınları.



- Karadoğan, U. C. (2019). "Çocuk ve çocukluk" kavramının tarihsel süreçte değerlendirilmesi. *Çocuk ve Medeniyet Dergisi*, 4(7), 195-226. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57213/807902> sayfasından erişilmiştir.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kıral, B. (2020). Nitel bir veri analizi yöntemi olarak doküman analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15, 170-189. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1156348> sayfasından erişilmiştir.
- Kocabaş Atılğan, D. (2013). Antik Yunan'da toplumsal cinsiyet rollerinin temsili. *Yedi: Sanat, Tasarım ve Bilim Dergisi*, 10, 15-27. https://dergipark.org.tr/tr/pub/yedi/issue/21843/234843#article_cite sayfasından erişilmiştir.
- Köroğlu, S. A. (2015). Literatür taraması üzerine notlar ve bir tarama tekniği. *GİDB Dergi*, 1, 61-69. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1044919> sayfasından erişilmiştir.
- Kramer, S. N. (1999). *Sümer mitolojisi* (H. Koyukan, Çev.). İstanbul: Kabala Yayınevi.
- Küken, G. (2003). *İlkçağda eğitim felsefesi*. İstanbul: Alfa Yayınları.
- Labuschagne, A. (2003). Qualitative research: Airy fairy or fundamental?. *The Qualitative Report*, 8(1).
- Mazi, F. (2008). Antik Çağda düşünce'nin kentsel mekâna yansımaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(10), 33-48. https://www.mku.edu.tr/files/25_dosya_1334661635.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Moseley, A. (2014). *Aristotle*. London: Bloomsbury Publishing.
- Mutluay, N. (2007). *Yunan ve Roma uygarlığında çocuk*. Ankara: Ütopya Yayınevi.
- Niemann, H., & Onur, B. (2019). Oyuncağın gelişim tarihi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 24(1), 55-61. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000730
- Onur, B. (1994). *Sunuş*. Toplumsal Tarihte Çocuk Sempozyumu, 23-24 Nisan 1993, İstanbul: Tarih Vakfı Yurt Yayınları, 3-4.
- Özarlan Dikmen, A. (2016). *Çocuk ve çocukluk sosyolojisi*. İstanbul: Resse Yayınları.
- Özcan, Ö. (2017). Orta Çağ'dan erken modern döneme çocukluğun tarihsel gelişimi. *Çocuk ve Medeniyet*, 2(4), 91-126. https://dergipark.org.tr/tr/pub/cm/issue/57210/807868#article_cite sayfasından erişilmiştir.
- Özgül, O. (2011). Sümer sosyal hayatında eğitimin yeri ve önemi. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 4(2), 401-414. https://dergipark.org.tr/tr/pub/erzisosbil/issue/6034/80865#article_cite sayfasından erişilmiştir.
- Özyurt, C. (2011). Çocuk sosyolojisi: Bir giriş denemesi. K. Canatan ve E. Yıldırım (Ed.), *Aile sosyolojisi içinde* (155-181). İstanbul: Açılım Kitap Yayınları.
- Piaget, J. (2016). *Zekâ psikolojisi* (İ. H. Yılmaz, Çev.). İstanbul: Pinhan Yayıncılık.
- Platon (2019). *Yasalar* (C. Şentuna & S. Babür, Çev.). Ankara: Pharmakon Yayınevi.
- Platon (2018). *Devlet* (S. Eyuboğlu & M. A. Cimcoz, Çev.). İstanbul: Türkiye İş Bankası Yayınları.
- Platon (2009). *Diyaloglar- Theaitetos* (M. Gökberk, Çev.). İstanbul: Remzi Kitabevi.
- Postman, N. (1995). *Çocukluğun yokoluşu* (K. İnal, Çev.). Ankara: İmge Kitabevi.
- Roisman, J. (2011). *Ancient Greece from Homer to Alexander* (J. C. Yardley, Çev.). Malden: Wiley-Blackwell.
- Senemoğlu, N. (2004). *Gelişim, öğrenme ve öğretim*. Ankara: Gazi Kitabevi.
- Sözer, A.M. (2003). Çocukluk ve çocuk haklarının tarihsel gelişimi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(3), 179-185.
- Şahin Hilal, H. (2020). Çocuk, çocukluk kavramları ve çocukluğun tarihsel gelişimi. Ş. Dilli (Ed.), *Türkiye'de çocuk olmak içinde* (s. 27-71). Ankara: Pegem Akademi.
- Tan, M. (1989). Çağlar boyunca çocukluk. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 22(1), 71-88. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000859
- Tarakçı, Ö. (2013). *Akadlardan cahiliye devrine kadar Sami kavimlerinde sosyal hayat ve kadının konumu*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Tarih Anabilim Dalı, Denizli.
- Tarnas, R. (2013). *Batı düşünce tarihi I* (Y. Kaplan, Çev.). İstanbul: Külliyyat Yayınları.




- Taşkın, Ö. Ö. (2006). Velayette çocuğun yüksek yararı ilkesi. *Yüksek Lisans Tezi*, Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.
- Toptaş, K. (2016). Eski mezopotamya da çocuk. *Archivum Anatolicum*, 10(1), 55-78.
https://doi.org/10.1501/Archv_0000000016
- Tosun, M. ve Yalvaç, K. *Sümer, Assur, Babil Kanunları ve Ammi Saduka Fermanı*, Ankara: TTK Yayınları.
- Törüner, E.K. ve Büyükgönel, L. (2012). *Çocuk sağlığı temel hemşirelik yaklaşımları*. Amasya: Göktuğ Yayıncılık.
- Tuttle, K. (1999). *Toys in the middle ages*. İstanbul: Stefan's Florilegium.
- UNICEF (1989). *Çocuk haklarına dair sözleşme*.
https://www.unicefturk.org/public/uploads/files/UNICEF_CocukHaklarinaDairSozlesme.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (9. Baskı). Ankara: Seçkin Yayınları.
- Yılmaz, K. (2004). Aristoteles'in eğitim anlayışı. *Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 148-159.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/31407> sayfasından erişilmiştir.
- Yörükoğlu, A. (1997). *Değişen toplumda aile ve çocuk*. İstanbul: Özgür Yayınları.




Öğretmenlerin Program Okuryazarlığı Yeterliliğinin Okul İklimine Etkisinde Program Liderliği Algısının Aracı Etkisi¹

The Mediating Effect of Perceived Curriculum Leadership on the Impact of Teachers' Curriculum Literacy Competency on School Climate

Sayfa | 1365

Müge AYDIN SESLİ , Yüksek Lisans Öğrencisi, Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi & MEB, muge331@gmail.com

Tuba AKPOLAT , Doç. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, tuba.sagir.akpolat@msgsu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 9 Mayıs 2024
Kabul tarihi - Accepted: 19 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Çalışma, Müge Aydın Sesli'nin Doç. Dr. Tuba Akpolat danışmanlığında hazırladığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Aydın Sesli, M. & Akpolat, T. (2024). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1365-1384.

DOI. 10.51460/baebd.1481313



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1365-1384.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1365-1384.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 1366

Öz. Bu araştırmanın amacı, program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde algılanan program liderliği düzeyinin aracı etkisinin olup olmadığının incelenmesidir. Belirtilen amaç doğrultusunda, çalışma nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Araştırmanın evrenini 2022-2023 eğitim öğretim döneminde İstanbul ili Avrupa yakasında bulunan 525 ortaöğretim kurumunda görev yapan 25.469 öğretmen oluşturmaktadır. Evreni temsil eden örneklem, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Araştırmanın örneklemini meslek lisesinde çalışan 197, genel lisede çalışan 181 olmak üzere 395 öğretmen oluşturmaktadır. Araştırmanın verileri Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği, Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği ile toplanmıştır. Araştırma verileri SPSS24 ve AMOS24 istatistik programları ile analiz edilmiştir. Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin program okuryazarlık algı düzeyleri yüksek, program liderliği ve okul iklimi algılarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyinin okul iklimine doğrudan pozitif yönde anlamlı etkisi olduğu ve öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimine etkisinde eğitim programı liderliği algılarının kısmi aracı etkisi olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Program okuryazarlığı, Program liderliği, Okul iklimi, Öğretmen.

Abstract. The aim of this study is to examine whether the perceived level of program leadership has a mediating effect on the impact of program literacy competency on school climate. For the specified purpose, the study was designed using the correlational survey model, one of the quantitative research methods. The population of the study consists of 25,469 teachers working in 525 secondary education institutions on the European side of Istanbul in the 2022-2023 academic year. The sample representing the population was determined by stratified sampling method. The sample of the study consists of 395 teachers, with 197 working in vocational high schools and 181 working in general high schools. The data of the study were collected using the School Principals' Curriculum Leadership Scale, Curriculum Literacy Scale, and School Climate Scale. The research data were analyzed using SPSS24 and AMOS24 statistical programs. As a result of the research, it was concluded that teachers' perceived levels of program literacy were high, while their perceptions of program leadership and school climate were at a moderate level. Additionally, it was found that teachers' program literacy levels had a direct positive and significant effect on school climate, and that perceptions of curriculum leadership partially mediated the effect of teachers' program literacy levels on school climate.

Keywords: Curriculum literacy, Curriculum leadership, School climate, Teacher.



Extended Abstract

Introduction. Accurately interpreting educational programs is key to success in education. The internalization and implementation of these programs by teachers are crucial. Therefore, teachers' curriculum literacy competencies are essential. Curriculum literacy is critical for understanding educational programs, adopting a critical perspective, and acquiring the necessary skills for success (Keskin, 2020). Teachers with strong curriculum literacy better meet student needs and contribute to quality education by fostering a positive school climate (Bolat, 2021). This school climate, which varies among schools, is defined as the distinctive characteristics that affect member behavior (Aydın, 2007). Research shows that teachers' curriculum literacy levels positively correlate with curriculum leadership traits in administrators (Demiral, 2009). Effective curriculum leaders define the school's mission, manage program implementation, and create a positive climate (Hallinger & Murphy, 1985). Thus, teachers who perceive their leaders as effective are better positioned to implement programs aligned with student needs and school goals (Gülbahar, 2014). While past research on curriculum literacy has focused on proficiency levels and educator perceptions (Aslan, 2019; Çetinkaya & Tabak, 2019; Erdem & Eğmir, 2018), there is a need for further investigation into how curriculum literacy affects educational program implementation (Kahramanoğlu, 2019; Saral, 2019). This study explores the relationship between curriculum literacy, leadership, and school climate, providing practical recommendations for fostering positive school climates.

Method. In this study, the correlational survey model, a quantitative research method, was adopted. Correlational survey models aim to determine the relationships between various variables and the nature of these relationships (Karasar, 2020). The sample of the study consists of 395 teachers selected by the stratified sampling method. The data were collected using the School Principals' Educational Program Leadership Scale, the Perceived Curriculum Literacy Scale, and the School Climate Scale. Structural equation modeling was chosen as the analysis technique for this study.

Results. The study found that the perception of curriculum leadership mediated the effect of teachers' curriculum literacy proficiency on school climate. This result indicates that teachers' curriculum literacy proficiency fosters a positive perception of school climate by enhancing their ability to assess and effectively utilize the leadership skills of school administrators.

Discussion and Conclusion. The results of the study indicate that teachers' curriculum literacy levels significantly impact their perception of curriculum leadership and school climate. Existing studies in the literature reveal that program leadership competencies, which are among the factors that improve school success, are closely related to curriculum literacy competencies (Balyer & Gündüz, 2013; Başaran, 1994; Bozkurt & Aslanargun, 2015; Gülbahar, 2014; Serin & Buluç, 2012; Tatlıoğlu & Okyay, 2012). Findings from these studies support the results of this research and suggest that teachers' perceptions of program leadership increase with literacy competencies, positively affecting school climate.



Giriş

Eğitim programlarının başarısı, programların ne kadar iyi anlaşılıp yorumlandığına bağlıdır. Eğitim programlarının felsefi, tarihi, psikolojik ve toplumsal temellere uygun şekilde hazırlanması gerekmektedir (Demirel, 2020). Ayrıca, programları uygulayan öğretmenlerin bu temelleri içselleştirerek uygulamaları da başarının önemli unsurlarındandır (Ornstein ve Hunkins, 2009). Resmi programı içselleştirerek uygulanan programa dönüştürebilme yeterliği, program okuryazarlığı kavramını gündeme getirmektedir. Program okuryazarlığı, öğretmenlerin mevcut programı olduğu gibi uygulamak yerine, duruma göre yorumlayarak planlama yapmasıdır (Nsibande ve Modiba, 2012). Kahraman (2020) program okuryazarlığını, programın hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme kısımlarını anlama ve bu bileşenler üzerinde şartlara uygun değişiklikler yapabilme bilgi ve becerisi olarak tanımlar. Genel olarak, program okuryazarlığı, eğitim programının felsefi, tarihi, kültürel ve sosyolojik temellerini anlama, öğrenci özelliklerine göre programı zenginleştirme ve günümüz şartlarına göre yorumlayabilme becerilerini içerir (Bolat, 2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri arttıkça, programın etkili bir biçimde uygulanma düzeyinin de paralel bir gelişim gösterdiği ifade edilebilir (Wang, Cheng ve Laurenson, 2009). Etkili bir şekilde uygulanan program, öğrencilerin akademik başarılarını artırabilir, öğrenme süreçlerini iyileştirebilir ve genel olarak eğitim kalitesini yükseltebilir. Bu da öğrenci ihtiyaçlarına uygun, esnek ve güncel gelişmeleri içeren bir öğrenme ortamı oluşturulmasına katkı sağlar (Demirel, 2020; Ornstein ve Hunkins, 2009). Bu durum olumlu okul ikliminin oluşmasını ve sürdürülmesini destekler.

Programı içselleştirmiş ve okuryazarlık yeterliliğiyle uygulayabilen öğretmenlerin olduğu okullarda olumlu bir atmosfer hissedilmektedir (Bolat, 2021). Okuldan okula değişen bu atmosfer durumu alanyazında tam bir tanımı olmasa da okul iklimi olarak nitelendirilmektedir (Aydın, 2007). Hoy ve Miskel (1986; 210) okul iklimini "bir okulu diğerinden ayıran ve her okulun üyelerinin davranışlarını etkileyen içsel özellikler seti" olarak tanımlamaktadır. Öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve davranışsal çıktılarının da okul ikliminden etkilendiği söylenmektedir (Anderson, 1982; Bektaş ve Nalçacı, 2013). Bu bağlamda öğretmenlerin, program okuryazarı olmasının okul iklimine etkisi olacağı söylenebilir. Arslan (2019) çalışmasında program okuryazarlığı özellikleri gösteren öğretmenlerin bulunduğu okullarda olumlu okul ikliminin görüldüğü sonucuna ulaşmıştır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini ortaya koyarak okul iklimine olumlu katkı sağlamaları, onların ihtiyaçlarını karşılayan ve destekleyici liderlik sergileyen okul yöneticilerinin varlığıyla daha etkili hale gelecektir.

Program liderliği, eğitim programlarının tasarımı, geliştirilmesi, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde aktif rol oynayan bir liderlik yaklaşımıdır. Bu liderlik yaklaşımı, eğitim programlarının amaçlarına ulaşmasını sağlamak için gerekli stratejik planlamaları yapar ve uygulamaların etkinliğini izler (Akbaş, Duman ve Keskin, 2021). Program liderleri, öğretmenlere rehberlik eder, onların mesleki gelişmelerini destekler ve eğitim programlarının öğrenci ihtiyaçlarına uygun olarak düzenlenmesine katkıda bulunur (Bayırlı ve Balcı, 2021). Öğretmenlerin okul yöneticilerine ilişkin program liderliği algılarının, inovatif düşünme eğilimleri üzerinde etkili olduğu söylenmektedir (Taşkıran, Yazıcı ve Bingöl, 2024). Bu durum, program lideri olarak okul yöneticilerinin öğretim ortamı ve sürecine ilişkin liderliğinin, öğretmenlerin eğitim ortamında daha yenilikçi ve yaratıcı yaklaşımlar geliştirebildiklerine işaret etmektedir. Dolayısıyla, okul yöneticilerini program lideri olarak algılayan öğretmenler, öğrenci ihtiyaçlarına yönelik program planlamak, sınıf-konu düzeylerine göre Aydın Sesli, M. & Akpolat, T. (2024). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1365-1384.*
DOI. 10.51460/baebd.1481313



programları belirlemek ve okul hedeflerine ulaşmak için programları güncellemek gibi okuryazarlık özelliklerini daha kolay edinip uygulayabilmektedirler (Gülbahar, 2014). Diğer yandan programları daha iyi anlayan ve uygulayan öğretmenler, okul yöneticilerinin liderliklerini daha fazla takdir edecektir.

Alanyazın incelendiğinde program okuryazarlığı ile ilgili yapılan çalışmaların çoğunlukla öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı yeterliliği düzeyleri (Aslan, 2019; Çetinkaya ve Tabak, 2019; Erdem ve Eğmir, 2018; Gömleksiz ve Erdem, 2018; Süral ve Dedeşali, 2018) ve öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı yeterliliği düzeylerinin ve bu konuya yönelik algılarının araştırıldığı görülmektedir (Aslan ve Gürten, 2019; Kuloglu ve Tutuş, 2022; Sarıca, 2021; Süğümlü, 2022). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterli düzeylerinin programların uygulanması üzerindeki etkisinin araştırıldığı çeşitli çalışmaların da olduğu görülmektedir (Kahramanoğlu, 2019; Saral, 2019). Program okuryazarlığı, öğretmenlerin öğrenme hedeflerini, öğretim programı ve öğrencilerin öğrenme ilerlemesini takip etme becerisidir (Sarıca, 2021). Bu beceriye sahip öğretmenlerin, öğrencilerin öğrenme hedeflerine uygun olarak öğrenme süreçlerini planlamak ve programları uygun şekilde uyarlamak için daha donanımlı oldukları; öğrencilerin öğrenme ilerlemesini daha etkili bir şekilde izleyebildikleri ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerinin tutarlılığını sağlayabildikleri söylenebilir (Beyer ve Davis, 2009). Dolayısıyla öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin yüksek olduğu okullarda, öğrencilerin akademik başarılarının, okula bağlılıklarının, derse katılım oranlarının artış gösterdiği ve kendi aralarında kaynaşmayı sağlamış oldukları gözlemlenmektedir (Roberts ve Heroman, 1993). Bu durum öğretmenlerin program okuryazarı olmasının okul iklimi üzerinde etkisi olabileceğini göstermektedir.

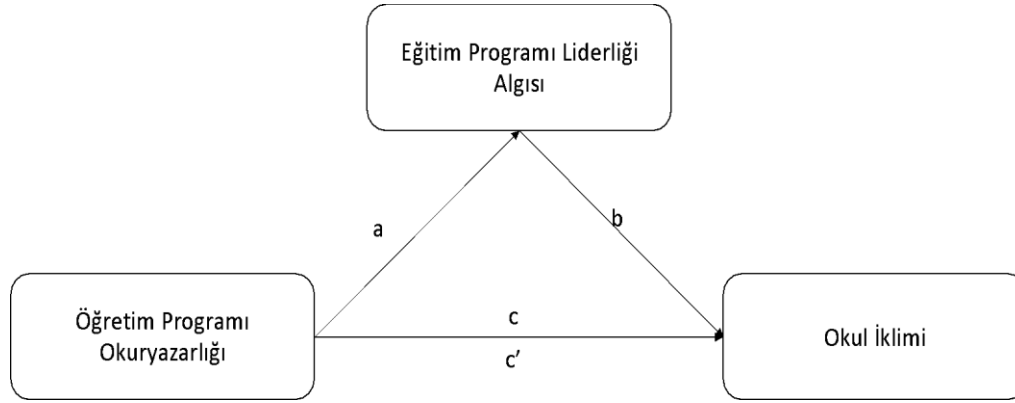
Öğretmenlerin program okuryazarı olmasının okul yöneticilerinin program liderliğine ilişkin algıları üzerinde de etkili olabileceği düşünülmektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı ile program liderliği arasında olumlu bir ilişki olduğu belirtilmektedir (Bolat ve Baş, 2023). Bu durum, program okuryazarı olan öğretmenlerin program liderliğine ilişkin gelişmiş algı ve anlayışlarının olduğunu ve okul yöneticilerinin program liderliğine ilişkin uygulamalarını algılama ve takdir etme eğiliminde olabileceklerini göstermektedir. Bu nedenle, öğretmenlerin program okuryazarı olmalarının, algıladıkları okul yöneticilerinin program liderliğinin bir göstergesi olabileceği düşünülmektedir. Ross ve Cozzens (2016), öğretmenlerin okul yöneticilerini örgütsel liderlik ile program ve öğretim yeterliğini yüksek olarak algıladıklarında okul iklimini de olumlu algıladıklarını ifade etmektedir. Bellibaş ve Liu (2018) ile Ayık ve Şayir (2014) de benzer şekilde, öğretmenlerin algıladıkları öğretimsel liderlik uygulamalarının okul ikliminin olumlu yordayıcısı olduğunu belirtmektedirler. Öğretimsel liderlik, eğitim programı ve öğretim sürecinin yönetilmesini de içeren öğretim ve öğrenme süreçlerini iyileştirmek amacıyla okul yöneticilerinin sergilediği davranış ve stratejileri ifade etmektedir (Şişman, 2012). Bu bakımdan, program liderliğini içinde barındıran bir liderlik türü söylenebilir. Dolayısıyla öğretmenlerin okul yöneticilerini program lideri olarak algılamalarının olumlu okul ikliminin yordayıcısı olabileceği düşünülmektedir. Bununla birlikte öğretmenler okul yöneticilerini öğretim sürecini kolaylaştıran program lideri olarak algıladıklarında, program okuryazarlık yeterliklerini ortaya koyarak olumlu okul iklimi oluşmasına katkı verebilirler. Bu bağlamda çalışmada, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerinin okul iklimine etkisinde okul yöneticilerini program lideri olarak algılamalarının aracılık edip etmediği incelenmektedir. Bu bağlamda araştırma soruları aşağıdaki gibidir.



- Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliği, program liderliği algısı ve okul iklimi algısı düzeyleri nedir?
- Öğretmenlerin program okuryazarlığı, okul iklimi ve program liderliği algıları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliği okul iklimi algısını yordar mı?
- Öğretmenlerin program okuryazarlığı program liderliği algısını yordar mı?
- Öğretmenlerin program liderliği algısı okul iklimini yordar mı?
- Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algıları aracılık eder mi?

Yöntem

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden ilişkisel tarama modeli benimsenmiştir. İlişkisel tarama modelleri, çeşitli değişkenler arasındaki ilişkileri ve bu ilişkilerin niteliğini belirlemeyi amaçlar (Karasar, 2020). Bu model, değişkenler arasındaki ilişkilerin varlığını ve bu ilişkilerin derecesini analiz etmek için kullanılmaktadır. Çalışmada, öğretmen program okuryazarlığı ile okul iklimi arasındaki ilişki ve bu ilişkinin eğitim programı liderliği algısı aracılığıyla nasıl etkilendiği incelenmektedir. Bu kapsamda, öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, okul iklimi ve eğitim programı liderliği algıları arasındaki bağlantılar incelenerek, bu değişkenler arasındaki ilişkilerin niteliği ve derecesi analiz edilecektir. Çalışmanın amacı doğrultusunda test edilecek model Şekil 1'de gösterilmektedir.



Şekil 1. Test edilecek model

Araştırma için Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 13.11.2022 tarih ve 84863 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2022-2023 öğretim yılı döneminde İstanbul ilinde Avrupa yakasında bulunan ortaöğretim kurumlarında çalışan öğretmenler oluşturmaktadır. İstanbul ili Avrupa yakasında ortaöğretim düzeyinde sekiz farklı okul türü bulunmaktadır. Bu okul türleri, Avrupa yakasındaki okul sayıları ve çalışan öğretmen sayılarıyla birlikte Tablo 1'de gösterilmiştir.



Tablo 1.

Araştırma evreni

Okul Türü	Okul Sayısı	Öğretmen Sayısı
Sosyal Bilimler Lisesi	2	81
Spor Lisesi	2	55
Güzel Sanatlar Lisesi	7	142
Fen Lisesi	7	203
Anadolu Lisesi	182	9733
Mesleki ve Teknik Lise	157	8077
Çok Programlı Anadolu Lisesi	35	1989
İmam Hatip Lisesi	57	2634
Anadolu İmam Hatip Lisesi	76	2555

Evreni temsil eden örneklem, tabakalı örnekleme yöntemi ile belirlenmiştir. Tabakalı örneklem, istenilen tabakanın evrendeki varlığı oranında örnekleme temsil edilmesini sağlar (Creswell, 2017) Buradan hareketle, çalışmanın evrenindeki okul türleri, 2021 YKS Yükseköğretim Programları ve Kontenjanları Kılavuzunda yayınlanan ÖSYM'nin ortaöğretim kurumları gruplandırması göz önünde bulundurularak, Meslek Liseleri ve Genel Liseler olarak iki tabakaya ayrılmıştır. Meslek Lisesi tabakası, Mesleki ve Teknik Lise, İmam Hatip Lisesi ve Anadolu İmam Hatip Liselerinden, Genel Lise tabakası ise Güzel Sanatlar Lisesi, Çok Programlı Lise, Fen Lisesi, Anadolu Lisesi, Spor Lisesi ve Sosyal Bilimler Liselerinden oluşmaktadır (ÖSYM, 2021). Meslek Lisesi tabakasında toplam 13.266 öğretmen, Genel Lise tabakasında ise 12.203 öğretmen görev yapmaktadır. Bu sayılar dikkate alınarak yapılan hesaplamayla örneklemin $(13266 / 25469 \times 100) \%52$ 'sini Meslek Lisesi, $(12203 / 25469 \times 100) \%48$ 'ini ise Genel Lise tabakası oluşturmaktadır. Meslek Lisesi tabakasından toplamda 197, Genel Lise tabakasından ise toplamda 181 öğretmen örnekleme alınmıştır. Veri toplama araçlarında eksik/hatalı verilerin olabileceği, dağıtılan veri toplama araçlarının geri dönmemesi gibi sorunlar öngörülerek, örneklem sayısından fazla sayıda veri toplama aracı ilgili öğretmenlere ulaştırılmıştır. Verilerin toplanmasından sonra ulaşılan öğretmen sayısı 395 kişi olmuş ve bu öğretmenler araştırmanın örneklemini oluşturmuştur. Örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Örnekleme ilişkin bilgiler

Demografik Özellik	Değişken	Kademe	N	%
Cinsiyet	Kadın		201	%51
	Erkek		194	%49
	Toplam		395	%100
Kıdem	1-5 yıl		41	%10
	6-10 yıl		77	%20
	11-15 yıl		96	%24
	16-20 yıl		63	%16
	21-25 yıl		72	%18
	26+		46	%12
	Toplam		395	%100
		Mesleki ve Teknik Lise	128	%32



Okul Türü	Meslek Lisesi	İmam Hatip Lisesi	39	%10
		Anadolu İmam Hatip Lisesi	41	%11
	Toplam		208	%53
Okul Türü	Genel lise	Çok Programlı Liseler	29	%7
		Anadolu Lisesi	147	%37
		Fen Lisesi	4	%1
		Güzel Sanatlar Lisesi	1	%0,4
		Spor Lisesi	3	%0,8
		Sosyal Bilimler Lisesi	3	%0,8
	Toplam		187	%47

Tablo 2'ye göre katılımcıların %51'i (N=201) kadın, %49'u (N=194) erkektir. Kıdem açısından incelendiğinde, öğretmenlerin %10'unun 1-5 yıl kıdeme (N=41), %20'sinin 6-10 yıl kıdeme (N=77), %24'ünün 11-15 yıl kıdeme (N=96), %16'sının 16-20 yıl kıdeme (N=63), %18'inin 21-25 yıl kıdeme (N=72), %12'sinin 26 yıl ve üzeri kıdeme (N=46) sahip olduğu görülmektedir. Dolayısıyla araştırmada yer alan öğretmenlerin büyük bölümünün 11-15 yıl kıdeme sahip olduğu söylenebilir. Ortaöğretim kurum türleri açısından incelendiğinde ise, Meslek Lisesi tabakasında toplamda 208 (%53) öğretmenin, Genel Lise tabakasında ise 187 (%47) öğretmenin olduğu görülmektedir.

Veri toplama aracı

Çalışmada kullanılan ölçekler aşağıda tanıtılmıştır.

Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği: Bayırlı ve Balcı (2021) tarafından geliştirilen ölçek 24 madde ve 3 alt boyuttan oluşmaktadır. Beşli likert şeklinde düzenlenmiş ve puanlanmıştır. 24 Maddeden oluşan ölçeğin 15 maddelik "Eğitim Ortamının Yönetimi" boyutunun güvenilirlik katsayısı $\alpha=.95$ olarak hesaplanmıştır. İkinci faktör olan "Öğretim Danışmanlığı" boyutu 5 maddeden oluşmaktadır ve güvenilirlik katsayısı $\alpha=.90$ olarak bulunmuştur. Üçüncü ve son faktörü "Öğretim Programı Kontrolü" boyutunda 4 madde vardır ve güvenilirlik katsayısı $\alpha=.73$ olarak hesaplanmıştır. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği: Korkmaz ve Keskin (2021) tarafından geliştirilen ölçek, 38 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin derecelendirmesi beşli likert formunda düzenlenmiş ve puanlanmıştır. Ölçeğin boyutlarından "Programı Tanıma" 14 maddeden, "Programı Hayata Geçirme" 13 maddeden, "Programa Değer Verme" 5 maddeden, "Programı Sorgulama" 6 maddeden oluşmaktadır. Ölçeğin tamamına ait Cronbach α değeri .93 olarak bulunmuştur. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Okul İklimi Ölçeği: Özdere (2017), Hoy, Smith ve Sweetlan'ın (2002) geliştirdiği Okul İklimi ölçeğini Türkçe'ye uyarlamıştır. Ölçek uyarlaması Niğde ili merkez ilçesinde 12 liseden 237 öğretmen ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonuçlarına göre ölçeğin Türkçe uyarlaması 27 madde ve 4 alt boyuttan oluşmaktadır. Boyutlardan "Meslektaş Liderliği" 7 madde ile "Profesyonel Öğretmen Davranışı" 7 madde ile "Başarı Baskısı" 8 madde ile "Kurumun Savunmasızlığı" 5 madde ile ölçülmektedir. Ölçeğin derecelendirilmesi dördümlü likert formunda düzenlenmiş ve puanlandırılmıştır.

Aydın Sesli, M. & Akpolat, T. (2024). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1365-1384.*

DOI. 10.51460/baedb.1481313



Toplam ölçeğin iç tutarlılık değeri $\alpha=.91$ 'dir. Bu bağlamda ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu söylenebilmektedir.

Verilerin toplanması ve analizi

Sayfa | 1373

Çalışmaya ilişkin veriler, SPSS24 ve AMOS istatistik paket programları kullanılarak analiz edilmiştir. Veri setinin güvenilirliği Cronbach's Alpha katsayısı ile incelenmiştir. Normallik varsayımı için basıklık ve çarpıklık değerleri gözlemlenmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013), basıklık ve çarpıklık değerinin $\pm 1,5$ aralığında olduğunda veri setinin normallik varsayımını sağladığını belirtmişlerdir. George ve Mallery (2016) ise basıklık ve çarpıklık değerlerinin -2 ile +2 arasında olduğunda değişkenlerin normal dağılım gösterdiğini varsaymaktadır. Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin basıklık-çarpıklık değerleri ve güvenilirlik katsayıları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.
Güvenilirlik ve normallik varsayımına ilişkin değerler

Ölçek	Alt Boyut	α	Basıklık	Çarpıklık
Eğitim Programı Liderliği Ölçeği	Eğitim Ortamının yönetimi	.94	-.150	-.475
	Öğretim Danışmanlığı	.74	-.595	.089
	Eğitim Programı Kontrolü	.70	.140	-.248
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	Programı Tanıma	.93	0.53	-.440
	Programı Hayata Geçirme	.90	1.947	-.940
	Programa Değer Verme	.78	1.368	-.763
	Programı Sorgulama	.79	.068	-.365
Okul İklimi Ölçeği	Meslektaş Liderliği	.88	-.646	-.152
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	.89	-.165	-.288
	Başarı Baskısı	.80	-.043	.440
	Kurumun Savunmasızlığı	.76	.146	-.771

Tablo 3'te yer alan ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin iç tutarlılık katsayılarının .70'ten büyük olduğu gözlemlenmektedir. Bu bulgular, ölçeklerin güvenilir olduğunu göstermektedir (Büyüköztürk, 2013). Programı Hayata Geçirme ve Programa Değer Verme alt boyutlarının basıklık ve çarpıklık değeri -2 ile +2 aralığında olup (George ve Mallery, 2016) diğer alt boyutların basıklık ve çarpıklık değerleri $\pm 1,5$ aralığında olduğundan (Tabachnick ve Fidell, 2013) veri setinin normallik varsayımını sağladığı söylenebilir. Buradan hareketle yapılacak analizlerde parametrik testlerin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışmada yapısal eşitlik modellemesi, analiz tekniği olarak tercih edilmiştir. Yapısal eşitlik modellemesi (YEM), gözlenen ve gizli değişkenler arasındaki ilişkiler hakkındaki varsayımları test etmeye yarayan geniş kapsamlı istatistiksel bir modeldir (Hoyle,1995). Yapısal eşitlik modeli analizi için AMOS 24 istatistik programı kullanılmıştır. Model, gözlenen değişkenler kullanılarak oluşturulmuş ve analiz edilmiştir (Kline, 2005). Bootstrapping yöntemi kullanılarak en az 5000 yeniden örnekleme yapılarak (%95 güven aralığı için) modeldeki dolaylı etkilerin anlamlılığı test edilmiştir (Preacher ve Hayes, 2008).



Bulgular

Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliği, program liderliği algısı ve okul iklimi algısı düzeyleri nedir?” sorusu araştırmanın ilk alt problemi olarak ele alınmıştır. Bu kapsamda öğretmenlerin Okul Müdürlerinin Eğitim Programı Liderliği Ölçeği, Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği ve Okul İklimi Ölçeği’ne ilişkin aritmetik ortalama (\bar{X}) ve standart sapma (ss) değerleri hesaplanmıştır. Bulgular Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Ölçekler ve alt boyutlarına ilişkin betimsel değerler

Ölçek	Alt boyut	N	(\bar{X})	(ss)
Eğitim Programı Liderliği Ölçeği	Eğitim Ortamının Yönetimi	395	3.37	.90
	Öğretim Danışmanlığı	395	2.99	.80
	Eğitim Programı Kontrolü	395	3.20	.89
Öğretim Programı Okuryazarlığı Algı Ölçeği	Programı Tanıma	395	4.04	.58
	Programı Hayata Geçirme	395	4.20	.50
	Programa Değer Verme	395	4.19	.54
	Programı Sorgulama	395	3.94	.62
Okul İklimi Ölçeği	Meslektaş Liderliği	395	2.64	.71
	Profesyonel Öğretmen Davranışı	395	2.82	.66
	Başarı Baskısı	395	2.18	.58
	Kurumun Savunmasızlığı	395	1.87	.66

Tablo 4 incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı liderliğini en yüksek düzeyde eğitim ortamının yönetimi boyutunda, en düşük düzeyde ise öğretim danışmanlığı boyutunda algıladıkları görülmektedir. Bununla birlikte, öğretmenlerin eğitim programı liderliği alt boyutlarına ilişkin ortalama puanları incelendiğinde, eğitim programı liderliğini tüm alt boyutlarda orta düzeyde algıladıkları görülmektedir ($2,61 < \bar{X} < 3,40$).

Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını en yüksek düzeyde programı hayata geçirme boyutunda, en düşük düzeyde ise programı sorgulama boyutunda algıladıklarını Tablo 3’teki bulgular ışığında söylemek mümkündür. Bununla birlikte öğretim programı okuryazarlığının alt boyutlarındaki ortalama puanlar incelendiğinde, öğretmenlerin program okuryazarlığını tüm alt boyutlarda yüksek düzeyde algıladıkları görülmektedir ($3,41 < \bar{X} < 4,20$).

Okul iklimi alt boyutlarından profesyonel öğretmen davranışı boyutu araştırmaya katılan öğretmenler tarafından diğer alt boyutlara göre daha yüksek düzeyde algılanmaktayken; kurumun savunmasızlığı alt boyutu öğretmenler tarafından en düşük algılanan boyut olmuştur. Tablo 3 incelendiğinde okul ikliminin alt boyutlarındaki ortalama puanlar ise öğretmenlerin okul iklimini tüm alt boyutlarda orta düzeyde algıladıklarını göstermektedir ($1,75 < \bar{X} < 2,50$).

Araştırmanın ikinci alt probleminde, “Öğretmenlerin program okuryazarlığı, okul iklimi ve program liderliği algıları arasında istatistiki olarak anlamlı bir ilişki var mıdır?” sorusuna cevap



aranmıştır. Bu amaçla, ölçekler arasındaki ilişkilerin tespiti için Pearson çarpım moment analizi yapılmış ve bulgular Tablo 5'te gösterilmiştir.

Tablo 5.
Ölçeklere ilişkin korelasyon değerleri

Ölçekler	r	Program Liderliği	Program okuryazarlığı	Okul İklimi
Program Liderliği	r	1		
Program okuryazarlığı	r	.236**	1	
Okul iklimi	r	.656**	.339**	1

*p<.05 **p<.001

Tablo 5 incelendiğinde program liderliği ile program okuryazarlığı arasında düşük düzeyde istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Söz konusu ilişkinin yönünün pozitif olduğu görülmektedir ($r=.236$, $p<.001$). Program liderliği ile okul iklimi arasında ise yüksek düzeyde istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin yönü pozitifdir ($r=.656$, $p<.001$). Program okuryazarlığı ile okul iklimi arasında ise orta düzeyde istatistiki olarak anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. İki değişken arasındaki ilişkinin yönünün pozitif olduğu görülmektedir ($r=.339$, $p<.001$).

Araştırmanın üçüncü alt amacında, "Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliği okul iklimi algısını etkiler mi? sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya yanıt bulmak için gözlenen değişkenlerle yol analizi yapılmış ve bulgular Şekil 2'de gösterilmiştir.



Şekil 2. Yol analizi

Analiz sonucunda $CMIN/DF=4,136$ olarak hesaplanmıştır ($p<.01$). Modele ilişkin uyum indeksleri incelenmiş ve kabul edilebilir uyum aralıkları içerisinde olduğu görülmüştür (GFI (.95), CFI (.97), TLI (.95) RMSEA (.089)). Bu bakımdan modelin geçerli olduğu görülmektedir (Tabachnick ve Fidell, 2013, s.723).

Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliklerinin okul iklimine doğrudan etkisine ilişkin bulgular Tablo 6'da gösterilmiştir.



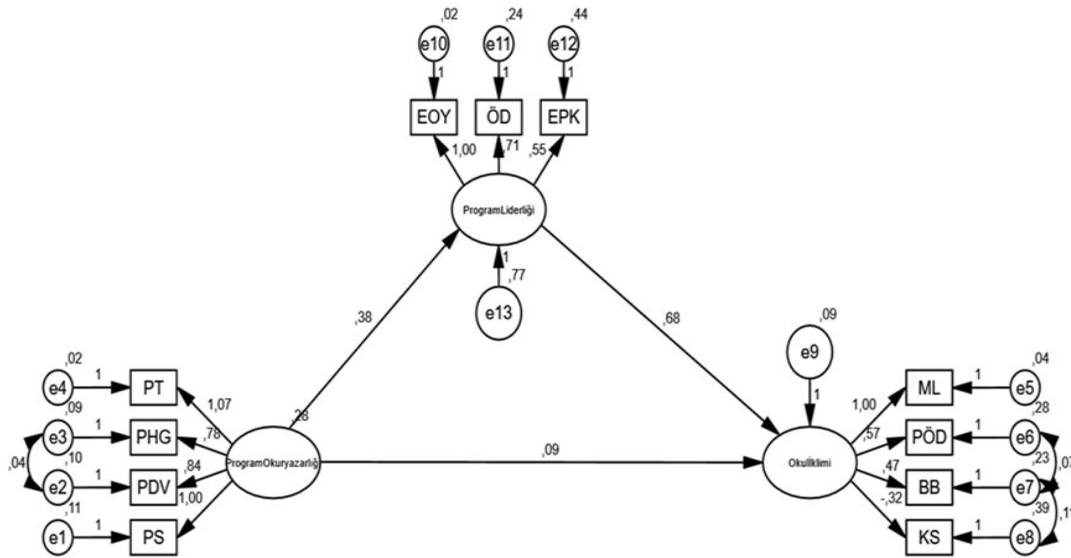
Tablo 6.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimi üzerindeki etkisi

	Okul iklimi	
	β	SH
Programı Okuryazarlığı (c yolu)	.38	.030
R ²	.122	

Tablo 6 incelendiğinde, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimini pozitif yönde anlamlı düzeyde yordadığı görülmektedir ($\beta=.38$, $p<.001$). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin, okul iklimindeki varyansın %12'sini yordadığı görülmektedir.

Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı problemlerinde “öğretmenlerin program okuryazarlığı program liderliği algısını etkiler mi?”, “öğretmenlerin program liderliği algısı okul iklimini etkiler mi?” ve “öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algıları aracılık eder mi?” sorularına yanıt bulmak amacıyla gözlenen değişkenlerle yol analizi yapılmış ve bulgular Şekil 3'te gösterilmiştir.



CMIN=138,910, DF=38, $p=.000$, CMIN/DF=3,656, RMSEA=.082, GFI=.939, CFI=.966, TLI=.951

Şekil 3. Yol analizi

Analiz sonucunda, CMIN/DF=3.656 olarak hesaplanmıştır ($p<.01$). Modelin uyum indeksleri incelendiğinde kabul edilebilir uyum aralıkları içinde yer aldığı görülmektedir (GFI (.93), CFI (.96), TLI (.95) RMSEA (.082)). Bu bakımdan modelin geçerli olduğu sonucuna ulaşılabılır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algılarının aracı etkisini incelemek için yapılan yol analizine ilişkin bulgular Tablo 7'de gösterilmiştir.



Tablo 7.

Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algılarına aracı etkisinin incelenmesi

	Sonuç Değişkeni			
	Program Liderliği		Okul iklimi	
	β	SH	β	SH
Program Okuryazarlığı (c yolu)			.38**	.030
R ²			.122	
Program Okuryazarlığı (a yolu)	.383**	.087		
R ²	.051			
Eğitim Programı Liderliği (b yolu)			.676**	.025
Program Okuryazarlığı (c')			.092**	.036
R ²			.816	
Dolaylı Etki			.259 (.137-.381)	

Tablo 7 incelendiğinde öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimini pozitif yönde istatistiki olarak anlamlı yordadığı görülmektedir ($\beta=.38$, $p<.001$). Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimindeki varyansın %12'sini açıkladığı görülmektedir. Bununla birlikte öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin program liderliği algısını pozitif yönde istatistiki olarak anlamlı yordadığı görülmektedir ($\beta=.383$, $p<.001$). Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin, program liderliği algısındaki varyansın %5'ini açıkladığı görülmektedir. Öğretmenlerin eğitim programı liderliği algısının okul iklimi algısını pozitif yönde istatistiki olarak anlamlı yordadığı görülmekteyken ($\beta=.676$, $p<.001$); program okuryazarlığının okul iklimine etkisinde eğitim programı liderliği algısı aracı değişken olarak eklendiğinde etkinin düştüğü görülmektedir ($\beta=.092$, $p<.001$). Aracı değişken eklendiğinde etkinin düşmesi ama söz konusu etkinin istatistiki olarak anlamlı olması aracı değişkenin kısmi aracı etkisi olduğunu göstermektedir. Bununla birlikte alt-üst güven aralığında 0'ın olmaması aracı değişkenin modelde etkili olduğu anlamına gelmektedir (Preacher ve Hayes, 2008). Dolaylı etkinin %95 güven aralığı içinde anlamlı olup olmadığı Bootstrap testi ile analiz edilmiş ve aracı değişken olan program liderliği algısının etkisi anlamlı çıkmıştır (GA=.137-.381). Bu durum, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin okul iklimine etkisinde eğitim programı liderliği algılarının kısmi aracı etkisi olduğunu göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin eğitim programı liderliği ölçeğinden aldıkları ortalama puanlar göz önünde bulundurulduğunda, eğitim programı liderliği konusunda orta seviyede bir algı düzeyine sahip oldukları görülmüştür. Bu bulguya dayanarak, devlet kurumlarında görev yapan ortaöğretim öğretmenlerinin okul müdürlerini program liderliği konusunda orta düzeyde yeterli algıladıkları söylenebilir. Eğitim programı liderliği ölçek alt boyutları incelendiğinde en yüksek algılanan alt boyutun eğitim ortamının yönetimi olduğu görülmektedir. Bu bulguya dayanarak, öğretmenlerin okul müdürlerini program liderliği becerileri konusunda özellikle eğitim ortamının yönetimi boyutunda yeterli gördükleri söylenebilir. Öğretmenlerin, okul müdürlerinin program liderliği becerilerini özellikle öğretim danışmanlığı boyutunda daha düşük düzeyde yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, öğretmenlerin okul müdürlerini öğretmenlere sınıf içi süreçlerde yeterli rehberlik yapmayan liderler



olarak algıladıklarını göstermektedir. Alanyazın incelendiğinde, benzer sonuçlara ulaşan çalışmalara rastlanmaktadır. Turhan ve Yaraş (2014) çalışmalarında okul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeyinin öğretmenler tarafından orta seviyede algılandıkları sonucuna ulaşmışlardır. Çalışmada öğretmenler tarafından okul müdürlerinin program liderliği davranışlarını daha çok öğrenci gelişimine yönelik durumlarda gösterdiği algılanmakta olup, eğitim ortamı yönetimi konusunda daha yeterli olduklarını düşündükleri görülmüştür. Araştırmanın bulguları öğretmenlerin okul müdürlerinin program liderliği davranışlarından, eğitim ortamı yönetimine ait becerilerini göstermede daha yüksek seviyede algılandığı sonucunun bulunduğu diğer çalışmaların (Aslan, Akpunar ve Erdamar, 2018; Bayırlı, 2021; Demiral, 2009) bulgularını desteklemektedir. Araştırmanın ikinci değişkeni olan program okuryazarlığına ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde, öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı konusunda kendilerini yeterli gördükleri sonucuna ulaşılmıştır. Program okuryazarlığı boyutlarının alt boyutları incelendiğinde, öğretmenlerin programları uygulama konusunda kendilerini yeterli gördükleri ve programı sorgulama konusunda daha fazla gelişime ihtiyaç duydukları görülmüştür. Keskin (2020) çalışmasında öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlığı algı ölçeğinden aldıkları ortalama puanların yüksek düzeyde olduğunu bunun iyi derecede program okuryazarlığı algısına sahip olduklarını ortaya koyduğunu belirtmiştir. Alanyazında yapılan çeşitli çalışmaların sonuçları incelendiğinde öğretmenler kendilerini program okuryazarlığı konusunda yüksek ve orta düzeyde yeterli görmektedir (Çetinkaya ve Tabak, 2019; Kahramanoğlu, 2019). Bu durum bu çalışmada elde edilen bulguları destekler niteliktedir. Dolayısıyla öğretmenlerin kendilerini program okuryazarlığı konusunda başarılı gördükleri söylenebilir. Araştırmanın üçüncü değişkeni olan okul iklimine ilişkin öğretmen algıları incelendiğinde, öğretmenlerin okul iklimini genellikle olumlu algıladıkları görülmüştür. Okul ikliminin en yüksek algılandığı boyut profesyonel öğretmen davranışı iken en düşük algılandığı boyut kurumun savunmasızlığıdır. Bu sonuçlar, okul içinde iyi düzeyde iş birliği olduğunu ve öğretmenlerin kendilerinden beklenen profesyonel yeterliliklere sahip olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin başarı baskısı konusunda okulun akademik standartlarını yüksek algıladıkları ve bu durumun okulun akademik başarısının artmasında etkili bir koşul olabileceği söylenebilir.

Araştırmanın ikinci alt problemi, öğretmenlerin program okuryazarlığı, okul iklimi ve program liderliği algıları arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Çalışmada elde edilen bulgulara göre program liderliği ile program okuryazarlığı arasında pozitif yönde düşük düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bolat ve Baş (2023), çalışmalarında program liderliği ve program okuryazarlığı arasında benzer şekilde istatistiki olarak anlamlı olumlu yönde bir ilişki olduğu sonucuna varmışlardır. Program liderlerinin görev ve sorumlulukları arasında eğitim programı süreçlerini kontrol etmek, programı ihtiyaçlara göre güncellemek, eksik kısımları tamamlayabilmek, yeni hedefler belirleyerek mevcut programları geliştirebilmek, öğretmen ve öğrencilerin gelişimi için gerekli kaynakları elde etmek ve olası problem durumlarında kısa zamanda çözümcül yaklaşımlar üretebilmek gibi yeterliliklerin olması gerekmektedir (Albashiry, Voogt ve Pieters, 2015; Romiszowski, 2016). Bu bağlamda eğitim programı liderliği yeni gelişen durumlara yönelik karar verme ve geliştirme süreci uzmanlığı olarak ifade edilebilir (Bolat ve Baş, 2023). Lee ve Dimmock (1999) ise eğitim programı liderliği özelliklerini okul ortamını organize edebilme, öğrenme öğretme etkinliklerine uygun materyal temin etme, bireysel ihtiyaçları önemseme, öğretmenlere karşı destekleyici bir tutum gösterme ve rehberlik edebilme gibi yeterliliklerin bulunmasıyla açıklamaktadır. Bu liderlik özelliklerinin gösterildiği mevcut okullarda ise öğretmenler program okuryazarlık özelliklerini tam destekle daha kolay bir şekilde gerçekleştirebilmektedir.



Öğretmenlerin okul yöneticilerini program lideri olarak algılaması ile okul iklimi algıları arasında ise pozitif yönde yüksek düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Program liderliği özelliklerini gösteren okul müdürlerinin bulunduğu kurumlarda öğretmenlerin mesleki olarak kendilerini gösterebilmeleri daha kolay olmakta, buna bağlı olarak birbirleri arasında olumlu bir iletişimin olduğu öğretmenlerin bulunduğu huzurlu bir çalışma ortamı mevcut olmaktadır. Ayık ve Şayir (2014) çalışmalarında, öğretmenlerin okul yöneticilerinin öğretimsel liderlik özelliklerini yüksek algıladıklarında okul iklimine katkı sağladığını belirtmişlerdir. Akyol, Vural ve Gündoğdu (2017), öğretmenlerin algıladığı öğretimsel liderlik özelliklerinin, okul iklimi ile ilişkili olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bakkal ve Radmard (2020) eğitimsel liderliğin, okul iklimini pozitif yönde etkilediği sonucunu bulmuşlardır. Araştırmanın sonuçları, yapılan çalışma bulgularını desteklemektedir. Program okuryazarlığı ile okul iklimi arasında ise pozitif yönde orta düzeyde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Bu bulgulara dayanarak program okuryazarlığı konusunda programın felsefesini anlayan, amaçlarını bilen, kazanımların hangi problemlere çözüm getirdiğini fark eden ve çağın gerektirdiği esneklikle uygulayabilen öğretmenlerin olduğu okullarda başarı odaklı, sağlıklı iletişimin mevcut olduğu olumlu bir okul ikliminin algılanabileceğini söylemek mümkündür. Bu bağlamda öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterlilikleri arttıkça aralarındaki pozitif ilişkiye bağlı olarak okul iklimi algılarının da arttığını söylemek yerinde olacaktır. Programları nitelikli bir şekilde uygulayabilen öğretmenlerin olduğu okullarda bu yeterlilik arttıkça kurumun savunmasızlığına dair inancın azalacağını beklediği söylenebilir. Çünkü programların eğitim felsefesine ve psikolojik temellere uygun şekilde hedeflere ulaşmayı sağlayabilen ve profesyonelce uygulandığı okullarda başarı artacağından kurumun işleyişine dışsal bir etkenin müdahale etmesi beklenmemektedir. Şahin ve Atbaşı (2020) araştırmasında öğretmenlerin eğitim inançlarına sahip olmasının okul iklimi üzerindeki etkisini incelerken, öğretmenlerin eğitimle ilgili felsefi inançlarının okul iklimi algılarını anlamlı bir şekilde yordadığı sonucuna ulaşmıştır. Çalışmada öğretmenlerin programları uygularken dayandıkları eğitim felsefesinin türü okul ikliminin algılanış şeklinin olumlu ya da olumsuz olmasının önemli bir belirleyicisi olarak görülmüştür. Bu bağlamda öğretmenlerin eğitim felsefelerine uygun hedeflere ulaşabilecek şekilde programları hayata geçirmelerinin okul iklimiyle ilişkisi olduğunu bu çalışmaya dayanarak desteklemek mümkün olmaktadır.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular incelendiğinde, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimi algısını doğrudan etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Program okuryazarlığı, öğretmenlerin bir eğitim programını anlama, yorumlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini ifade eder (Keskin ve Korkmaz, 2021). Bu beceriler, öğretmenlerin eğitim programlarını daha etkili bir şekilde uygulamalarına, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini artırmalarına ve okul iklimini olumlu yönde etkilemelerine yardımcı olur. Bu sonuç, program okuryazarlığı yeterliliği ile okul iklimi arasındaki bağlantının önemini vurgular. Program okuryazarlığına sahip olan öğretmenler, eğitim programlarını daha iyi anlayabilir, öğrencilere daha etkili bir şekilde öğretebilir ve okulun genel atmosferini olumlu bir şekilde etkileyebilirler (Akinoglu ve Dogan, 2012). Bu da öğrenci başarısı, öğrenci motivasyonu ve okulda genel olarak daha sağlıklı bir öğrenme ortamının oluşturulması gibi sonuçlara yol açabilir. Özellikle program okuryazarlığı yeterliliği yüksek olan öğretmenlerin, daha motive, daha etkili bir şekilde iş birliği yapabilen ve öğrencilerine daha iyi rehberlik eden öğretmenler olarak görünmeleri muhtemeldir. Bu bağlamda, program okuryazarlığına sahip olan öğretmenlerin olduğu okullarda, öğretmenlerin olumlu okul iklimine ve öğrenci başarısını artırmaya daha fazla katkıda bulunduğu sonucu, eğitimciler ve okul yöneticileri için önemli bir bilgidir. Olumlu bir okul ikliminin

Aydın Sesli, M. & Akpolat, T. (2024). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1365-1384.*

DOI. 10.51460/baebd.1481313



öğrenme üzerine katkısı olduğu alanyazındaki çalışmalarla desteklenmiştir (Cohen, Pickeral ve McCloskey, 2009; Çalık ve Kurt, 2010). Bu nedenle, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini geliştirmek ve teşvik etmek, okul iklimini iyileştirmek ve öğrenci başarısını artırmak için önemli bir strateji olabilir.

Araştırmanın dördüncü, beşinci ve altıncı problemlerine dayalı olarak elde edilen bulgular, öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeylerinin program liderliği algısı ve okul iklimi üzerinde önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin program okuryazarlığı düzeyleri, okul yöneticilerini program lideri olarak algılamalarını olumlu bir şekilde etkilemekte olup, program okuryazarı öğretmenler, eğitim programlarını daha iyi anlayarak ve uygulayarak, okul yöneticilerinin program liderliği rollerini daha etkili bir şekilde değerlendirebilmektedirler. Program liderliği yeterliliği, okulun eğitim programına hâkim olmayı, içeriğin öğretimi ve öğrencilerin öğrenmesi hakkında bilgi sahibi olmayı ve öğretmenlere bu konularda destek olabilme becerisini içermektedir (Bayırlı ve Balcı, 2021). Öğretmenlerin iyi bir program okuryazarı olmaları (programa hâkim olup; programı anlamak, uygulamak, güncelleyebilmek vb.), okul yöneticilerinin program liderliği rollerini yerine getirip getirmediğini anlamada en önemli faktörlerden biridir. Nitekim program liderliği, programı değerlendirme ve düzenleme sürecinde öğretmenlerin de görüş ve becerilerinden faydalanmayı içerdiğinden (DeMatthews, 2014), program okuryazarı öğretmenlerin sürece ilişkin farkındalıklarının daha yüksek olması olasıdır. Dolayısıyla öğretmenlerin program okuryazarlığı arttıkça okul yöneticilerinin program liderliğine ilişkin uygulamalarını algılamaları da artacaktır. Öğretmenlerin okul yöneticilerini program lideri olarak algılaması okul iklimini de pozitif bir şekilde etkilemektedir. Varlı (2015) araştırmasında, öğretmenlerin okul yöneticilerini program lideri olarak algılamasının okul iklimi algılarını olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır. Bakkal ve Radmard (2020), öğretmenlerin program liderliğini içinde barındıran eğitimsel liderlik algılarının okul iklimi ve öğretmen motivasyonunu pozitif yönde etkilediğine ulaşmışlardır. Çalışma bulgusu, söz konusu çalışmaları destekler niteliktedir. Program liderliği, okul yöneticilerinin eğitim programlarını yönlendirme ve öğretmenlere destek sağlama yeteneklerini içermektedir. Öğretmenlerin, okul yöneticilerini bu liderlik özelliklerine sahip olarak algılamaları, motivasyonlarını artırabilir, ekip çalışmasını güçlendirebilir ve bu sayede daha olumlu bir okul iklimi yaratabilir.

Araştırmanın sonucunda, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracılık ettiği görülmüştür. Bu bulgu, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğine sahip olmalarının, okul yöneticilerini program lideri olarak algılamalarını güçlendirdiğini ve bu algının da okul ikliminin olumlu bir şekilde değerlendirilmesine katkıda bulunduğunu göstermektedir. Öğretmenler program okuryazarlık becerilerini, okul yöneticilerini program lideri olarak algıladığında ortaya koyabilmekte ve bu durum okul iklimine de olumlu yönde yansımaktadır. Öğretmenlerin program okuryazarlığı becerileri arttıkça, okul yöneticilerinin liderlik özelliklerini daha iyi değerlendirebilmeleri ve bu özelliklerden daha fazla faydalanabilmeleri mümkündür. Bu durum okul ikliminin daha destekleyici, iş birliğine dayalı ve motive edici bir hale gelmesini sağlayacaktır. Kalkan Çelik ve Sezgin (2022) tarafından yapılan çalışmada, program lideri okul yöneticilerinin eğitim ortamını düzenleme, öğretmenlere yol gösterme, öğretim danışmanlığı yapma, eğitim-öğretim işleri için gerekli fiziki şartları sağlama ve kaynak üretme gibi özelliklerinin, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliklerini eğitim ortamına yansıtılabilmeleri için kolaylaştırıcı bir etki yaptığı belirtilmiştir. Dolayısıyla, öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliklerini



kullanabilmelerinde, çağın gerektirdiği gelişime uygun fiziksel çevre ve toplumsal kaynakları okul ortamına taşıyabilen program lideri okul yöneticilerinin önemli bir rolü bulunmaktadır (Akbaş vd., 2021). Bu çerçevede değerlendirildiğinde öğretmenlerin program okuryazarlıkları yeterliliklerinin okullardaki eğitimcilerin etkili liderlik özellikleri sayesinde daha nitelikli hale geldiği ve buna bağlı olarak okul iklimini olumlu yönde algılandığından bahsetmek mümkün olmaktadır.

Sayfa | 1381

Araştırma sonuçlarına dayalı olarak uygulayıcılara, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini geliştirebilecekleri hizmet içi eğitim platformlarında bulunan eğitimlerin sayısı ve çeşitliliği artırılması; program okuryazarlığı konusunda iş birliği ve paylaşım ortamlarının yüz yüze ya da çevrimiçi ortamlarda oluşturulması; program okuryazarlığı konusunda kılavuz kitapların oluşturulması; hizmet öncesi dönemde aday öğretmenlere, program okuryazarlığı konusunda eğitim verilmesi önerilmektedir. Bununla birlikte, araştırma sonucunda program okuryazarlığı becerisinin okul iklimine olumlu yansımalarının program liderliği algısı üzerinden olduğu görülmüştür. Bu bağlamda, okul yöneticilerinin program liderliği becerilerini artırıcı eğitimler planlanması önerilmektedir. Ayrıca, öğretmenlerin okul yöneticilerinin program liderliğini en düşük düzeyde meslektaş liderliği boyutunda algılamaları sonucuna dayalı olarak, okul yöneticilerinin, öğretmenlerin mesleki gelişimlerinden sorumlu kişiler olarak, öğretmenleri program okuryazarlığı konusunda destekleme stratejilerini içeren eğitimler planlanması önerilmektedir.

Araştırmacılara yönelik olarak ise okul yöneticilerinin program okuryazarlığı ve program liderliği algılarının okul iklimine etkisi incelenmesi; öğretmenlerin program liderliği yeterlilikleri ve program okuryazarlığı yeterlilikleri nitel araştırma yöntemlerinden gözlem metoduyla ve sınıf içi çalışmalarla araştırılması önerilmektedir. Çalışmadan elde edilen bulgular, öğretmenlerin program okuryazarlığı becerilerini geliştirmelerinin ve okul yöneticilerinin liderlik yeteneklerini güçlendirmelerinin, daha olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmak ve öğrenci başarısını artırmak için önemli olduğunu vurgulamaktadır. Bu nedenle, eğitimciler ve okul yöneticileri, program okuryazarlığına ve program liderliği algısına önem vermelidirler. Bu becerilerin geliştirilmesi, öğrenci başarısını artırabilir ve okulların genel performansını iyileştirebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1365-1384.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1365-1384.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akbaş, O., Duman, S. N., & Keskin, A. (2021). Eğitim programı liderliği yeterlilikleri üzerine bir araştırma. *Turkish Journal of Primary Education, 6(2)*, 157-179.
- Akinoğlu, O., & Doğan, S. (2012). Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program okuryazarlığı. *21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi*, 12-14.
- Akyol, B., Vural, R. ve Gündoğdu, K. (2017). İlkokul öğrencilerinin okula aidiyet, okul atmosferi, iklimi ve müdürlerin öğretimsel liderlik becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(1)*, 291-311.
- Albashiry, N. M., Voogt, J. M., & Pieters, J. M. (2015). Improving curriculum development practices in a technical vocational community college: examining effects of a professional development arrangement for middle managers. *The Curriculum Journal, 26(3)*, 425-451.
- Anderson, C. S. (1982). The search for school climate: A review of the research. *Review of Educational Research, 52(3)*, 368-420.
- Arslan, Ö. (2019). *2012 ve 2015 yılları uluslararası öğrenci değerlendirme programı (PISA) verilerine göre okul iklimi ile ilişkili olan öğrenci ve öğretmen faktörlerinin değişimi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Trakya Üniversitesi, Edirne.
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research, 7 (4)*, 973-979.
- Aslan, O., Akpunar, B. ve Erdamar, F. (2018). Okul yöneticilerinin program liderliği algılarının çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi, 7(14)*, 139-153.
- Aslan, S. ve Gürten, E. (2019). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi, Kırşehir Eğitim Fakültesi dergisi, 20(1)*, 171-186.
- Aydın, M. (2007). *Çağdaş Eğitim Denetimi*. Ankara: Hatiboğlu.
- Ayık, A. ve Şayir, G. (2014). Okul müdürlerinin öğretimsel liderlik davranışları ile örgüt iklimi arasındaki ilişki. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi, 13(49)*, 253-279.
- Bakkal, M., & Radmard, S. (2020). Okul müdürlerinin eğitimsel liderlik standartlarını karşılama düzeyleri ile öğretmenlerin okul iklimi algıları ve motivasyonları arasındaki ilişki. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 5(2)*, 163-195.
- Balyer, A. ve Gündüz, Y. (2013). Öğretim lideri olarak okul müdürlerinin öğrencilerin akademik başarıları üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 16 (29)*, 107-128.
- Başaran, E. İ. (1994). *Eğitim Yönetimi*. (4. Basım). Ankara: Gül Yayınevi.
- Bayırlı, A. (2021). *Anadolu lisesi müdürlerinin eğitim programı liderliği ve öğretmenlerin mesleki gelişimlerine etkisi*, Yayınlanmamış doktora tezi, Ankara Üniversitesi, Ankara.
- Bayırlı, A., Balcı, A. (2021) Okul Müdürlerinin Eğitim programı liderliğini belirlemeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 19(2)*, 1252-1276.
- Bektaş, F. ve Nalçacı, A. (2013). Okul iklimi ile öğrenci başarıları arasındaki ilişki. *Uluslararası Avrasya Sosyal Bilimler Dergisi, 4(13)*, 1-13.
- Bellibas, M. S., & Liu, Y. (2018). The effects of principals' perceived instructional and distributed leadership practices on their perceptions of school climate. *International Journal of Leadership in Education, 21(2)*, 226-244.
- Beyer, C., & Davis, E. A. (2009). Supporting preservice elementary teachers' critique and adaptation of science lesson plans using educative curriculum materials. *Journal of Science Teacher Education, 20(6)*, 517-536.
- Bolat, Y. (2021). *Eğitim Programı Okuryazarlığı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Bozkurt, S. ve Aslanargun, E. (2015). Okul müdürlerinin öğretim programlarının uygulanmasına ilişkin görüşleri. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11 (2)*, 27-31.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi El Kitabı*. Ankara: Pegem.
- Cohen, J., Pickeral, T., & McCloskey, M. (2009). Assessing school climate. *The Education Digest, 74(8)*, 45-48

Aydın Sesli, M. & Akpolat, T. (2024). Öğretmenlerin program okuryazarlığı yeterliliğinin okul iklimine etkisinde program liderliği algısının aracı etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1365-1384.

DOI. 10.51460/baebd.1481313



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1365-1384.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1365-1384.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Creswell, J. D. (2017). Mindfulness interventions. *Annual Review of Psychology, 68*, 491-516.
- Çalık, T., Kurt, T. (2010). Okul iklimi ölçeği'nin (OiÖ) geliştirilmesi. *Eğitim ve Bilim, 35*(157), 167-180.
- Çetinkaya, S. ve Tabak, S. (2019). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlık yeterlilikleri. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 38*(1), 296-309.
- DeMatthews, D. E. (2014). How to improve curriculum leadership: Integrating leadership theory and management strategies. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 87*(5), 192-196.
- Demiral, S. (2009). Öğretmen ve okul yöneticisi algılarına göre ilköğretim okul müdürlerinin program liderliği davranışları, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir.
- Erdem, C., Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 20*(2), 123-138.
- George, D. & Mallery, P. (2016). *IBM SPSS Statistics 23 Step By Step: A Simple Guide and Reference* (14. B.). New York: Routledge.
- Gömlüksiz, M. N. & Erdem, Ş. (2018). Eğitim fakültesi ve PFE programına kayıtlı öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığına ilişkin görüşleri. *The Journal of Academic Social Science Studies, 73*, 509-529.
- Gülbahar, B. (2014). Okul yöneticilerinin öğretim programlarının uygulanmasındaki öğretim liderliği rollerini belirlemeye yönelik bir alanyazın tarama çalışması, *Milli Eğitim Dergisi, 44*(201), 83-108.
- Hallinger, P., Murphy, J. (1985). Developing strategic thinking of instructional leadership. *Elementary School Journal, 91*(2), 89-107.
- Hoy, W. K., & Miskel C. G. (1986). *Educational Administration Theory, Research And Practice*. New York: Random House.
- Hoy, W. K., Smith, P. A., & Sweetland, S. R. (2002). The development of the organizational climate index for high schools: Its measure and relationship to faculty trust. *The High School Journal, 86*(2), 38-49.
- Hoyle, R. H. (1995). *Structural Equation Modeling. Concepts, Issues, And Applications*, California: Sage Publications.
- Kahraman, A. (2020). *Özel okul öğretmenlerinin eğitim programı okuryazarlığı, epistemolojik inançları ve bireysel yenilikçilik düzeylerinin incelenmesi*, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, İstanbul.
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research, 12*(65), 827-840.
- Kahramanoğlu, R. ve Yılmaz, G. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlık düzeyleri, program yönelimleri ve programa bağlılık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5*(10), 178-187.
- Kalkan Çelik, C., & Sezgin, F. (2022). Okul yöneticilerinin öğrenme merkezli liderliği ile program okuryazarlığı arasındaki ilişki. *Gazi University Journal of Gazi Educational Faculty (GUJGEF), 42*(3), 1037-1056.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel Araştırma Yöntemi: Kavramlar, İlkeler, Teknikler*. Ankara: Nobel Akademik.
- Keskin, A. ve Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeğinin geliştirilmesi. *TEBD, 19*(2), 857-884.
- Keskin, A. (2020). *Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık düzeylerine yönelik algılarının belirlenmesi*, Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Kline, T. (2005). *Psychological testing: A practical approach to design and evaluation*. New Delhi: Sage.
- Kuloglu, A., & Tutus, F. (2022). Curriculum literacy levels of english teachers: a mixed method research. *International Journal of Progressive Education, 18*(4), 191-208.
- Nsiband, R. N., & Modiba, M. M. (2012). 'I just do as expected'. Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education, 27*(5), 629-645.
- Ornstein, A. & Hunkins, F. (2009). *Curriculum Design*. Boston: Pearson/Allyn and Bacon.
- Özdere, M. (2017). *Öğretmenlere yönelik şiddetin okul iklimi açısından değerlendirilmesi: Niğde ili örneği*, Anadolu Üniversitesi, Eskişehir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1365-1384.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1365-1384.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Preacher, K. J., & Hayes, A. F. (2008). Asymptotic and resampling strategies for assessing and comparing indirect effects in multiple mediator models. *Behavior Research Methods, 40*(3), 879-891.
- Roberts, S. ve Heroman, D. (1993). Student perceptions of elementary school climates in the Louisiana school effectiveness study, *The Annual Meeting Of The Association of Louisiana Evaluators*, September, New Orleans.
- Rożnowski, A. J. (2016). *Designing Instructional Systems: Decision Making in Course Planning and Curriculum Design*. New York: Routledge.
- Ross, D. J., & Cozzens, J. A. (2016). The principalship: Essential core competencies for instructional leadership and its impact on school climate. *Journal of Education and Training Studies, 4*(9), 162-176.
- Saral, Ç. N. (2019). *Türkiye'deki İngilizce öğretmenlerinin öğretim programı okuryazarlıklarının incelenmesi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara.
- Sarıca, R. (2021). Öğretmenlerin eğitim programı okuryazarlıkları üzerine bir çalışma. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 22*(1), 132-170.
- Serin, M. K. ve Buluç, B. (2012). İlköğretim okul müdürlerinin öğretim liderliği davranışları ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 18*(3), 435-459.
- Süğümlü, Ü. (2022). Müfredat okuryazarlığı ile öğretmen performansı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası Psikoloji ve Eğitim Araştırmaları Dergisi, 9* (4), 1342-1355.
- Süral, S., & Dedebe, N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research, 7*(2), 303-317.
- Şahin, A., & Atbaşı, Z. (2020). Olumlu okul iklimi oluşturmada öğretmenin rolünün incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 6*(3), 672-689.
- Şişman, M. (2012). *Eğitimde Mükemmellik Arayışı: Etkili Okullar* (3. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistic*. California: International Edition. Pearson.
- Taşkıran, A., & Bingöl, M. K. (2024). Okul müdürlerinin program liderliği ile öğretmenlerin inovatif düşünme eğilimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Journal of Management and Educational Sciences, 3*(1), 30-40.
- Tatliloğlu, K. ve Okyay, E. O. (2012). Özel eğitim okul müdürlerinin ve öğretmenlerin öğretim liderliği rolleri (Gaziantep Örneği). *Turkish Studies, 7*(2), 1045-1061.
- Turhan, M. ve Yaraş, Z. (2014). İlkokul yöneticilerinin program liderliği davranışlarını gösterme düzeylerinin öğretmenlerin kolektif yeterlik algısına ve örgütsel öğrenme düzeyine etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 39*(39), 175-193.
- Varlı, S. (2015). *İlkokul müdürlerinin liderlik davranışları ile okul iklimi ilişkisi*, Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi, Sakarya.
- Wang, C. X., Cheng, X., & Laurensen, D. I. (2009). Vehicle-to-vehicle channel modeling and measurements: recent advances and future challenges. *IEEE Communications Magazine, 47*(11), 96-103.




Meslek Yüksekokulu Öğrencilerinin Sosyal Medya Bağımlılıkları, Empati Becerileri ve Not Ortalamaları Arasındaki İlişki

The Relationship Between Vocational School Students' Social Media Addiction, Empathy Abilities, and Grade Point Averages

Sayfa | 1385

Ramazan TANAŞ , Öğr. Gör., Afyon Kocatepe Üniversitesi, rtanas@aku.edu.tr

Ali Fikret AYDIN , Doç. Dr., Afyon Kocatepe Üniversitesi, aliyaydin@aku.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 22 Ocak 2024
Kabul tarihi - Accepted: 27 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1385-1402.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1385-1402.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Sayfa | 1386

Öz. Günümüzde sosyal medyanın yükselişi ve bağımlılık haline gelmesi, sosyal ilişkilerdeki empatik eğilimlerin de değişmesine yol açmıştır. Bu sebeple özellikle gençlerdeki sosyal medyaya olan bağımlılık ile empati becerileri düzeylerinin ortaya çıkarılması büyük önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve empati becerisi düzeylerini belirleyerek arasındaki ilişkiyi ortaya koymaktır. Araştırma, Afyon Meslek Yüksekokulunda öğrenim gören 670 öğrenci ile yürütülmüştür. Çalışmada, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırma sonuçlarına göre öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeyleri düşük, empati becerileri yüksek bulunmuştur. Araştırmada sosyal medya bağımlılık ve empati becerilerinin yaş, cinsiyet, öğrenim türü ve mezun olunan okul değişkenlerine göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Ayrıca araştırmanın genel amacı olan sosyal medya bağımlılığı ile empati becerileri arasında pozitif yönlü anlamlı fakat zayıf bir ilişki olduğu ortaya konmuştur. Son olarak akademik başarı(not ortalaması) ile sosyal medya bağımlılığı ve empati becerileri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Bu sonuçlardan yola çıkarak öğrencilerin sosyal medyayı doğru bir şekilde kullandıkları söylenebilir. Bu nedenle öğrencilere sosyal medya kullanarak kurum sayfası veya sınıf sayfası şeklinde sosyal medya kullanımı ile daha eğitici içerikler verilebilir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Medya, Sosyal Medya Bağımlılığı, Empati, Meslek Yüksekokulu

Abstract. Today, the rise and addiction of social media has led to a change in empathic tendencies in social relations. For this reason, it is of great importance to reveal the levels of social media addiction and empathy skills especially in young people. The aim of this study is to determine the relationship between social media addiction and empathy skill levels of vocational school students.. The research was carried out with 670 students studying at Afyon Vocational School. In the study, relational screening model, one of the screening models, was used. According to the results of the research, students' social media addiction levels were low and their empathy skills were high. In the study, it was determined that social media addiction and empathy skills did not differ according to age, gender, type of education and graduated school variables. In addition, it has been revealed that there is a significant, positive and weak relationship between social media addiction, which is the general purpose of the research, and empathy skills. Finally, no significant relationship was found between academic achievement (grade average) and social media addiction and empathy skills. Based on these results, it can be said that students use social media correctly. For this reason, educational content can be given to students by using social media in the form of an institution page or a class page.

Keywords: Social Media, Social Media Addiction, Empathy, Vocational School



Extended Abstract

Introduction. In the past quarter century, technological advancements have not only improved the quality of human being alive, but they have also accelerated the rate at which we share knowledge. Due to the internet, many tasks can now be completed swiftly and cheaply. With the rise of mobile phones, the Internet has become an integral component of our daily existence. This swift development has also altered several concepts. The most significant phenomenon changing in this direction is the need for socialization. Individuals who satisfy their socialization requirements via social media channels can also function as a social force. The individual is now able to engage in two-way communication with others, as opposed to his former passive role in traditional media. In addition to social media's positive effects, addiction is an undeniable fact that cannot be overlooked. The significant increase in the use of social media sites in recent years may have negative effects on people's social, psychological, and consequently economic lives. Consequently, it is crucial to investigate this dependency effect. Social media addiction is defined as being excessively concerned with social media, acting with a strong motivation to use social networks, and devoting so much time and effort to social media that it interferes with one's social activities, work life, or other daily duties, and interpersonal relationships.

Empathy entails comprehending the other person's perspective and emotions, verifying this comprehension by communicating it to the interlocutor, and providing assistance for the interlocutor's difficult situation. Extremely rapid interaction occurs in the realm of social media. Users may frequently be exposed to negative emotions and events in the lives of others. In order to manage with the negative emotions and situations to which a person is extensively exposed throughout the day, he or she may become emotionally rigid. According to the researchs, this leads to a decrease in the empathy levels of individuals who use social media frequently. Considering the extensive use of social media by university students, it is crucial to disclose the relationship between social media addiction and empathy skills. In this context, based on the assumption that social media addiction may have an effect on empathy skills, the purpose of this study is to assess the levels of social media addiction among university students (young people) and to ascertain their relationship with empathy skills.

Method. Utilizing a relational survey design, the research was conducted. Karasar (2009) and Fraenkel and Wallen (2009) defined the relational survey model as "a research model that seeks to determine the existence and/or degree of change between two or more variables." The population of the study is comprised of students enrolled in vocational colleges in Turkey, and the sample consists of 670 students enrolled at Afyon Kocatepe University Afyon Vocational School during the 2021-2022 academic year who were selected using convenience sampling. In convenience sampling, also known as "convenient sampling" and "accessible sampling," researchers select participants from individuals who are easily accessible, suitable for the research, and willing to participate.

The social media addiction scale devised by Şahin and Yaci (2017) and used in the study consists of two sub-dimensions and a 5-point Likert scale. Baron-Cohen and Wheelwright (2004) created the empathy scale, and Bora and Baysan Arabac (2009) translated it into Turkish. A 4-point Likert scale with a single dimension. In the investigation, Turkish was utilized.

To select the analysis method (parametric-nonparametric) to be used in the study, it had been required to ascertain if the data satisfied the normality assumption. The assumption of normality is



the prerequisite for analyses such as regression. The data were thus subjected to a normality test. Data Kurtosis and Skewness values were analyzed due to the magnitude of the sample.

Results, Discussion and Conclusion. In accordance with the results of the study, students' levels of social media addiction are minimal, whereas their empathy skills are high. In the study, it was determined that social media addiction and empathy skills did not vary by age, gender, kind of education, or level of education gained. Furthermore, a significant, positive, and feeble relationship between social media addiction and empathy skills was identified. There was no significant correlation between academic achievement (GPA), social media addiction, and empathy skills. On the basis of these findings, it can be concluded that pupils correctly employ social media. For this reason, students can be provided with educational content through social media in the form of an institution page or a class page.



Giriş

Sosyal medya, kullanıcı tarafından paylaşılacak içerik oluşturan yazılım araçlarını tanımlayan geniş bir terimdir. Web 2.0 teknolojileri üzerine kurulan ve bilgi paylaşımını kolaylaştırmayı amaçlayan sosyal medya, topluluk oluşumuna ve işbirliği projelerini gerçekleştirmeye olanak sağlayan etkileşimli ortam olarak tanımlanabilir (Bruns ve Bahnisch, 2009:7; Gedik, 2020: 254). Sosyal medya sayesinde kullanıcılar kendi aralarında iletişim kurmakta ve çeşitli bağlantılar oluşturabilmektedir (Weeks ve Holbert, 2013: 214).

Sosyal medya ilk etapta çoğunlukla metin tabanlı bir yapıya sahipken daha sonra ses, görsel ve animasyonlu içeriği kapsayacak biçimde hızla gelişmiştir. Özellikle son yıllarda, daha fazla görsel içeriklere doğru kayda değer bir geçiş olmuş ve kısa video hikâyeler farklı platformlarda popüler hale gelmiştir. Son derece dinamik bir yapıya sahip olan sosyal medya bünyesinde düzenli olarak yeni özellikler ve uygulamalar ortaya çıkmaktadır (Gedik, 2020: 254).

Instagram, X (eski adıyla Twitter), Youtube, Facebook ve WhatsApp gibi sosyal medya uygulamaları, kullanıcıların birbirleriyle içerik paylaşma ve aradıkları bilgiye erişme fırsatı sağlamaktadır (Çerçi vd., 2020: 187). Söz konusu sanal ortamlar, geleneksel medyadan farklı birtakım özelliklere sahiptir. Bu araçların bazı özellikleri; "etkileşimcilik, anıdalık, izleyici yerine kullanıcı, üretim ve tüketimin giriftliği, merkezsizlik, ekonomik oluşu, hiyerarşik ilişkilerin önemsenmemesi" (Yıldırım ve İpek, 2020: 72) olarak sıralanabilir. Birey geleneksel medyadaki pasif konumundan çıkarak daha aktif hale gelmiş ve başka kişilerle çift yönlü iletişim kurma imkânına kavuşmuştur. Geri bildirim mekanizmasının etkin şekilde işletildiği bir süreç ortaya çıkmıştır.

Sosyal medyayı geleneksel medyadan ayırtıran en önemli özelliği, herhangi bir kullanıcının sosyal medyanın içeriğini yaratabilmesi, yorumda bulunabilmesi ve katkı sağlayabilmesidir. Sosyal medya metin, ses, video, resim paylaşımına olanak sağlayarak kullanıcılara geniş bir kullanım imkânı sunmaktadır. Bireyler yalnızca izleyici veya okuyucu değil doğrudan bilgi yayan aktörlere dönüşmüşlerdir. İnsanlar sosyal medya araçlarını kullanarak, fikirlerini ve deneyimlerini dünya çapında paylaşma imkânı bulmaktadır (Yağmurlu, 2011: 6).

Sosyal medya platformlarının artmasıyla birlikte, takipçileri üzerinde etki sahibi olan ve influencer olarak adlandırılan kişiler ortaya çıkmış ve bu kişiler farklı platformlarda kullanıcıları etkilemeye başlamıştır. Milyonlarca takipçiye sahip olan hesaplar, kişilerin adeta günlük hayatlarının bir parçası haline gelmiştir. Böylelikle sosyal medya, toplumsal yaşam üzerinde dönüştürücü bir işleve sahip olmuştur. Bu süreçte hem yeni bir iletişim şekli kurulmasını sağlamış hem de sosyo-kültürel etkilerinin yanı sıra psikolojik etkileri de beraberinde getirmiştir (Kıran vd., 2020: 436).

Sosyal medya kullanım yaşının düştüğü günümüzde, gençlerin dijital medyada oluşturdukları sanal ilişkileri kişilerarası ilişkilere tercih ettikleri görülmektedir. Günlük yaşamdaki sorunlarla baş edebilmek amacıyla sanal dünyadan öğrendikleri davranış kalıplarına başvurabilmektedirler. (Akçay Bekiroğlu ve Şahin, 2022: 692). Son yıllarda sosyal medya sitelerinin kullanımında ortaya çıkan büyük artışın bireyler üzerinde gerek olumlu gerekse olumsuz yönde etkileri söz konusudur. Özellikle olumsuz yöndeki en önemli yansıması, sosyal medya bağımlılığının ortaya çıkması olmuştur. Bağımlılık türleri Tanaş, R. & Aydın, A. F. (2024). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları, empati becerileri ve not ortalamaları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1385-1402.*



içerisinde son yıllarda öne çıkan sosyal medya bağımlılığı; tıpkı alışveriş, oyun, alkol ve madde bağımlılığı gibi insanların hayatını etkileyen ve psikolojik bir sorunu ifade eden bağımlılık türü olarak karşımıza çıkmaktadır (Kuss ve Griffiths, 2011: 3531; Erdoğan, 2019: 17).

Sosyal medya bağımlılığı; sosyal medyaya ilişkin aşırı endişelenmek, sosyal ağları kullanmaya yönelik güçlü bir motivasyonla hareket etmek ve kişinin sosyal faaliyetlerini, iş hayatını ya da diğer günlük işleri, kişilerarası ilişkileri bozacak kadar sosyal medyaya çok zaman ve çaba harcamak olarak tanımlanabilir (Andreassen, 2015: 175). Bilişsel, davranışsal, duygusal alanlardaki sorunlarla belirli kişilerin yaşamındaki tüm alanları kapsayacak şekilde duygu durumunda bozulmalar, iletişim sorunları, meşguliyet gibi vb. sorunlara sebep olabilen ruhsal ve iletişimsel bir sorun olarak görülmektedir. Dolayısıyla sosyal medya bağımlılığının bireylerin günlük hayatındaki birçok alana tesir edebilen bir unsur olduğu anlaşılmaktadır (Özdemir, 2019: 93). Her bağımlılıkta olduğu gibi sosyal medyaya bağımlı olma, çevrim içi dünyadan uzak kalamama ve kişinin o istekle baş edememe durumu söz konusudur. Yani diğer bağımlılıklar gibi yaşanmışlıklarla baş edememe, duygusal boşluk ve onun oluşturduğu acıyı başka bir şey ile doldurma durumu ortaya çıkmaktadır (Akçay Bekiroğlu ve Şahin, 2022: 696).

Bağımlılıklarla birlikte ruhsal sorunlar da ortaya çıkmaktadır. Sosyal medya bağımlısı olan bireylerde depresyon, sosyal fobi ve asosyalite sıklıkla görülmektedir. Öte yandan sosyal medyayı erken yaşlarda kullanmaya başlayan kişilerde dikkat eksikliğinin ve hiperaktivitenin görülme sıklığı fazla olmaktadır. Bağımlılığın yol açtığı uykusuzluk, sosyal hayatı olumsuz yönde etkilemekte ve günlük işleri sekteye uğratmaktadır (Bütüner vd., 2022: 19).

Andreassen (2015: 176) tarafından sosyal medya bağımlılığı kriterleri şu şekilde tanımlanmıştır:

- Çoğunlukla, sosyal ağlarda başlangıçta amaçlanandan çok daha fazla zaman harcamak.
- Suçluluk, kaygı, huzursuzluk, çaresizlik ve depresyon duygularını azaltmaya çalışarak sorunları unutmak için sosyal ağları kullanmak.
- Sosyal medyanın yasaklanması durumunda, bağımlıların stresli, huzursuz ve sinirli hale gelmesi.
- Hobilere, işe, boş zaman etkinliklerine ve egzersize daha düşük öncelik verilmesi.
- Sağlığın, uyku kalitesinin ve ilişkilerin olumsuz etkilenmesi.

Davranışsal bağımlılık konularında en büyük tartışma, aşırı kullanımların (video oyunları, internet, vb.) bağımlılık olarak kabul edilip edilmeyeceğidir (Çömlekçi ve Başol, 2019: 176). Sosyal medya bağlamında aşırı kullanımın bağımlılık sayılabilmesi için altı öğenin birlikte varlığının şart olduğu söylenebilir (Griffiths, 2005: 193-195):

- **Belirginlik:** Sosyal medyanın kişinin hayatındaki en önemli faaliyet haline gelerek düşüncelerine, duygularına ve davranışlarına hâkim olması. Örneğin, birey sosyal medyayla fiilen meşgul olmasa bile, bir sonraki sefer orada ne yapacağını düşünüyor olacaktır.
- **Duygu Durum Değişikliği:** İnsanların sosyal medyayı aşırı kullanmalarının bir sonucu olarak bildirdikleri öznel deneyime atıfta bulunur. Örneğin sosyal medyada var olmayı sakinleştirici veya stres giderici bir kaçış olarak görebilirler ya da uyuşma hissi yaşadıklarını belirtebilirler.
- **Tolerans:** Kişinin, sosyal medya kullanımı sonrasında elde ettiği duygu durumuna yeniden kavuşmak amacıyla sosyal ağlarda daha fazla vakit geçirmesi.



- **Yoksunluk Semptomları:** Bireylerin sosyal medyaya erişemedikleri durumlarda ortaya çıkan hoş olmayan duygu durumlarını ve/veya fiziksel etkileri ifade eder. Bu tür yoksunluk etkileri psikolojik (örn. aşırı huysuzluk ve sinirlilik) veya daha fizyolojik (örn. mide bulantısı, terleme, baş ağrısı, uykusuzluk ve stresle ilgili diğer reaksiyonlar) olabilir.
- **Çatışma:** Sosyal medya bağımlısı kişi ile çevresindekiler arasında (kişiler arası çatışma) veya bireyin kendi içinde (intrapsişik çatışma) belirli bir faaliyetle ilgili çatışmaları ifade eder. Kısa vadeli haz ve rahatlamanın sürekli olarak tercih edilmesi, olumsuz sonuçların ve uzun vadeli zararın göz ardı edilmesine yol açmakta ve bu da bir başa çıkma stratejisi olarak bağımlılık yaratan faaliyete duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Bağımlının yaşamındaki çatışma, (1) kişisel ilişkilerinden (eş, çocuklar, akrabalar, arkadaşlar, vb.), (2) çalışma veya eğitim hayatlarından (hangi yaşta olduklarına bağlı olarak) ve (3) diğer sosyal ve eğlence faaliyetlerinden ödün vermeleri anlamına gelir.
- **Tekrarlama:** Sosyal medya kullanımı ile ilgili uzun yıllar süren yoksunluk veya kontrolden sonra kişinin hızla eski haline dönme eğilimini ifade eder.

Sosyal medya bağımlılığı üzerine yapılan çalışmalar; sosyal medyanın aşırı kullanımının kaygı bozukluğuna yol açabileceğine, kişilerarası ilişkilerde sorunların ortaya çıkacağına ve bireylerde depresif bir ruh hali yaratabileceğine işaret etmektedir. Sosyal medyanın aşırı kullanımı ile birlikte kişilerin hayatlarındaki öncelikler ikinci plana atılmakta ve ailelerini, yakın çevresini umursamama gibi olumsuz sonuçlar ortaya çıkmaktadır (Aslan, 2020: 31).

Sosyal medyanın olası olumsuz etkilerine karşı en hassas grup, sosyal ağlara hızlıca uyum sağlayarak onları kolayca günlük hayatlarının birer parçası haline getiren “dijital yerliler” yani gençlerdir (Çömlekçi ve Başol, 2019: 176). Sosyal medyaya erişimin kolay olması, özellikle gençlerin bu mecrada daha fazla zaman geçirmesine yol açmaktadır. Böylece kişiler kendisine daha fazla odaklanmakta ve sosyal açıdan izole olabilmektedir. Sosyal medyanın kullanıcılar üzerinde kusursuz bir kendilik imajı oluşturmaları için baskı oluşturduğu ve kişinin kendi imajı ile çok fazla meşgul olduğundan başkalarına karşı duyarsız davranışlar sergileyebildiği söylenebilir (Çakır, 2018: 28). Bu durumun bireylerdeki empati becerilerini düşürdüğü ifade edilebilir.

Empati; karşıdaki insanın bakış açısını ve duygularını anlamayı, bu anlayışı muhatabına ileterek doğrulamayı ve karşısındakinin içinde bulunduğu zor duruma yönelik yardım sunmayı içermektedir (Güler, 2021: 145). Sosyal medya kullanımı ile bireyler, diğer kişilerin hayatlarındaki olumsuz olaylara ve bunun getirdiği yüksek duygulanıma sıklıkla maruz kalıp bunları normalleştirebilmektedir. Dolayısıyla bireyler, gün içerisinde yoğun şekilde maruz kaldığı bu olumsuz durumlarla başa çıkabilmek adına duygusal deneyimlere karşı katılaşabilmektedir. Böylelikle sosyal medya kullanımı yüksek olan kişilerin empati düzeylerinde bir düşüş yaşanabilmektedir (Çakır, 2018: 26). Konrath ve arkadaşları (2011) tarafından yapılan çalışmada, bireylerdeki empati düzeyinin giderek daha fazla düştüğü tespit edilmiştir. Araştırmacılar bu düşüşe, medya ve teknolojideki değişimlerin sebep olabileceğini belirtmişlerdir.

Özellikle gençlerin sosyal medyayı yoğun olarak kullandığı dikkate alındığında, sosyal medya bağımlılığı ile empati becerileri arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılması büyük önem taşımaktadır. Bu bağlamda sosyal medya bağımlılığının empati becerileri üzerinde etkili olabileceği varsayımından yola

Tanaş, R. & Aydın, A. F. (2024). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları, empati becerileri ve not ortalamaları arasındaki ilişki. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1385-1402.*

DOI. 10.51460/baebd.1423728



çıkılarak yapılan çalışmanın amacı, gençlerin (üniversite öğrencilerinin) sosyal medya bağımlılık düzeylerini ölçerek empati becerileri ile arasındaki ilişkiyi tespit etmektir.

Yöntem

Meslek yüksekokulu öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ile empati becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayan bu araştırma, tarama modellerinden ilişkisel tarama modeli kullanılarak yürütülmüştür. Alanyazında ilişkisel tarama “iki veya daha fazla sayıdaki değişken arasındaki değişimin varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi hedefleyen araştırma modeli” olarak tanımlanmaktadır (Karasar (2009:81) ve Fraenkel ve Wallen (2009).

Evren – örneklem

Araştırmanın evrenini Türkiye’deki bütün meslek yüksekokullarında öğrenim gören öğrenciler, örnekleme ise Afyon Kocatepe Üniversitesi Afyon Meslek Yüksekokulunda 2021-2022 eğitim-öğretim yılında kayıtlı 670 öğrenci oluşturmaktadır. Örneklem seçiminde araştırmacıların katılımcıları ulaşılması kolay ve araştırmaya uygun bireylerden seçmesi” olarak tanımlanan kolay örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Gravetter ve Forzano, 2012). Örneklemeye dâhil edilen kişilerin sosyo-demografik bilgileri Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.
Örnekleme İlişkin Veriler

DEĞİŞKENLER		f	%
Sınıf	1.Sınıf	482	71,9
	2.Sınıf	188	28,1
Yaş	18–21	525	78,4
	22–25	113	16,9
	26 ve üzeri	32	4,8
Cinsiyet	Kadın	319	47,6
	Erkek	351	52,4
Öğretim Türü	I.Öğretim	502	74,9
	II.Öğretim	168	25,1
Mezun Olunan Lise Türü	Genel lise	58	8,7
	Meslek lisesi	322	48,1
	Anadolu lisesi	247	36,9
	Özel eğitim kurumları	43	6,3

Tablo 1 den anlaşılacağı üzere araştırmaya katılan öğrencilerin %71,9’u 1. sınıf, % 28,1 i ikinci sınıf öğrencisidir. Bu öğrencilerin %78,4 gibi büyük çoğunluğu 18-21 yaş aralığında iken %16,9’u 22-25, %4.8 i de 26 yaş ve üzeri yaş aralığındadır. Tablodan çıkarılacak bir başka sonuç ise araştırmaya katılanların %47,6 sı kadın, %52,4’ü de erkektir. Bununla birlikte bu öğrencilerin yine büyük bir çoğunluğu %74,9’u I.öğretim, %25,1 i de II.öğretim de öğrenim görmektedir. Son olarak mezun olunan lise türünde başı meslek lisesi %48,1 ile çekmekte iken onu %36,9 ile Anadolu lisesi, %8,7 ile genel lise (diğer lise türleri dışındaki liseler) ve %6,3 ile de özel eğitim kurumları takip etmektedir.



Veri toplama araçları

Araştırmaya katılan öğrencilerin sosyal medya bağımlılık düzeylerini belirlemek amacıyla Şahin ve Yağcı (2017) tarafından geliştirilen “Sosyal Medya Bağımlılık” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 5’li likert tipinde ve 2 boyutludur. Öğrencilerin empati becerilerini belirlemek amacıyla Baron-Cohen ve Wheelwright (2004) tarafından geliştirilen, Bora ve Baysan Arabacı (2009) tarafından Türkçe uyarlaması yapılan “Empati” ölçeği kullanılmıştır. Ölçek 4’lü likert tipinde ve tek boyutludur. Araştırmada Türkçe form kullanılmıştır. Formaların etik kurul izinleri Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimleri Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu’nun 08.04.2022 tarih ve 91898 sayılı toplantısında alınmıştır.

Araştırmada kullanılan empati ölçeği, sosyal medya bağımlılığı ölçeği ve alt boyutlarının bu araştırmada cronbach alfa güvenilirlik katsayıları hesaplanmış ve sonuçlar tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.
Ölçeklere Ait Cronbach Alpha Değerleri

Ölçekler	Cronbach’s Alpha	
Empati ölçeği	,727	
Sosyal medya Ölçeği	Sanal tolerans	,826
	Sanal iletişim	,829
	Tüm ölçek	,891

Tablo 2’de de görüldüğü gibi tüm ölçek ve alt boyutlarının oldukça güvenilir (.600-.800) ve yüksek güvenilir aralıklarında (.800-1) olduğu anlaşılmaktadır (Reha Alpar, 2013, ss.848-851).

Verilerin analizi

Araştırmada kullanılacak analiz yöntemini (parametrik-nonparametrik) seçebilmek için verilerin normallik varsayımını karşılayıp karşılamadığı belirlenmek istenmiştir. Regresyon gibi analizlerin ilk şartı olarak normallik varsayımı gelmektedir. Bu nedenle de verilere normallik testi uygulanmıştır. Örneklem sayısının büyüklüğü nedeniyle verilerin Basıklık (Kurtosis) ve Çarpıklık (Skewness) değerlerine bakılmıştır. Basıklık ve çarpıklık analizine yönelik sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.
Ölçeklere ait basıklık ve çarpıklık değerleri

Ölçekler	Basıklık (Kurtosis)	Çarpıklık (Skewness)
Empati	6,201	-1,420
Sosyal medya bağımlılık	,101	,184

Tabachnick ve Fidell’e (2013) göre ölçeklerin normallik varsayımını karşılaması için basıklık ve çarpıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması gerekmektedir. Tablo 3 incelendiğinde empati ölçeğinin basıklık değeri bu değerlerin üstünde bir değer göstermiştir. Bu nedenle empati ölçeği ile yapılan analizlerde parametrik olmayan testlere başvurulmuştur. Yine tabloda sosyal medya bağımlılık



ölçeğinin normallik varsayımını karşıladığı görüldüğünden ölçek üzerinde parametrik testler uygulanmıştır.

Bulgular

Sayfa | 1394

Araştırmada ilk olarak ölçeklerin ortalama puanları hesaplanmıştır. Sosyal medya bağımlılık puanların değerlendirilmesi için aşağıdaki puan aralıkları kullanılmıştır.

Tablo 4.
Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği ve Alt Ölçeklerin Değerlendirilmesi

Bağımlılık Seviyesi	SMBÖ (Toplam) (1-20)	Sanal Tolerans (1-11)	Sanal İletişim (12-20)
Bağımlılık yok	20-35	11-19	9-15
Düşük Bağımlı	36-41	20-28	16-22
Orta Bağımlı	42-57	29-37	23-30
Yüksek Bağımlı	58-73	38-45	31-37
Çok Yüksek Bağımlı	74-100	46-55	38-45

Öğrencilerin sosyal medya bağımlılık puanlarının ortalaması 54,6 belirlenmiştir. Tablo 4 baz alındığında öğrencilerin orta bağımlılık düzeyinde oldukları belirlenmiştir. Empati ölçeğinin ortalaması ise 3,19 “bazen katılıyorum” düzeyinde hesaplanmıştır. Öğrencilerin empati düzeylerinin yüksek seviyede olduğu görülmektedir.

Araştırmanın bu bölümünde empati ve sosyal medya ölçeklerinin demografik özelliklere göre farklılaşp farklılaşmadığı test edilmek istenmiştir. Bu nedenle empati ölçeğinde normallik varsayımı karşılanmadığından parametrik olmayan (Mann Whitney U ve Kruskal Wallis) testler, sosyal medya bağımlılık ölçeği ve alt boyutlarına ise parametrik olan T testi ve Anova testleri uygulanmıştır. Sosyal medya bağımlılık ölçeğinde cinsiyet, sınıf ve öğrenim türüne yönelik gruplar arasında farklılaşmanın olup olmadığını görebilmek için t testi uygulanmış ve sonuçlar tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
Cinsiyet, Sınıf ve Öğrenim Türü Değişkenine Yönelik T Testi Sonuçları

Alt boyutlar				levene			T testi			
		N	\bar{X}	SS	S	F	p	t	p	
Cinsi yet	Sanal tolerans	Kadın	319	2,84	,69	668	,013	,909	-,387	,699
		Erkek	351	2,86	,70					
	Sanal iletişim	Kadın	319	2,54	,66	668	2,207	,138	-1,567	,118
		Erkek	351	2,62	,72					
Sosyal medya tüm ölçek	Kadın	319	2,70	,63	668	,229	,633	-,998	,319	
	Erkek	351	2,75	,65						
Sınıf	Sanal tolerans	1.sınıf	482	2,83	,67	668	9,416	,002*	-846	,398
		2.sınıf	188	2,89	,77					
	Sanal iletişim	1.sınıf	482	2,56	,65	668	10,18	,001*	-1,160	,247
		2.sınıf	188	2,64	,78	2				



	Sosyal medya tüm ölçek	1.sınıf	482	2,71	,60	668	7,858	,005*	-1,072	,285
		2.sınıf	188	2,78	,71					
Öğrenim türü	Sanal tolerans	N.Ö	502	2,85	,68	668	3,561	,060	-,136	,892
		İ.Ö.	168	2,86	,76					
	Sanal iletişim	N.Ö	502	2,58	,68	668	2,329	,127	-,201	,841
		İ.Ö.	168	2,59	,72					
	Sosyal medya tüm ölçek	N.Ö	502	2,73	,62	668	3,174	,075	-,180	,857
		İ.Ö.	168	2,74	,68					

Tablo 5 incelendiğinde cinsiyet değişkenine yönelik yapılan T testi sonuçlarına göre gruplar arasında istatistiksel bir farklılaşma bulunmamaktadır. Bunun yanında sınıf değişkenine yönelik sonuçlar incelendiğinde alt boyutlar ve tüm ölçeğin homojenlik varsayımını karşılamadığı görüldüğünden T testi sonuçlarından varyansların eşit dağılımı raporlaştırılmıştır. Bu sonuçlara göre de tablodan anlaşılacağı üzere gruplar arasında herhangi bir farklılaşma tespit edilmemiştir. Son olarak yine tablodan çıkarılacak sonuç öğrenim türü değişkenine yönelik de gruplar arasında farklılaşmanın olmadığıdır.

Araştırmada empati ölçeği normallik varsayımını karşılamadığından grupların farklılaşp farklılaşmadığını belirlemek için Mann Whitney U testi uygulanmıştır. Sonuçlar tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Empati Ölçeğinde Cinsiyet, Sınıf ve Öğrenim Türüne Yönelik Mann Whitney U Sonuçları

	Grup	N	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	U	p
Cinsiyet	Kadın	319	350,65	111587,00	51152,00	,053
	Erkek	351	324,73	112928,00		
Sınıf	1.Sınıf	482	325,65	158891,00	42488,00	,210
	2.Sınıf	188	350,5	65894,00		
Öğrenim türü	I.öğretim	502	334,48	167911,00	416,658	,814
	II.öğretim	168	338,54	56874,00		

Tablo 6 incelendiğinde araştırmaya katılanların empati ölçeği puanlarına göre gruplar arasında istatistiksel olarak farklılaşmanın olmadığı görülmektedir.

Araştırmada yaş ve mezun olunan lise değişkenlerine göre farklılaşmanın olup olmadığı belirlenmek istenmiş ve bu nedenle grup sayıları iki den fazla olduğu için sosyal medya bağımlılık ölçeğinde parametrik olan Anova testi, empati ölçeğinde ise parametrik olmayan Kruskal Wallis testi uygulanmıştır. Sosyal medya bağımlılık ölçeğine yönelik yapılan Anova testi sonuçları tablo 7'de verilmiştir.

Tablo 7.
Mezun Olunan Lise ve Yaş Değişkenine Yönelik ANOVA Sonuçları

KURUM (ilkokul=1, Ortaokul=2, Lise=3 şeklinde kodlanmıştır)											
Alt boyutlar	Değişkenler	N	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark	
YAŞ	Sanal tolerans	18-21	525	2,86	G. Arası	,328	2	,164	,332	,718	
		22-25	113	2,83	G. İçi	329,721	667	,494			
		25 ve üstü	32	2,77	Toplam	330,049	669				
		Toplam	670	2,85					Levene (F=1,599 p=,203)		
	Değişkenler	N	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark	
Sanal iletişim	Sanal iletişim	18-21	525	2,56	G. Arası	1,236	2	,618	1,276	,280	
		22-25	113	2,64	G. İçi	322,862	667	,484			
		25 ve üstü	32	2,72	Toplam	324,097	669				
		Toplam	670	2,58					Levene (F=,879, p=,416)		
	Değişkenler	N	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark	
Tüm ölçek	Tüm ölçek	18-21	525	2,73	G. Arası	,039	2	,019	,047	,954	
		22-25	113	2,74	G. İçi	275,184	667	,413			
		25 ve üstü	32	2,75	Toplam	275,223	669				
		Toplam	670	2,73					Levene (F=2,315 p=,100)		
	Değişkenler	N	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark	
Mezun olunan lise	Sanal tolerans	Genel lise	58	2,82	G. Arası	1,657	4	,414	,839	,501	
		Meslek lisesi	322	2,85	G. İçi	328,393	665	,494			
		Anadolu lisesi	247	2,84	Toplam	330,049	669				
		Fen lisesi	4	3,47							
		Özel eğitim k.	39	2,89							
		Toplam	670	2,85					Levene (F=,593 p=,668)		
	Değişkenler	N	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark	
Sanal iletişim	Sanal iletişim	Genel lise	58	2,59	G. Arası	2,535	4	,634	1,311	,265	
		Meslek lisesi	322	2,62	G. İçi	321,562	665	,484			
		Anadolu lisesi	247	2,54	Toplam	324,097	669				
		Fen lisesi	4	3,16							
		Özel eğitim k.	39	2,49							
		Toplam	670	2,58							



Toplam		670	2,58	Levene (F=2,447 p=,055)						
Değişkenler		N	\bar{X}	Var. Kay.	Kar. Top.	Sd	Kar. Ort.	F	p	Fark
Tüm ölçek	Genel lise	58	2,72	G. Arası	1,678	4	,419	1,020		,396
	Meslek lisesi	322	2,74	G. İçi	273,545	665	,411			
	Anadolu lisesi	247	2,71	Toplam	275,223	669				
	Fen lisesi	4	3,33							
	Özel eğitim k.	39	2,71							
Toplam		670	2,73	Levene (F=,664 p=,617)						

Tablo 7 incelendiğinde sosyal medya bağımlılığının mezun olunan okul ve yaş değişkenlerine göre grupların istatistiksel olarak farklılaşmadığı görülmektedir. Bunun yanında empati ölçeği ortalamalarında mezun olunan okul ve yaş değişkenlerine grupların farklılaşıp farklılaşmadığı belirlenmek istenmiştir. Empati ölçeğinin normallik varsayımını karşılamaması nedeniyle bu çoklu değişkenlere Kruskal Wallis testi uygulanmış, sonuçlar tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Empati Ölçeğine Ait Mezun Olunan Okul ve Yaş Değişkenlerine Yönelik Kruskal Wallis Sonuçları

Empati ölçeği	X	p
Mezun olunan lise	,772	,942
Yaş	3,175	,204

Tablo 8’e göre empati ölçeğinde mezun olunan okul ve yaş değişkenlerine göre gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılaşma bulunmamaktadır.

Araştırmanın bu bölümünde bu iki ölçeğin arasındaki ilişki tespit edilmeye çalışılmıştır. Bu nedenle empati ve sosyal medya bağımlılık ölçeğinin arasındaki ilişki empati ölçeğinin normallik varsayımını karşılamadığından Spearman’s korelasyon analizi ile ortaya konulmuştur. Bunu yanında akademik başarı (not ortalaması) ile bu iki değişkenin arasındaki ilişki de Pearson korelasyon analizi ile test edilmiş ve sonuçlar tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

Korelasyon Analiz Sonuçları

Değişken	N	r	p
Empati & Sosyal Medya B.(SMB)	670	,091*	,019
Empati & Not ort.	604	,070	,085
SMB & Not ort.	604	-,034	,409

Tablo 9 incelendiğinde öğrencilerin empati ve sosyal medya bağımlılıkları arasında anlamlı pozitif yönlü ve zayıf bir ilişki olduğu görülmektedir. Başka bir ifadeyle öğrencilerin sosyal medyaya bağımlılıkları arttıkça empati puanları zayıf da olsa artmaktadır. Bunun yanında akademik başarı ile empati ölçeği ve sosyal medya bağımlılık puanları arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Her ne kadar istatistiksel olarak anlamlı olmasa da sosyal medya bağımlılığı ile not ortalaması arasında eksi



yönlü bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Başka bir deyişle öğrencilerin sosyal medya bağımlılıkları artıkça akademik başarının düştüğü görülmektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Sayfa | 1398

Araştırma sonuçlarına bakıldığında ilk olarak öğrencilerin sosyal medya bağımlılıklarının düşük olduğu görülmektedir. Başbayram, (2021), Baz, (2018) ve Tutgun Ünal (2019) yapmış oldukları çalışmalarda araştırmamızla paralel sonuçlardan bahsetmektedir. Buna karşın Özdemir (2020), üniversite öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada öğrencilerin bağımlı olduklarını belirlemiştir. Ayrıca araştırmada öğrencilerin empati düzeylerinin genel anlamda yüksek olduğu belirlenmiştir (Bayrak Ayaş vd., 2016).

Araştırmada sosyal medya bağımlılığının cinsiyete göre farklılaşmadığı belirlenmiştir. Literatür incelendiğinde Aktan, 2018; Aliusta vd., 2019; Alkan & Doğan, 2018; Başbayram, 2021; Baz, 2018; Çömlekçi & Başol, 2019; Demir, Y., & Kumcağız, 2019; Boncuk, 2021; Tutgun Ünal, 2019; Yılmazsoy & Kahraman, 2017 araştırmamızla paralel bulgulara erişmiştir. Buna karşın Özdemir (2020), Arslan, (2019), Esen, (2010) ve Çiftçi (2018) erkeklerin, İnce ve Koçak (2017) ise kadınların daha bağımlı olduklarını belirlemişlerdir. Literatürde farklı sonuçlardan bahsedilse de sosyal medya bağımlılığında cinsiyetin belirleyici bir değişken olmadığı konusunda hemfikir olan araştırmaların daha fazla olduğu görülmektedir. Bunun yanında öğrencilerin empati düzeylerinin cinsiyete göre farklılaşmadığı araştırmamızın sonuçlarındandır. Dinçyürek (2004) ve Sezgin vd.(2021) araştırmamızla benzer sonuçlar elde eden araştırmalar yapmışlardır. Buna karşın Gault and Sabini, 2000; Schieman and Van Gundy, 2000; Macaskill vd., 2002; Yayıcı, 2018; Akgün ve Çetin, 2018; kız öğrencilerin lehine bir farklılaşmanın olduğunu belirlemişlerdir.

Araştırmada sosyal medya bağımlılığında yaş değişkenine göre öğrenciler arasında anlamlı farklılaşmanın olmadığı belirlenmiştir. Başbayram (2021), Baz (2018), Çiftçi (2018), Özdemir (2020), Tutgun Ünal (2015) araştırmamızla paralel bulgulara erişerek araştırma sonuçlarımızı desteklemektedir. Çakır (2018) ise yapmış olduğu araştırmada yaş büyüdükçe bağımlılığın azaldığını belirlemiştir. Bunun yanında öğrencilerin empati düzeyleri arasında yaş değişkenine göre farklılaşma tespit edilmemiştir. Bayrak Ayaş vd., (2016) yapmış oldukları araştırmada araştırmamızla paralel sonuçlar elde etmişlerdir. Sezgin vd. (2021) ise araştırmamızın aksine yaş değişkeni ile pozitif yönlü ilişki tespit etmişlerdir. Yaş büyüdükçe empati becerilerinin de arttığını belirlemişlerdir. Çakır (2018) ise yetişkinlerle yapmış olduğu araştırmada 33-40 yaş arasındaki grubun kendisinden düşük ve yüksek yaş gruplarına göre daha yüksek empati becerilerine sahip olduğunu belirlemiştir.

Araştırmada sosyal medya bağımlılığının sınıf değişkenine göre de farklılaşma göstermediği belirlenmiştir. Özdemir (2020), Turgut Ünal, (2015) ve Gürültü (2016) araştırmamızla paralel bulgulara erişmiştir. Buna karşın Arslan (2019) lisans öğrencileri ile yapmış olduğu çalışmada 1.Sınıf öğrencilerinde, Çiftçi (2018) ise meslek yüksekokulu öğrencileri ile yapmış olduğu araştırmada 2. Sınıf öğrencilerinin daha yüksek bağımlılık seviyesinde olduklarını belirlemiştir. Araştırmanın bir diğer sonucu öğrencilerin sınıf değişkenine göre empati becerileri arasında farklılaşmanın olmadığıdır. Yaoar (2008) yapmış olduğu tez çalışmasında araştırma sonuçlarımızla paralel sonuçlar elde etmiştir.



Araştırmada mezun olunan okul değişkeninde mezun olunan okulun anlamlı biçimde etkilemediği belirlenmiştir. Sosyal medya araştırmalarında mezun olunan okul değişkenini ele alan araştırmalar az olsa da Arslan (2019) yapmış olduğu araştırmada mezun olunan okul değişkenine göre en yüksek bağımlılık düzeyinin meslek liselerinde, en düşük ise imam hatip liselerinde olduğunu belirlemiştir.

Sayfa | 1399

Alanyazında sosyal medya bağımlılığı ile empati becerisi arasındaki ilişkiyi ölçen araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmüştür. Bunun yanında sosyal medya bağımlılığı ile sağlıklı beslenme (Dinç, 2021), depresyon (Dikmen, 2021) ve siber zorbalık (Demircan vd., 2022) arasındaki ilişkileri ölçen araştırmalar mevcuttur.

Araştırma kapsamında sosyal medya bağımlılığı ile empati becerileri arasındaki ilişki incelendiğinde iki değişken arasında anlamlı, pozitif yönlü ve zayıf bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Literatürde empati ve sosyal medya bağımlılığının arasındaki ilişkiyi ölçen bir adet tez çalışmasına rastlanmıştır. Çakır (2018) yapmış olduğu tez çalışmasında sosyal medya bağımlılığı ile empati becerileri arasında anlamlı, negatif ve zayıf bir ilişki tespit etmiştir. Araştırmada ayrıca not ortalaması ile bu iki değişkenin ilişkisi araştırılmış ve sosyal medya bağımlılığı ve empati ile not ortalaması arasında istatistiksel olarak anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Demir ve Kumcağız (2019) yapmış oldukları çalışmada araştırma sonuçlarımızla paralel bulgulara erişerek sonuçlarımızı desteklemektedir.

Araştırma sonuçlarına göre aşağıdaki öneriler sunulmuştur;

- Araştırma sonucuna göre öğrencilerde sosyal medya bağımlılıklarının düşük düzeyde olduğu görülmüştür. Bu durum öğrencilerin sosyal medyayı daha doğru biçimde kullandıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilere eğitici videolar ve içeriklerle sosyal medyadaki vakitlerini daha faydalı geçirecek etkinlikler yaptırılabilir. Empati becerilerinin daha fazla gelişmesi için üniversitelerde ders içeriklerine bu becerileri geliştirici etkinlikler konulabilir.
- Sosyal medya bağımlılığının önüne geçebilmek için üniversitelerde sosyal etkinliklere ve kulüplere daha fazla ağırlık verilebilir. Sosyal medyadaki etkileşimin azaltılarak yüz yüze geçirilen zamanın artırılması empati becerisinin daha çok gelişmesine yol açacaktır.
- Sosyal medyanın daha etkin kullanılması ve bağımlılık seviyesine ulaşmasını önlemek amacıyla üniversitelerde medya okuryazarlığı dersi seçmeli ya da alan dışı ders olarak eklenebilir.
- Öğrencilere danışmanlık yapan ve rol modeli konumunda bulunan akademisyenlere de medya okuryazarlığı seminerleri verilebilir. Böylelikle öğrencilerin doğru şekilde yönlendirilmesi mümkün olabilir.



Kaynakça

- Akçay Bekiroğlu, H. & Şahin, E. (2022). Kişisel beceriler, kişilerarası beceriler ve genel ruh durumu ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin üniversite öğrencileri örnekleminde analizi. *Öneri Dergisi*, 17 (58) , 691-720.
- Akgün, R. & Çetin, H. (2018). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerilerinin ve empati düzeylerinin belirlenmesi. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi* , 7 (3) , 103-117 .
- Aktan, E. (2018). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılık düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes İletişim Dergisi*, 5(4), 405-421.
- Aliusta, Z., Akmanlar, Z., & Gökkaya, F. (2019). Üniversite öğrencilerinin iletişim becerileri ve sosyal medya bağımlılığı arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 20 (1), 10-13.
- Alkan, H. & Doğan, B. (2018). A research of the relationship between high school students' social media usage and their well-being. *International Journal of Educational Research Review*, 3(4), 97–102.
- ALPAR Reha; (2013), Uygulamalı Çok Değişkenli İstatistik Yöntemler, Detay Yayıncılık 4. baskı
- Andreassen, C. S. (2015). *Online social network site addiction: a comprehensive review, technology and addiction* (M Griffiths, Section Editor), *Curr Addict Rep*, (2), 175-184.
- Arslan, A. (2019). Determination of the digital addiction levels of students university according to various variables. *International E-Journal of Educational Studies*, 4(7), 27-41.
- Aslan, T. (2020). *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kaygılarının sosyal medya bağımlılıklarını yordayıcı rolünün incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Çağ Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Mersin.
- Baron-Cohen S. & Wheelwright S. (2004). The empathy quotient: an investigation of adults with Asperger syndrome or high functioning autism and normal sex differences. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34, 163-175.
- Başbayram, R. 2021. *Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı üzerine bir araştırma: sakarya üniversitesi örneği*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Sakarya Üniversitesi İşletme Enstitüsü, Sakarya.
- Bayrak Ayaş, E., İnan, H., Kartal, M. & Gacar, A. (2016). Comparing the emphatic tendency levels of sport sciences faculty students in terms of different variables. *International Journal of Social Science*, 53. 459-466.
- Baz, F. Ç. (2018). Sosyal medya bağımlılığı: üniversite öğrencileri üzerine çalışma. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 9(16), 276-295.
- Boncuk, A. (2021). Öğretmenlerin program okuryazarlıkları ile öğretim programına bağlılıkları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Anadolu Türk Eğitim Dergisi*, 3(1), 88-108.
- Bora, E. & Baysan Arabacı, L. (2009). Empati ölçeği türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni*, 39-47. http://www.psikofarmakoloji.org/pdf/19_1_6.pdf.
- Bruns, A. ve Bahnisch, M., (2009). Social media: tools for user-generated content. Volume 1- State of the Art,, chromeextension://efaidnbmnnnibpcajpcglclefindmkaj/https://apo.org.au/sites/default/files/resource-files/2009-07/apo-nid17741.pdf, Erişim Tarihi:10.03.2023.
- Bütüner, R. , Bütüner, N. & Bütüner, M. (2022). Ergenlerde sosyal medya bağımlılığı konusunda son beş yılda yapılmış çalışmaların incelenmesi. *Journal of Information Systems and Management Research* , 4 (2) , 17-34.
- Çakır, B. (2018). *Yetişkinlerde sosyal medya bağımlılığı, narsisizm ve empati düzeyi arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Çerçi, Ü. Ö. , Canöz, N. & Canöz, K. (2020). Covid-19 krizi döneminde bilgilenme aracı olarak sosyal medya kullanımı. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi* , (44) , 184-198.
- Çiftçi, H. (2018). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *MANAS Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(4), 417-434.
- Çömlekçi, M. F. & Başol, O. (2019). Gençlerin sosyal medya kullanım amaçları ile sosyal medya bağımlılığı ilişkisinin incelenmesi. *Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(4), 173-188.



- Demir, Y. & Kumcağız, H. (2019). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 9(52), 23-42.
- Demircan, Ü., Işık, M., & Gürhan, N. (2022). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı ve siber zorbalık. *Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 11(2), 596-609.
- Dinç, A. (2021). Spor bilimleri öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ve sağlıklı beslenme tutumlarının incelenmesi İğdır ili örneği. *İğdir Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25, 812-821.
- Dikmen M. (2021). COVID-19 pandemisinde üniversite öğrencilerinin depresyon düzeylerinin sosyal medya bağımlılığı üzerindeki rolünün incelenmesi: bir yapısal eşitlik modeli. *Bağımlılık Dergisi*. 22(1):20-30.
- Erdoğan, B. (2019). *Klinik olmayan örneklemede sosyal medya bağımlılığının sosyal görüş kaygısı ve iletişim becerileri ile arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Esen, E. (2010). *Ergenlerde internet bağımlılığını yordayan psiko-sosyal değişkenlerin incelenmesi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İzmir.
- Gault, B. A. & Sabini, J. (2000). The roles of empathy, anger, and gender in predicting attitudes toward punitive, reparative, and preventative public policies. *Cognition and Emotion*, 14(4), 495-520.
- Gedik, Y. (2020). Pazarlamada yeni bir çerçeve: sosyal medya ve web 2.0. *Uluslararası Yönetim Akademisi Dergisi*, 3 (1) , 252-269.
- Güler, Ş. (2021). Dijital iletişim mecralarında dezavantajlı türlerin sesi olmak: hayvansesverlerin siyasal katılım faaliyetleri üzerinde empati ve grup bilincinin rolü. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 56, 142-164.
- Gürültü, E. (2016). *Lise öğrencilerinin sosyal medya bağımlılıkları ve akademik erteleme davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Griffiths, M. D. (2005). A 'components' model of addiction within a biopsychosocial framework. *Journal of Substance Use*, 10, 191-197.
- Ince, M. & Koçak, M. C. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya kullanım alışkanlıkları : Necmettin Erbakan Üniversitesi örneği. *Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 7(2), 736-749.
- Kıran, S. , Küçükbozancı, H. & Emre, İ. E. (2020). Sosyal medya kullanımının kişiler üzerindeki etkilerinin incelenmesi. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 13 (4) , 435-441.
- Konrath, S. H., O'Brien, E. H. & Hsing, C. (2011). Changes in dispositional empathy in American college students over time: a meta-analysis. *Personality and Social Psychology Review*, 15(2), 180-198.
- Kuss, D. & Griffiths, M. D. (2011). Online social networking and addiction—a review of the psychological literature. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 8(9), 3528-3552.
- Macaskill, A., Maltby, J. & Day, L. (2002). Forgiveness of self and others and emotional empathy. *The Journal of Social Psychology*, 142(5), 663-665.
- Orman, B., Öselemez, E., Sönmez, A.C. & Özer, B. (2019). Sosyal medya kullanımı ile kendini sevme ve empatik eğilim arasındaki ilişkinin incelenmesi. *EJERCongress 2019 Bildiri Kitabı*, 115-120, Ankara: Anı Yayıncılık.
- Özdemir, Z. (2019). Üniversite öğrencilerinde sosyal medya bağımlılığı. *Beykoz Akademi Dergisi*, 7(2), 91–105.
- Schieman, S. & Van Gundy, K. (2000). The personal and social links between age and self-reported empathy. *Social Psychology Quarterly*, 63(2), 152–174.
- Yağcı, F., Arıcı, D. & Sezgin, E. (2021). Üniversite öğrencilerinin empati becerileri, affetme eğilimleri ve aile bütünlük duygusu arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Toplum ve Sosyal Hizmet*. 32(4), 1305-1324.
- Şahin, C. & Yağcı, M. (2017). Sosyal Medya Bağımlılığı Ölçeği-Yetişkin Formu: Geçerlilik ve Güvenirlilik Çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(1), 523-538.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, MA: Pearson.
- Tutgun Ünal, A. (2019). İletişim fakültesi öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığının incelenmesi: üsküdar üniversitesi örneği. *Kastamonu İletişim Araştırmaları Dergisi*, 2, 49-80.
- Tutgun Ünal, A. (2015). *Sosyal medya bağımlılığı: Üniversite öğrencileri üzerine bir araştırma*. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Marmara Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Yağmurlu, A. (2011). Kamu yönetiminde halkla ilişkiler ve sosyal medya. *Selçuk İletişim Dergisi*, 7(1), 5-15.




Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1385-1402.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1385-1402.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Yaoar, A.A. (2008). *Üniversite öğrencilerinin mükemmeliyetçi kişilik özelliği ile empati düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Yaycı, L. (2018). Üniversite öğrencilerinde empatik eğilim ve etkileşim kaygısı arasındaki ilişki. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 10 (18),221-238.
- Yıldırım, O. & İpek, İ. (2020). Yeni koronavirüs salgını dolayısıyla gündeme gelen sosyal izolasyon ve gönüllü karantina döneminde internet ve sosyal medya kullanımı. *İletişim Kuram ve Araştırma Dergisi*, 52, 69-94.
- Yılmazsoy, B. & Kahraman, M. (2017). Üniversite öğrencilerinin sosyal medya bağımlılığı ile sosyal medyayı eğitsel amaçlı kullanımları arasındaki ilişkinin incelenmesi: Facebook örneği. *Journal of Instructional Technologies & Teacher Education*, 6(1), 9-20.
- Weeks, B.E. & Holbert, R. L. (2013). Predicting dissemination of news content in social media: a focus on reception, friending, and partisanship. *Journalism and Mass Communication Quarterly*. 90 (2). 212-232.



Kitap Okuma Alışkanlığı ile Yaratıcı Düşünme Becerisi Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship between Reading Habit and Creative Thinking Ability

Murat SALUR , Dr., murat.salur.4949@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 19 Nisan 2024
Kabul tarihi - Accepted: 27 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1403-1421.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1403-1421.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki tutumları belirlemek ve bu iki durum arasında ilişkinin var olup olmadığını saptamaktır. Araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi ve Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilgiler Eğitimi dalında 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde, tabakalı örnekleme yöntemi ile 286 öğretmen adayı örneklem olarak seçilmiştir. Araştırmada, nicel araştırma yönteminin de doğasına uygun olan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerisi düzeylerini belirlemek için Gömleksiz (2004) tarafından geliştirilen “Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOATÖ)” ve Aksoy (2004) tarafından Türkçe’ye uyarlanan “Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği (YDBÖ)” olmak üzere iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Araştırmada elde edilen veriler, 2023- 2024 eğitim ve öğretim yılının güz döneminde toplanmıştır. Bunun sonucunda elde edilen verilerin analizi ise SPSS istatistik programında gerçekleştirilerek yorumlanmıştır. Bu araştırma sonucunda; kadın öğretmen adaylarının, erkek öğretmen adaylarına göre kitap okuma alışkanlıkların daha fazla olduğu, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça yaratıcı düşünme becerisinin de arttığı ve kitap okuma alışkanlığı yüksek olan bireylerin yaratıcı düşünme düzeylerinin de yüksek olduğu dolayısıyla aralarında pozitif ve anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Kitap okuma alışkanlığı, yaratıcı düşünme becerisi, öğretmen adayı.

Abstract. The purpose of the current study is to determine the relationship between the reading habits and creative thinking skills of pre-service social studies teachers. The population of the study is comprised of 1st, 2nd, 3rd and 4th year students attending the Department of Social Studies Teaching at the Education Faculties of Muş Alparslan University and Elazığ Fırat University in the 2023-2024 academic year. Within this universe, 286 pre-service teacher were selected as the sample using the stratified sampling method. The correlational research model was employed in the current study. The “Scale of Attitude Regarding Reading Habits (SARH) developed by Gömleksiz (2004) and the “Creative Thinking Skills Scale (CTSS)” adapted into Turkish by Aksoy (2004) were used to determine the levels of reading habits and creative thinking skills of the pre-service social studies teachers. The data obtained in the study were collected in the fall term of the 2023-2024 academic year. The collected data were analyzed in the SPSS statistical program package and then interpreted. The findings of the current study revealed that the female pre-service teachers had a higher level of reading habits compared to the male pre-service teachers and that as the grade level of the pre-service teachers increased, their creative thinking skills also increased. Furthermore, it was found that individuals with high levels of reading habits also had high levels of creative thinking, indicating a positive relationship between these two variables. pre-service teachers.

Keywords: Reading habit, creative thinking skills, pre-service teacher.



Extended Abstract

Introduction. In order for the reading skill to turn into a reading habit, this activity must be maintained continuously and regularly. In this sense, reading skill is considered as a means of acquiring reading habits (Bayram, 1990). In other words, the development of reading habit requires engagement in activities including lifelong, systematic, conscious and willing execution of reading, creation of meaning from what is read and internalization and interpretation and analysis and recreation of what is read (Konan, 2013; Erdem and Altunkaya, 2013). Creativity is the state of creating extraordinary associations, original thoughts and new behaviours or products as a result of fluent and flexible thoughts and ideas that are freed from narrow patterns (Aydın, 1997). Moreover, creativity represents being responsive to problems, being attentive to deficiencies and abnormalities and possessing a heightened perception that entails high levels of attention and motivation. Generating alternative solutions, making predictions, calculating probabilities, developing hypotheses, conducting analyses, deriving interpretations and making evaluations also constitute elements of the creative process (Sungur, 1997). The purpose of the current study is to determine the relationship between the reading habits and creative thinking skills of pre-service social studies teachers.

Method. In the current study, the correlational research model was used. The correlational research model, which is considered to be one of the relational research models, is used to determine the relationship between two or more variables and to obtain clues about cause and effect (Büyükoztürk et al., 2018). The population of the study is comprised of 1st, 2nd, 3rd and 4th year students attending the Department of Social Studies Teaching at the Education Faculties of Muş Alparslan University and Elazığ Fırat University in the 2023-2024 academic year. The "Scale of Attitude Regarding Reading Habits (SARH)" developed by Gömlüksiz (2004) and the "Creative Thinking Skills Scale (CTSS)" adapted into Turkish by Aksoy (2004) were used to determine the levels of reading habits and creative thinking skills of the pre-service social studies teachers. The data obtained in the study were collected in the fall term of the 2023-2024 academic year. The collected data were analyzed in the SPSS statistical program package and then interpreted.

Results. The results of the independent samples t-test revealed that there is a significant difference between the mean score taken by the male pre-service teachers from the "Scale of Attitude Regarding Reading Habit" ($\bar{X}= 4.08$) and the mean score of the female pre-service teachers ($\bar{X}= 4.33$) in favour of the female pre-service teachers ($(t_{284}= -3.646, p<0.05)$). The results of the independent-samples t-test revealed that there is no significant difference ($t_{284}= 0.312, p > 0.05$) between the mean score taken by the male pre-service teachers from the "Creative Thinking Skills Scale" ($\bar{X}= 4.08$) and the mean score taken by the female pre-service teachers ($\bar{X}=45.93$). The simple linear correlation analysis conducted to determine whether there is a relationship between the reading habits and creative thinking skills of the pre-service social studies teachers revealed a significant positive correlation between their reading habits and creative thinking skills ($r = 0.26, p < 0.05$).

Discussion and Conclusion. This study is highly significant in bringing a different perspective to the literature by aiming to determine the relationship between social studies teacher candidates' reading habits and creative thinking skills. Various results were obtained in the study based on different



variables. Specifically, significant differences were found between female and male teacher candidates regarding their reading habits, favoring female candidates (Table 2). In line with studies conducted by Arı and Demir (2013), Arslan et al. (2009), Aslantürk (2008), Başaran and Ateş (2009), and others, it was determined that reading habits vary according to gender, with significant results favoring females. Thus, the findings of these studies support and parallel the findings of this study. Zengin (2003:136) expresses that girls read more books than boys, possibly due to societal values and family structure. Additionally, it is observed that girls are more inclined to reading than boys, which resonates with the findings of this study. Another result obtained in the study is the absence of a significant difference between female and male teacher candidates in terms of creative thinking skills (Table 3). Similarly, there was no statistically significant difference in reading habits across different class levels (1st, 2nd, 3rd, and 4th grades) (Table 4). However, it was found that as the class levels of teacher candidates increased, their creative thinking skills also increased proportionally (Table 5). Therefore, it can be said that university education positively enhances creative thinking skills. Through the educational process, teacher candidates have the opportunity to develop their creative thinking abilities through courses and activities. Moreover, it is believed that education at different class levels helps students develop different cognitive processes and skills, making university education an important platform for supporting creative thinking skills. One of the significant findings of the study is the presence of a positive and significant relationship between participants' reading habits and creative thinking skills (Table 6). Previous studies have also shown that reading habits not only enhance creative thinking but also critical thinking, communication skills, and problem-solving abilities. For instance, Susar et al. (2014) found a positive relationship between teacher candidates' reading habits and critical thinking tendencies. Similarly, Gökkuş and Delican (2016) and Saracaloğlu et al. (2009) demonstrated the positive impact of reading habits on critical thinking and problem-solving skills among teacher candidates. Lastly, Yılmaz (2012) identified a positive relationship between reading habits and academic success among elementary school students. The consistency and parallelism between the findings of previous studies and the present study strengthen the validity of the findings. Thus, it is confirmed and supported by previous research that reading habits positively influence various skills, including creative thinking.



Giriş

Okuma bir metindeki imgeleri tanıma ve bu imgeleri zihinde yapılandırma, anlamlandırma ve yorumlama eylemi olarak tanımlanır (Yılmaz, 2007). Okuma, gramer kurallarına uygun olarak oluşturulmuş yazılı metinleri okuyup anlama, zihinde yapılandırma, anlamlandırma, yorumlama, değerlendirme, yeniden oluşturma ve genel bir sonuca varma gibi bir dizi süreci içerir (Odabaş vd, 2008). Okumanın, görme duyusunu, algılama becerisini, seslendirme durumunu, hafızaya yükleme ve anlam oluşturma eylemlerini içeren geniş ve karmaşık bir süreç olduğu bilinmektedir. Bu süreçte beyin ve ses organları da karmaşık aktiviteler üretirler (Güneş, 2000). Okuma, bilgiyi algılama ve yapılandırma, bilgiyi anlamlandırma ve yorumlama, geçmiş bilgiler ile mevcut bilgiler arasında bağlantı kurarak bilgiyi yeniden oluşturma sürecini içerir (Grabe ve Stoller, 2002).

Kitap okuma alışkanlığı

Okuma, herhangi bir metnin iletmek istediği mesajın, düşüncenin ve duygunun okuyan kişi tarafından anlaşılması ve anlamlandırılması işidir. Kişinin bir metni okumak istemesinin sebebi o metni anlamak istemesinden kaynaklanır. Dolayısıyla, okuma eyleminin neticesinde muhakkak 'anlama' ortaya çıkması gerekir. Şayet okuma eyleminin sonunda anlama, yorumlama ve çıkarımda bulunma gerçekleşmemişse okumanın amacına ulaştığı yorumu da yapılamaz (Çiftçi ve Temizyürek, 2008).

21. yüzyıl dijital çağında, bilgiye erişimdeki geniş çeşitlilik ve yaygınlık arasında, en etkili ve kalıcı yöntemin okuma olduğu söylenebilir. İnsanlar, aradıkları bilgiye veya ilgi duydukları konulara okuyarak ulaşır ve bu süreçte özgün düşünceler geliştirirler. Bu şekilde, kişiler kendi iç dünyalarını, düşüncelerini ve duygularını şekillendirirler (Deniz, 2015). Okuma, farklı bakış açıları kazanmayı, geniş kapsamlı düşünmeyi ve zihinsel tatmin sağlamayı teşvik eder. Ayrıca, iletişimi kolaylaştırır ve empati yeteneğini geliştirir. Okumanın bireye sağladığı değerler şu şekilde özetlenebilir (Koç ve Müftüoğlu, 2008):

- ✓ Okuma, bireyin düşüncelerini ve eylemlerini düzenler.
- ✓ Okuma, bireyin diğer bireylerle olan ilişkisini olumlu yönde etkiler.
- ✓ Okuma, bireyin iç alemini zenginleştirir ve olaylara farklı pencerelerden bakmayı kolaylaştırır.
- ✓ Okuma, bireyin önyargılardan uzak, tarafsız ve hoşgörülü düşünceler üretmesini sağlar.
- ✓ Okuma, bireyin hoşnutsuzluk seviyesini düşürüp beğeni seviyesini yükseltir.
- ✓ Okuma, bireyin verimli düşünceler, yaratıcı fikirler ve özgün yorumlar geliştirmesini sağlar.

Yukarıdaki maddelerden anlaşılacağı üzere, okuma sadece bilgi edinme ve zihinsel becerilerin geliştirilmesine katkıda bulunmakla kalmaz, aynı zamanda bireyin yaşamında olumlu pek çok etki yaratır ve iç dünyasını zenginleştirir. Dolayısıyla, günümüz gereksinimlerine uygun bir birey veya toplum olmanın temel unsuru olarak okuma alışkanlığı gösterilebilir.

Okuma becerisinin, okuma alışkanlığına dönüşebilmesi için de bu etkinliğin sürekli ve düzenli bir şekilde sürdürülmesi gerekir. Bu anlamda okuma becerisi esasında okuma alışkanlığı edinmenin bir aracı olarak kabul edilir (Bayram, 1990). Diğer bir ifadeyle okuma alışkanlığı, okuma işinin yaşam boyu, sistemli, bilinçli ve istekli bir şekilde yürütülmesi; okuma neticesinde anlam oluşturulması, bilgi

Salur, M. (2024). Kitap okuma alışkanlığı ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1403-1421.*

DOI. 10.51460/baebd.1470905



edinilmesi ve yorumlanması; okumanın içselleştirilerek çözümlenmesi, birleştirilmesi ve yeniden oluşturulması süreçlerini kapsayan aktivitelerin tamamıdır (Konan, 2013; Erdem ve Altunkaya, 2013).

Bilgilere ve belgelere erişimin oldukça kolaylaştığı, teknolojik gelişmelerin çeşitlendiği ve yaygınlaştığı bu çağ, yaşam boyu öğrenmeyi zaruri kılmıştır. Çünkü dünya sürekli değişmekte, gelişmekte ve derinleşmektedir. Bireyler, bu süreci yakalamayı, çağa ayak uydurmayı hatta ötesine geçmeyi yaşam boyu öğrenmeyi hedefleyerek mümkün kılabilirler. Yaşam boyu öğrenme ise okuma alışkanlığı edinmekle mümkün olabilir. Okuma alışkanlığının, bireysel bir gereksinimden ortaya çıktığı, bireyin halihazırdaki bilgisini, becerisini, anlayışını ve bakış açısını geliştirip zenginleştirdiği ve hem bireysel hem de toplumsal kalkınmayı ve gelişmeyi sağladığı söylenebilir.

Yaratıcı düşünme becerisi

Yaratıcılık kavramı ise temelde bir yetenek olarak değerlendirilebilir. Genel anlamda yaratıcılık, doğuştan gelen bir yetenek olabilir, ancak sonraki dönemlerde geliştirilebilir ve olgunlaştırılabilir. Yaratıcılık, günlük yaşamda karşılaşılan sorunlara hızlı ve pratik çözümler üretme yeteneği olarak da tanımlanabilir.

Yaratıcılık, klasik düşünce kalıplarından uzaklaşarak, akıcı ve esnek zihinsel süreçlerin sonucunda ortaya çıkan farklı ve özgün düşüncelerin, davranışların veya ürünlerin oluşturulmasıdır (Aydın, 1997). Bu kavram ayrıca, sorunlara duyarlı olmayı, eksiklikleri ve hataları fark etmeyi ve yüksek dikkat ve motivasyonla hareket etmeyi içerir. Yaratıcılık süreci, alternatif çözümler geliştirme, tahminler yapma, olasılıkları değerlendirme, hipotezler oluşturma, analizler yapma, yorumlar çıkarma ve sonuçları değerlendirme gibi unsurları içerir (Sungur, 1997).

Yaratıcı düşünmeyi ortaya çıkartıp geliştiren etmenlerin başında; cesaret, yenilik düşüncesi, merak, orijinallik, girişimcilik, azim, istek, dar kalıplardan sıyrılma, esneklik, üretme potansiyeli, farklılık, açık görüşlülük ve çok yönlülük gibi özellikler gelir.

İçinde bulunduğumuz çağ, bireylerin problem çözme ve yaratıcı düşünme becerilerine sahip olmayı bir anlamda zorunlu kılmıştır. Bilgi, bilgisayar veya dijital çağ olarak da nitelendirilen bu çağda, problemlerin niteliğinde, bireylerin yaşam tarzında ve alışkanlıklarında, toplumların ve devletlerin önceliklerinde değişimler yaşanmıştır. Bu değişimler de hem toplumları hem de bireyleri değiştirmeye ve bu çağın gerekliliklerine uyum sağlamaya zorlamıştır. Dolayısıyla, bu çağa ve gereklerine uygun beceriler edinmek oldukça önemli bir hal almıştır. Bu önemli becerilerden biri de yaratıcı düşünme becerisidir. Yaratıcı düşünme becerisi esasında her dönem için önemini korumuş bir kavramdır. Ancak bu dönem için yaratıcı düşünme becerisi daha da önem kazanmıştır ve bireyler tarafından edinilmesi, olgunlaştırılması ve geliştirilmesi için de eğitim programlarında önemli bir yer tutmuştur. Yaratıcı düşünmeyi geliştiren pek çok faktör vardır. Bunlardan birinin de kitap okuma alışkanlığı olduğu söylenebilir. Kitap okuma alışkanlığı edinen bireyler; düşüncelerini düzenlemeyi, farklı perspektiflerden bakabilmeyi, yaratıcı fikirler üretmeyi, özgün ürünler oluşturmayı daha kolay başarabilirler. Bu açıdan bakıldığında kitap okuma alışkanlığının yaratıcı düşünme becerisi üzerinde büyük önem taşıdığı görülebilir.



Kuşkusuz, kitap okuma alışkanlığı, bireyin düşünce dünyasını genişletir ve hayal gücünü geliştirir. Kitap okuyan bireyler, olaylara ve sorunlara farklı açılardan bakma yeteneği kazanır ve alternatif çözümler üretebilme becerisini artırır. Bu alışkanlık hem hayal gücünü zenginleştirir hem de yaratıcı düşünme becerisini geliştirir. Hayal gücünün çeşitlenmesi, yaratıcı düşüncelerin daha hızlı gelişmesine ve bireyde kökleşmesine katkı sağlar. Yaratıcı düşünme yeteneği genellikle doğuştan gelir, ancak bu yeteneğin geliştirilmesi, olgunlaştırılması ve ilerletilmesi bireyin kişisel çabalarıyla mümkündür. Kitap okuma alışkanlığının bu süreci kolaylaştırdığı, hızlandırdığı ve güçlendirdiği söylenebilir.

Literatür tarandığında ilgili konuyla alakalı çok sayıda çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bu bağlamda: Aksaçlıoğlu ve Yılmaz (2007) ve Durualp vd. (2013), dijital araçların okuma alışkanlığı üzerindeki etkisini; Aslan (2001), Torrance yaratıcı düşünce testinin Türkçe versiyonunu; Awang ve Ramly (2008), Birgili (2015) ve Yaman ve Yalçın (2005), problem tabanlı öğrenme ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkiyi; Batur ve Bek (2010) ve Yalman vd. (2013), öğretmen adaylarının okuma alışkanlıklarını; Çelik ve Karakullukcu (2020), öğrencilere kitap okuma alışkanlığı kazandırmada öğretmenlerin rolünü; Deniz (2015), öğrencilerin kitap okuma alışkanlıklarını; Eragamreddy (2013), Gafour ve Gafour (2021), Hanesová (2014), Im vd. (2015) ve Khoiriyah ve Husamah (2018), yaratıcı düşünme becerisi öğretimini; Gürgeç ve Bilen (2005), Koray (2004), Tok ve Sevinç (2012) ve Yenilmez ve Yolcu (2007), öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisini; Işık (2012) ve Yayuk vd. (2020), öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirmeyi; Özerbaş (2011), yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarıya etkisini; Saracaloğlu vd. (2014), yaratıcı düşünmeyle ilgili yapılmış çalışmaları; Sibirian vd. (2019), eleştirel ve yaratıcı düşünme becerileri ile bilişsel öğrenme sonuçları arasındaki ilişkiyi; Sumarni ve Kadarwati (2020), proje tabanlı öğrenmenin kritik ve yaratıcı düşünme becerilerine etkisini; Tanju (2010), çocuklarda kitap okuma alışkanlığını; Ülger (2013), düşünme becerileri eğitiminin öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisini; Yaşar ve Aral (2010), yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisini; Yeşilyurt (2020), yaratıcılık ve yaratıcı düşünmeyi incelemiştir. Ancak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu sebeple, bu çalışmanın literatürdeki bu boşluğu doldurması ve alana katkı sağlaması amaçlanmıştır.

Bu çalışmanın amacı, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki tutumlarını belirlemek ve bu iki durum arasında ilişkinin bulunup bulunmadığını tespit etmektir. Bu genel amaç kapsamında aşağıda yer alan şu sorulara cevap aranmıştır:

- ✓ Bağımsız değişkenlere göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
 - Cinsiyete göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
 - Sınıf seviyesine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında fark var mıdır?
- ✓ Bağımsız değişkenlere göre, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisi düzeyleri arasında fark var mıdır?
 - Cinsiyete göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisi düzeyleri arasında fark var mıdır?



- Sınıf seviyesine göre sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisi düzeyleri arasında fark var mıdır?
- ✓ Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlığı ile yaratıcı düşünme becerisi düzeyleri arasında bir ilişki var mıdır?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada, nicel araştırma yönteminin de doğasına uygun olan korelasyonel araştırma modeli kullanılmıştır. İlişkisel araştırma türleri içerisinde değerlendirilen korelasyonel araştırma modeli, değişkenler arasındaki ilişkileri tanımlamak ve neden-sonuç ilişkileri hakkında fikir edinmek için kullanılır (Büyüköztürk vd., 2018). Bu model, değişkenler arasındaki ilişkiyi anlamak ve bu ilişkinin doğasını belirlemek için uygun bir seçenek sağlar. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkinin korelasyon araştırma modeliyle incelenmesinin temel amacı, bu iki değişken arasındaki ilişkiyi nicel olarak belirlemek ve anlamaktır. Korelasyon araştırma modeli, değişkenler arasındaki ilişkinin doğasını ölçmek ve değerlendirmek için etkili bir yöntem olduğu söylenebilir. Bu modelin, özellikle sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi detaylı bir şekilde analiz etmek için uygun bir model olduğu söylenebilir.

Evren ve örneklem

Bu araştırmanın evrenini, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Muş Alparslan Üniversitesi ve Elazığ Fırat Üniversitesi Eğitim Fakültesi Sosyal Bilimler Eğitimi dalında 1, 2, 3 ve 4. sınıflarında öğrenim gören öğretmen adayları oluşturmaktadır. Bu evren içerisinde, tabakalı örnekleme yöntemi ile 286 öğretmen adayı örneklem olarak seçilmiştir. Bu çalışmada, tabakalı örnekleme yönteminin tercih edilmesinin nedeni, araştırmada incelenen popülasyonun belirli özelliklerine dayalı olarak alt gruplara ayrılabilmesidir. Örneğin, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi araştırırken, bu özellikleri etkileyebilecek faktörleri dikkate almak önemlidir. Bu nedenle, bu araştırma kullanılan tabakalı örnekleme yöntemiyle, öğretmen adaylarını belirli kriterlere göre (örneğin; farklı sınıf düzeyleri, farklı üniversiteler) alt gruplara ayırarak her bir alt gruptan temsili örnekler alınmıştır. Bu yaklaşım, araştırmanın daha geniş ve çeşitli bir yelpazede sonuçlar elde etmesine ve elde edilen sonuçların daha genellemelere olanak tanınmasına yardımcı olacaktır. Bu şekilde, araştırmanın bulgularının daha kapsamlı ve güvenilir sonuçlar vermesi amaçlanmıştır (Kılıç, 2013). Örnekleme ilişkin katılımcıların kişisel özellikleri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcılara Ait Demografik Bilgiler (n=286)

<i>Değişkenler</i>	<i>Frekans</i>	<i>Yüzde</i>
Cinsiyet		
Kadın	163	57,0
Erkek	123	43,0



Üniversite		
Alparslan Üniversitesi	147	51,4
Fırat Üniversitesi	139	48,6
Sınıf		
1. Sınıf	84	29,4
2. Sınıf	80	28,0
3. Sınıf	61	21,3
4. Sınıf	61	21,3

Tablo 1'e bakıldığında katılımcıların 163'ü (%57,0) kadın, 123'ü (%43,0) erkek öğretmen adaylarından oluştuğu görülmektedir. Katılımcıların, 147'si (%51,4) Alparslan Üniversitesinde öğrenim görürken, 139'u (%48,6) ise Fırat Üniversitesinde öğrenim görmektedir. Ayrıca, katılımcıların 84'ü (%29,4) 1. sınıf düzeyinde, 80'i (%28,0) 2. sınıf düzeyinde, 61'i (%21,3) 3. sınıf düzeyinde ve geri kalan 61'i (21,3) ise 4. sınıf düzeyinde öğrenim görmektedir.

Verilerin toplanması ve puanlanması

Katılımcıların, kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerisi düzeylerini belirlemek için "Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOATÖ)" ve "Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği (YDBÖ)" şeklinde toplamda iki veri toplama aracı kullanılmıştır. Bu ölçeklere ilişkin detay bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutum Ölçeği (KOATÖ)

Bu ölçek, Gömleksiz (2004) tarafından tasarlanmıştır. Ölçek, toplamda 30 madde içerir; bunların 21'i olumlu ve 9'u olumsuzdur. Bu ölçek, altı alt ölçekten oluşur ve başlıkları "Sevgi, Alışkanlık, Gereklilik, İstek, Etki, Yarar" şeklindedir. Ölçek, 5'li Likert tipinde değerlendirilir; bu değerlendirme yöntemine göre, toplam puanın yükselmesiyle birlikte, öğrencinin kitap okuma alışkanlığına olan tutumunun da olumlu yönde güçlendiği kabul edilmektedir.

Bu ölçeğin yapı geçerliliği için faktör analizi kullanılmış ve KMO değeri 0.83, Bartlett testi sonucu 2202.200 olarak bulunmuştur, bu durum ölçeğin faktör analizine uygunluğunu göstermektedir. Ölçeğin güvenilirliği, Cronbach's Alpha iç tutarlılık katsayısı ile değerlendirilmiş ve tüm ölçek için 0.88 gibi yüksek bir değer elde edilmiştir. Alt boyutların Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları 0.70 ile 0.79 arasında değişmektedir, bu husus her bir alt boyutun güvenilir olduğunu göstermektedir. Buradan hareketle KOATÖ'nün geçerli ve güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.

Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği (YDBÖ)

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerisi düzeylerini belirlemek amacıyla Whetton ve Cameron'ın (2002) "How creative are you?" adlı ölçeğinden faydalanılmıştır. Ölçek, Türkçe'ye Aksoy (2004) tarafından uyarlanarak "Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği" adıyla kullanılmıştır. Bu ölçekte toplamda 40 madde bulunmaktadır. Katılımcılara, yaratıcılık özelliklerini



değerlendirmek amacıyla her ifade için "Katılıyorum", "Kararsızım", "Katılmıyorum" seçenekleri sunulmuş ve kendileri için en uygun olanı işaretlemeleri istenmiştir. Maddelerin en düşük puanı -2, en yüksek puanı ise 4'tür. Bu doğrultuda, alınan puanlara göre yaratıcılık düzeyleri Aksoy (2004) tarafından şu şekilde sınıflandırılmıştır: 10 puandan az değerler için "Yaratıcılığı Olmayan"; 10–19 puan arası "Ortanın Altında Yaratıcı"; 20–39 puan arası "Orta Düzeyde Yaratıcı"; 40–64 puan arası "Ortanın Üzerinde Yaratıcı"; 65–94 arası "Oldukça Yaratıcı"; 95–116 puan arası "Olağanüstü Yaratıcı".

Yaratıcı Düşünme Becerisi Ölçeği için yapılan geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları 174 öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin yapısal geçerliği tek faktörlü olarak değerlendirilmiş ve açıklanan varyans oranı %45 olarak belirlenmiştir. Ölçeğin iç tutarlılığını değerlendiren Cronbach's Alpha güvenilirlik katsayısı ise 0,94 olarak hesaplanmıştır. Buradan hareketle, ölçeğin güvenilir bir ölçüm aracı olduğu söylenebilir.

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında ulaşılan veriler, 2023-2024 eğitim ve öğretim yılı güz döneminde toplanmıştır. Toplanan bu verilerin değerlendirmesi ise SPSS istatistik programı üzerinden yapılmış ve yorumlanmıştır. Araştırma verilerinin istatistiksel analizinde, "bağımsız gruplar t testi, tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi ve basit doğrusal korelasyon analizi" kullanılmıştır. Elde edilen verilere uygun analiz işlemlerini kullanabilmek amacıyla verilerin normal dağılım gösterip göstermediklerine bakılmıştır. Bu çerçevede, Kolmogorov-Smirnov (K-S) ve Shapiro-Wilk (S-W) normallik testi yapılmış olup verilerin normal dağılıma sahip oldukları tespit edilmiştir. Ayrıca, ilgili sonuçlar, %95 güven aralığında ve .05 anlamlılık düzeyinde incelenmiştir. Bütün bunlara ek olarak, yapılan bu analiz işleminde ortalama, standart sapma, frekans ve yüzde hesaplamalarından da faydalanılmıştır.

Bulgular

Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının, kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerisi düzeylerini ortaya koymak için yapılan bu çalışmada elde edilen bulgular tablolar halinde aşağıda sunulmuştur.

Kitap okuma alışkanlıkları yönünden cinsiyete göre sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Kitap okuma alışkanlıkları yönünden kadın ve erkek öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puanlara ilişkin sonuçlar Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Kitap Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	163	4.33	0.46	284	-3,646	0.00
Erkek	123	4.08	0.67			



Tablo 2 incelediğinde, kitap okuma alışkanlıkları yönünden kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını test etmek maksadıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t testi sonuçlarına göre; erkek öğrencilerin kitap okumaya ilişkin ölçekten aldıkları puan ortalaması (\bar{X} = 4.08) ile kadın öğrencilerin kitap okumaya ilişkin ölçekten aldıkları puan ortalaması (\bar{X} = 4.33) arasında kadınlar lehine anlamlı bir farklılık bulunmaktadır (t_{284} = -3,646, $p < 0.05$). Gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü Cohen d = 0.48 olarak hesaplanmıştır. Dolayısıyla, Green ve Salkind'e (2005) göre gruplar arasındaki farkın etki büyüklüğü orta düzeyde olduğu görülmüştür. Bu sonuç bağlamında, kadınların kitap okuma alışkanlıklarının erkeklere nazaran daha etkili olduğu söylenebilir.

Yaratıcı düşünme becerisi yönünden cinsiyete göre sosyal bilgiler öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yaratıcı düşünme becerileri yönünden kadın ve erkek öğretmen adaylarının ölçekten elde ettikleri puanlara ilişkin sonuçlar aşağıdaki Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Sosyal Bilgiler Öğretmen Adaylarının Yaratıcı Düşünme Becerilerine İlişkin Tutumlarının Cinsiyet Değişkenine Göre T-Testi Sonuçları

Gruplar	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Kadın	163	45.93	8.60	284	0.312	0.56
Erkek	123	45.60	9.25			

Tablo 3 incelendiğinde, yaratıcı düşünme becerileri yönünden kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir farklılığın bulunup bulunmadığını test etmek maksadıyla yapılan ilişkisiz gruplar için t testi sonucu bağlamında; erkek öğrencilerin yaratıcı düşünmeye yönelik ölçekten aldıkları puan ortalaması (\bar{X} =45.60) ile kadın öğrencilerin yaratıcı düşünmeye yönelik ölçekten aldıkları puan ortalaması (\bar{X} =45.93) arasında manidar bir farklılık bulunmamaktadır (t_{284} = 0.312, $p > 0.05$). Bu sonuç çerçevesinde, kadınlar ve erkekler öğretmen adayları arasında yaratıcı düşünme becerileri açısından benzer düzeyde performans gösterdikleri söylenebilir.

Kitap okuma alışkanlıkları sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların sınıf değişkenine göre kitap okuma alışkanlıklarının farklılaşp farklılaşmadığı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Kitap Okuma Alışkanlıklarının Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	0.847	3	0.282	0.856	0.464
Gruplar içi	93.024	282	0.330		
Toplam	93.871				

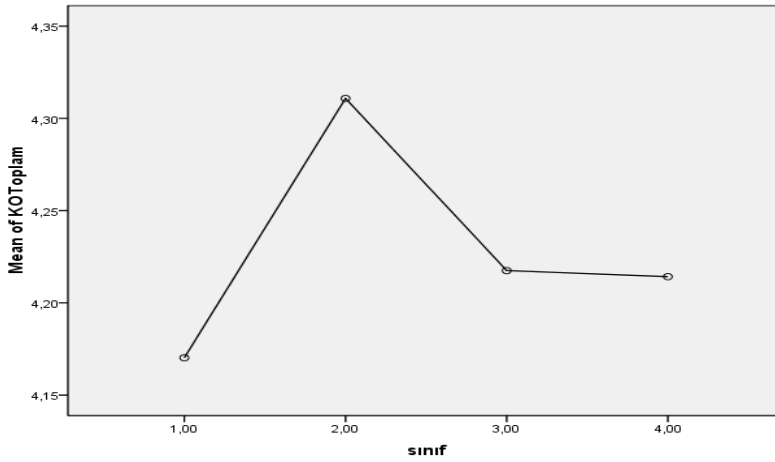
Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların sınıf değişkenine göre kitap okuma alışkanlıklarının farklılaşp farklılaşmadığını test etmek maksadıyla yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans



analizi (ANOVA) sonucunda; üniversite 1. sınıf öğrencilerinin kitap okuma alışkanlığı ölçeğinden almış oldukları puan ortalaması ($\bar{X}= 4.17$), üniversite 2. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}= 4.31$), 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}= 4.21$) ve 4. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması ($\bar{X}= 4.21$) arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(3-282)} = 0.856$, $p > 0.05$). Dolayısıyla, öğretmen adaylarının farklı sınıf seviyelerinde benzer düzeyde kitap okuma alışkanlıklarına sahip olduğu görülebilir.

Sayfa | 1414

Katılımcıların sınıf değişkenine göre kitap okuma alışkanlıkları ölçeği puan ortalamasına ilişkin grafik Şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre kitap okuma alışkanlıkları ölçeği puan ortalaması

Şekil 1 incelendiğinde, katılımcıların sınıf düzeylerinin, kitap okuma alışkanlıkları üzerinde manidar bir etkiye sahip olmadığı söylenebilir.

Yaratıcı düşünme becerileri sınıf değişkenine göre farklılaşmakta mıdır?

Katılımcıların sınıf değişkenine göre yaratıcı düşünme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığı Tablo 5’te gösterilmiştir.

Tablo 5.

Yaratıcı Düşünme Becerilerinin Sınıf Değişkenine Göre Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Gruplar arası	246.950	2	82,317	1,045	0.373
Gruplar içi	22212,463	97	78,768		
Toplam	22459,413				

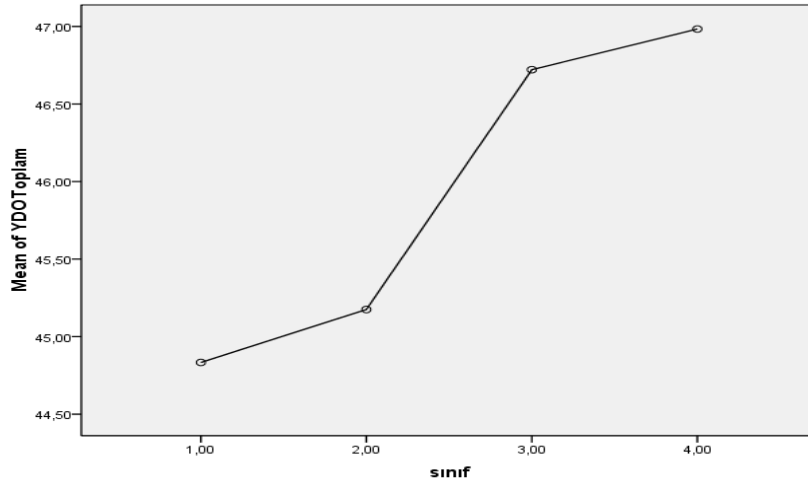
Tablo 5 incelendiğinde, katılımcıların sınıf değişkenine göre yaratıcı düşünme becerilerinin farklılaşıp farklılaşmadığını test etmek amacıyla yapılan ilişkisiz örneklem için tek yönlü varyans

Salur, M. (2024). Kitap okuma alışkanlığı ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1403-1421.

DOI. 10.51460/baebd.1470905

analizi (ANOVA) sonucunda; üniversite 1. sınıf öğrencilerinin yaratıcı düşünme becerileri ölçeğinden almış oldukları puan ortalaması (\bar{X} = 44.83), üniversite 2. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması (\bar{X} = 45.17), 3. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması (\bar{X} = 46.72) ve 4. sınıf öğrencilerinin puan ortalaması (\bar{X} = 46.98) arasında istatistiksel olarak manidar bir farklılık bulunmamıştır ($F_{(3-283)} = 0.856$, $p > 0.05$).

Katılımcıların sınıf değişkenine göre yaratıcı düşünme becerileri ortalamasına ilişkin grafik Şekil 2'de sunulmuştur.



Şekil 2. Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sınıf değişkenine göre yaratıcı düşünme becerileri ortalaması

Şekil 2 incelendiğinde, katılımcıların sınıf düzeylerine göre yaratıcı düşünme becerileri puan ortalamaları arasında istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmamış olmasına rağmen, 1. sınıf öğrencilerinden başlayarak 4. sınıf öğrencilerine kadar yaratıcı düşünme becerisi ortalamalarında bir artış eğilimi gözlemlenmektedir. Bu durumun öğrencilerin akademik yaşamları boyunca yaratıcı düşünme becerilerini geliştirdiği ve bu sürecin özellikle ilerleyen sınıf seviyelerinde daha da belirgin hale geldiği söylenebilir.

Kitap okuma alışkanlığı ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişki

Katılımcıların, kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerileri arasında bir ilişkinin bulunup bulunmadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal korelasyon işlemi neticesinde öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir ($r = 0.26$, $p < 0.05$). Buna ilişkin veriler Tablo 6'da sunulmuştur.



Tablo 6.

Kitap Okuma Alışkanlığı ile Yaratıcı Düşünme Becerisi Arasında İlişkiye Yönelik Basit Doğrusal Korelasyon İşlemi Sonucu

		Kitap okuma ölçeği toplam	Yaratıcı düşünme ölçeği toplam	
Kitap Alışkanlığı	Okuma	Pearson Correlation	1	.261**
		Sig. (2-tailed)		0.000
		N	286	286
Yaratıcı Düşünme		Pearson Correlation	.261**	1
		Sig. (2-tailed)	0.000	
		N	286	286

Tablo 6'dan hareketle, iki ölçek arasındaki korelasyonun yönü pozitif olduğundan, kitap okuma alışkanlığı arttıkça yaratıcı düşünme düzeyinin de arttığı söylenebilir. Bu sonuç, kitap okuma alışkanlığının yaratıcı düşünmeyi desteklediğini göstermektedir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Kitap okuma alışkanlığı günümüzde, küreselleşen, derinleşen ve bireyselleşen dünyada giderek daha da önem kazanmaktadır. Bu alışkanlık, sadece kişisel gelişim için değil, aynı zamanda sosyal ilişkileri güçlendirmek ve yalnızlık gibi psikolojik problemleri azaltmak için de büyük bir rol oynamaktadır. Teknolojinin sunmuş olduğu olanakların yanı sıra, insanların giderek daha da robotlaşan yaşamları, duygusal bağları zayıflatma eğilimindedir. Bu durum, teknolojinin gelişimiyle birlikte insanların birbirleriyle olan derin bağlarını yitirmesine ve duygusal iletişimlerin azalmasına neden olmaktadır. Ancak, kitap okuma alışkanlığı edinmek, bu duygusal bağları güçlendirerek yalnızlık hissini azaltabilir. Bunun yanı sıra kitap okuma alışkanlığı, geçmiş dönemlere ait bilgileri öğrenmek, toplumların ve insan ilişkilerinin dinamiklerini anlamak, bireyin kendisini ve çevresini daha iyi anlamasına ve değerlendirmesine yardımcı olur (Batur ve Bek, 2010). Bunun yanı sıra, okuma alışkanlığı geniş ufuklar açar, hayal gücünü zenginleştirir, hoşgörülü ve özgün düşüncelerin gelişmesine katkı sağlar. Bu sayede, esnek düşünme kabiliyeti edinilir ve yaratıcı düşünme becerileri geliştirilir. Dolayısıyla, kitap okuma alışkanlığı, 21. yüzyılın temel becerilerinden biri olan yaratıcı düşünme becerisini destekleyen ve güçlendiren bir etken olduğu söylenebilir.

Yapılan bu çalışma ise, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi belirlemeyi amaçlayarak literatüre farklı bir bakış açısı getirmesi açısından oldukça önemlidir. Çalışmada, çeşitli değişkenlere göre birbirinden farklı sonuçlar elde edilmiştir. Şöyle ki; kitap okuma alışkanlıkları yönünden, kadın ve erkek öğretmen adayları arasında anlamlı bir fark olduğu ve bu farkın kadın öğretmen adaylarının lehine olduğu tespit edilmiştir (Tablo 2). Arı ve Demir (2013), Arslan vd. (2009), Aslantürk (2008), Başaran ve Ateş (2009), Batur ve Bek (2010), Bozpolat (2010), Gönen vd. (2004), İşeri (2010), Kalyocu (2013), Koçak vd. (2016), Mete (2012), Odabaş vd. (2008), Özbay vd. (2008), Özdemir vd. (2015), Saracaloğlu vd. (2003), Saracaloğlu vd. (2009), Yalınkılıç (2007) tarafından yapılan bütün bu çalışmalarda kitap okuma alışkanlığının cinsiyete göre farklılaştığı ve kadınların lehine anlamlı sonuçların çıktığı tespit edilmiştir.



Dolayısıyla sıralanan tüm bu çalışmalarda ulaşılan veriler ile bu çalışmada ulaşılan veriler birbirini desteklemekte ve birbiriyle paralellik göstermektedir. Kadınların, erkeklere göre kitap okuma alışkanlıklarının daha yüksek olmasını Zengin (2003:136) şu şekilde ifade eder: “Kızlar sebep ne olursa olsun erkeklerden daha çok kitap okumaktadırlar. Bunda Türk aile yapısının ve toplumun değer yargılarının rolü olabilir. Lise çağlarında erkek öğrenciler boş zamanlarını ev dışında geçirirken kızlar daha fazla eve bağımlı tutulmaktadır. Erkekler spor yapmak gibi etkinliklerde bulunurken, kızlar bu imkanlardan da çok fazla yararlanamamaktadırlar. Dolayısıyla erkeklere göre daha fazla boş vakitleri olmaktadır. Ayrıca kitap okumaya erkeklerden daha yatkın oldukları görülmektedir.” Dolayısıyla bu ifadeler, çalışmada elde edilen bulgularla örtüşmekte ve çalışma verilerini desteklemektedir.

Çalışmada ulaşılan bir başka sonuç ise, kadın ve erkek öğretmen adaylarının, yaratıcı düşünme becerisi yönünden anlamlı bir farklılığın bulunmamasıdır (Tablo 3; p: 0.56). Aynı şekilde, kitap okuma alışkanlıklarının, sınıf düzeyleri (1, 2, 3 ve 4. sınıf) açısından da istatistiksel olarak manidar bir fark bulunmamıştır (Tablo 4; p: 0.464). Ancak, öğretmen adaylarının sınıf düzeyleri arttıkça, yaratıcı düşünme becerilerinin de oransal olarak arttığı tespit edilmiştir (Tablo 5). Bu sebeple, üniversitelerde verilen eğitimlerin yaratıcı düşünme becerilerini olumlu yönde geliştirdiği söylenebilir. Öğretmen adayları, eğitim süreci boyunca aldıkları dersler ve katıldıkları etkinlikler aracılığıyla yaratıcı düşünme yeteneklerini geliştirme fırsatı bulmaktadır. Ayrıca, farklı sınıf düzeylerindeki eğitimlerin, öğrencilerin farklı zihinsel süreçleri ve becerileri geliştirmelerine yardımcı olduğu düşünülmektedir. Bu nedenle, üniversite eğitiminin yaratıcı düşünme becerilerini desteklemek için önemli bir platform olduğu söylenebilir.

Çalışmada elde edilen önemli bulgulardan biri de katılımcıların, kitap okuma alışkanlıkları ile yaratıcı düşünme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişkinin bulunduğu (Tablo 6). Kitap okuma alışkanlığının, yaratıcı düşünme becerisini geliştirdiği gibi eleştirel düşünme becerisini, iletişim becerisini, problem çözme becerisini de geliştirdiği yapılan çalışmalarda elde edilmiştir. Nitekim, Susar vd., tarafından (2014) “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ile Okuma Alışkanlıklarına Yönelik Tutumları Arasındaki İlişki” isimli eserinde, öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları ile eleştirel düşünme eğilimleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, Gökkuş ve Delican (2016) tarafından yapılan “Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eleştirel Düşünme Eğilimleri ve Okuma Alışkanlığına İlişkin Tutumlar” isimli benzer bir diğer çalışmada da öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri (düzeyleri) ile kitap okuma alışkanlığına ilişkin tutumları arasında orta düzeyde, pozitif ve anlamlı bir ilişki olduğu saptanmıştır. Saracaloğlu vd., (2009) tarafından yapılan “Öğretmen Adaylarının İletişim ve Problem Çözme Becerileri ile Okuma İlgi ve Alışkanlıkları Arasındaki İlişki” isimli bir diğer çalışmada ise kitap okuma ilgi ve alışkanlıkların, öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerilerini olumlu etkilediği ve bu becerilerin yeterli düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Son olarak Yılmaz (2012) tarafından yapılan “Okuma Alışkanlığının Okul Başarısına Etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu Öğrencileri Üzerine Bir Araştırma” isimli eserinde okuma alışkanlığının, ders başarısına ve not ortalamasına pozitif yönde bir etkinin ve aralarında anlamlı bir ilişkinin bulunduğu tespit edilmiştir. Yukarıda zikredilen tüm çalışmalarda elde edilen bulgular ile bu çalışmada elde edilen bulgular arasında bir tutarlılık ve paralellik söz konusudur. Ayrıca bu bulgular, bu çalışmada elde edilen verileri de güçlendirmektedir. Böylece, kitap okuma alışkanlığının başta yaratıcı düşünme becerisi gibi pek çok beceriyi de olumlu yönde etkilediği yapılan çalışmalarla kanıtlanmış ve desteklenmiştir.



Yapılan çalışmada elde edilen bulgulardan hareketle şu öneriler sunulabilir:

- ✓ Bu çalışmada, kitap okuma alışkanlığının yaratıcı düşünme becerisini olumlu ve anlamlı yönde geliştirdiği tespit edilmiş. Bu sebeple, üniversitelerde veya okullarda okuma etkinliği düzenlenebilir, okuma materyalleri çeşitlendirilebilir, okuma saatleri belirlenebilir, buna yönelik dersler eklenebilir ve okuma grupları oluşturulabilir.
- ✓ Bu çalışmada, kitap okuma alışkanlığının yaratıcı düşünme becerisi üzerindeki etkisi incelenmiştir. Başka çalışmalarda, kitap okuma alışkanlığının; eleştirel, analitik ve problem çözme gibi beceriler üzerindeki etkisi incelenebilir.
- ✓ Bu çalışmanın hedef kitesini öğretmen adayları teşkil etmektedir. Başka çalışmalarda, öğretmen veya öğrencilere yönelik yapılabilir ve bu çalışmayla karşılaştırılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1403-1421.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1403-1421.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Aksaçlıoğlu, A. G., & Yılmaz, B. (2007). Öğrencilerin televizyon izlemeleri ve bilgisayar kullanmalarının okuma alışkanlıkları üzerine etkisi. *Türk Kütüphaneciliği, 21(1)*, 3-28.
- Aksoy, B. (2004). *Coğrafya öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımı*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Arı, E., & Demir, M. K. (2013). İlköğretim bölümü öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının değerlendirilmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 1(1)*, 116-128.
- Arslan, Y., Çelik, Z., & Çelik, E. (2009). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(26)*, 113-124.
- Aslan, E. (2001). Torrance yaratıcı düşünce testi'nin Türkçe versiyonu. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 14(14)*, 19-40.
- Aslantürk, E. (2008). *Sınıf öğretmenlerinin ve sınıf öğretmeni adaylarının okuma ilgi ve alışkanlıklarının karşılaştırılması*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Awang, H., & Ramly, I. (2008). Creative thinking skill approach through problem-based learning: Pedagogy and practice in the engineering classroom. *International Journal of Educational and Pedagogical Sciences, 2(4)*, 334-339.
- Aydın, B. (1997). *Çocuk ve ergen psikolojisi*. İstanbul: Marmara Üniversitesi Vakfı Yayınları.
- Başaran, M., & Ateş, S. (2009). İlköğretim beşinci sınıf öğrencilerinin okumaya ilişkin tutumlarının incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1)*, 73-92.
- Batur, Z., & Bek, H. G. H. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma: Uşak Eğitim Fakültesi örneği. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 3(1)*, 32-49.
- Bayram, O. (1990). *İlkokul çağı çocuklarının okuma alışkanlığı ve Yenimahalle ilçe halk kütüphanesi gezici kütüphane hizmeti*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Ankara.
- Birgili, B. (2015). Creative and critical thinking skills in problem-based learning environments. *Journal of Gifted education and creativity, 2(2)*, 71-80.
- Bozpolat, E. (2010). Öğretmen adaylarının okuma alışkanlığına ilişkin tutumlarının değerlendirilmesi (Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Fakültesi örneği). *Journal of World of Turks, 2(1)*, 411-428.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri (25. Baskı)*. Ankara: Pegem Yayınları.
- Çelik, Y., & Karakullucu, N. (2020). İlkokul öğrencilerine kitap okuma alışkanlığı kazandırmada sınıf öğretmenlerinin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 11(2)*, 1-14.
- Çiftçi, Ö., & Temizyürek, F. (2008). İlköğretim 5. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama becerilerinin ölçülmesi. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Üniversitesi Dergisi, 5(9)*, 109-129.
- Deniz, E. (2015). Ortaokul öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 3(2)*, 46-64.
- Durualp, E., Çiçekoğlu, P., & Durualp, E. (2013). Sekizinci sınıf öğrencilerinin kitap okumaya yönelik tutumlarının internet ve kitap okuma alışkanlıkları açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim (TEKE) Dergisi, 2(1)*, 115-132.
- Eragamreddy, N. (2013). Teaching creative thinking skills. *International Journal of english language & translation studies, 1(2)*, 124-145.
- Erdem, İ., & Altunkaya, H. (2013). Silivri ceza infaz kurumları yerleşkesinde bulunan açık öğretim ortaokulu öğrencisi hükümlü ve tutukluların okuma alışkanlıkları. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, (11)*, 453-489. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.442>

Salur, M. (2024). Kitap okuma alışkanlığı ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1403-1421.

DOI. 10.51460/baebd.1470905



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1403-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1403-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Gafour, O. W., & Gafour, W. A. (2021). Creative thinking skills–A review article. *Journal of Education and e-Learning*, 4, 44-58.
- Gökkuş, İ., & Delican, B. (2016). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ve okuma alışkanlığına ilişkin tutumlar. *Cumhuriyet International Journal of Education-CIJE*, 5(1), 10-28.
- Gömleksiz, M. N. (2004). Kitap okuma alışkanlığına ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14 (2), 185-195.
- Gönen, M., Çelebi, Ö. E., & Iştan S. (2004). İlköğretim 5., 6. ve 7. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi*, 32 (164), 7-34.
- Grabe, W., & Stoller, F. L. (2002). *Teaching and researching reading*. New York: Pearson Education.
- Green, S. B., & Salkind, N. J. (2005). *Using spss for windows and macintosh: analyzing and understanding data (4th edition)*. New Jersey: Pearson Prentice Hall Press.
- Güneş, F. (2000). *Okuma yazma öğretimi ve beyin teknolojisi*. Ankara: Ocak Yayınları.
- Gürgen, E. T., & Bilen, S. (2005). Müzik alan derslerinin müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme becerileri üzerindeki etkileri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 325-338.
- Hanesová, D. (2014). Development of critical and creative thinking skills in CLIL. *Journal of language and cultural education*, 2(2), 33-51.
- Im, H., Hokanson, B., & Johnson, K. K. (2015). Teaching creative thinking skills: A longitudinal study. *Clothing and Textiles Research Journal*, 33(2), 129-142.
- Işık, A. (2012). Sunular yardımıyla öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerini geliştirme. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 1(1), 89-96.
- İşeri, K. (2010). İlköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okuma tutumlarının incelenmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2), 469-487.
- Kalyocu, R. (2013). Görsel sanatlar öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıkları üzerine bir araştırma. *Electronic Journal of Social Sciences*, 12(45), 281-289.
- Khoiriyah, A. J., & Husamah, H. (2018). Problem-based learning: Creative thinking skills, problem-solving skills, and learning outcome of seventh grade students. *JPBI (Jurnal Pendidikan Biologi Indonesia)*, 4(2), 151-160. <https://doi.org/10.22219/jpbi.v4i2.5804>
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6.
- Koçak, B., Çermik, F., Polat, S., & Şahin, N. (2016). Öğretmen adaylarının kitap okuma tutumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 5(1), 395-411.
- Konan, N. (2013). İlköğretim okulu yöneticilerinin okuma alışkanlıkları. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 1(1), 31-59.
- Koray, Ö. (2004). Fen eğitiminde yaratıcı düşünmeye dayalı öğretmen adaylarının yaratıcılık düzeylerine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 40(40), 580-599.
- Mete, G. (2012). İlköğretim 8. sınıf öğrencilerinin okuma alışkanlığı üzerine bir araştırma (Malatya İli örneği). *Dil ve Edebiyat Eğitim Dergisi*, 1(1), 43-66.
- Odabaş, H., Odabaş, Y., & Polat, B. (2008). Üniversite öğrencilerinin okuma alışkanlığı: Ankara Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası Dergisi*, 9(2), 431-465. <https://doi.org/10.15612/BD.2008.313>
- Özbay, M. (2014). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özbay, M., Bağcı, H., & Uyar, Y. (2008). Türkçe öğretmeni adaylarının okuma alışkanlığına yönelik tutumlarının çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9 (15), 117–136.
- Özdemir, O., Özdemir, M., & Kaya, B. (2015). Öğretmen adaylarının kitap okuma alışkanlıklarının incelenmesi. *Trakya Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 17(2), 219-233.
- Özerbaş, M. A. (2011). Yaratıcı düşünme öğrenme ortamının akademik başarı ve bilgilerin kalıcılığına etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 31(3), 675-705.
- Saracaloğlu, A. S., Bozkurt, N., & Serin, O. (2003). Üniversite öğrencilerinin okuma ilgileri ve okuma alışkanlıklarını etkileyen faktörler. *Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(12), 149–157.

Salur, M. (2024). Kitap okuma alışkanlığı ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1403-1421.

DOI. 10.51460/baebd.1470905



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1403-1421.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1403-1421.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Saracaloğlu, A. S., Gündoğdu, K., Altın, M., Aksu, N., Kozağaç, Z. B., & Koç, B. (2014). Yaratıcı düşünme becerisi konusunda 2000 yılı ve sonrasında yayımlanmış makalelerin incelenmesi. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(2), 62-74.
- Saracaloğlu, A. S., Yenice, N., & Karasakaloğlu, N. (2009). Öğretmen adaylarının iletişim ve problem çözme becerileri ile okuma ilgi ve alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(2), 187-206.
- Siburian, J., Corebima, A. D., & Saptasari, M. (2019). The correlation between critical and creative thinking skills on cognitive learning results. *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(81), 99-114.
- Sumarni, W., & Kadarwati, S. (2020). Ethno-stem project-based learning: Its impact to critical and creative thinking skills. *Jurnal Pendidikan IPA Indonesia*, 9(1), 11-21.
- Sungur, N. (1997). *Yaratıcı düşünce*. İstanbul: Evrim Yayınevi.
- Susar Kırmızı, F., Fenli, A., & Kasap, D. (2014). Sınıf öğretmeni adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile okuma alışkanlıklarına yönelik tutumları arasındaki ilişki. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 3(1), 354-367. <https://doi.org/10.7884/teke.267>
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Sosyal Politika Çalışmaları Dergisi*, 21(21), 30-39.
- Tok, E., & Sevinç, M. (2012). Düşünme becerileri eğitiminin okul öncesi öğretmen adaylarının yaratıcı düşünme becerilerine etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 204-222.
- Ülger, K. (2013). Probleme dayalı öğrenme (PDÖ) yaklaşımının öğrencilerin yaratıcı düşünme becerileri üzerine etkisi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(1), 382-392.
- Whetton, D. A., & Cameron, K. S. (2002). *Answers to exercises taken from developing management skills (3rd Edition)*, At Northwestern University.
- Yalınkılıç, K. (2007). Türkçe öğretmen adaylarının okumaya ilişkin tutum ve görüşleri. *The Journal of International Social Research*, 1(1), 226-241.
- Yalman, M., Özkan, E., & Kutluca, T. (2013). Eğitim fakültesi öğrencilerinin kitap okuma alışkanlıkları üzerine betimsel bir araştırma: Dicle Üniversitesi örneği. *Bilgi Dünyası*, 14(2), 291-305.
- Yaman, S., & Yalçın, N. (2005). Fen bilgisi öğretiminde probleme dayalı öğrenme yaklaşımının yaratıcı düşünme becerisine etkisi. *İlköğretim Online*, 4(1), 42-52.
- Yaşar, M. C., & Aral, N. (2010). Yaratıcı düşünme becerilerinde okul öncesi eğitimin etkisi. *Kuramsal Eğitim Bilim Dergisi*, 3(2), 201-209.
- Yayuk, E., Purwanto, As'ari, A. R., & Subanji. (2020). Primary school students' creative thinking skills in mathematics problem solving. *European Journal of Educational Research*, 9(3), 1281-1295. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.9.3.1281>
- Yenilmez, K., & Yolcu, B. (2007). Öğretmen davranışlarının yaratıcı düşünme becerilerinin gelişimine katkısı. *Manas üniversitesi sosyal bilimler dergisi*, 9(18), 95-105.
- Yeşilyurt, E. (2020). Yaratıcılık ve yaratıcı düşünme: Tüm boyut ve paydaşlarıyla kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 15(25), 3874-3915. <https://doi.org/10.26466/opus.662721>
- Yılmaz, B. (2007). *Okuma alışkanlığı ve öğretmen, okuma kültürü ve okullarda uygulama sorunları toplantısı*. Ankara: MEB Yayınları.
- Yılmaz, B. (2012). *Okuma alışkanlığının okul başarısına etkisi: Ankara Keçiören Atapark İlköğretim Okulu öğrencileri üzerine bir araştırma*. Külcü, Ö., Çakmak, T., Özel, N. (Editörler), Prof. Dr. K. Gülbün Baydur'a armağan içinde (210- 218). Ankara: Özyurt Matba.
- Zengin, N. (2003). Gençlerin okuma alışkanlıklarını belirlemeye yönelik bir çalışma hakkında. *Türklük Bilimi Araştırmaları*, 13, 131-149.

Salur, M. (2024). Kitap okuma alışkanlığı ile yaratıcı düşünme becerisi arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1403-1421.


DOI. 10.51460/baebd.1470905




Ebeveynleri Boşanmış ve Boşanmamış İlkokul Öğrencilerinin Değer Düzeyleri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi

Investigation of the Relationship Between Value Levels of Primary School Students with Divorced and Non-Divorced Parents

Sayfa | 1422

Zeynep BAŞKAN İŞLER , Arş. Görevlisi, İstanbul Medeniyet Üniversitesi, zeynep.baskan@medeniyet.edu.tr

Bilal YORULMAZ , Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, bilalyorulmaz@marmara.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 23 Mart 2024
Kabul tarihi - Accepted: 31 Temmuz 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Bu çalışmada ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkököl öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda İstanbul ilinde MEB'e bağlı ilkökullarda öğrenim gören 117 ebeveyni boşanmış, 102 ebeveyni boşanmamış öğrenciyle çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden biri olan tarama çalışması olarak yürütülmüştür. Veriler Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu aracılığıyla toplanmıştır. Saygı, sorumluluk, dürüstlük, iş birliği, paylaşım, dostluk/arkadaşlık alt boyutlarını kapsayan ölçek, öğrencilerin sınıf öğretmenlerine uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde ilişkisiz örneklem için t testi ve tek yönlü ANOVA kullanılmıştır. Araştırma sonucunda ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkököl öğrencilerinin ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda değer düzeyleri arasında ebeveynleri boşanmamış öğrenciler lehine anlamlı farklılık olduğu görülmüştür. Değer düzeyleri ve cinsiyet arasındaki ilişkide kızların lehine anlamlı farklılık olduğu, anne ve babanın eğitim durumu arttıkça öğrencinin değer düzeyinin de arttığı elde edilen diğer sonuçlardır. Son olarak sınıf düzeyi, aile sosyoekonomik düzeyi ve kardeş sayısı ile öğrencilerin değer düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Değerler, Değerler Eğitimi, Boşanmış Aile, Tek Ebeveyn, İlkokul Öğrencileri.

Abstract. This study aims to investigate the relationship between the value levels of primary school students with divorced and non-divorced parents, considering various variables. The study group comprised 117 students with divorced parents and 102 students with non-divorced parents studying in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in Istanbul. The study was conducted using a cross-sectional survey design. The data were collected through the Preschool Values Scale Teacher Form developed. The scale covering the sub-dimensions of respect, responsibility, honesty, co-operation, sharing, friendship was administered to the classroom teachers of the students. The data was analysed using Independent-Sample t test, one-way ANOVA, and Tukey tests. As a result of the research, it was seen that there was a significant difference between the value levels of elementary school students whose parents were divorced and whose parents were not divorced in the overall scale and in all sub-dimensions in favour of the students whose parents were not divorced. The other results indicate that there is a significant difference in favour of girls in the relationship between value levels and gender, and as the educational level of the mother and father increases, the value level of the student also increases. In addition, it was observed that there was no significant difference between the grade level, family socioeconomic level and the number of siblings and the value levels of the students.

Keywords: Values, Values Education, Divorced Parents, Single Parents, Primary School Students.



Extended Abstract

Introduction. Values play a crucial role in shaping a society, determining its customs and traditions, and contributing to the formation of an individual's character. In addition to character development it also shapes people's attitudes and behaviors. Values education teaches individuals universal or universalized ideas about what is important, what should and should not be preferred guidance through social values (Akbaş, 2008). Especially the primary school period is one of the most important periods in terms of the achievements of children. The school offers an effective learning in terms of values education due to curricula and implicit curriculum environment (Kan, 2010).

Life sciences and social studies lessons for primary school students have an important position in the values education to be given at school, and values education is addressed and encouraged through content and outcomes. In addition to the values education given at school through curricula and implicit programs, values education given in the family also has an important place in the child's life. However, day by day social conditions and changes disrupt the guidance service that parents should provide to their children (Hökelekli, 2011). One of these changes is the disruption of family integrity with the divorce of parents. While the disruption of family unity causes negative emotions to the child in many ways in the short and long term, it may also lead to the disruption of the values education given in the family.

Upon examination of the literature, it is evident that children with divorced parents experience negative situations and deficiencies in certain skills from an early age. Unfortunately, this situation may continue in the later ages of the child. After the family environment, primary school is a period in which children acquire and reinforce many skills and values with the courses such as life science and social studies and the social environment it hosts. For this reason, it is thought that comparing the value levels of primary school children according to whether their parents are together or divorced will contribute to the literature. Based on all these views, the study aimed to examine the relationship between the value levels of primary school students whose parents are divorced and whose parents are not divorced.

Method. The research was conducted using a cross-sectional survey research design, which is a quantitative research method. The study population comprises of students in the 1st, 2nd, 3rd, and 4th grades of primary schools affiliated with the MoNE in Istanbul. In the study, 117 students whose parents were divorced and 102 students whose parents were not divorced were reached. The Preschool Values Scale Teacher Form developed by Neslitürk and Çeliköz (2015) was used in the study. The scale includes the sub-dimensions of respect, responsibility, honesty, cooperation, sharing, friendship. Data were collected from schools in different socioeconomic regions in order to represent the population and to ensure data diversity. In the analysis of the data, Independent-Sample t test, one-way ANOVA and Tukey test was used.

Results. The study found a significant difference in mean scores between primary school students with divorced parents and those with non-divorced parents in the overall scale, responsibility, respect, cooperation, honesty, friendship, and sharing/equality sub-dimensions. It was concluded that students with non-divorced parents had higher mean scores than those with divorced parents in both the overall scale and all sub-dimensions.



Another result obtained in the study is that there is a difference between the value levels of primary school students in the study group according to the gender variable. According to this result, it is seen that the value level scores of the female students in the study group are higher than the male students in the overall scale and in all sub-dimensions.

Discussion and Conclusion. It is thought that the educational level of parents is important in creating a quality home learning environment. To examine this situation, the study group's students' value levels were compared with their parents' education levels. A significant difference was observed between the mother's education level and the students' value levels in the overall scale and sub-dimensions of cooperation, honesty, friendship, and sharing/equality. In general, as the mother's education level increases, the value level scores of the students increase, but it is noteworthy that there is a significant difference between the mean scores of mothers who are mostly primary school graduates-high school graduates and primary school graduates-university graduates. A significant difference was also observed between father's education level and students' value levels in the overall scale and in the sub-dimensions of cooperation, honesty, friendship, sharing/equality. At this point, it is a result obtained that there is a relationship between mother and father education level and students' value levels in the same dimensions. As the father's education level increases, the value level scores of the students also increase. As in the case of the mother's education level, it is seen that there is a significant difference between the mean scores of the fathers who are mostly primary school graduates-high school graduates and primary school graduates-university graduates.

Growing up with an adult other than the child's parents may produce different results in value acquisition or lead to low value levels. As a matter of fact, in the study, it was observed that the value level scores of the students whose parents were together were higher. However, there was no significant difference between the averages of children whose parents were divorced and those who lived with only their mother, only their father or another family member. In this case, it is possible to say that living with the child's mother and father is important in terms of value level scores, but living with only one of the parents does not have any superiority over each other.

Finally, according to the findings of the study, no significant difference was found between the grade level, socioeconomic level of the family and the number of siblings and the value levels of the students.



Giriş

Değerler bir toplumun şekillenmesine, örf ve adetlerinin belirlenmesine ve bireylerin karakterinin oluşmasına katkıda bulunan unsurlardır. Değerler karakter gelişiminin yanında insanların tutum ve davranışlarını da şekillendirmektedir. Böylece kişi ve toplumların değerlerinin farkında olmak onlara geniş bir çerçeveden bakabilme, düşünce ve davranışları hakkında çıkarımda bulunabilme imkânı sunmaktadır. Bir bireyin veya toplumun yaşamında değerler çeşitli durumlar için ölçüt olarak kullanılmaktadır. Bu sayede iyi-kötü, doğru-yanlış gibi yargılara kavuşma noktasında genel bir görüş sağlanmaktadır (Ulusoy ve Dilmaç, 2018). Buna karşılık olarak kişideki değer yoksunluğu onun yanlış davranışlara yönelmesine veya toplum tarafından dışlanmasına yol açabilmektedir. Hem bu durumlara önlem geliştirmek hem de içinde bulunduğumuz toplumca kabul gören değerlerin yeni nesillere aktarılması için değerler eğitimi önemli görülmektedir.

Değerler eğitimi bireye nelerin önemli olduğu, nelerin tercih edilmesi ve edilmemesi gerektiği konusunda evrensel veya toplumsal değerler aracılığıyla rehberlik edilmesidir (Akbaş, 2008). Aslında değerler eğitiminin tanımı ve kapsamı ona bağlı olan eğitim sisteminin felsefi görüşüyle aynı doğrultuda şekillenmektedir (Meydan, 2014). Fakat değerler eğitimindeki en temel amaç iyi ve doğru görülen değerlerin bireylere aktarılmasıdır. Özellikle ilkökul dönemi, çocukların edindikleri kazanımlar açısından en önemli dönemlerden biridir. Bu dönemde aktarılacak olan değerlerde okul, aile, arkadaş ortamı ve medya gibi pek çok unsur önemli görülmektedir. Okul ise sunduğu öğretim programları ve örtük program nedeniyle değerler eğitimi açısından etkili bir öğrenme ortamı olmaktadır (Kan, 2010).

Milli Eğitim Bakanlığı her bir öğretim programında yer verdiği “Değerlerimiz” başlığında öğretim programlarının perspektifinden bahsetmektedir. Buna göre değerler, hayatın akışında kişilerin karşılaştıkları problemlerle başa çıkabilmesini sağlayan güç olarak tanımlanmaktadır. Öğretim programlarında yer alan kök değerler ise adalet, dostluk, dürüstlük, öz denetim, sabır, saygı, sevgi, sorumluluk, vatanseverlik ve yardımseverlik olarak belirtilmiştir (MEB, 2018a). İlkokul dönemi öğrencilerine değerler eğitiminin sunulmasında özellikle hayat bilgisi ve sosyal bilgiler dersi önemli katkılar sağlamaktadır. Bunun yanında Türkçe, fen bilgisi, matematik, görsel sanatlar ve müzik gibi derslerde de disiplinler arası yaklaşımla değerler eğitimi kapsamında çalışmalar yapılmaktadır. Hayat bilgisi dersi özel amaçlarında aile ve toplumun değerlerine sahip olma ve milli, manevi ve insani değerleri yaşantısal hale getirme ifadeleri yer almaktadır (MEB, 2018b). Genel olarak hayat bilgisi programında değerlerin programı oluşturan unsurlardan biri olduğu, programın genelinde sıklıkla değerlerin kazandırılmasına değinildiği ve doğrudan ilişkili kazanımlara da yer verildiği görülmektedir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programında ise bu ders kapsamında değerler eğitimine ayrıca yer verildiği görülmektedir. Tarihi yönü, farklı kültürleri ve hayatları ele alması ve pek çok disiplini içinde barındırması pozitif değerlerin gösterilmesi ve kazandırılması açısından dersler arasında onu önemli kılmaktadır (Kan, 2010). Kök değerlerden farklı olarak ailenin önemi, özgürlük, bilimsellik, çalışkanlık, dayanışma, duyarlılık, eşitlik ve tasarruf değerlerine de sosyal bilgiler programında yer verilmektedir. Bununla birlikte kazanımlarda da bu değerlerin ele alındığı görülmektedir (MEB, 2018a). Genel çerçevede değerlendirildiğinde okulda verilecek olan değerler eğitiminde ilkökul öğrencileri için hayat bilgisi ve sosyal bilgiler derslerinin önemli bir konumu olduğu, içerik ve kazanımlar aracılığıyla değerler eğitiminin ele alındığı ve teşvik edildiği görülmektedir. Bunun yanında Türkçe dersinde de öğrencilerin milli, manevi, ahlaki, kültürel ve sosyal değerlere önem vermelerinin sağlanması ve buna yönelik bir Başkan İşler, Z. ve Yorulmaz, B. (2024). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1422-1445.*
DOI. 10.51460/baebd.1457778



işleyişle derslerin işlenmesi; böylece öğrencilerin her bir ders aracılığı ile değerleri benimsemesi ve kendi hayatına uyarlaması sağlanmaya çalışılmaktadır.

Öğretim programları ve örtük program aracılığıyla okulda verilen değerler eğitiminin yanı sıra ailede verilen değerler eğitimi de çocuğun hayatında önemli bir yere sahip olmaktadır. Özellikle gelişimin ilk altı yılında ailenin çocuk üzerindeki etkisi büyük bir yere sahiptir. Böylelikle aile; okul, çevre, akran gibi unsurların yanında çocuğun karakter ve değerler sistemini şekillendirmede birinci role sahip olmaktadır. Bu nedenle çocuğun gelişim çağına değerler eğitiminin verilmesinde aile en önemli kurum olmaktadır (Yorulmaz, 2017). Bir diğer yandan aile üyeleri çocuk için örnek aldığı ilk kişiler olmaktadır. Çocuktaki pek çok değer ailesini gözlemlemesiyle şekillenir ve çocuk duygu, düşüncelerini bağımsız biçimde yönetme kabiliyetine ulaşana kadar aile değerlerinden hareketle kararlarını verir (Hökelekli, 2011). Zamanla bu değerleri içselleştiren ve karakterinin bir parçası haline getiren çocuk, benzer durumlarda ebeveynlerinden gördüğü gibi değer yargılarına uygun düşen davranışı sergileyebilir. Bu nedenle çocuk ve ebeveyn arasındaki olumlu ilişki son derece önemli görülmektedir (Sağlam, 2021).

Ebeveynlerin önemli görevlerinden biri çocuğu topluma uyum sağlamasına yarayacak bilgi, kural, kültür ve değerlerle donatmasıdır. Aslında çocuğu toplumla uyumlu bir birey haline getirmek ebeveynlerin sorumluluğundadır (Şahin, 2020). Fakat gün geçtikçe yaşanan toplumsal şartlar ve değişimler ebeveynlerin çocuklarına sunması gereken rehberlik hizmetini aksatmaktadır (Hökelekli, 2011). Bu değişimlerden biri de ebeveynlerin boşanmasıyla aile bütünlüğünün bozulmasıdır. Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK)'nin elde ettiği verilere göre 2022 yılında 180 bin 954 ebeveyn boşanmış ve kaba boşanma hızı binde 2,13 olarak gerçekleşmiştir. Önceki yıllarla karşılaştırıldığında zaman geçtikçe boşanmaların artmış olduğu görülmektedir (TÜİK, 2022). Bu verilerden hareketle boşanma durumunun pek çok çocuğun hayatını etkilediğini söylemek mümkündür. Aile bütünlüğünün bozulması yalnızca ebeveynlerin hayatını değil, özellikle çocuğa sahip olmaları durumunda, çocuğun hayatını birçok yönden etkilemektedir. Ebeveynler arasında yaşanan çatışma, buna maruz kalan çocuklar üzerinde olumsuz bir etkiye sahip olmaktadır (Barnes, 1999).

Ebeveynleri boşanan çocuklarda bu durumun kısa ve uzun dönemli etkileri arasında akademik, sosyal ve psikolojik yönden olumsuzluklar ortaya çıkardığı görülmektedir (Ongider, 2013). Özellikle erken çocukluk döneminde ebeveynlerinin boşanmasına şahit olan çocuklar üzüntü, yalnızlık, akademik başarısızlık, toplumsal uyumsuzluklar, saldırganlık, itaatsizlik gibi duygu ve tepkiler gösterebilmektedir. Bu durum çocukların kişisel gelişimlerinin de sekteye uğramasına ve ilerleyen yıllarda topluma uyum sağlamakta zorluklar yaşamasına yol açmaktadır (Öngören, 2017). Aile bütünlüğünün bozulması kısa ve uzun dönemde çocuğa birçok yönden olumsuz duygular yaşatırken ailede verilen değerler eğitiminin de bozulmasına yol açabilir. Çocuğun boşanma sürecinde şahit olduğu olaylar model aldığı aile bireylerine dair görüşlerini değiştirebilir veya çocuğun edindiği değerler sarsılabilir. Bu durum her açıdan çocuğun kişilik ve karakter gelişimi etkileyecek bir olaydır.

Ebeveynlerin boşanmasının çocukların değer edinimleri üzerindeki etkileri merak edilen bir durumdur. Bu konu birçok alan uzmanı tarafından farklı değişkenlerle ele alınarak incelenmiş de değer düzeylerinin karşılaştırıldığı çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Okul öncesi çocuklarının boşanmış ve boşanmamış ebeveynlere sahip olma durumuna göre kimi değer düzeyleri ve becerilerini karşılaştıran çalışmalar bulunmaktadır (Akkaya, 2022; Özsarı ve Güngör Aytaç, 2018; Şahin, 2020).

Başkan İşler, Z. ve Yorulmaz, B. (2024). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1422-1445.*

DOI. 10.51460/baebd.1457778



Veriler Şahin (2020)'in çalışmasında öğretmenler aracılığıyla, Özsarı ve Güngör Aytar (2018)'in çalışmasında hem araştırmacı hem de öğretmen aracılığıyla ve Akkaya (2022)'nin çalışmasında veliler aracılığıyla toplanmıştır.

Veli görüşlerinden hareketle çalışmasını gerçekleştiren Akkaya (2022) çocukların sosyal ilişkileri ve iletişim becerileri üzerinde durmuştur. Buna göre ebeveyni boşanmamış çocuklar ebeveynleri boşanmış çocuklara göre olumlu sosyal davranış göstermekte, iletişim becerileri güçlü olmakta ve sosyal ortamlara daha çok dahil olmaktadır. Şahin (2020)'in çalışmasında paylaşma, dürüstlük, iş birliği, saygı ve sorumluluk değerlerine ilişkin boşanmamış ailelerden gelen okul öncesi çocuklarının ortalama puanlarının boşanmış aile çocuklarına göre daha yüksek olduğu ortaya konmuştur. Özsarı ve Güngör Aytar (2018)'in çalışmasında boşanmış aile çocuklarının sosyo-duygusal özellikler açısından ve sosyal değerler kazanımı yönünden iş birliği ve nezaket puanlarının boşanmamış aile çocuklarına göre daha düşük olduğu ortaya konmuştur. Bu sonuç iş birliği alt boyutunda Şahin (2020)'in çalışma sonucuyla benzerlik gösterse de sevgi, saygı ve sorumluluk alt boyutlarında aile bütünlüğü açısından anlamlı bir farklılık görülmemiştir.

Ergenlerle yapılmış olan bir çalışmada ebeveynleri boşanmış çocukların siber zorbalık ve sosyal dışlanma düzeylerinin anne babası birlikte olan çocuklara göre daha yüksek olduğu görülmüştür (Gür, 2019). Ergenler üzerine yapılmış bir diğer çalışmada ise boşanmış ailelerden gelen ergenlerin hazcılığa daha fazla, muhafazakârlığa daha az önem verdiği görülmektedir (Rosnati, Barni ve Uglia, 2014). Bulut Serin ve Öztürk (2007) çalışmasında 9-13 yaş aralığındaki ailesi boşanmış ve boşanmamış çocukları ele alarak benlik saygısı ve kaygı düzeylerini karşılaştırmıştır. Çalışmada anne babası boşanan çocukların daha kaygılı olduğu görülürken benlik saygısı düzeylerinin de daha düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum boşanmanın çocukların psikolojisi üzerinde yarattığı olumsuz etkileri açıkça ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar birlikte düşünüldüğünde ebeveynleri boşanmış çocukların kaygılı olduğu ve sosyal ortamlarda zorbalık ve dışlanma ile karşılaştığı düşünülmektedir.

İncelenmiş olan çalışmaları göz önüne aldığımızda boşanmış ebeveyni olan çocukların küçük yaşlardan itibaren olumsuz durumlar ve kimi becerilerinde eksiklikler yaşadığını söylemek mümkündür. Bu durum ne yazık ki çocuğun ilerleyen yaşlarında da devam edebilmektedir. Fakat literatürde ilkökul öğrencilerinin boşanmış ebeveyn veya boşanmamış ebeveynine sahip olma durumuna göre değer düzeylerini karşılaştıran bir çalışmaya rastlanmamıştır. İlkokul aile ortamından sonra gerek sunduğu hayat bilgisi ve sosyal bilgiler gibi derslerle gerek barındırdığı sosyal çevreyle çocukların pek çok beceri ve değeri kazandığı, kazandığı değerleri pekiştirdiği bir dönem olmaktadır. Bu nedenle ilkökul dönemindeki çocukların ebeveynlerinin birlikte veya boşanmış olma durumuna göre değer düzeylerinin karşılaştırılmasının literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Tüm bu görüşlerden hareketle çalışmada ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç kapsamında alanyazın taraması göz önüne alınarak öğrencilerin değer düzeyleri üzerinde etkili olabileceği düşünülen cinsiyet, sınıf seviyesi, veli eğitim durumu, sosyoekonomik düzey, kardeş sayısı ve çocuğun kiminle yaşadığı değişkenleri belirlenmiştir. Cinsiyet değişkeninin seçilmesinde alanyazında kimi çalışmaların kız öğrencilerin değer düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucunu elde etmesi (Sağlam ve Tunar, 2018; Sağlam ve Genç, 2015), kimi çalışmaların ise cinsiyete göre bir farklılık oluşmadığını

Başkan İşler, Z. ve Yorulmaz, B. (2024). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1422-1445.*

DOI. 10.51460/baebd.1457778



belirtmesi (Özsarı ve Güngör Aytaç, 2018; Tanrıverdi ve Erarslan, 2015) durumu etkili olmuştur. Farklı bir çalışmada öğrencilerin değer düzeylerinin yaş seviyesiyle birlikte arttığının görülmesi (Tanrıverdi ve Erarslan, 2015) sınıf seviyesi değişkeninin çalışmaya eklenmesini sağlamıştır. Aynı çalışmada aile sosyoekonomik düzeyiyle öğrencilerin değer düzeyleri arasında bir ilişki olmadığı görülmüştür. Boşanan ebeveynlerin ekonomik zorluklar yaşayabileceği ve bu durumun çocuk üzerinde etkili olabileceği düşünülerek aile sosyoekonomik düzeyi değişkeni eklenmiştir. Veli eğitim durumu değişkenine ilişkin ebeveynlerin eğitiminin öğrencideki değer düzeyi üzerinde etkisi olduğunu belirten çalışmaların yanı sıra (Kapan ve Gökçe, 2016; Keskin, 2008; Sağlam ve Genç, 2015) etkisi olmadığını belirten çalışma da bulunmaktadır (Tanrıverdi ve Erarslan, 2015). Anne ve baba eğitim durumunun çocuklarına verecekleri değerler eğitimi üzerinde etkisinin olabileceği düşünülerek veli eğitimi durumu değişkeni ele alınmıştır. Değerler eğitiminin bağlı olduğu en büyük etkenlerden biri aile yapısıdır. Aile bütünlüğü ve çocuğun yaşadığı ortam karakter gelişimiyle birlikte akademik başarıyı da etkilemektedir (Yorulmaz, 2017). Bu nedenle çocuğun birlikte yaşadığı ebeveynin değer düzeyi üzerinde etkisi olabileceği düşünülerek değişkenler arasına eklenmiştir. Bu kapsamda oluşturulan aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

1. Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin değer düzeyleri arasında anlamlı bir farklılaşma var mıdır?
2. Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin sorumluluk alt boyutunda değer düzeyleri arasında fark var mıdır?
3. Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin saygı alt boyutunda değer düzeyleri arasında fark var mıdır?
4. Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin iş birliği alt boyutunda değer düzeyleri arasında fark var mıdır?
5. Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin dürüstlük alt boyutunda değer düzeyleri arasında fark var mıdır?
6. Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin dostluk/arkadaşlık alt boyutunda değer düzeyleri arasında fark var mıdır?
7. Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin paylaşım/eşitlik alt boyutunda değer düzeyleri arasında fark var mıdır?
8. Çalışma grubundaki ilkökul seviyesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre değer düzeyleri arasında fark var mıdır?
9. Çalışma grubundaki ilkökul seviyesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre değer düzeyleri arasında fark var mıdır?
10. Çalışma grubundaki ilkökul seviyesi öğrencilerinin veli eğitim durumuna göre değer düzeyleri arasında fark var mıdır?
11. Çalışma grubundaki ilkökul seviyesi öğrencilerinin sosyoekonomik düzey değişkenine göre değer düzeyleri arasında fark var mıdır?
12. Çalışma grubundaki ilkökul seviyesi öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre değer düzeyleri arasında fark var mıdır?
13. Ebeveynleri boşanmış ilkökul seviyesi öğrencilerinin çocuğun kiminle yaşadığı değişkenine göre değer düzeyleri arasında fark var mıdır?



Yöntem

Araştırmanın deseni

Çalışma nicel araştırma yöntemlerinden olan tarama araştırması deseniyle yürütülmüştür. Tarama çalışmalarında belirlenen konuya ilişkin katılımcıların görüş, yetenek, ilgi veya tutumlarının belirlenmesi amaçlanır. Bununla birlikte tarama araştırmalarında büyük ve birçok farklı özelliğe sahip örneklem üzerinde çalışılır (Büyüköztürk, vd., 2020). Araştırma geniş bir örneklem üzerinde yürütüldüğünden ve boşanmış ebeveyn çocukları ile boşanmamış ebeveyn çocuklarının değer düzeyleri birçok değişkene bağlı olarak değerlendirildiğinden tarama deseni uygun görülmüştür.

Araştırmanın evren ve örnekleme

Araştırmanın evrenini İstanbul ilinde MEB'e bağlı ilkokullarda öğrenim gören 1, 2, 3 ve 4. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Örnekleme ise ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış 219 öğrenci oluşturmaktadır. Çalışmada 117 ebeveyni boşanmış öğrenciye, 102 ebeveyni boşanmamış öğrenciye ulaşılmıştır. Araştırmanın örnekleme ölçüt örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde çalışma grubu belirli kriterlere sahip kişiler, olgular veya durumlardan oluşabilmektedir. Böylece çalışmada belirlenen ölçütleri karşılayacak kişiler/durumlar örnekleme dahil edilir (Büyüköztürk, vd., 2020). Bu araştırmada da örneklem grubuna alınacak öğrenciler ebeveyni boşanmış olma ölçütüne göre seçilmiştir. Bu ölçüt karşısında muadil olarak cinsiyet ve aile sosyoekonomik durum veya aile öğrenim durumu yönüyle benzer olan ebeveyni boşanmamış öğrenciler de çalışma grubuna alınmıştır. Çalışmada veri çeşitliliğini sağlayabilmek adına İstanbul ilinin farklı sosyoekonomik bölgelerinde yer alan ilkokullara ulaşılmıştır. Çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyesini gösteren bilgiler Tablo 1.'de verilmiştir.

Tablo 1.

Örnekleme oluşturan öğrencilerin cinsiyet ve sınıf seviyesi dağılımı

Değişken	Grup	N	%
Sınıf seviyesi	1. sınıf	41	19
	2. sınıf	46	21
	3. sınıf	71	32
	4. sınıf	61	28
Cinsiyet	Kız	116	53
	Erkek	103	47

Tablo 1'de görüldüğü üzere öğrencilerin çoğunluğu 3.sınıf seviyesinde (%32) yer almaktadır. Ayrıca kız öğrenciler (%53) erkek öğrencilerden (%47) fazladır. Buna rağmen sınıf seviyesinde ve cinsiyette gruplar arası dağılımlar birbirine yakındır.



Veri toplama araçları

Çalışmada Neslitürk ve Çeliköz (2015) tarafından geliştirilen Okul Öncesi Değerler Ölçeği Öğretmen Formu kullanılmıştır. Ölçek saygı, sorumluluk, dürüstlük, iş birliği, paylaşım, dostluk/arkadaşlık alt boyutlarını içermektedir. Ölçek sorumluluk alt boyutunda 5, saygı alt boyutunda 5, iş birliği alt boyutunda 5, dürüstlük alt boyutunda 5, dostluk/arkadaşlık alt boyutunda 5 ve paylaşım alt boyutunda 5 olmak üzere toplam 30 maddeden oluşmaktadır. Ölçekteki maddeler "Evet", "Bazen", "Hayır" şeklinde derecelendirilmiştir. Formun Kaiser-Meyer-Olkin değeri 0.79; Bartlett's Sphericity testi X2 değeri 1.587, $p < 0.001$ olarak hesaplanmıştır. Testi yarılama yöntemine göre formun güvenilirlik katsayısı .86; Cronbach Alpha Güvenirlik katsayısı .91 olarak bulunmuştur. Ölçeğin kullanılabilmesi için ölçek sahibinden izin alınmıştır.

Verilerin toplanması ve analizi

Araştırmanın verileri İstanbul ilinin 15 ilçesindeki 29 MEB'e bağlı devlet okulundan toplanmıştır. Verilerin evreni temsil edebilmesi ve veri çeşitliliğinin sağlanabilmesi için farklı sosyoekonomik bölgelerdeki okullardan veriler toplanmıştır. Veriler toplanmadan önce XXX Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü Araştırma ve Yayın Etik Kurulunun 16.01.2024 tarihli ve 711592 sayılı etik kurulu onayı ve MEB'den araştırma izni alınmıştır. Katılımcılara verilerin yalnızca bilimsel araştırmada kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin gizli kalacağı konusunda bilgi verilmiştir. Verilerin toplanma aşamasında ilk olarak okulların müdürleriyle görüşülmüş daha sonra rehber öğretmenin yönlendirmesiyle ilgili sınıf öğretmenlerine ölçek ulaştırılmıştır. Sınıf öğretmenleri sınıflarında bulunan ebeveynleri boşanmış öğrenciler için ölçeği doldurmuş karşılaştırma yapılabilmesi için bu öğrencilerle cinsiyet ve aile sosyoekonomik durum veya aile eğitim durumu yönünden benzer öğrenciler seçerek onlar için de ölçeği doldurmuştur. Böylece 219 öğrencinin verisine ulaşılmıştır.

Veri analizinde SPSS istatistik programından yararlanılmıştır. Verilerin analizinde iki grubun değer düzeylerinin karşılaştırılmasında ilişkisiz örneklem için t testi kullanılmış ayrıca ortaya çıkan sonucun etki büyüklüğü hesaplanarak değerlendirilmeye eklenmiştir.

İkiden fazla grubun fark puanları arasında anlamlı farklılaşmaların olup olmadığını tespit etmek için tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. ANOVA testi sonucunda ortaya çıkan anlamlı farkın hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla (PostHoc) testlerinden Tukey testi kullanılmıştır. Elde edilen veriler bulgular kısmında tablolandırılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde araştırma sorularından hareketle elde edilen bulgular tablolandırılarak sunulmuştur.



Tablo 2.

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin değer düzeyleri

Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
Anne baba birlikte	102	2,7618	0,23464	217	5,941	0,000
Anne baba ayrı	117	2,5182	0,36527			

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeyleri ilişkisiz örneklem için t testi yapılarak karşılaştırılmış, anne babası birlikte olan öğrencilerin test puan ortalaması ile (2,7618) anne babası ayrı olan öğrencilerin test puan ortalaması (2,5182) arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($t=5,94$, $p<.05$). Böylece anne babası birlikte olan öğrencilerin değer düzeyi puanının daha yüksek olduğu ve değer düzeyleri üzerinde anne ve babanın birlikteliğinin fark yarattığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($d=0.80$) sonuç büyük etkiye sahip olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 3.

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin sorumluluk alt boyutunda değer düzeyleri

Gruplar	N	X	Ss	sd	t	p
Anne baba birlikte	102	2,8549	0,26574	217	6,259	0,000
Anne baba ayrı	117	2,4940	0,55496			

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin sorumluluk alt boyutundaki değer düzeyleri ilişkisiz örneklem için t testi yapılarak karşılaştırılmış, anne babası birlikte olan öğrencilerin test puan ortalaması ile (2,8549) anne babası ayrı olan öğrencilerin test puan ortalaması (2,4940) arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($t=6,25$, $p<.05$). Böylece anne babası birlikte olan öğrencilerin sorumluluk alt boyutunda değer düzeyi puanının daha yüksek olduğu ve sorumluluk alt boyutu üzerinde anne babanın birlikteliğinin fark yarattığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($d=0.84$) sonuç büyük etkiye sahip olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 4.

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin saygı alt boyutunda değer düzeyleri

Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
Anne baba birlikte	102	2,7627	0,31683	217	3,792	0,000
Anne baba ayrı	117	2,5641	0,45381			

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin saygı alt boyutundaki değer düzeyleri ilişkisiz örneklem için t testi yapılarak karşılaştırılmış, anne babası birlikte olan öğrencilerin test puan ortalaması ile (2,7627) anne babası ayrı olan öğrencilerin test puan ortalaması (2,5641) arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($t=3,79$, $p<.05$). Böylece anne babası birlikte olan öğrencilerin saygı alt boyutunda değer düzeyi puanının daha yüksek olduğu ve saygı alt boyutu üzerinde anne babanın birlikteliğinin fark yarattığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($d=0.84$) sonuç büyük etkiye sahip olarak değerlendirilmiştir.

Başkan İşler, Z. ve Yorulmaz, B. (2024). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1422-1445.*
DOI. 10.51460/baebd.1457778



arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($t=3,79$, $p<.05$). Böylece anne babası birlikte olan öğrencilerin saygı alt boyutunda değer düzeyi puanının daha yüksek olduğu ve saygı alt boyutu üzerinde anne babanın birlikteliğinin fark yarattığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($d=0.51$) sonuç orta etkiye sahip olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 5.

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin iş birliği alt boyutunda değer düzeyleri

Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
Anne baba birlikte	102	2,7510	0,29442	217	4,491	0,000
Anne baba ayrı	117	2,5162	0,46922			

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin iş birliği alt boyutundaki değer düzeyleri ilişkisiz örneklem için t testi yapılarak karşılaştırılmış, anne babası birlikte olan öğrencilerin test puan ortalaması ile (2,7510) anne babası ayrı olan öğrencilerin test puan ortalaması (2,5162) arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($t=4,49$, $p<.05$). Böylece anne babası birlikte olan öğrencilerin iş birliği alt boyutunda değer düzeyi puanının daha yüksek olduğu ve iş birliği alt boyutu üzerinde anne babanın birlikteliğinin fark yarattığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($d=0.61$) sonuç orta etkiye sahip olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 6.

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin dürüstlük alt boyutunda değer düzeyleri

Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
Anne baba birlikte	102	2,5549	0,36469	217	4,789	0,000
Anne baba ayrı	117	2,2991	0,41823			

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin dürüstlük alt boyutundaki değer düzeyleri ilişkisiz örneklem için t testi yapılarak karşılaştırılmış, anne babası birlikte olan öğrencilerin test puan ortalaması ile (2,5549) anne babası ayrı olan öğrencilerin test puan ortalaması (2,2991) arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($t=4,78$, $p<.05$). Böylece anne babası birlikte olan öğrencilerin dürüstlük alt boyutunda değer düzeyi puanının daha yüksek olduğu ve dürüstlük alt boyutu üzerinde anne babanın birlikteliğinin fark yarattığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($d=0.65$) sonuç orta etkiye sahip olarak değerlendirilmiştir.



Tablo 7.

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin dostluk/arkadaşlık alt boyutunda değer düzeyleri

Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
Anne baba birlikte	102	2,8667	0,22220	217	5,154	0,000
Anne baba ayrı	117	2,6462	0,39687			

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin dostluk/arkadaşlık alt boyutundaki değer düzeyleri ilişkisiz örneklem için t testi yapılarak karşılaştırılmış, anne babası birlikte olan öğrencilerin test puan ortalaması ile (2,8667) anne babası ayrı olan öğrencilerin test puan ortalaması (2,6462) arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($t=5,15$, $p<.05$). Böylece anne babası birlikte olan öğrencilerin dostluk/arkadaşlık alt boyutunda değer düzeyi puanının daha yüksek olduğu ve dostluk/arkadaşlık alt boyutu üzerinde anne babanın birlikteliğinin fark yarattığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($d=0.70$) sonuç orta etkiye sahip olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 8.

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul seviyesi öğrencilerinin paylaşım/eşitlik alt boyutunda değer düzeyleri

Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
Anne baba birlikte	102	2,7804	0,32152	217	3,977	0,000
Anne baba ayrı	117	2,5897	0,38761			

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin paylaşım/eşitlik alt boyutundaki değer düzeyleri ilişkisiz örneklem için t testi yapılarak karşılaştırılmış, anne babası birlikte olan öğrencilerin test puan ortalaması ile (2,7804) anne babası ayrı olan öğrencilerin test puan ortalaması (2,5897) arasında anlamlı farklılık görülmüştür ($t=3,97$, $p<.05$). Böylece anne babası birlikte olan öğrencilerin paylaşım/eşitlik alt boyutunda değer düzeyi puanının daha yüksek olduğu ve paylaşım/eşitlik alt boyutu üzerinde anne babanın birlikteliğinin fark yarattığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ($d=0.54$) sonuç orta etkiye sahip olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 9.

Çalışma grubundaki ilkökul seviyesi öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre değer düzeyleri

Alt boyutlar	Gruplar	N	X	ss	sd	t	p
Ölçek geneli	Kız	116	2,7175	0,26885	217	4,115	0,000
	Erkek	103	2,5350	0,37231			
Sorumluluk	Kız	116	2,8121	0,33909	217	5,067	0,000
	Erkek	103	2,4932	0,55294			
Saygı	Kız	116	2,7448	0,33631	217	3,425	0,001
	Erkek	103	2,5573	0,45646			
İş birliği	Kız	116	2,7086	0,33299	217	3,156	0,002
	Erkek	103	2,5320	0,47325			

Başkan İşler, Z. ve Yorulmaz, B. (2024). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1422-1445.*

DOI. 10.51460/baebd.1457778



Dürüstlük	Kız	116	2,4724	0,39333	217	2,072	0,039
	Erkek	103	2,3573	0,42900			
Dostluk/ arkadaşlık	Kız	116	2,8138	0,27879	217	2,953	0,004
	Erkek	103	2,6757	0,39518			
Paylaşım/ eşitlik	Kız	116	2,7534	0,30572	217	3,191	0,002
	Erkek	103	2,5942	0,41676			

Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin değer düzeyleri cinsiyet değişkenine göre ilişkisiz örneklem için t testi kullanılarak karşılaştırılmış, ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda kız öğrencilerin puan ortalamasının erkek öğrencilerden daha yüksek olduğu ve puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık olduğu görülmüştür ($p < .05$). Böylece ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda cinsiyetin kız öğrencilerin lehine fark yarattığı söylenebilir. Hesaplanan etki büyüklüğüne göre ölçek genelinde ($d=0.56$) ve sorumluluk alt boyutunda ($d=0.69$) sonuç orta etkiye; saygı ($d=0.46$), iş birliği ($d=0.43$), dürüstlük ($d=0.28$), dostluk/arkadaşlık ($d=0.40$), paylaşım/eşitlik ($d=0.43$) alt boyutlarında sonuç küçük etkiye sahip olarak değerlendirilmiştir.

Tablo 10.

Çalışma grubundaki ilkökul seviyesi öğrencilerinin sınıf değişkenine göre değer düzeyleri

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Ölçek geneli	Gruplar arası	0,041	3	0,014	0,121	0,948
	Gruplar içi	24,228	215	0,113		
	Toplam	24,269	218			
Sorumluluk	Gruplar arası	0,220	3	0,073	0,316	0,814
	Gruplar içi	49,736	215	0,231		
	Toplam	49,955	218			
Saygı	Gruplar arası	0,435	3	0,145	0,872	0,456
	Gruplar içi	35,743	215	0,166		
	Toplam	36,178	218			
İş birliği	Gruplar arası	0,245	3	0,082	0,474	0,701
	Gruplar içi	37,052	215	0,172		
	Toplam	37,297	218			
Dürüstlük	Gruplar arası	0,532	3	0,177	1,038	0,377
	Gruplar içi	36,755	215	0,171		
	Toplam	37,287	218			
Dostluk/ arkadaşlık	Gruplar arası	0,074	3	0,025	0,206	0,892
	Gruplar içi	25,833	215	0,120		
	Toplam	25,907	218			
Paylaşım/ eşitlik	Gruplar arası	0,547	3	0,182	1,339	0,263
	Gruplar içi	29,302	215	0,136		
	Toplam	29,849	218			

Çalışma grubundaki ilkökul öğrencilerinin sınıf değişkenine göre değer düzeylerini karşılaştırmak için öğrencilerin puan ortalamaları ilişkisiz örneklemde tek yönlü varyans analizi



kullanılarak karşılaştırılmış ve sınıf seviyesi değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 11.

Çalışma grubundaki ilkökul seviyesi öğrencilerinin anne eğitim durumuna göre değer düzeyleri

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Ölçek geneli	Gruplar arası	1,528	3	0,509	4,815	0,003	İlkokul-Lise İlkokul-Üniversite
	Gruplar içi	22,741	215	0,106			
	Toplam	24,269	218				
Sorumluluk	Gruplar arası	1,201	3	0,400	1,765	0,155	
	Gruplar içi	48,755	215	0,227			
	Toplam	49,955	218				
Saygı	Gruplar arası	0,700	3	0,233	1,414	0,240	
	Gruplar içi	35,478	215	0,165			
	Toplam	36,178	218				
İş birliği	Gruplar arası	1,816	3	0,605	3,669	0,013	İlkokul-Lise İlkokul-Üniversite
	Gruplar içi	35,480	215	0,165			
	Toplam	37,297	218				
Dürüstlük	Gruplar arası	3,064	3	1,021	6,416	0,000	İlkokul-Lise İlkokul-Üniversite
	Gruplar içi	34,223	215	0,159			
	Toplam	37,287	218				
Dostluk/ arkadaşlık	Gruplar arası	1,174	3	0,391	3,402	0,019	İlkokul-Üniversite
	Gruplar içi	24,733	215	0,115			
	Toplam	25,907	218				
Paylaşım/ eşitlik	Gruplar arası	2,266	3	0,755	5,889	0,001	İlkokul-Ortaokul İlkokul-Lise İlkokul-Üniversite
	Gruplar içi	27,583	215	0,128			
	Toplam	29,849	218				

Çalışma grubundaki ilkökul öğrencilerinin değer düzeylerinin anne eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılabilmesi için ilişkisiz örneklemelerde tek yönlü varyans analizi kullanılmış, ölçek genelinde ve iş birliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık, paylaşım/eşitlik alt boyutlarında en az iki eğitim durumu arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p<.05$). Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; ölçek genelinde ilkökul mezunu (2,4803)-lise mezunu (2,6392) anneye sahip öğrencilerin ortalamaları arasında lise mezunu annelerin lehine ve ilkökul mezunu (2,4803)-üniversite mezunu (2,7230) anneye sahip öğrencilerin ortalamaları arasında üniversite mezunu annelerin lehine; iş birliği alt boyutunda ilkökul mezunu (2,4500)-lise mezunu (2,6475) anneye sahip öğrencilerin ortalamaları arasında lise mezunu annelerin lehine ve ilkökul mezunu (2,4500)-üniversite mezunu (2,7049) anneye sahip öğrencilerin ortalamaları arasında üniversite mezunu annelerin lehine; dürüstlük alt boyutunda ilkökul mezunu (2,2091)-lise mezunu (2,4425) anneye sahip öğrencilerin ortalamaları arasında lise mezunu annelerin lehine ve ilkökul mezunu (2,2091)-üniversite mezunu (2,5508) anneye sahip öğrencilerin ortalamaları arasında üniversite mezunu annelerin lehine; dostluk/arkadaşlık alt boyutunda ilkökul mezunu (2,6091)-üniversite mezunu (2,8164) anneye sahip öğrencilerin ortalamaları arasında üniversite mezunu annelerin lehine; paylaşım/eşitlik alt boyutunda ilkökul mezunu (2,4909)-ortaokul



mezunu (2,7118) anneye sahip öğrencilerin ortalamaları arasında ortaokul mezunu annelerin lehine, ilkökul mezunu (2,4909)-lise mezunu (2,6875) anneye sahip öğrencilerin ortalamaları arasında lise mezunu annelerin lehine ve ilkökul mezunu (2,4909)-üniversite mezunu (2,7836) anneye sahip öğrencilerin ortalamaları arasında üniversite mezunu annelerin lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 12.

Çalışma grubundaki ilkökul seviyesi öğrencilerinin baba eğitim durumuna göre değer düzeyleri

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Ölçek geneli	Gruplar arası	1,390	3	0,463	4,356	0,005	İlkokul- Üniversite
	Gruplar içi	22,879	215	0,106			
	Toplam	24,269	218				
Sorumluluk	Gruplar arası	0,803	3	0,268	1,170	0,322	
	Gruplar içi	49,153	215	0,229			
	Toplam	49,955	218				
Saygı	Gruplar arası	0,614	3	0,205	1,236	0,297	
	Gruplar içi	35,564	215	0,165			
	Toplam	36,178	218				
İş birliği	Gruplar arası	1,362	3	0,454	2,716	0,046	İlkokul- Üniversite
	Gruplar içi	35,935	215	0,167			
	Toplam	37,297	218				
Dürüstlük	Gruplar arası	4,174	3	1,391	9,033	0,000	İlkokul-Lise İlkokul- Üniversite Ortaokul- Üniversite
	Gruplar içi	33,113	215	0,154			
	Toplam	37,287	218				
Dostluk/ arkadaşlık	Gruplar arası	1,129	3	0,376	3,265	0,022	İlkokul- Üniversite
	Gruplar içi	24,778	215	0,115			
	Toplam	25,907	218				
Paylaşım/ eşitlik	Gruplar arası	2,299	3	0,766	5,980	0,001	İlkokul-Lise İlkokul- Üniversite
	Gruplar içi	27,550	215	0,128			
	Toplam	29,849	218				

Çalışma grubundaki ilkökul öğrencilerinin değer düzeylerinin baba eğitim durumu değişkenine göre karşılaştırılabilmesi için ilişkisiz örneklemlerde tek yönlü varyans analizi kullanılmış, ölçek genelinde ve iş birliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık, paylaşım/eşitlik alt boyutlarında en az iki eğitim durumu arasında anlamlı farklılık gözlenmiştir ($p < .05$). Tukey çoklu karşılaştırma testi sonucuna göre; ölçek genelinde ilkökul mezunu (2,5081)-üniversite mezunu (2,7516) babaya sahip öğrencilerin ortalamaları arasında üniversite mezunu babaların lehine; iş birliği alt boyutunda ilkökul mezunu (2,4919)-üniversite mezunu (2,7321) babaya sahip öğrencilerin ortalamaları arasında üniversite mezunu babaların lehine; dostluk/arkadaşlık alt boyutunda ilkökul mezunu (2,2108)-üniversite mezunu (2,6189) babaya sahip öğrencilerin ortalamaları arasında üniversite mezunu babaların lehine; dürüstlük alt boyutunda ilkökul mezunu (2,6595)-lise mezunu (2,7422) babaya sahip öğrencilerin ortalamaları arasında lise mezunu babaların lehine, ilkökul mezunu (2,6595)-üniversite mezunu (2,8642) babaya Başkan İşler, Z. ve Yorulmaz, B. (2024). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 1422-1445.



sahip öğrencilerin ortalamaları arasında üniversite mezunu babaların lehine ve ortaokul mezunu (2,6923)-üniversite mezunu (2,8642) babaya sahip öğrencilerin ortalamaları arasında üniversite mezunu babaların lehine; paylaşım/eşitlik alt boyutunda ilkökul mezunu (2,4703)- lise mezunu (2,7089) babaya sahip öğrencilerin ortalamaları arasında lise mezunu babaların lehine ve ilkökul mezunu (2,4703)- üniversite mezunu (2,7849) babaya sahip öğrencilerin ortalamaları arasında üniversite mezunu babaların lehine anlamlı farklılık görülmüştür.

Tablo 13.

Çalışma grubundaki ilkökul seviyesi öğrencilerinin sosyoekonomik düzey değişkenine göre değer düzeyleri

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Ölçek geneli	Gruplar arası	0,359	3	0,120	1,076	0,360
	Gruplar içi	23,910	215	0,111		
	Toplam	24,269	218			
Sorumluluk	Gruplar arası	1,493	3	0,498	2,208	0,088
	Gruplar içi	48,462	215	0,225		
	Toplam	49,955	218			
Saygı	Gruplar arası	0,189	3	0,063	0,377	0,770
	Gruplar içi	35,989	215	0,167		
	Toplam	36,178	218			
İş birliği	Gruplar arası	0,305	3	0,102	0,591	0,621
	Gruplar içi	36,992	215	0,172		
	Toplam	37,297	218			
Dürüstlük	Gruplar arası	0,809	3	0,270	1,589	0,193
	Gruplar içi	36,478	215	0,170		
	Toplam	37,287	218			
Dostluk/ arkadaşlık	Gruplar arası	0,037	3	0,012	0,101	0,959
	Gruplar içi	25,871	215	0,120		
	Toplam	25,907	218			
Paylaşım/ eşitlik	Gruplar arası	0,531	3	0,177	1,298	0,276
	Gruplar içi	29,318	215	0,136		
	Toplam	29,849	218			

Çalışma grubundaki ilkökul öğrencilerinin sosyoekonomik düzey değişkenine göre değer düzeylerini karşılaştırmak için öğrencilerin puan ortalamaları ilişkisiz örneklemelerde tek yönlü varyans analizi kullanılarak karşılaştırılmış ve sosyoekonomik düzey değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür ($p>.05$).



Tablo 14.

Çalışma grubundaki ilkokul seviyesi öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre değer düzeyleri

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Ölçek geneli	Gruplar arası	0,643	4	0,161	1,455	0,217
	Gruplar içi	23,627	214	0,110		
	Toplam	24,269	218			
Sorumluluk	Gruplar arası	0,801	4	0,200	0,871	0,482
	Gruplar içi	49,155	214	0,230		
	Toplam	49,955	218			
Saygı	Gruplar arası	0,971	4	0,243	1,475	0,211
	Gruplar içi	35,207	214	0,165		
	Toplam	36,178	218			
İş birliği	Gruplar arası	0,990	4	0,248	1,459	0,216
	Gruplar içi	36,306	214	0,170		
	Toplam	37,297	218			
Dürüstlük	Gruplar arası	0,938	4	0,235	1,381	0,242
	Gruplar içi	36,349	214	0,170		
	Toplam	37,287	218			
Dostluk/ arkadaşlık	Gruplar arası	0,483	4	0,121	1,017	0,400
	Gruplar içi	25,424	214	0,119		
	Toplam	25,907	218			
Paylaşım/ eşitlik	Gruplar arası	0,676	4	0,169	1,240	0,295
	Gruplar içi	29,173	214	0,136		
	Toplam	29,849	218			

Çalışma grubundaki ilkokul öğrencilerinin kardeş sayısı değişkenine göre değer düzeylerini karşılaştırmak için öğrencilerin test puan ortalamaları ilişkisiz örneklemelerde tek yönlü varyans analizi kullanılarak karşılaştırılmış ve kardeş sayısı değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Tablo 15.

Ebeveynleri boşanmış ilkokul seviyesi öğrencilerinin çocuğun kiminle yaşadığı değişkenine göre değer düzeyleri

Alt boyutlar	Varyansın kaynağı	Kareler toplamı	sd	Kareler ortalaması	F	p
Ölçek geneli	Gruplar arası	0,333	2	0,166	1,211	0,302
	Gruplar içi	15,118	110	0,137		
	Toplam	15,451	112			
Sorumluluk	Gruplar arası	0,471	2	0,235	0,744	0,478
	Gruplar içi	34,794	110	0,316		
	Toplam	35,264	112			
Saygı	Gruplar arası	0,308	2	0,154	0,697	0,500
	Gruplar içi	24,265	110	0,221		

Başkan İşler, Z. ve Yorulmaz, B. (2024). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkokul öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1422-1445.*

DOI. 10.51460/baed.1457778



	Toplam	24,573	112			
İş birliği	Gruplar arası	0,212	2	0,106	0,468	0,627
	Gruplar içi	24,893	110	0,226		
	Toplam	25,104	112			
Dürüstlük	Gruplar arası	0,306	2	0,153	0,880	0,418
	Gruplar içi	19,137	110	0,174		
	Toplam	19,443	112			
Dostluk/ arkadaşlık	Gruplar arası	0,820	2	0,410	2,648	0,075
	Gruplar içi	17,021	110	0,155		
	Toplam	17,841	112			
Paylaşım/ eşitlik	Gruplar arası	0,191	2	0,095	0,589	0,557
	Gruplar içi	17,832	110	0,162		
	Toplam	18,023	112			

Ebeveynleri boşanmış ilkökul öğrencilerinin kiminle yaşadığı değişkenine göre değer düzeylerini karşılaştırmak için öğrencilerin test puan ortalamaları ilişkisiz örneklemelerde tek yönlü varyans analizi kullanılarak karşılaştırılmış ve çocuğun kiminle yaşadığı değişkeninin anlamlı farklılık yaratmadığı görülmüştür ($p>.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Değerler eğitiminin okulda çeşitli dersler içindeki kazanımlarla öğrencilere aktarılması amaçlanmaktadır. Fakat bu kazanımlardan önce değerlerin çocuklara aktarılmasında aile kurumu ön plana çıkmakta ve okula göre çocuğun hayatında daha önemli bir yerde konumlanmaktadır. Çocuğun değer yargılarının oluşmasında, doğruyu ve yanlış ayırt edebilmesinde ve davranışlarını şekillendirebilmesinde anne ve baba gözlemlenebilir ilk örnekleri sunmaktadır. Bu nedenle çocuk doğduğundan itibaren anne ve baba onun ilk rol modelleri olmaktadır (Hökeleli, 2011; Yorulmaz, 2017). Bu nedenle değerlerin kazandırılmasında aile bütünlüğünün korunması ve çocuğun anne babasıyla birlikte aynı ortamda yetişmesinin önemi ortaya çıkmaktadır. Son yıllarda artan boşanma sayıları (TÜİK, 2022) aile bütünlüğünün bozulması halinde değer kazanımlarının ne derece etkilendiğinin merak edilmesini sağlamıştır. Buradan hareketle yapılan bu çalışmada ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeyleri karşılaştırılmıştır.

Araştırmada elde edilen sonuçlara göre ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin puan ortalamaları arasında ölçek genelinde, sorumluluk, saygı, iş birliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık ve paylaşım/eşitlik alt boyutlarında anlamlı farklılık görülmüştür. Ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda ebeveynleri boşanmamış öğrencilerin ebeveynleri boşanmış öğrencilere göre daha yüksek puan ortalamasına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durumda ebeveynlerin boşanmasının öğrencilerin değer düzeyleri üstünde olumsuz bir etkiye sahip olduğunu söylemek mümkündür. Yapılan çalışmalarda da ebeveynleri boşanmış olan çocukların akademik ve sosyal yönden olumsuzluklar yaşadığı (Ongider, 2013), boşanma sürecine şahit olunması halinde çocuklarda olumsuz tepkiler ve davranışların gösterilmeye başlandığı (Öngören, 2017) ifade edilmektedir. Özsarı ve Güngör Aytaç (2018) okul öncesi dönemi çocuklarıyla yaptıkları benzer bir çalışmada boşanmış aile çocuklarının sosyo-duygusal gelişim, nezaket ve iş birliği puanlarının boşanmamış aile çocuklarından daha düşük



olduğu; sevgi, sorumluluk ve saygı yönünden ise bir farklılık olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Şahin (2020)'in okul öncesi dönemi çocuklarıyla yaptığı çalışmada ise arkadaşlık/paylaşım, dürüstlük, iş birliği, saygı ve sorumluluk değerlerine ilişkin puanların boşanmamış aileden gelen çocuklarda daha yüksek olduğu görülmüştür. Şahin (2020)'nin çalışmasıyla benzer alt boyutları ele alan bu çalışmada da tüm alt boyutlarda boşanmamış aile çocuklarının puanlarının daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Akkaya (2022)'nin çalışmasında da boşanmanın çocukların sosyal ilişkilerinde ve arkadaşlık kurma becerilerinde etkili olduğunun görülmesi bu sonuçları desteklemektedir.

Araştırmada elde edilen bir diğer sonuç çalışma grubunda yer alan ilkökul öğrencilerinin cinsiyet değişkenine göre değer düzeyleri arasında bir farklılık olmasıdır. Bu sonuca göre çalışma grubunda yer alan kız öğrencilerin ölçek genelinde ve tüm alt boyutlarda değer düzeyi puanlarının erkek öğrencilere göre daha yüksek olduğu görülmektedir. Sağlam ve Tunar (2018)'in çalışmasında da ilkökul öğrencilerinin değer ve hoşgörü boyutunda kız öğrencilerinin lehine olacak şekilde bir farklılaşma olduğu görülürken benzer şekilde Sağlam ve Genç (2015)'in çalışması da sosyal bilgiler dersinde yer alan değerleri kazanım noktasında kız öğrencilerin lehine sonuçlar elde etmiştir. Ancak değer düzeyleri arasında cinsiyete göre bir farklılaşmanın olmadığını belirten çalışmalar da bulunmaktadır (Özsarı ve Güngör Aytar, 2018; Tanrıverdi ve Erarslan, 2015). Bu durumun ele alınan çalışma grubuna ve katılımcıların yaş aralığına göre değişebileceği düşünülmektedir.

Çocukların değer kazanımlarını etkileyebilecek durumların başında aile ortamı gelmektedir. Aileyi oluşturan anne ve baba unsurunun eğitim düzeyinin de çocuklara kazandırılacak değerler boyutunda etkili olabileceği düşünülmüştür. Kaliteli bir ev içi öğrenim ortamının yaratılmasında anne ve babanın eğitim düzeyinin önemli olduğu düşünülmektedir. Bu durumu incelemek için anne eğitim durumu ve baba eğitim durumu ile çalışma grubunda yer alan öğrencilerin değer düzeyleri karşılaştırılmıştır. Anne eğitim durumu ile öğrencilerin değer düzeyleri arasında ölçek genelinde ve iş birliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık, paylaşım/eşitlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Genel olarak anne eğitim durumu arttıkça öğrencilerin değer düzeyi puanlarının arttığı fakat çoğunlukla ilkökul mezunu-lise mezunu ve ilkökul mezunu-üniversite mezunu annelerin puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olduğu dikkat çekmektedir. Baba eğitim durumu ile öğrencilerin değer düzeyleri arasında da ölçek genelinde ve iş birliği, dürüstlük, dostluk/arkadaşlık, paylaşım/eşitlik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık görülmüştür. Bu noktada anne ve baba eğitim durumu ile öğrencilerin değer düzeyleri arasında aynı boyutlarda ilişki olduğu elde edilen bir sonuçtur. Baba eğitim durumu arttıkça öğrencilerin de değer düzeyi puanları artmaktadır. Anne eğitim durumunda da olduğu gibi çoğunlukla ilkökul mezunu-lise mezunu ve ilkökul mezunu-üniversite mezunu babaların puan ortalamaları arasında anlamlı farklılık görülmektedir. Sağlam ve Genç (2015)'in çalışmasında sosyal bilgiler dersinde yer alan değerlerin kazanılma düzeylerinin anne baba eğitim durumu ile ilişkisine bakıldığında anne babanın eğitim düzeyi arttıkça saygı, hoşgörü, vatanseverlik, bağımsızlık gibi değer düzeylerinin arttığı görülmüştür. Bu noktada anne ve baba eğitim düzeyinin artmasıyla kimi değerlerin öğrenciye aktarılması arasında bir ilişki olduğu durumu desteklenmektedir. Tanrıverdi ve Erarslan (2015)'in çalışmasında farklı bir sonuç olarak anne ve baba eğitim durumunun değer düzeylerini etkilemediği sonucu bulunmuştur. Bu durum yapılan çalışma sonucuyla çelişmektedir. Kapan ve Gökçe (2016)'nin çalışmasında ise anne öğrenim düzeyi arttıkça öğrencide bilimsellik değerini kazanma düzeyinin; baba öğrenim düzeyi arttıkça öğrencide barış, adil olma, bilimsellik ve farklılıklara saygı değerlerini kazanma düzeyinin arttığı görülmüştür. Keskin (2008)'in çalışmasında da benzer bir sonuç

Başkan İşler, Z. ve Yorulmaz, B. (2024). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1422-1445.*

DOI. 10.51460/baebd.1457778



olarak anne ve baba öğrenim düzeyi ile öğrencilerin değer puanlarının ilişkili olduğu sonucuna ulaşılmış; anne ve baba öğrenim düzeyi yükseldikçe ölçek genelinde ve vatanseverlik, hoşgörü, tarihsel mirasa duyarlılık, dayanışma, doğal çevreye duyarlılık, yardımseverlik, misafirperverlik, adillik, sorumluluk alt boyutlarında değer düzeylerinin yükseldiği görülmüştür. Bu iki sonuç, yapılan çalışmada elde edilen anne ve baba eğitim düzeyi arttıkça öğrencideki kimi değer düzeylerinin arttığı sonucu ile örtüşmektedir.

Değerlerin kazanılmasında ve anne babanın rol model alınmasında çocuğun her iki ebeveyniyle birlikte yaşaması önemli olmaktadır. Çocuğun anne ve babası dışında farklı bir yetişkinle büyümesi değer kazanımında farklı sonuçlar ortaya koyabilir veya kimi değer düzeylerinin düşük olmasına yol açabilir. Nitekim çalışmada ebeveynleri birlikte olan öğrencilerin değer düzeyi puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Fakat ebeveynleri boşanmış olan ve yalnızca annesi, yalnızca babası veya başka bir aile büyüğüyle yaşayan çocukların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık görülmemiştir. Bu durumda çocuğun anne ve babasıyla birlikte yaşamasının değer düzeyi puanları açısından önemli olduğunu fakat yalnızca ebeveynlerden biriyle yaşamanın birbirleri arasında bir üstünlüğü olmadığını söylemek mümkündür. Toplumun en küçük yapıtaşlarından biri olan ailenin çocuklara değerleri aktarma noktasındaki önemi son derece büyüktür. Belirli bir yaşa kadar çocuğun neredeyse tüm eğitimi aile tarafından sağlanmaktadır. Bu durumda çocukların edindiği norm, değerler, karakter ve kişilik özelliklerinin temelini ailede atıldığını söylemek mümkündür (Balcı Arvas, 2020). Bir diğer yandan ailenin hem kendisi bir değeri oluşturmakta hem de aile değerlerin yaşatılacağı yeri oluşturmaktadır. Böylece aile toplum için kıymetli olan değerlerin aktarılmasında öncü olmaktadır. Aktardığı değerler ile aile, çocuğun oluşturacağı kişilik yapılarını da etkilemektedir. Değerler, bireylerin karakter ve erdem yapılarının temelini de etkilediği için ailede değerlerin kazanılması aile içindeki bireyler arasındaki uyumu da olumlu etkilemektedir (Doğan, 2023). Ailede verilecek olan değerler eğitiminin başarısı bir diğer yandan aile yapısına da bağlıdır. Özellikle aile bütünlüğünün sağlanmış olması çocuğun değer gelişimiyle birlikte karakter gelişimini ve akademik başarısını da etkileyebilmektedir. Çocuğun huzurlu hissettiği bir ortamda yetişmesi kazanımlarını olumlu pekiştirmektedir. Değer eğitiminde ebeveynlerin aynı tutumu sergilemesi ve birlikte hareket etmesi başarılı bir eğitim süreci için gerekli olmaktadır. Aksi halde çocuk model alma konusunda kafa karışıklığı yaşayabilir veya ebeveyne karşı güvensizlik hissedebilir (Yorulmaz, 2017). Tüm bunlar göz önüne alındığında aile yapısının ve bütünlüğünün değer, karakter ve kişilik kazanımındaki önemi ortaya çıkmaktadır.

Son olarak çalışma bulgularına göre sınıf düzeyi, ailenin sosyoekonomik düzeyi ve kardeş sayısı ile öğrencilerin değer düzeyleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Tanrıverdi ve Erarslan (2015)'in çalışmasında öğrencilerin değer düzeylerinin yaş seviyesiyle birlikte arttığı fakat aile sosyoekonomik düzeyiyle bir ilişkisi olmadığı bulunmuş, bu durum sınıf düzeyiyle çelişirken aile sosyoekonomik düzeyiyle benzer bir sonuç ifade etmiştir. Sağlam ve Genç (2015)'in çalışmasında da ailedeki kişi sayısı ile değer düzeyleri arasında bir farklılık görülmemesi bu çalışmada elde edilen kardeş sayısının değer düzeyiyle ilişkili olmaması sonucunu desteklemektedir.

Öneriler

Bu çalışma ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeylerinin karşılaştırılması amacıyla yapılmıştır. Çalışmada ebeveynleri boşanmış ilkökul öğrencilerinin değer Başkan İşler, Z. ve Yorulmaz, B. (2024). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1422-1445.*
DOI. 10.51460/baebd.1457778



düzeylerinin daha düşük olduğu görülmüştür. Bu sonucun farklı yaş gruplarında da desteklenip desteklenmeyeceğini görmek amacıyla ortaokul, lise veya üniversite öğrencileriyle benzer çalışmalar yürütülebilir.

Çalışma İstanbul ilindeki MEB'e bağlı okullarda yürütülmüştür. Farklı illerde benzer çalışmalar ele alınabilir.

Araştırmada oluşturulan çalışma grubunda üvey ebeveyne sahip sınırlı sayıda öğrenci olduğu için bu değişken ile değer düzeyi arasındaki ilişki incelenememiştir. Üvey ebeveyne sahip öğrencilerle bir çalışma grubu oluşturularak bu değişkenin değer düzeyleri üzerindeki etkisi araştırılabilir. Üvey ebeveynle yaşayan bireyler ile öz anne babasıyla birlikte yaşayan bireyler arasındaki değer düzeyleri karşılaştırılabilir. Anne baba dışında bir aile bireyiyle birlikte yaşayan çocukların değer düzeylerine ilişkin incelemeler yapılabilir.

Tek ebeveynle yaşamamanın bireylerde değer düzeylerine olan etkisinin incelenmesi için daha büyük bir çalışma grubuyla benzer çalışmalar yürütülebilir.

Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış öğrencilerin sahip olduğu değer düzeylerini daha derinlemesine inceleyebilmek adına nitel çalışmalar yürütülebilir. Değer düzeylerine ilişkin farklılıklar ebeveyn ve öğretmen görüşlerine dayanarak incelenebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akbaş, O. (2008). Değer eğitimi akımlarına genel bir bakış. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 6(16), 9–27.
- Akkaya, B. (2022). Ebeveyni boşanmış ve boşanmamış okul öncesi çocukların sosyal ilişkilerindeki iletişim becerilerinin ebeveyn görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 9(3), 1067–1103.
- Balcı Arvas, F. (2020). Aile, değerler ve din: Teorik bir yaklaşım. *Türkiye İlahiyat Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 199-233. <https://doi.org/10.32711/tiad.674658>.
- Barnes, G. G. (1999). Divorce transitions: Identifying risk and promoting resilience for children and their parental relationships. *Journal of Marital and Family Therapy*, 25(4), 425–441. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.1999.tb00260.x>
- Bulut Serin, N., & Öztürk, S. (2007). Anne-babası boşanmış 9–13 yaşlarındaki çocuklar ile aynı yaş grubundaki anne-babası boşanmamış çocukların benlik saygısı ve kaygı düzeyleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD) Cilt*, 8(2), 117–128.
- Büyükoztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Doğan, M. (2023). Ailede değerlerin inşasına psikolojik ve pedagojik yaklaşım: Sevgi, saygı, sabır, hoşgörü değerleri örneği. *Kocatepe İslami İlimler Dergisi*, 6(2), 541-565. <https://doi.org/10.52637/kiid.1327397>
- Gür, E. (2019). *Boşanmış ve evli ebeveynlere sahip ergenlerin siber zorbalık sosyal dışlanma ve umutsuzluk düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi.
- Hökelekli, H. (2011). *Ailede, okulda, toplumda değerler psikolojisi ve eğitimi*. İstanbul: Timaş Yayınları.
- Kan, Ç. (2010). Sosyal bilgiler dersi ve değerler eğitimi. *Milli Eğitim*, (187), 138–145.
- Kapan, E., & Gökçe, N. (2016). 7. sınıf öğrencilerinin sosyal bilgiler dersindeki değerleri kazanma durumlarının incelenmesi. *Kesit Akademi Dergisi*(6), 84-105.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması* (Yayımlanmamış doktora tezi). Marmara Üniversitesi.
- MEB. (2018a). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara.
- MEB. (2018b). *Hayat bilgisi dersi öğretim programı*. Ankara.
- Meydan, H. (2014). Okulda değer eğitiminin yeri ve değerler eğitimi yaklaşımları üzerine bir değerlendirme. *Bülent Ecevit Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 1(1), 93–108.
- Neslitürk, S., & Çeliköz, N. (2015). Okul öncesi değerler ölçeği aile ve öğretmen formunun geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Dicle Üniversitesi Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi* (24), 19-42. <https://doi.org/10.14582/DUZG>
- Ongider, N. (2013). Boşanmanın çocuk üzerindeki etkileri. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 5(2), 140. <https://doi.org/10.5455/cap.20130510>
- Öngören, S. (2017). Boşanma ve boşanmanın erken çocukluk dönemi çocuklar üzerindeki etkileri. *The Journal of International Educational Science*, 4(13), 73–87. <https://doi.org/10.16991/inesjournal.1497>
- Özsarı, E., & Güngör Aytar, A. (2018). Aileleri boşanmış ve boşanmamış okul öncesi dönem çocuklarının sosyal değerler kazanımı ve sosyoduygusal gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Uluslararası IV. Çocuk Gelişimi Kongresi*, 41(2), 715–729.
- Rosnati, R., Barni, D., & Uglia, D. (2014). Adolescents and parental separation or divorce: The protective role of values against transgressive behavior. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 140, 186–191. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.04.407>
- Sağlam, E., & Genç, S. Z. (2015). İlkokul 4. sınıf sosyal bilgiler programında belirlenen değerlerin kazanım düzeyleri. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 4(4), 1708–1728.
- Sağlam, H. İ. (2021). *Karakter ve değer eğitimi* (5. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Sağlam, H. İ., & Tunar, T. (2018). İlkokul öğrencilerinin aile birliğini önemseme ve hoşgörü eğilim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Eğitim ve Bilim*, 43(195), 119–136. <https://doi.org/10.15390/EB.2018.7432>

Başkan İşler, Z. ve Yorulmaz, B. (2024). Ebeveynleri boşanmış ve boşanmamış ilkökul öğrencilerinin değer düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 1422-1445.
DOI. 10.51460/baebd.1457778



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1422-1445.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1422-1445.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Şahin, H. (2020). Comparison of value acquisitions of children of divorced and non-divorced parents. *Educational Research and Reviews, 15*(9), 587–596. <https://doi.org/10.5897/err2020.4032>

Tanrıverdi, H., & Erarslan, N. (2015). Okul öncesi çocukların sosyal uyum ve beceri düzeyleri ile değer kazanımları arasındaki ilişki. *KTÜ SBE Sosyal Bilimler Dergisi, (9)*, 9–23.

TÜİK. (2022). Evlenme ve boşanma istatistikleri. Retrieved from <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2022-49437>

Ulusoy, K., & Dilmaç, B. (2018). *Değerler eğitimi*. Ankara: Pegem Akademi.


Yorulmaz, B. (2017). *Ailede değerler eğitimi*. İstanbul: Erkam Yayınları.




Sekizinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı Ölçme ve Değerlendirme Sorularının Bağlam Temelli Öğrenme Yaklaşımı Açısından Değerlendirilmesi¹

Evaluation of Eighth Grade Science Textbook Assessment and Evaluation Questions in terms of Context-based Learning Approach

Sayfa | 1446

Büşra ARIK GÜNGÖR , Doktora Öğrencisi, Erciyes Üniversitesi, Kayseri Ölçme Değerlendirme Merkezi,
busrarik38@gmail.com

Sibel SARAÇOĞLU , Prof. Dr., Erciyes Üniversitesi, saracs@erciyes.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 2 Nisan 2024
Kabul tarihi - Accepted: 4 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikici yazarın danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1446-1473.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1446-1473.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1446-1473.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Araştırmanın amacı, 2018 öğretim programı güncellenmesi ile beraber kullanılmakta olan sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularını Bağlam Temelli Öğrenme (BTÖ) yaklaşımı kapsamında incelemektir. Çalışma, araşsal durum çalışması modeline göre yürütülmüştür. Veriler doküman incelemesi yoluyla toplanmıştır. Araştırma verilerinin analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Yapılan analiz sonucunda ders kitabında gerek bölüm sonu gerekse ünite sonunda bağlam temelli sorulara (BTS) sınırlı olarak yer verildiği, soruların çoğunluğunun öğrencilerin üst düzey düşünmelerini gerektirmeyecek türde ve günlük yaşam bağlamları içermeden kurgulandığı tespit edilmiştir. Soruların bir kısmı BTS kriterlerinin bir kısmını karşılamaktadır, ancak bir sorunun BTS olabilmesi için tüm kriterleri karşılamasının gerekliliğinden dolayı bu tür sorular BTS olarak değerlendirilememiştir. Ünite sonu sorular dikkate alındığında BTS'ler en fazla "DNA ve Genetik Kod", en az "Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi" ünitesinde yer almaktadır. Ulaşılan sonuçlar doğrultusunda sekizinci sınıf ders kitabı sorularının öğretim programı hedef kazanımları ve BTÖ yaklaşımı hedeflerine uygun olarak düzenlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Bağlam Temelli Öğrenme, Ders Kitabı, Ölçme ve Değerlendirme, Yaşam Temelli Öğrenme

Abstract. The aim of the research is to examine the assessment and evaluation questions in the eighth grade Science textbook, which is being used with the 2018 curriculum update, within the context of Context-Based Learning (CBL) approach. The study was conducted according to the instrumental case study model. Data were collected through document analysis. Content analysis was used to analyze the research data. As a result of the analysis, it was determined that the textbook included limited context-based questions (CBQ) both at the end of the chapter and at the end of the unit, and that the majority of the questions were constructed in a way that did not require students to think at a higher level and did not include daily life contexts. Some of the questions met some of the CBQ criteria, but since a question must meet all the criteria in order to be CBQ, such questions could not be evaluated as CBQ's are most frequently found in the 'DNA and Genetic Code' unit and least frequently found in the 'Energy Transformations and Environmental Science' unit. In line with the results obtained, it was suggested that the eighth grade textbook questions should be arranged in accordance with the target outcomes of the curriculum and objectives of the CBL approach.

Keywords: Assessment and Evaluation, Context-Based Learning, Life-Based Learning, Textbook



Extended Abstract

Introduction. In order to achieve the objectives of the current Science Curriculum, the objectives, content, educational situations, assessment and evaluation dimensions of the curriculum should be complementary to each other like puzzle pieces (Ayvacı & Yamaçlı, 2022). In accordance with the holistic structure of the education and training process, the CBL approach, which has started to be included in the science curriculum since 2005 and has been increasingly emphasised towards the present day, should also be reflected in the assessment and evaluation questions in the textbook, in other words, in a curriculum that takes into account the contexts selected from real life, assessment should also be made through contexts (Bennet et al., 2007). The use of BTS should be preferred because it provides permanent learning depending on students' ability to associate science concepts with daily life, provides the opportunity to use cognitive skills, facilitates understanding by concretising abstract concepts, enables students to solve problem situations by adopting scenarios from life, and positively affects their attitudes (Ahmed & Pollitt, 2007; Nasırlıel & Ünal, 2021). Therefore, it is important to include context-based questions in textbooks that contribute to students' use of the knowledge they have learnt in solving daily life problems (Elmas & Eryılmaz, 2015; MoNE, 2018). In this context, it is necessary to examine the measurement and evaluation questions of the textbooks in terms of CBL approach. The aim of the study is to evaluate the measurement and evaluation questions in the Science textbook prepared according to the eighth grade current curriculum in terms of the CBL approach. In line with the stated purpose, the following research question was sought to be answered: - How is the CBL approach reflected in the end-of-chapter and end-of-unit assessment and evaluation questions in the eighth grade Science textbook?

Method. In this study, which was conducted to evaluate the assessment and evaluation questions of the eighth grade science textbook in terms of CBL approach, a case study, one of the qualitative research method designs, was used. Case study is defined as a research design in which a current situation or an event related to a situation is described and examined in real life environment, analysed in depth with multiple data collection tools and detailed results are revealed (Creswell, 2014; Yıldırım & Şimşek, 2021). Therefore, the study was conducted with the instrumental case study model in line with the research purpose. In this study, document analysis was used as a data collection tool. Document analysis involves the analysis of various data sources such as printed and electronic materials containing information about a particular situation (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this context, the data source of the study consists of the measurement and evaluation questions in the eighth grade Science textbook used throughout the country in the 2021-2022 academic year. The data in the study were analysed according to content analysis depending on the purpose of the study. Content analysis is a type of analysis in which the data obtained from the determined sample are classified according to predetermined criteria (Bailey, 1994; Yıldırım & Şimşek, 2021).

Results. In the study, it is seen that the number of BTS among the questions in the 8th grade Science textbook is quite limited. When the distribution of questions according to the units is analysed, 21% of the questions in the "Seasons and Climate" unit, 48% of the questions in the "DNA and Genetic Code" unit, 40% of the questions in the "Pressure" unit, 38% of the questions in the "Matter and Industry" unit, It was determined that 40 % of the questions in the "Simple Machines" unit, 10 % of the questions

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1446-1473.

DOI. 10.51460/baebd.1463313



in the "Energy Transformations and Environmental Science" unit and 10 % of the questions in the "Electric Charges and Electric Energy" unit were BTS. It was determined that 29% of the assessment and evaluation questions in the whole textbook were BTS. It was also found that the unit containing the highest number of BTS questions was "DNA and Genetic Code" and the unit containing the least number of BTS questions was "Energy Transformations and Environmental Science".

Discussion and Conclusion. Curriculum consists of objectives, content, educational situations and assessment (Kalender & Baysal, 2021). In the studies conducted, it was determined that the objectives and contents of the current Science Curriculum were designed in accordance with the CBL approach due to the advantages it provides (Arık Güngör, 2022; MEB, 2018). It is important to measure and evaluate the outcomes of the curriculum prepared in accordance with the CBL approach with measurement and evaluation practices for the CBL approach (Bennet et al., 2007; Kabuklu et al., 2019). In this context, in this study, the assessment and evaluation questions in the textbook, which is frequently preferred by teachers and students because it is an important tool in teaching, were examined within the scope of their suitability to the CBL approach. When the end-of-chapter and end-of-unit assessment and evaluation questions are evaluated in general, it can be stated that the majority of the questions are constructed in a way that does not require students to think at a higher level, does not include daily life contexts, and does not associate contexts with science topics. In order to observe how students find solutions to possible daily life problems, it is important to use questions constructed from daily life contexts (Benckert, 1997). Therefore, it can be said that it is an important need to measure the outputs of a curriculum prepared in accordance with the CBL approach with ITSs that include high-level cognitive steps (Elmas & Eryılmaz, 2015). The positive effects of using CBLs on academic achievement reinforce this need (Sak & Kaltakçı Gürel, 2019; Schleicher, 2019). High-level questions require reasoning by using scientific knowledge rather than memorisation and offering solutions to problems by developing different perspectives (Kömürcü, 2021). In this case, it should not be forgotten that such questions will contribute to the development of science literacy and life skills (MEB, 2018), which are the aim of the current curriculum, such as creativity, problem solving, analytical thinking, as well as increasing success in exams. Accordingly, it is important to use measurement and evaluation practices related to the CBL approach to evaluate the outcomes of the current curriculum, which aims to raise science literate individuals with 21st century skills and includes the CBL approach (Görgeç et al., 2017; MEB, 2018).



Giriş

İletişim, işbirliği, yaratıcılık, araştırma, sorgulama, problem çözme, sorumluluk ve zaman yönetimi gibi beceriler tüm dönemlere kıyasla daha hızlı değişen günümüz dünyasının insan vasfını betimlemesi bakımından oldukça önemlidir (Hasni vd., 2016; Kıyasoğlu ve Çeviker Ay, 2020). Bireyin ve toplumun değişen ihtiyaçları ve geleceğin iş gücü potansiyeli olan öğrencilerin sahip olması gereken nitelikler dikkate alınarak öğretim programları; yeni içerik, öğrenme teorileri, öğretim yöntemleri ve değerlendirmeleri kapsayan yeni pedagojik felsefeleri içerisinde barındıracak biçimde değiştirilmekte ve geliştirilmektedir (Saka ve İnaltekin, 2021). Bu kapsamda Türkiye’de cumhuriyetten günümüze kadar öğretim programları sıklıkla güncellenmiştir (Köse, 2021). En son 2018 yılında güncellenen Fen Bilimleri Öğretim Programı’nda yaşam boyu öğrenen, öğrendiklerini günlük hayatla ilişkilendirerek karşılaştığı problemleri çözebilen ve bu doğrultuda üst düzey düşünme becerilere sahip bireyler yetiştirilmesi amaçlanmaktadır (MEB, 2018). Bu amaç doğrultusunda programda, öğrencinin yaşadığı çevre ile doğrudan etkileşime girerek deneyim sağlaması ve deneyimleri ile sahip olduğu bilgiyi yapılandırması düşüncesine dayanan öğrenci merkezli yaklaşımlar benimsenmiştir (Deboer, 2002; Köse, 2021, MEB 2018). Benimsenen yaklaşımlardan bir tanesinin de sosyal yapılandırmacılığa dayanan Bağlam Temelli Öğrenme (BTÖ) yaklaşımı olduğu söylenebilir. Gilbert (2006) ve Knoef (2017) tarafından BTÖ yaklaşımı, “Bilgileri farklı bağlamlarla ilişkilendirmeyi, bilgiye ulaşma yollarını öğrenmeyi, bilimsel süreç becerilerini kullanmayı, öğrenme sürecinde bireysel sorumluluk olarak alternatif yollarla öğrenme deneyimlerini kullanmayı, öğrenilenleri proje, poster gibi alternatif çalışmalarla sergilemeyi, aktif öğrenme ortamı oluşturmayı, alternatif ölçme ve değerlendirme yaklaşımını kullanmayı sağlayan” bir yaklaşım olarak tasvir edilmiştir. BTÖ yaklaşımının temel amaçları arasında; öğrencilerin bilimin yaşamlarına ve çevrelerine etkilerini fark etmelerine yardımcı olmak (Ramsden, 1997), öğrencilerin derse katılımlarını sağlamak (Schwartz, 2006), öğrencilerin bilime yönelik bakış açılarını olumlu yönde geliştirmek (Bennet vd., 2007) ve okulda öğrenilen konu ve kavramların günlük yaşamda karşılaşılan durumlara aktarabilmelerini sağlamak (Gilbert, 2006) yer almaktadır.

Öğretim programında hedeflenen kazanımlara ulaşma durumu, öğrenme-öğretme sürecinde kullanılan yaklaşımın, seçilen yöntem ve tekniğin verimli olup olmadığı çeşitli değerlendirme çalışmalarıyla belirlenir. Bu kapsamda ders kitapları, öğretim programının çıktılarını değerlendirmede öğretmenler tarafından sıklıkla kullanılan önemli araçlardan biridir (Bayır ve Kahveci, 2021; Glasnovic Gracin, 2018). Ders kitaplarında yer alan bölüm sonu değerlendirme ve ünite değerlendirme çalışmaları, hedeflere ulaşma düzeyinin belirlenmesi ve öğrenme eksiklerinin tespit edilmesine kılavuzluk ederek hem öğretmene hem de öğrencilere özdeğerlendirme fırsatı sağlar (Atılğan vd., 2017). Buna bağlı olarak ders kitabındaki değerlendirme çalışmaları aracılığıyla ders akışı, ölçme ve değerlendirme sonuçlarından faydalanılarak yeniden yapılandırılabilir ve öğretim süreci başarılı bir şekilde tamamlanabilir. Bu kapsamda ders kitaplarının, öğretim programının uygulanmasında önemli rol oynadığı belirtilebilir (Gilbert, 2006).

Mevcut Fen Bilimleri Öğretim Programı’nın hedeflerine ulaşabilmesi için, programın hedefleri, içerik, öğretme ve öğrenme durumları ile ölçme ve değerlendirme boyutlarının yap-boz parçaları gibi birbirini tamamlayıcı nitelikte olması gerekir (Ayvacı ve Yamaçlı, 2022). Eğitim ve öğretim sürecinin bütüncül yapısı gereğince; gerçek hayattan seçilen bağlamları dikkate alan bir öğretim programında Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1446-1473.*



değerlendirmenin de bağlamlar aracılığıyla yapılması gerekmektedir (Bennet vd., 2007). BTÖ yaklaşımına dayalı değerlendirmenin amacı, ilgi ve merak oluşturarak teori ve pratiği bir araya getirmek, günlük hayat olguları ile derste öğrenilen kavramlar arasında ilişki kurdurabilmektir (Bellocchi vd., 2016; Fensham ve Rennie, 2013). Bağlam temelli sorular; öğrencilerin derste öğrendikleri konularla gerçek yaşam tecrübelerinin ilişkilendirilmesini sağlayan ve öğrencilerin cevaplayabilmek için üst düzey düşüncelerini gerektiren problemlerdir (Bellocchi vd., 2011; Taasobshirazi ve Carr, 2008). Öğrencilerin fen kavramlarını günlük hayatla ilişkilendirebilmesine bağlı olarak kalıcı öğrenmeyi sağlaması, bilişsel becerileri kullanabilme fırsatı sunması, soyut kavramları somutlaştırarak anlaşılmayı kolaylaştırması, öğrencilerin hayatın içinden senaryolarla problem durumlarını benimseyerek çözümlemesini sağlaması ve tutumlarını olumlu yönde etkilemesi vb. nedenlerden dolayı BTS kullanımı tercih edilmelidir (Ahmed ve Pollitt, 2007; Nasırlıel ve Ünal, 2021). Dolayısıyla ders kitaplarında öğrencilerin öğrendikleri bilgileri günlük yaşam problemlerini çözmeye kullanmalarına katkı sunan bağlam temelli sorulara yer verilmesi önem arz etmektedir (Elmas ve Eryılmaz, 2015; MEB, 2018). Bu kapsamda ders kitabı içeriğindeki soruların BTÖ yaklaşımı açısından incelenmesi gerekmektedir.

Alan yazında Fen Bilimleri ders kitabında yer alan soruları farklı açılardan inceleyen çalışmalar yer almakla birlikte, BTÖ yaklaşımının öğrenme çıktılarının değerlendirilmesine yansımaları konu edinen çalışmaların sınırlılığı dikkat çekmektedir. Bu kapsamda Akçay vd. (2017), ortaokul Fen Bilimleri ders kitabını Bloom taksonomisi açısından, Arık Güngör ve Saraçoğlu (2023), LGS soruları BTÖ yaklaşımı açısından, Deveci ve Altıntaş (2021), Fen Bilimleri ders kitabını ölçme değerlendirme yaklaşımları açısından, Kömürcü ve Türkoğlu (2022), Fen Bilimleri ders kitabını PISA’da belirlenen fen okuryazarlığı yeterlik düzeyleri açısından, Şirin vd. (2021), ders kitabı sorularını STEM etkinlikleri açısından incelemişlerdir. Ders kitabındaki soruların BTÖ yaklaşımı açısından incelenmesinin, alan yazındaki bu boşluğun giderilmesine katkı sunması beklenmektedir (Nasırlıel ve Ünal, 2021, Park ve Lee, 2004).

Alan yazın incelemelerinde; Türkiye’de Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından uygulanan Lise Giriş Sistemi (LGS) sınavında ve ülkelerin kendi eğitim sistemlerini değerlendirmelerine katkı sağlayan uluslararası değerlendirme çalışmalarından Uluslararası Öğrenci Değerlendirme Programı (PISA)’da, fen alanında öğrenci başarısının beklenen düzeylerde olmadığı görülmektedir (MEB, 2019a, OECD, 2023). Bu sorunun sebepleri arasında ders kitaplarındaki sorular ile LGS ve PISA soruları arasındaki tutarsızlıklar yer alabilir. Bu durum ölçme ve değerlendirme sınav sorularının içeriğinin incelenmesi gerekliliğini ortaya çıkarmaktadır (İleritürk vd., 2017; MEB, 2019a). Dolayısıyla öğrenciler ve öğretmenler tarafından en sık kullanılan öğretim materyallerinden biri olan ders kitaplarındaki ölçme ve değerlendirme sorularının BTS kriterleri açısından incelenmesi; derste öğrenilen bilgilerin hayata geçirilememesi, üst düzey düşünme becerilerinin kazandırılmaması, öğretim programının amaçlarına ulaşamaması, ulusal ve uluslararası araştırma uygulamalarındaki başarısızlık vb. sorunların kaynaklarının tespitine ve ders kitabı sorularının ulusal ve uluslararası öğrenci değerlendirme sınavlarında sorulan sınav sorularına benzer nitelikte olup olmadığının değerlendirilmesine katkı sunacaktır (Eğitim İzleme Raporu (EIR), 2019; MEB, 2019a). Araştırmadan elde edilen sonuçların öğretim programlarına yönelik ulusal ve uluslararası izleme, değerlendirme ve düzenleme çalışmalarına sağlayacağı katkılar nedeniyle alan yazın açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Türkiye’de Fen bilimleri öğretim programı güncellenirken eğitim reformlarında müfredatın kilit parçası

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1446-1473.

DOI. 10.51460/baebd.1463313



kabul edilen ders kitapları da güncellenmektedir (MEB, 2018). Bu kapsamda araştırma bulguları öğretimde kullanılan ölçme ve değerlendirme araçlarının içeriğine yönelik durum değerlendirmesi yapılabilmesine, veriye dayalı karar verilmesine, kaynaklara yönelik ihtiyaçların belirlenmesine ve yeni yapılacak kaynak güncelleme çalışmalarına destek sunabilecektir (Kalender ve Baysal, 2021). Ayrıca, öğretim programında benimsenen yaklaşımlardan BTÖ yaklaşımına yer verilme durumunun kazanımlar ve içeriğin yanı sıra ölçme ve değerlendirme boyutu açısından da incelenmesi öğretim programının bütünlüğünün sağlanmasına ve programın kalitesinin artmasına yönelik ileride yapılacak çalışmalara katkı sağlayacağı umulmaktadır (Arık Güngör ve Saraçoğlu, 2023). Bu kapsamda araştırma sonuçlarının bu alanda çalışma yürüten tüm eğitim paydaşlarının nitelikli eğitim politikalarının geliştirilmesine yönelik çalışmalarına katkı sağlaması beklenmektedir.

Araştırmanın amacı, 2018 yılı öğretim programı güncellemesi doğrultusunda hazırlanan Fen Bilimleri ders kitabındaki soruları BTÖ yaklaşımı kapsamında incelemektir. Bu amaç kapsamında aşağıda belirtilen araştırma sorusuna cevap aranmıştır:

- Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki bölüm sonu ve ünite sonu sorularının BTS kriterlerini karşılama durumu nasıldır?

Yöntem

Araştırmanın deseni

Sekizinci sınıf fen bilimleri ders kitabı sorularının BTÖ yaklaşımı açısından değerlendirilmesi amacıyla yürütülen bu çalışmada, nitel araştırma yöntemi desenlerinden durum çalışması, durum çalışması modellerinden de araçsal durum çalışması kullanılmıştır. Durum çalışması, güncel bir durum ya da bir duruma ilişkin olayın gerçek yaşam çevresinde betimlenerek kapsamlı bir biçimde incelendiği bir araştırma deseni olarak ifade edilmektedir (Creswell, 2014). Araçsal durum çalışması ise bir konuyu detaylarıyla anlamak ve genelleme yapmak için kullanılır (Stake, 2005). Buradan hareketle çalışma, araştırmada belirlenen kriterler çerçevesinde ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının değerlendirilmesi söz konusu olduğundan araçsal durum çalışması modeli ile yürütülmüştür.

Verilerin toplanması

Bu çalışmada doküman analizi, veri toplama aracı olarak kullanılmıştır. Doküman incelemesi kapsamında araştırmanın veri kaynağını; sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki bölüm ve ünitelerin sonunda yer alan sorular oluşturmaktadır. Söz konusu veri kaynağına MEB tarafından kurulan Eğitim Bilişim Ağı (EBA)'nın internet sayfasından ulaşılmıştır (MEB, 2019b).

Verilerin analizi

Araştırmadaki veriler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, araştırma verilerinin önceden belirlenen ölçütler doğrultusunda sınıflandırılmasını kapsayan bir analiz türüdür (Bailey, 1994; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı sorularının BTÖ yaklaşımına uygunluğu,

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1446-1473.

DOI. 10.51460/baedb.1463313



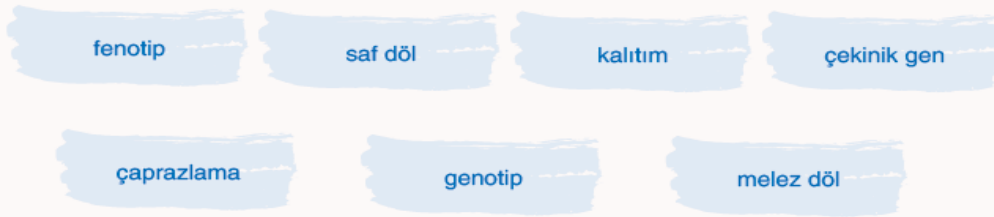
bağlam temelli soru yazma ölçütleri doğrultusunda değerlendirilmiştir (Elmas ve Eryılmaz, 2015). Bu ölçüte göre bir sorunun bağlam temelli soru olabilmesi için;

1. Toplum ya da bireyi ilgilendiren bir problem içermelidir.
2. Sorunun kurgusunda fen kavramları, formülleri ve kanunları bağlam ile bir örüntü içerisinde verilmelidir.

3. Cevaba ezber ile değil, bir düşünme süreci sonucunda ulaşılmalıdır (Elmas ve Eryılmaz, 2015)

Bu kapsamda yapılan analizlerde sorular, üç ölçüte de uyuyorsa BTÖ yaklaşımına uygun, bir kısmına uyuyor veya hiçbirine uymuyorsa BTÖ yaklaşımına uygun değil şeklinde değerlendirilmiştir. Ders kitabı sorularının analizini açıklamak amacıyla, araştırma kapsamında incelenen sorulardan bir örnek Şekil 1’de sunulmuştur.

A. Aşağıdaki ifadelerde bulunan noktalı yerleri, verilen kavramlardan uygun olanlarla tamamlayınız. Kavramlara uygun ekler getirebilirsiniz.



1. Genlerin yapısını, görevlerini ve karakterlerin nesilden nesile nasıl aktarıldığını inceleyen bilim dalına denir.

Şekil 1. DNA ve Genetik Kod bölümü sonu değerlendirme soruları A maddesi 1. Soru

Şekil 1’de verilen sorunun herhangi bir bağlam içermediği ve cevaplamak için düşünme sürecine ihtiyaç duyulmayan sadece bilgi düzeyi bir soru olduğu görülmektedir. Bu nedenle sorunun BTS kriterlerine uygun olmadığına karar verilmiştir.

Güvenirlilik ve geçerlik

Hangi tür bilimsel araştırma olursa olsun güvenirlik ve geçerlik, yapılan çalışmanın her adımında önemli görülen ölçütlerden biridir. Güvenirlik ve geçerlik, nitel araştırmalarda nicel araştırmalara göre farklılaşır (Fraenkel vd., 2012; Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu konuda en sistematik önerilerden birini Guba ve Lincoln (1982) yapmıştır. Guba ve Lincoln (1982), nitel çalışmalarda inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabirlik ölçütlerinin sağlanmasını tavsiye etmektedir.

İnanılabilirlik için literatürde tercih edilen tekniklerden birisi çalışmanın uzman incelemesine sunulmasıdır (Guba ve Lincoln, 1982). Bu çalışmada inanılabilirliğin sağlanması amacıyla araştırmanın yöntemi, elde edilen veriler, verilerin analizi ve sonuçların raporlama süreçleri uzman bir fen eğitimcisi tarafından incelenmiş ve araştırmacıya geri dönüt sağlanmıştır. Ayrıca, araştırma süreci, araştırmadan bağımsız olan iki farklı ölçme değerlendirme alan uzmanı tarafından incelenmiş ve uzman dönütü alınmıştır.

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1446-1473.

DOI. 10.51460/baed.1463313



Çalışmanın güvenilirliği için, araştırma süreci ayrıntılı ve anlaşılabilir şekilde sunulmuştur. Buna ilave olarak, araştırma sonuçları alanyazındaki araştırma sonuçları ile karşılaştırılarak verilmiştir (Guba ve Lincoln, 1982). Ayrıca kodlayıcılar arası tutarlılığı test etmek amacıyla, birbirinden bağımsız iki fen eğitimcisi tarafından yapılan analiz sonuçları karşılaştırılmış, 229 maddenin 207'sinde görüş birliği sağlandığı tespit edilmiştir. Miles ve Huberman'ın (2016) güvenilirlik katsayısı formülü kullanılarak yapılan hesaplamada güvenilirlik katsayısı 0,90 olarak bulunmuştur. Bu değer 0,70 ve üzerinde olması durumunda araştırma verileri tutarlı olarak değerlendirilmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2021). Bu kapsamda çalışmada elde edilen verilerin tutarlı olması nedeniyle çalışmanın güvenilir olduğu belirtilebilir.

Araştırmada verilerin önyargılardan uzak olduğunu ortaya koymak ve onaylanabilirliği sağlanmak amacıyla, bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Ayrıca araştırma sürecine ait tüm veriler kayıt altına alınarak saklanmıştır. Çalışmada sürecin ayrıntılı tasvir edilerek aktarılabilirliğini sağlamak amacıyla, araştırma metodolojisinin tüm adımları ayrıntılı bir biçimde açıklanmıştır. (Guba ve Lincoln, 1982).

Bulgular

Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki soruların Bağlam Temelli Soru (BTS) kriterlerini karşılama durumu, her üniteye yer alan bölüm sonu değerlendirme ve ünite sonu değerlendirme soruları kapsamında ayrı ayrı incelenmiştir. Ders kitabında ilk sırada yer alan "Mevsimler ve İklim" ünitesinin bölüm sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğunun incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.
"Mevsimler ve İklim" ünitesi bölüm sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğu

Bölüm	Madde	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
Mevsimlerin Oluşumu	A	-	-	-
İklim ve Hava Hareketleri	A	✓	✓	✓
	B	✓	✓	✓

Tablo 1'de, "Mevsimlerin Oluşumu" bölüm sonu değerlendirme sorularının sadece bilgi düzeyine yönelik olması nedeniyle BTS kriterlerine uymadığına karar verildiği görülmektedir. Aynı ünitenin ikinci konusu olan "İklim ve Hava Hareketleri" bölümüne ait soruları içeren A maddesinin, çevre olayları dikkate alınarak kurgulanan ve öğrenciyi düşünmeye sevk edici nitelikte açık uçlu sorular içerdiği belirlenmiştir. B maddesindeki de yine günlük yaşam örnekleri içeren ve öğrenciyi düşünmeye sevk ederek cevaba ulaşmasını sağlayan nitelikte olduğu tespit edilmiştir. A maddesinde yer alan "Bir ilin yönetiminden sorumlu olduğunuzu düşününüz ve yöneticisi olduğunuz ilin Meteoroloji Genel Müdürlüğü genel ağ adresinden 5 günlük hava tahminlerini inceliyorsunuz. İncelemede ilinizde Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1446-1473.



beş gün boyunca kar yağışı beklendiğini öğreniyorsunuz. Yönetiminden sorumlu olduğunuz ilde yönetici olarak ne gibi tedbirler alırsınız? Düşüncelerinizi yazınız.” sorusu ile B maddesinde yer alan “Muğla’da yazlar sıcak ve kurak, kışlar ılık ve yağışlıdır ifadesinin iklim mi hava olayı mı olduğunu belirtiniz.” sorusu BTS kriterlerine uygun sorulara örnek olarak verilebilir. “Mevsimler ve İklim” ünite sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğunun incelenmesi ile ulaşılan bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

“Mevsimler ve İklim” ünite sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğu

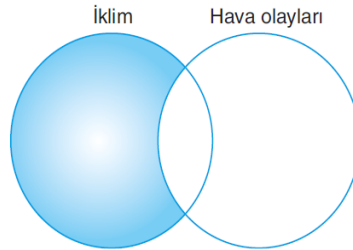
Madde	Soru numarası	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
A	1, 2 3	✓ -	✓ -	✓ -
B	1	-	-	-
C	1-9	-	-	-
Ç	1-3	-	-	-

Yapılan incelemelerde “Mevsimler ve İklim” ünite sonu değerlendirme sorularında farklı soru türlerinin bulunduğu dört madde olduğu belirlenmiştir. A maddesindeki sorulardan iki tanesi konuyu bireysel veya toplumsal sorun üzerinden ele alarak öğrencilerin düşünerek cevap verebilmesini sağladığından dolayı BTS olarak değerlendirilmiştir. Bu bağlamda, “Dünya’nın dönme eksen eğikliği ve Güneş’in etrafında dolanma hareketi yapması insanların hayatını nasıl etkilemektedir?” ifadesinin yer aldığı birinci soru BTS kriterlerine uygunken, “Hava olayları ve iklim arasındaki farklar nelerdir?” ifadesinin yer aldığı üçüncü soru BTS kriterlerine uygun değil şeklinde değerlendirilmiştir. B maddesinde, verilen görsel üzerinde dünyanın hareketine bağlı olarak farklı konumlarda hangi mevsimlerin yaşandığının yazılması istenmiştir. Bu açıklama dikkate alınarak B maddesinde bir bağlam ve düşünme becerisi gerektirecek soruya yer verilmediğine karar verilmiştir. C maddesinde yer alan doğru-yanlış türündeki dokuz sorunun da BTS olmadığına karar verilmiştir. Örneğin, “Hava olaylarını inceleyen bilim dalına klimatoloji denir. Cümlesi doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.” ifadesi, bağlam içermemesi ve düşünme becerisi gerektirmemesinden dolayı BTS kriterlerine uygun değil şeklinde değerlendirilmiştir. Çoktan seçmeli soru türünün bulunduğu Ç maddesinde de BTS kriterlerine uygun soru bulunmadığı tespit edilmiştir. Şekil 2’de verilen üçüncü soru örneği incelendiğinde; sorunun herhangi bir bağlam içermediği ve cevaplamak için düşünme süreci gerektirmeyen bir soru olduğu görülmektedir. Dolayısıyla da bu sorunun BTS kriterlerine uygun olmadığı şeklinde değerlendirme yapılmıştır.



Venn şemasındaki taralı kısma;

- I. Klimatoloji biliminin ilgi alanına girer,
 - II. Geniş bölgelerde uzun yıllara ait hava olaylarının ortalama değeridir,
 - III. Günün farklı saatlerinde yapılan gözlemlerle belirlenir
- İfadelerinden hangisi veya hangileri yazılabilir?



- A. I ve II B. I ve III C. II ve III D. I, II ve III

Şekil 2. Mevsimler ve İklim ünite sonu değerlendirme soruları Ç maddesi 3. Soru

“DNA ve Genetik Kod” ünitesinin bölüm sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğunun incelenmesine ilişkin bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

“DNA ve Genetik Kod” ünitesi bölüm sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğu

Bölüm	Madde	Soru Numarası	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
DNA ve Genetik Kod	A	1	√	√	-
	B	1	-	-	-
	C	1-5	-	-	-
Kalıtım	A	1	-	-	-
	B	1, 2	√	√	√
		3	-	-	√
Mutasyon ve Modifikasyon	A	1	√	√	√
	B	1	√	√	√
Adaptasyon	A	1-7	√	√	√
	Biyoteknoloji	A	1, 2	-	-
		3	√	√	√

Tablo 3 incelendiğinde “DNA ve Genetik Kod” konusu bölüm sonu değerlendirme sorularından A maddesindeki sorunun BTS kriterlerine uygun olmadığı görülmektedir. A maddesindeki “Kromozom, DNA, Gen, Nükleotid kavramlarını bir ülke ve onu oluşturan yerleşim birimleri olan il, ilçe ve mahalle kavramlarıyla büyüklük bakımından eşleştiriniz.” ifadesinde günlük yaşam bağlamı verilerek fen konusuyla ilişkilendirme yapıldığı, ancak cevabın düşünme becerisi gerektirmediği düşünülerek ifadenin BTS kriterlerine uygun olmadığına karar verilmiştir. Yapılan incelemelerde B maddesinde ezber bilgiyle cevap verilebilecek türde soru bulunduğu, C maddesinde de “DNA kendini nasıl eşler?” örneğindeki gibi cevapları üst düzey düşünme becerisi gerektirmeyen soruların olduğu belirlenmiştir. Buna bağlı olarak B ve C maddelerinde BTS kriterlerine uygun soru bulunmadığına karar verilmiştir. “Kalıtım” konusu bölüm sonu değerlendirme sorularında ise A maddesinde boşluk doldurma sorularının olduğu belirlenmiştir. Örneğin bu maddede yer alan, “Baskın genle birlikte olduğunda etkisini gösteremeyen gene ... denir.” ifadesinde olduğu gibi boşluk doldurma sorularının bağlam

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1446-1473.

DOI. 10.51460/baebd.1463313



İçermediği ve düşünme becerisi gerektirmediği tespit edilerek, A maddesindeki soruların BTS kriterlerine uygun olmadığına karar verilmiştir. “Kalıtım” bölümü B maddesinde yer alan açık uçlu soruların iki tanesinin bağlamla kurgulanmış ve düşünme süreciyle cevap verilebilecek sorular olduğu belirlenmiştir. Örneğin ilgili bölümde yer alan, “*Bir çiftçi düzgün tohumlu bezelyeler elde etmek istiyor. Bu amaçla birbirinden bağımsız verilen çaprazlamaları yapıyor. Çiftçi hangi çaprazlamayı yaptığında düzgün tohumlu bezelye elde etme olasılığı fazladır?*” sorusu BTS kriterlerine uygun soru olarak değerlendirilmiştir. “Mutasyon ve Modifikasyon” konusu bölümü sonu değerlendirme sorularından A maddesinde yer alan soru, ilgi çekici bir bağlamla kurgulanmış açık uçlu bir sorudur. B maddesinde de konu ile bağlamın ilişkilendirilmesine yönelik sorular yer almaktadır. Bu nedenlerle her iki maddedeki soruların da BTS kriterlerine uygun olduğuna karar verilmiştir. B maddesinde yer alan “*Spor yapan bir insanın kaslarının gelişmesi. Örneğinin mutasyon ya da modifikasyon örneği olduğunu belirtiniz.*” ifadesi BTS’ye örnek olarak verilebilir. “Adaptasyon” bölümü sonunda sorulan sorular, “*Penguenlerin derisinin altında yağ tabakası olmasaydı ... cümlesini tamamlayınız.*” örneğindeki gibi çevresel olaylarla kurgulanmış ve cevapları düşünme süreciyle verilebilecek şekilde oluşturulmuştur. Bu nedenle bu sorular BTS kriterlerine uygun olarak değerlendirilmiştir. “DNA ve Genetik Kod” ünite sonu değerlendirme soruları da BTS kriterlerine uygunluk açısından analiz edilmiştir. Yapılan analiz ile ulaşılan bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

“DNA ve Genetik Kod” ünite sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğu

Madde	Soru Numarası	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
A	1-10	✓	✓	✓
B	1	✓	✓	✓
C	1, 2, 4	✓	✓	✓
	3	-	-	-
Ç	1-11	-	-	-
D	1-4, 6, 7, 9	-	-	-
	5, 8	✓	✓	✓

Yapılan incelemelerde “DNA ve Genetik Kod” ünite sonu değerlendirme sorularında farklı soru türlerinin bulunduğu beş madde olduğu belirlenmiştir. A maddesinde konuyu günlük yaşam örnekleriyle ilişkilendiren, cevaba düşünerek ulaşılabilecek sorulara yer verildiği belirlenmiştir. Örneğin, “*Üreme hücrelerini etkileyen kanserler örneğinin mutasyon, modifikasyon ya da adaptasyondan hangisine dahil olduğunu gerekçesiyle belirtiniz.*” sorusu konunun günlük yaşam ile ilişkilendirildiği ve düşünme becerisini gerektiren soru olarak değerlendirilmiştir. B maddesinde, verilen kelimelerle bilimsel bir metin oluşturulması istenmektedir. C maddesinde ise bağlamlarla kurgulanmış açık uçlu sorular yer almaktadır. B ve C maddelerinde günlük yaşam örnekleri üzerinden düşünerek cevap verilebilecek sorular bulunduğundan dolayı ilgili maddelerin BTS kriterlerine uygun soru içerdiğine karar verilmiştir. C maddesinde “*Kaktüslerin yapraklarının diken şeklinde, nilüfer bitkisinin yapraklarının ise geniş olmasının sebebini açıklayınız.*” sorusu BTS türüne örnek olarak verilebilir. Ç maddesinde eşleştirme soruları yer almaktadır. “*Bir canlının gen yapısıdır Genotip*” örneğinde



olduğu gibi sorular bağlam ve düşünme becerisi içermemektedir. Bu nedenle bu maddede yer alan soruların BTS kriterlerine uygun olmadığına karar verilmiştir.

Yapılan incelemelerde “Basınç” ünitesi içerisinde ayrı bölümlere ayrılmış konu başlıkları olmadığından bölüm sonu değerlendirme soruları bulunmadığı tespit edilmiştir. Dolayısıyla bu ünite için sadece ünite sonu değerlendirme soruları analiz edilmiştir. “Basınç” konusu ünite sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğunun incelenmesi ile elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.

“Basınç” ünite sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğu

Madde	Soru Numarası	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
A	1	-	-	-
B	1	-	-	-
C	1, 2	✓	✓	✓
Ç	1, 5, 8, 10	✓	✓	✓
	2-4, 6, 7, 9, 11	-	-	-

A ve B maddeleri, kavrama düzeyinde ve bağlamlar üzerinden kurgulanmayan sorular içermektedir. Örneğin B maddesinde yer alan, “İçerisinde su bulunan bir bardağa bir miktar daha su eklenirse basınç nasıl değişir?” sorusu, kavrama düzeyinde bir soru olması nedeniyle, BTS kriterlerine uygun değil şeklinde değerlendirilmiştir. C maddesinde bağlamlar üzerinden kurgulanarak düşünme süreci ile cevaplanabilecek açık uçlu sorular bulunmaktadır. Örneğin, “Derinlere inildikçe baraj duvarlarının kalınlığı artacak şekilde tasarlanmasının sebebi nedir?” sorusunun günlük yaşam örneği üzerinden öğrencileri düşünmeye teşvik edecek nitelikte olması nedeniyle BTS kriterlerine uygun olduğuna karar verilmiştir. Ç maddesindeki çoktan seçmeli sorulardan sadece dört soruda problem durumu üzerinden kurgulanarak farklı örneklerle konuyu ilişkilendirme söz konusu olduğu belirlenmiştir. Şekil 3’te verilen sekizinci soru örneği incelendiğinde, sorunun günlük yaşam üzerinden bir örnekle kurgulanmış, düşünme becerisi gerektiren bir soru olduğu görülmektedir. Dolayısıyla değerlendirme sorularından sekizinci sorunun BTS kriterlerine uygun olduğuna karar verilmiştir.

8. Bir öğrenci önce tek ayağı üzerinde, sonra iki ayağı üzerinde duruyor. Öğrencinin bu iki durumda yere yaptığı basınçla ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

- A. Her iki durumda yere yaptığı basınç aynıdır.
- B. İki ayağı üzerinde dururken yere yaptığı basınç daha fazladır.
- C. Tek ayağı üzerinde dururken yere yaptığı basınç daha fazladır.
- D. Soruyu cevaplayabilmek için öğrencinin ağırlığı bilinmelidir.

Şekil 3. Basit Makineler ünite sonu değerlendirme soruları Ç maddesi 8. Soru

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1446-1473.

DOI. 10.51460/baebd.1463313



“Madde ve Endüstri” ünitesi bölüm sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğunun incelenmesi ile ulaşılan bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.

“Madde ve Endüstri” ünitesi bölüm sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğu

Bölüm	Madde	Soru Numarası	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
Periyodik Sistem	A	1-5	-	-	-
Fiziksel ve Kimyasal Değişimler	A	1	✓	✓	✓
	B	1, 2 3, 4	✓ -	✓ -	✓ -
	C	1	✓	✓	✓
Kimyasal Tepkimeler	A	1	-	-	-
	B	1-5	-	-	-
Asitler ve Bazlar	A	1, 2	-	-	-
	B	1-3	✓	✓	✓
	C	1	✓	✓	-
Maddenin Isı ile Etkileşimi	A	1	-	-	✓
	B	1	-	-	✓
	C	1	-	-	✓
	Ç	1	✓	✓	✓
	D	1	✓	✓	✓
Türkiye’de Kimya Endüstrisi	A	1	✓	✓	✓

“Madde ve Endüstri” ünitesi bölüm sonu soruları incelendiğinde “Periyodik Sistem” bölümüne ait değerlendirme sorularının periyodik cetvel üzerinde elementlerin yerini bulmaya yönelik olduğu görülmüştür. Bu nedenle A maddesinde BTS kriterlerine uygun soru bulunmamaktadır. “Fiziksel ve Kimyasal Değişimler” bölümüne ait değerlendirme sorularından A maddesinde günlük yaşamla ilişkili bir olay verilip onun üzerinden öğrenciler düşünmeye teşvik edilmiştir. Şekil 4’te verilen soru örneğinde görüldüğü üzere, soru hem günlük yaşam örneği ile kurgulanmış hem de düşünme becerisiyle cevap verilecek niteliktedir. Bu nedenle soru, BTS kriterlerine uygun şekilde değerlendirilmiştir.

A. Aşağıda verilen menemen tarifinde altı çizili olaylarda maddenin geçirdiği değişimlerin türünü belirleyiniz. Cevaplarınızı defterinize yazınız.

Biberi ince ince doğrayınız. Kabuğunu soyduğunuz domatesleri rendeleyiniz. Bir kaseye iki yumurta kırınız ve biraz tuz koyunuz. Yumurtayı ve tuzu karıştırınız. Tavaya sıvı yağ ve doğranmış biberleri koyunuz. Biberleri 2-3 dakika kavurunuz. Biberlerin üzerine rendelenmiş domatesleri koyunuz. Malzemeleri, domatesler suyunu çekene kadar ısıtınız. Yumurtaları tavaya dökünüz ve kısık ateşte pişiriniz. İşte menemeniniz hazır. Afiyet olsun.



Şekil 4. Fiziksel ve Kimyasal Değişimler bölüm sonu değerlendirme soruları A maddesi 1. soru

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1446-1473.



“Asitler ve Bazlar” bölümü A maddesinde yer alan soruların günlük yaşam bağlamları üzerinden kurgulanmadığı ve cevaplanması için üst düzey düşünme becerisine ihtiyaç olmadığı belirlenmiş, B maddesinde ise örnekler üzerinden düşünme süreciyle cevaplanabilecek açık uçlu sorular bulunduğu görülmüştür. Bu nedenle ilgili bölümde A maddesindeki soruların BTS kriterlerine uygun olmadığına, B maddesindeki soruların ise BTS kriterlerine uygun olduğuna karar verilmiştir. “Mide ilaçları bazik maddelerdir. Çünkü... ifadesini tamamlayınız.” sorusu B maddesinde yer alan sorulara örnek olarak verilebilir. C maddesinde ise günlük yaşam bağlamları ile fen konularının ilişkilendirildiği sorular bulunmakla birlikte, bu soruların cevaplarının düşünme süreci gerektirmeyen türde olduğu tespit edilmiştir. Buna bağlı olarak C maddesi sorularının BTS kriterlerinin tamamını karşılamaması nedeniyle BTS’ye uygun olmadığına karar verilmiştir. “Maddenin Isı ile Etkileşimi” bölümü sonunda A, B ve C maddelerinde sorulan soruların düşünme süreciyle cevaplanabilecek problemler olduğu ancak bağlamlarla kurgulanmadığı belirlenmiştir. Bu nedenle bu maddelerde BTS bulunmamaktadır. Bu bölümün Ç ve D maddeleri ile “Türkiye’de Kimya Endüstrisi” bölümüne ait sorular BTS’nin tüm kriterlerine uygun bulunmuştur.

“Madde ve Endüstri” ünitesine ait ünite sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğunun incelenmesi ile elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

“Madde ve Endüstri” Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının BTS Kriterlerine Uygunluğu

Madde	Soru Numarası	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
A	1	-	-	-
B	1	-	-	-
C	1	-	-	-
Ç	1	-	-	√
D	1, 2, 6 3-5, 7-12	√ -	√ -	√ -

“Madde ve Endüstri” ünitesi değerlendirme sorularında beş alt başlıkta farklı soru türleri yer almaktadır. A maddesinde harfleri karışık verilen kelimelerle ilgili bilgi düzeyinde sorular bulunmaktadır. Benzer şekilde B maddesi ezber bilgilerle cevaplanabilecek doğru-yanlış türü soruları içermektedir. B maddesinde yer alan “Periyodik sistemde 7 periyot vardır. ifadesi doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.” sorusu örnek olarak verilebilir. C maddesinde ise verilen kelimeleri bulmaca içerisinden bulup şifre oluşturmaya dayalı bilgi düzeyi soruya yer verilmiştir. Ç maddesinde sorulan sorunun düşünme süreci gerektiren bir soru olduğu ancak soruda günlük yaşamdan bir problem durumunun fen konularıyla ilişkilendirilmediği tespit edilmiştir. Dolayısıyla A, B, C ve Ç maddelerinde yer alan soruların BTS kriterlerine uygun olmadığına karar verilmiştir. D maddesinde sorulan çoktan seçmeli sorulardan üç tanesinin günlük yaşam örnekleri üzerinden düşünme becerisi kullanılarak çözülebilecek nitelikte olduğu belirlenmiştir. Şekil 5’te verilen birinci soru bağlam temelli, Şekil 6’da verilen üçüncü soru da bağlam temelli olmayan soruya örnek olarak verilebilir.



- Çamaşır suyu
- Diş macunu
- Amonyak

Yukarıda verilen maddelerle ilgili;

- I. pH değerleri 7'den küçüktür,
- II. Bazik maddelerdir,
- III. Sulu çözeltilerinde OH⁻ iyonu oluşturur

İfadelerinden hangileri ortak değildir?

- A. Yalnız I B. Yalnız II C. I ve II D. I ve III

Şekil 5. Madde ve Endüstri ünite sonu değerlendirme soruları D maddesi 1. soru

Asitler ve bazlarla ilgili;

- I. Asitler metalleri aşındırır,
- II. Bazlar porselen ve kristal eşyaların yüzeyini matlaştırır,
- III. Asitler ve bazlar temizlikte aynı anda kullanılmamalıdır

İfadelerinden hangileri doğrudur?

- A. Yalnız II B. I ve II C. I ve III D. I, II ve III

Şekil 6. Madde ve Endüstri ünite sonu değerlendirme soruları D maddesi 3. Soru

“Basit Makineler” ünitesi içerisinde bölümlere ayrılmış konu başlıkları bulunmadığı için bölüm sonu değerlendirme soruları yer almamaktadır. Buna bağlı olarak bu ünite için sadece ünite sonu değerlendirme soruları analiz edilmiştir. Ünite sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğunun incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

“Basit Makineler” ünite sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğu

Madde	Soru Numarası	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
A	1	✓	✓	✓
B	1	✓	✓	✓
C	1, 6	✓	✓	✓
	2-5	-	-	-

“Basit Makineler” ünite değerlendirme sorularında farklı soru türlerinin bulunduğu üç madde bulunmaktadır. A maddesinde farklı basit makine örnekleri verilerek öğrencilerin destek noktasını, yükün ve kuvvetin uygulandığı noktaları şekil üzerinde göstermeleri istenmiştir. Bu uygulama ile öğrenciler öğrendiklerini farklı örnekler üzerinde uygulama fırsatı bulabilmiştir. B maddesinde ise öğrencilerden verilen basit makine örneklerinin günlük hayatta kullanım alanlarını açıklaması istenmiştir. Örneğin B maddesinde, “Eğik düzlemin günlük yaşamdaki kullanım alanlarına örnekler

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1446-1473.

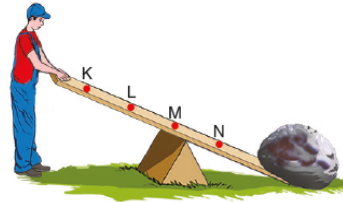
DOI. 10.51460/baebd.1463313



veriniz.” sorusu yer almaktadır. Öğrencilerin farklı örnekler üzerinde öğrendiği konuyu uygulaması, uygularken de düşünme süreci sonucunda cevaba ulaşması söz konusu olduğundan A ve B maddelerinde yer alan soruların BTS kriterlerine uygun olduğuna karar verilmiştir. C maddesinde bulunan çoktan seçmeli soruların iki tanesi BTS kriterlerine uygun bulunmuştur. Şekil 7’de verilen birinci soru, BTS kriterlerine uygun soruya örnek olarak verilebilir.

Sayfa | 1462

1. Bir inşaat işçisi, kaya parçasını bir kalas ve bir destek noktasıyla yerinden kaldırmak istiyor. İnşaat işçisi, desteği kaldıracın M noktasına koyup kaldıracağı kuvvet uyguladığında kaya parçasını kaldıramıyor. İnşaat işçisi;
- Desteği N noktasına koyma,
 - Kuvveti K noktasından uygulama,
 - Desteği L noktasına koyma
- uygulamalarından hangisi veya hangilerini yaptığında kaya parçasını kaldıracabilir?



- A. Yalnız I B. Yalnız III C. I ve II D. I ve III

Şekil 7. Basit Makineler ünite sonu değerlendirme soruları C maddesi 1. soru

“Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” ünitesine ait bölüm sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğunun incelenmesi ile ulaşılan bulgular Tablo 9’da verilmiştir.

Tablo 9.

“Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” ünitesi bölüm sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğu

Bölüm	Madde	Soru Numarası	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
Besin Zinciri ve Enerji Akışı	A	1	-	-	-
	B	1	-	-	-
Enerji Dönüşümleri	A	1-11	-	-	-
	B	1	-	-	-
Madde Döngüleri ve Çevre Sorunları	A	1	-	-	✓
	B	1	✓	✓	✓
Sürdürülebilir Kalkınma	A	1	✓	✓	✓

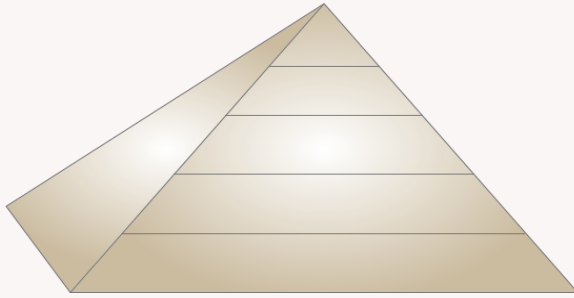
Tablo 9’da görüldüğü üzere bu ünite kapsamında yer alan “Besin Zinciri ve Enerji Akışı” bölümüne ait sorular iki alt maddede verilmiştir. Bu maddelerde yer alan sorular incelendiğinde, soruların bağlam içermeyen ve düşünme süreci gerektirmeyen kavrama düzeyinde soru türünde olduğu belirlenmiştir. Şekil 8’de verilen soru bu duruma örnek olarak verilebilir. A ve B maddesindeki diğer soruların da benzer nitelikte dolduğuna karar verilerek bu maddelerde BTS kriterine uygun sorunun bulunmadığı şeklinde değerlendirme yapılmıştır. Benzer durum “Enerji Dönüşümleri” bölümü için de söz konusudur.

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1446-1473.

DOI. 10.51460/baedb.1463313

B. Aşağıda bir ekoloji piramidindeki canlıların beslenme ilişkileri açıklanmıştır. Buna göre harflerle belirtilen bu canlıları aşağıdaki ekoloji piramidine yerleştiriniz.

- A canlısının vücut büyüklüğü en fazladır.
- B canlısı üreticidir.
- D canlısı C canlısıyla beslenir.
- E canlısı, enerji ihtiyacını D canlısından karşılar.
- F canlısı, canlı atıklarını veya kalıntılarını ayrıştırarak enerji ihtiyacını karşılar.



Şekil 8. Besin Zinciri ve Enerji Akışı bölümü sonu değerlendirme soruları B maddesi 1. soru

“Sürdürülebilir Kalkınma” bölümünün sonunda; açık uçlu, çevresel bir problem durumu üzerinde kurgulanan, bağlamın konu ile ilişkilendirildiği ve düşünme becerisiyle cevaplanması gereken bir soru bulunmaktadır. Buna bağlı olarak ilgili bölüm sorusunun BTS kriterlerine uygun olduğuna karar verilmiştir.

“Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” ünite sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğunun incelenmesi sonucu ulaşılan bulgular Tablo 10’da verilmiştir.

Tablo 10.

“Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” ünite sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğu

Madde	Soru Numarası	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
A	1-15	-	-	-
B	1	-	-	-
C	1, 2, 4, 5, 7-11	-	-	-
	3, 6	√	√	√

Tablo 10’a göre “Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi” ünitesinde üç farklı madde grubunda yer alan sorular bulunmaktadır. A maddesinde konu ile ilgili doğru-yanlış türünde sorular yer almaktadır ve cevapları düşünme süreci gerektirmeden ulaşılabilecek türdedir. A maddesinde yer alan, “Fotosentez sadece güneş ışığında gerçekleşir ifadesi doğru ise D, yanlış ise Y yazınız.” sorusu bu gruptaki sorulara örnek olarak verilebilir. B maddesinde, verilen kavramların bulmaca üzerine yerleştirilmesi istenmiştir. C maddesinde ise çoktan seçmeli sorulara yer verilmiştir. Bu maddedeki sorulardan sadece ikisi BTS kriterlerini karşılamaktadır. Şekil 9’da verilen birinci soru örneği incelendiğinde, sorunun bağlamla kurgulanmadığı ve cevap vermek için düşünme becerisi gerektirmediği görülmektedir. Benzer değerlendirmelerden yola çıkılarak ilgili maddede yer alan dokuz sorunun BTS kriterlerine uygun olmadığına karar verilmiştir.

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1446-1473.

Fotosentezle ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi yanlıştır?

- A. Sonucunda besin ve oksijen üretilir.
- B. Karbon ve oksijen döngüsünün gerçekleşmesini sağlar.
- C. Yalnız güneş ışığında gerçekleşir.
- D. Güneş enerjisini kimyasal enerjiye dönüştürür.

Şekil 9. Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi Ünite Sonu Değerlendirme Soruları C Maddesi 1. Soru

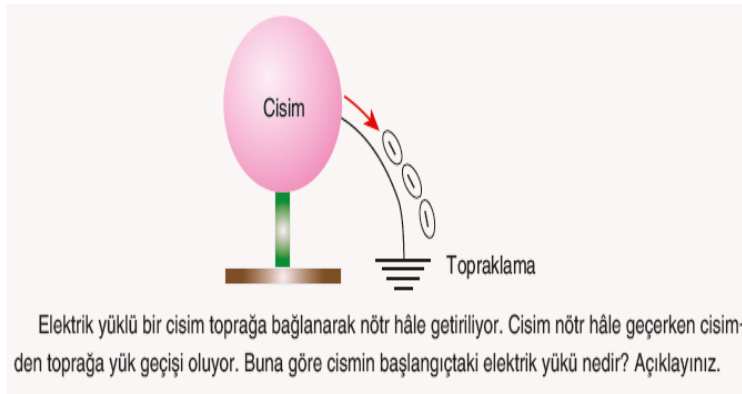
“Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi” ünitesi bölüm sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğunun incelenmesi sonu ulaşılan bulgular Tablo 11’de verilmiştir.

Tablo 11.

“Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi” ünitesi bölüm sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğu

Bölüm	Madde	Soru Numarası	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
Elektrik Yükleri ve Elektriklenme	A	1-16	-	-	-
Elektrik Yüklü Cisimler	A	1	-	-	-
Elektrik Enerjisinin Dönüşümü	A	1	-	-	-

Tablo 11’de, ünitenin bölüm sonu değerlendirme sorularının hiçbirinin BTS kriterlerini karşılamadığı görülmektedir. Yapılan incelemelerde ilgili ünitenin bölümlerinden “Elektrik Yükleri ve Elektriklenme” bölümü sonunda bulunan doğru-yanlış sorularının tamamının bağlam içermediği ve düşünme süreci gerektirmediği belirlenmiştir. “Elektrik Yüklü Cisimler” bölümü sonunda açık uçlu ancak, problem durumu üzerine kurgulanmayan ve düşünme süreci gerektirmeyen bir soru bulunmaktadır (Şekil 10). Bu sorunun da BTS kriterlerine uygun olmadığına karar verilmiştir.



Şekil 10. Elektrik Yüklü Cisimler bölüm sonu değerlendirme sorusu

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1446-1473.

DOI. 10.51460/baebd.1463313



“Elektrik Enerjisinin Dönüşümü” bölümü sonunda ise kelime eşleştirme sorularına yer verilmiştir. Örneğin ilgili bölümde, “Suyun akış enerjisinden yararlanarak elektrik enerjisi üreten güç santralleridir ... hidroelektrik santraller” sorusu yer almaktadır. Kavrama düzeyinde olan bu soru da BTS kriterlerine uygun değildir.

“Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi” ünite sonu değerlendirme sorularının BTS kriterlerine uygunluğunun incelenmesi ile elde edilen bulgular Tablo 12’de verilmiştir.

Tablo 12.

“Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi” Ünite Sonu Değerlendirme Sorularının BTS Kriterlerine Uygunluğu

Bölüm	Soru Numarası	Kriter 1	Kriter 2	Kriter 3
A	1-8	-	-	-
B	1, 6 2-5	√	√	√
C	1	-	-	-
Ç	1	√	√	√
D	1-4, 6 5	-	-	-
		√	√	√

Tablo 12’de “Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi” ünitesinde beş farklı madde de yer alan soruların bulunduğu görülmektedir. Tablo 12 incelendiğinde ilgili ünite değerlendirme sorularında BTS sayısının oldukça sınırlı olması dikkat çekmektedir. A maddesinde oyun şeklinde, harfleri karışık olarak verilen kelimeleri bulup uygun sorularla kelimeleri eşleştirme türünde sorularının yer aldığı belirlenmiştir. Örneğin ilgili maddede, “Aynı tür elektriksel yüke sahip cisimlerin birbirine uyguladığı kuvvete ne dedir? ... METİ” sorusu yer almaktadır. Bu türde soruların bağlamla kurgulanmadığı ve düşünme becerisi ile cevaplanabilecek nitelikte olmadığı yönünde değerlendirme yapılmış ve BTS kriterlerine uymadığına karar verilmiştir. Bu bağlamda A maddesinde BTS bulunmamaktadır. B maddesinde doğru-yanlış sorularından iki tanesi günlük yaşam örneklerini içeren BTS iken, diğerleri BTS kriterlerine uygun sorular değildir. C maddesinde deneye yönelik açıklamalar üzerinden sorulan sorular kavrama düzeyindedir ve konu ile bağlam ilişkilendirmesi söz konusu değildir. Buna bağlı olarak C maddesinde BTS kriterlerine uygun soru bulunmadığına karar verilmiştir. Ç maddesinde farklı günlük yaşam örnekleri üzerinden enerji dönüşümlerinin yazılması istenmiştir. Dolayısıyla burada örnekle konu ilişkilendirmesi yapılmış ve düşünme süreci gerektiren sorular sorulmuştur. Ç maddesinde yer alan sorulara, “Elektrikli battanide elektrik enerjisinin hangi enerjiye dönüştüğünü açıklayınız.” sorusu örnek olarak verilebilir. D maddesinde bulunan çoktan seçmeli sorulardan yalnızca beşinci soru problem durumu üzerinde kurgulanıp düşünme süreciyle cevaplanabilecek türdedir (Şekil 11). Bu soru kriterlere uygunluğu nedeniyle BTS olarak değerlendirilmiştir. D maddesinde yer alan ve BTS kriterlerini karşılamayan sorulara bir örnek Şekil 12’de verilmiştir.



5. Sinan Bey'in bir halı sahası vardır. Kar yağdığında halı sahanın zemini karla kaplanmaktadır. Sinan Bey'in kızı Hatice bir gün "Babacığım, sahanın zeminine elektrik devresi kuralım. Böylece sahanın buzlanmasını önleyebiliriz." der.

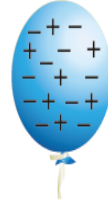
Hatice'nin önerdiği elektrik devresi elektrik enerjisinin hangi enerjiye dönüşümünü temel almaktadır?

- A. Elektrik enerjisinin hareket enerjisine dönüşümünü
- B. Elektrik enerjisinin ısı enerjisine dönüşümünü
- C. Elektrik enerjisinin ışık enerjisine dönüşümünü
- D. Hareket enerjisinin elektrik enerjisine dönüşümünü

Şekil 11. Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi ünite sonu değerlendirme soruları D maddesi 5. soru

1. Yandaki şekilde bir balonun elektriksel yük durumu verilmiştir. Bu balonla ilgili aşağıdaki ifadelerden hangisi doğrudur?

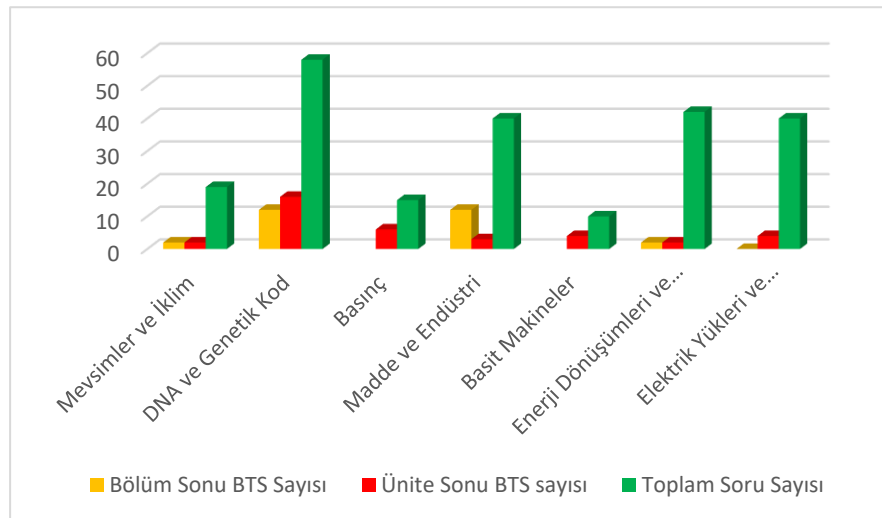
- A. Pozitif (+) yüklüdür.
- B. Negatif (-) yük sayısı, pozitif yük (+) sayısından fazladır.
- C. Pozitif (+) ve negatif (-) yük sayısı eşittir.
- D. Nötr bir cisimdir.



Şekil 12. Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi ünite sonu değerlendirme soruları D Maddesi 1. Soru

Şekil 12'de verilen soru örneği incelendiğinde, soruda bağlam kurgusuna yer verilmediği ve cevaplamak için düşünme süreci gerektirmeyen bir soru olduğu görülmektedir. Dolayısıyla sorunun BTS kriterlerine uygun olmadığına karar verilmiştir.

Ortaokul sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabında bulunan bölüm sonu ve ünite sonu değerlendirme sorularının toplamı ve bu sorular içerisinde yer alan BTS sayılarının ünitelere göre dağılımına ait veriler Şekil 13'te sunulmuştur.



Şekil 13. Fen Bilimleri ders kitabındaki BTS'lerin ünitelere göre dağılımı

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1446-1473.

DOI. 10.51460/baed.1463313



Şekil 13'te sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabında bulunan sorular içerisinde BTS sayısının oldukça sınırlı olduğu görülmektedir. Ünitelere göre soru dağılımları incelendiğinde "Mevsimler ve İklim" ünitesindeki soruların % 21'i, "DNA ve Genetik Kod" ünitesindeki soruların % 48'i, "Basınç" ünitesindeki soruların % 40'ı, "Madde ve Endüstri" ünitesindeki soruların % 38'i, "Basit Makineler" ünitesindeki soruların % 40'ı, "Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi" ünitesindeki soruların % 10'u ve "Elektrik Yükleri ve Elektrik Enerjisi" ünitesindeki soruların % 10'unun BTS olduğu tespit edilmiştir. Ders kitabının bütünündeki ölçme ve değerlendirme sorularının ise % 29 oranında BTS olduğu belirlenmiştir. Ayrıca soru sayısına oranla en fazla BTS içeren ünitenin "DNA ve Genetik Kod", en az içerenin ise "Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi" ünitesi olduğu da elde edilen tespitlerdendir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim programı; hedef, içerik, eğitim durumları ve değerlendirme öğelerinden oluşmaktadır (Kalender ve Baysal, 2021). Yapılan araştırmalarda güncel Fen Bilimleri Öğretim Programı kazanımları ve içeriklerinin, sağlamış olduğu avantajlar nedeniyle BTÖ yaklaşımına uygun olarak tasarlandığı tespit edilmiştir (Arık Güngör, 2022; MEB, 2018). BTÖ yaklaşımına da yer verilerek hazırlanan öğretim programının çıktılarının da BTÖ yaklaşımına yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamaları ile ölçülmesi ve değerlendirilmesi önem arz etmektedir (Bennet vd., 2007; Kabuklu vd., 2019). Bu bağlamda araştırmada; öğretimde önemli bir araç olması nedeniyle öğretmenler ve öğrenciler tarafından sıklıkla tercih edilen ders kitabındaki ölçme ve değerlendirme sorularının BTÖ yaklaşımına uygunluğu kapsamında incelemelerde bulunulmuştur.

Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki sorular; bağlam temelli soru kriterlerini karşılama durumuna göre analiz edilmiştir (Bellocchi vd., 2011; Bortnik vd., 2021; Elmas ve Eryılmaz, 2015). Toplumu ya da bireyi ilgilendiren bir problem içermesi, sorunun kurgusunda fen kavramları, formülleri ve kanunlarının bağlam ile bir örüntü içerisinde verilmesi ve cevaba ezber ile değil, bir düşünme süreci sonucunda ulaşılabilmesi kriterlerinin tamamını karşılayan sorular BTS olarak değerlendirilmiştir. Soruların bir kısmı kriterlerin bazılarını karşılamasına rağmen tüm kriterlere uygun olma şartını sağlayamadığı için, soruların bir kısmı da kriterlerin hiçbirini karşılamadığı için BTS olarak değerlendirilememiştir. Yapılan analizler sonucunda, soru sayısına oranla en fazla BTS içeren ünitenin "DNA ve Genetik Kod", en az BTS içeren ünitenin ise "Enerji Dönüşümleri ve Çevre Bilimi" olduğu belirlenmiştir.

Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki sorular BTS kriterlerine uygunluk açısından incelendiğinde, kitabın bütünündeki soruların %29 oranında BTS özelliği taşıdığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu oranın oldukça düşük olduğu görülmektedir. Üniteler ve bölümler bazında yapılan incelemelerde de BTS sayısının oldukça sınırlı olduğu dikkat çekmektedir. Bölüm sonu ve ünite sonu ölçme ve değerlendirme soruları genel olarak değerlendirildiğinde; soruların çoğunluğunun öğrencilerin üst düzey düşüncelerini gerektirmeyecek türde, günlük yaşam bağlamları içermeyen ve bağlamların fen konularıyla ilişkilendirilmeden kurgulandığı belirtilebilir.



Mevcut araştırma sonuçları, alan yazında ders kitabındaki sorularla ilgili yapılan diğer çalışmaların sonuçları ile benzerlik göstermektedir. Örneğin, Akıncı (2020) tarafından sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabındaki soruların Akademik Becerilerin İzlenmesi ve Değerlendirilmesi'nde (ABİDE) kullanılan Fen Bilimleri Değerlendirme Çerçevesi'ne göre incelenip değerlendirilmesi amacıyla yürütülen çalışmada da, soruların çoğunlukla hatırlama-tanım gibi temel becerilere yönelik olduğu, üst düzey bilişsel becerilere yönelik soruların oranının çok düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Dönmez (2019) tarafından yürütülen çalışmada da fen bilimleri ders kitabındaki soruların Solo Taksonomisi'ne göre dengeli dağılım göstermediği, üst seviyede değerlendirme sorularının oranının düşük olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Arslan (2019) tarafından, beşinci sınıf ders kitabındaki soruların günlük yaşamda karşılaşılan problemlere yenilikçi çözümler geliştirebilme açısından yetersiz kaldığı sonucuna ulaşılmıştır. Benzer şekilde ders kitabındaki soruların Bloom Taksonomisi, STEM yaklaşımı, ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından incelendiği birçok çalışmada; günlük yaşamla ilişkili ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren soruların sayılarının yetersiz olduğu, genellikle hatırlama-anlama gibi alt düzey becerilere yönelik soruların olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Deveci ve Altıntaş, 2021; Oran ve Karalı, 2019; Şirin vd., 2022; Üredi ve Ulum, 2020; Yücel ve Karamustafaoğlu, 2020).

Günlük yaşamla ilişkili ve öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştiren BTS'lerin kullanılması öğrencileri ezber bilgiden uzaklaştırmakta ve akıl yürütmeye teşvik etmektedir (Elmas ve Eryılmaz, 2015; Sak ve Kaltakçı Gürel, 2019). Günlük yaşamla ilişkilendirilen sorular, öğrencilerin problemleri çözebilmelerini kolaylaştırmaktadır (Aronin ve Floyd, 2013; Baran vd., 2015; Nadelson ve Seifert, 2017). Ayrıca öğrenciler BTS ile, günlük hayatta karşılaşılan problemlerin çözülmesi sırasında üst düzey zihinsel becerilerini kullanmaktadırlar (İlhan ve Hoşgören, 2017). Öğrencilerin olası günlük yaşam problemlerine nasıl çözüm yolları bulduklarını gözlemleyebilmek adına günlük yaşam bağlarından oluşturulmuş soruların kullanımı önemlidir (Benckert, 1997). Dolayısıyla BTÖ yaklaşımına uygun hazırlanan bir öğretim programının çıktılarını üst düzey bilişsel basamakları içinde barındıran BTS'ler ile ölçmenin önemli bir ihtiyaç olduğu söylenebilir (Elmas ve Eryılmaz, 2015). BTS'lerin kullanılmasının akademik başarıya olan olumlu etkileri de bu ihtiyacı pekiştirmektedir (Sak ve Kaltakçı Gürel, 2019; Schleicher, 2019).

Araştırma sonuçları alan yazın verileriyle birlikte değerlendirildiğinde, 2018 yılı Fen Bilimleri öğretim programının temel amaçları, sekizinci sınıf fen programı kazanımları ve ders kitabı içeriğinin BTÖ yaklaşımına uygun özellikler taşıdığı, ancak ölçme ve değerlendirme sorularının çoğunluğunun BTS özelliklerini karşılamadığı görülmektedir (MEB, 2018; Arık Güngör, 2022). Alan yazında farklı araştırmacılar tarafından yürütülen çalışmalarda da ders kitabı değerlendirme soruları ile kazanımlar arasında uyumsuzluklar bulunduğu belirlenmiştir (Dönmez, 2019). Halbuki öğretim programı çıktılarına ulaşabilmek için, BTÖ yaklaşımıyla yürütülen derslerde ölçme ve değerlendirme uygulamalarında da BTS'lere yer verilmesi uygun görülmektedir (Ayyıldız ve Aktaş, 2022; Bennet vd., 2007; Glasnovic Gracin, 2018; Kabuklu vd., 2019; King ve Ritchie, 2013).

Yapılan araştırmalarda, ülkelerin eğitim sistemlerini değerlendirmelerine katkı sağlayan PISA'da yer alan fen bilimleri soruları içerisinde daha çok öğrencilerin üst düzey düşünme ve derste öğrendiklerini günlük yaşam olaylarıyla ilişkilendirebilme becerilerinin ölçülmesini hedefleyen sorulara

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1446-1473.

DOI. 10.51460/baebd.1463313



yer verildiği belirtilmektedir (Çepni, 2019; MEB, 2018; Nasırlıel ve Ünal, 2021; Ülger vd., 2022). LGS' de de PISA sınavındakiler kadar olmasa da BTS'ler yer almaktadır (Arık Güngör, 2022). Ders kitabı sorularının LGS gibi ulusal ve PISA gibi uluslararası uygulamalardaki sınav soruları ile eşdeğer olması beklenmektedir (Suna vd., 2019). Alan yazında LGS sınavı Fen Bilimleri dersi sorularının BTS olma durumları yıllara göre farklılaşmakla birlikte 2018 ve 2020 yıllarında bu oranın % 50'nin üzerinde olduğu, üst düzey düşünme becerisi gerektiren sorular açısından bu oranın daha da yüksek olduğu görülmektedir. Bu sonuç, Fen Bilimleri ders kitabı sorularında BTS oranının yaklaşık %29 olması sonucu ile birlikte değerlendirildiğinde, aradaki uyumsuzluk dikkat çekmektedir (Arık Güngör, 2022). Öğretim kalitesinin artması ve öğretim unsurları arasındaki bütünlüğün sağlanması açısından ders kitabı sorularının yeniden gözden geçirilmesi önemli görülmektedir. Bununla birlikte araştırma sonuçları, LGS ve PISA'da öğrencilerin fen başarısının düşük olduğu ve Türkiye'de fen eğitiminde istenilen başarı düzeylerine ulaşılamadığını da ortaya koymaktadır (MEB, 2019a; OECD, 2023). Yapılan araştırmalarda bunun sebepleri arasında ülkemizde kullanılan Fen Bilimleri ders kitaplarında BTS'lere az rastlanması ve öğrencilerin Fen Bilimleri dersinde öğrendikleri kavramları günlük hayat ile ilişkilendirememelerinin yer aldığı görülmektedir (Ayyıldız ve Aktaş, 2022; Çepni, 2019). Sadece temel düzey becerileri ölçülebilen ve günlük hayatla ilişkilendirilmeyen soruları içeren ders kitabıyla yetişen öğrencilerden, günlük yaşamla ilişkilendirilmiş ve üst düzey düşünme becerilerini içeren PISA uygulamalarında yüksek başarı beklemek doğru olmayacaktır. Öğrencileri küçük yaşlardan itibaren PISA türünde yüksek bilişsel düzeydeki sorularla (BTS'ler) tanıştırmak, öğrencilerin hem günlük yaşam problemlerine farkındalıklarını hem de PISA gibi uluslararası değerlendirme programlarında başarılarını artıracaktır. Dolayısıyla öğrenciler, ders kitaplarında, okulda almış oldukları bilgileri günlük yaşamda karşılaşılabilecekleri sorunların çözümünde kullanabilecekleri üst düzey sorularla karşılaşma fırsatı bulmalıdır (İlhan ve Hoşgören, 2017). Üst düzey sorular, muhakeme yaparak problemlere yaratıcı çözüm önerileri geliştirmeyi gerektirmektedir (Kömürcü, 2021). Bu nedenle, bu tür sorular sınavlarda başarıyı yükseltmekle birlikte mevcut öğretim programının amaçları arasında yer alan yaratıcılık, problem çözme, analitik düşünme gibi becerilerin gelişimine de katkı sağlayacaktır (MEB,2018). Buna bağlı olarak 21. yy becerilerine sahip fen okuryazarı bireyler yetiştirme amacı bulunan ve BTÖ yaklaşımını içeren mevcut öğretim programı çıktılarını değerlendirmek için BTÖ yaklaşımına yönelik ölçme ve değerlendirme uygulamalarını kullanmak önem arz etmektedir (Görgen vd., 2017; MEB, 2018).

Öneriler

Araştırmada ortaya çıkan sonuçlar ve araştırmanın sınırlılıkları dikkate alınarak aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı soruları öğretim programı ve BTÖ yaklaşımı hedeflerine uygun olacak şekilde düzenlenebilir.
- Ders kitabı sorularında üst düzey düşünme becerilerini kapsayan soru sayısı artırılabilir.
- Ders kitabı sorularında günlük yaşam olaylarının fen kavramları ile ilişkilendirilerek kurgulanan sorulara daha fazla yer verilebilir.
- Farklı sınıf seviyeleri için ders kitabı sorularını inceleme çalışmaları yapılabilir.

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1446-1473.

DOI. 10.51460/baebd.1463313



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1446-1473.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1446-1473.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Ahmed, A., & Pollitt, A. (2007). Improving the quality of contextualized questions: An experimental investigation of focus. *Assessment in Education, 14(2)*, 201-232. <https://doi.org/10.1080/09695940701478909>.
- Akçay, B., Akçay, H., & Kahramanoğlu, E. (2017). Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarının Bloom Taksonomisine Göre İncelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30(2)*, 521-549. <https://doi.org/10.19171/uefad.368965>.
- Akıncı, B. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programı ve ölçme değerlendirme araçlarının akademik becerilerin izlenmesi ve değerlendirilmesine (ABIDE) göre incelenmesi (Tez No. 617651) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arık Güngör, B. (2022). Sekizinci sınıf fen bilimleri dersi öğretim programının, ders kitabının ve LGS sınavı fen sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi (Tez No. 785225) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Arık Güngör, B., & Saraçoğlu, S. (2023). Liselere Geçiş Sistemi (LGS) fen bilimleri sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *SDU International Journal of Educational Studies, 10(2)*, 22-46. <https://doi.org/10.33710/sduijes.1318492>
- Aronin, S., & Floyd, K. K. (2013). Using an iPad in inclusive preschool classrooms to introduce STEM concepts. *Teaching Exceptional Children, 45(4)*, 34-39. <https://doi.org/10.1177/004005991304500404>.
- Arslan, Y. (2019). 5. Sınıf fen bilimleri dersi öğretim programı ve ders kitabının STEM yaklaşımı bağlamında incelenmesi (Tez No. 618105) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- Atılgan, H., Kan, A., & Aydın, B. (2017). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Ayvacı, H. Ş., & Yamaçlı, S. (2022). Kapsayıcı eğitim konulu hizmet içi eğitim almış fen bilimleri öğretmenlerinin ders tasarımlarına bakış açısı. *Trakya Eğitim Dergisi, 12(1)*, 203-220. <https://doi.org/10.24315/tred.885951>
- Ayyıldız, H., & Aktaş, M. C. (2022). 8. Sınıf matematik ders kitaplarının ve lgs matematik sorularının pisa temsil yeterliği açısından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi, 12(1)*, 475-489. <https://doi.org/10.24315/tred.910569>
- Bailey, K. D. (1994). *Methods of social research*. The Free Press.
- Baran, E., Canbazoğlu Bilici, S., & Mesutoğlu, C. (2015). Fen, teknoloji, mühendislik ve matematik (FeTeMM) spotu geliştirme. *Araştırmaya Dayalı Faaliyetler Dergisi, 5(2)*, 60-69. <https://ated.info.tr/ojs-3.2.1-3/index.php/ated/article/view/53>
- Bayır, E., & Kahveci, S. (2021). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının sorgulayıcı-araştırmaya dayalı öğretim yönteminin düzeyleri açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 41(3)*, 1295-1326.
- Bellocchi, A., King, D. T., & Ritchie, S. M. (2011). Assessing students in senior science: an analysis of questions in contextualised chemistry exams. In *Proceedings of the 1st International Conference of STEM in Education 2010, Australia*. <https://eprints.qut.edu.au/46065/>
- Bellocchi, A., King, D. T., & Ritchie, S. M. (2016). Context-based assessment: Creating opportunities for resonance between classroom fields and societal fields. *International Journal of Science Education, 38(8)*, 1304-1342. <https://doi.org/10.1080/09500693.2016.1189107>
- Benckert, S. (1997), *Conversation and context in physics education*, Swedish Council for the Renewal of Higher Education, 97-161.
- Bennet, J., Lubben, F., & Hogarth, S. (2007). Bringing science to life: A synthesis of the research evidence on the effects of context-based and STS approaches to science teaching. *Science education, 91(3)*, 347-370. <https://doi.org/10.1002/sce.20186>
- Bortnik, B., Stozhko, N., & Pervukhina, I. (2021). Context-Based testing as assessment tool in chemistry learning on university level. *Education Science, 11(8)*, 450. <https://doi.org/10.3390/educsci11080450>
- Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1446-1473.
DOI. 10.51460/baebd.1463313



- Creswell, J. W. (2014). Araştırma Deseni (Nitel, Nicel ve Karma Yaklaşımları) (4. baskıdan çeviri b.). (S. B. Demir, Çev.) Ankara: Eğiten Kitap.
- Çepni, S. (2019). PISA ve TIMSS mantığını ve sorularını anlama. Ankara: Pegem A Yayıncılık.
- Deboer, G. E. (2002). Student-centered teaching in a standards-based world: Finding a sensible balance. *Science and Education*, 11(4), 405-417.
- Deveci, İ., & Altıntaş, A. (2021). 2019 Yılı fen bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme yaklaşımları açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 31-45. <https://doi.org/10.17556/erziefd.889171>
- Dönmez, H. (2019). 6., 7. ve 8. sınıf fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının ve değerlendirme sorularının incelenmesi: SOLO taksonomisi (Tez No. 582688) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi]. Ulusal Tez Merkezi.
- EIR. (2019). Eğitim İzleme Raporu 2019. https://www.egitimreformugirisimi.org/wp-content/uploads/2010/01/EIR_Egitimin_Icerigi.pdf
- Elmas, R., & Eryılmaz, A. (2015). How to write good quality contextual science questions: criteria and myths. *Journal Of Theoretical Educational Science/Kuramsal Eğitimbilim Dergisi*, 8(4), 564-580. <https://doi.org/10.5578/keg.10135>
- Fensham, P. J., & Rennie, L. J. (2013). Towards an authentically assessed science curriculum. In *Valuing assessment in science education: Pedagogy, curriculum, policy* (pp. 69-100). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Gilbert, J. K. (2006). On the nature of "context" in chemical education. *International of Science Education*, 28(9), 957-976. <https://doi.org/10.1080/09500690600702470>
- Glasnovic Gracin, D. (2018). Requirements in mathematics textbooks: a five-dimensional analysis of textbook exercises and examples. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 49(7), 1003-1024. <https://doi.org/10.1080/0020739X.2018.1431849>
- Görgeç, İ., Karaçelik, S., & Kocatürk Kapucu, N. (2017). Yeni ilköğretim 1-5 programlarının sınıf öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 1(20), 115-146.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal*, 30(4), 233-252. <https://doi.org/10.1007/BF02765185>
- Hasni, A., Bousadra, F., Belletête, V., Benabdallah, A., Nicole, M. C., & Dumais, N. (2016). Trends in research on project-based science and technology teaching and learning at K-12 levels: A systematic review. *Studies in Science Education*, 52(2), 199-231. <https://doi.org/10.1080/03057267.2016.1226573>
- İleriturk, D., Çelik Ercoskun, N., & Kincal, R. Y. (2017). Farklı ülkelerin PISA 2012 problem çözme becerileri sonuçlarının karşılaştırılması [A comparison of PISA 2012 problem solving skills results of different countries]. *The Journal of Academic Social Science*, 5(43), 406-422. <https://doi.org/10.16992/ASOS.12023>
- İlhan, N., & Hoşgören, G. (2017). Fen bilimleri dersine yönelik yaşam temelli başarı testi geliştirilmesi: Asit baz konusu. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 5(2), 87-110.
- Kabuklu, Ü. N., Yüzbaşıoğlu, M. K., & Kurnaz, A. (2019, Nisan 12-14). Fen Eğitimiyle Alakalı Araştırmalarda Bağlam Temelli Soru Yazma Ölçütlerinin Belirlenmesi [Bildiri sunumu]. Uluslararası Fen, Matematik, Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Kongresi, İzmir, Türkiye. http://2019.fmgtegitimkongresi.com/dosyalar/files/fmgtek_tam_metin.pdf
- Kalender, B., & Baysal, Z. N. (2021). Öğretim programı ve ders kitaplarının program öğelerinin uyumu açısından incelenmesi: Hayat bilgisi örneği. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 38(2), 75-96. <https://doi.org/10.52597/buje.990925>
- Kıyasoğlu, E., & Çeviker Ay, Ş. (2020). Sınıf öğretmenlerinin 21. yüzyıl öğrenen ve öğretene becerilerini kullanma düzeylerine ilişkin görüşleri nelerdir? e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 7, 240-261. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.689976>

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1446-1473.

DOI. 10.51460/baebd.1463313



King, D. T., & Ritchie, S. M. (2013). Academic success in context-based chemistry: Demonstrating fluid transitions between concepts and context. *International Journal of Science Education, 35(7)*, 1159-1182. <https://doi.org/10.1080/09500693.2013.774508>

Knoef, M. J. (2017). Attending To The Knowledge, Skills, And Attitudes Of Teachers And Students: Guidelines For Context-Based Chemistry Curricula. Master Educational Science and Technology, University of Twente Faculty of Behavioural, Management and Social Sciences Enschede, Netherland.

Kömürcü, A. S., & Türkoğlu, A. Y. (2022). Fen bilimleri ders kitaplarındaki soruların PISA'da tanımlanan fen okuryazarlığı yeterli düzeylerine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22(3)*, 1001-1025. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2022...-1004141>

Köse, M. (2021). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından incelenmesi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 23(2)*, 316-334. <https://doi.org/10.17556/erziefd.738444>

MEB. (2018). Fen bilimleri dersi öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812312311937-FEN%20B%C4%BOL%C4%B0MLER%C4%B0%20%C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI2018.pdf>

MEB. (2019a). PISA 2018 Türkiye Ön Raporu. Milli Eğitim Bakanlığı. https://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf

MEB. (2019b). Sekizinci Sınıf Fen Bilimleri Ders Kitabı. <https://www.eba.gov.tr/>

Miles, M. B., & Huberman, M. A. (2016). Nitel veri analizi. (S. Akbaba ve A. A. Ersoy, Çev.)(2.baskı). Pegem A Yayıncılık.

Nadelson, L. S., & Seifert, A. L. (2017). Integrated STEM defined: Contexts, challenges, and the future. *The Journal of Educational Research, 110(3)*, 221-223. <https://doi.org/10.1080/00220671.2017.1289775>

Nasırlıel, E., & Ünal, C. (2021). 8. Sınıf öğrencilerin bağlam temelli basınç sorularını çözme süreçleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International, 11(1)*, 340-366. <https://doi.org/10.18039/ajesi.751400>

OECD (2023), PISA 2022 Assessment and Analytical Framework: OECD Publications. <https://doi.org/10.1787/dfef0bf9c-en>.

Oran, M., & Karalı, M. A. (2019). Ortaokul 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitabı değerlendirme sorunlarının Bloom Taksonomisinde bilişsel alan basamaklarına göre incelenmesi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi, 5(3)*, 88-104. <https://doi.org/10.29065/usakead.635309>

Park J., & Lee L. (2004). Analysing cognitive or non-cognitive factors involved in the process of physics problem-solving in an everyday context. *International Journal of Science Education, 26(13)*, 1577-1595. <https://doi.org/10.1080/0950069042000230767>

Ramsden, J. M. (1997). How Does a Context-Based Approach Influence Und Chemical Ideas at 16+?. *International Journal of Science Education, 19(6)*, 697-710. <https://doi.org/10.1080/0950069970190606>

Sak, M., & Kaltakçı Gürel, D. (2019). Ortaokul öğrencilerinin ışık konusundaki bağlam temelli sorular ile geleneksel soruları cevaplama durumlarının geliştirilen başarı testleri ile karşılaştırılması. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2)*, 655-679. <https://doi.org/10.17152/gefad.448136>

Saka, T., & İnaltekin, T. (2021). Fen bilimleri ders kitaplarındaki fizik örneklerinin karşılaştırılması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 18(2)*, 81-110. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.998258>

Schleicher, A. (2019). PISA 2018: Insights and Interpretations PISA 2018: Insights and Interpretations. OECD Publishing.

Schwartz, A. T. (2006). Contextualised chemistry education: The American experience. *International Journal of Science Education, 28(9)*, 977-998. <https://doi.org/10.1080/09500690600702488>

Stake, R. R. (2005). Case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research (Third edition)*. London: Sage

Suna, E., Tanberkan H., Taş U. E., Eroğlu, E., & Altun Ü. (2019). T.C. Milli Eğitim Bakanlığı eğitim analiz ve değerlendirme raporları serisi PISA 2018 Türkiye ön raporu. http://www.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2019_12/03105347_PISA_2018_Turkiye_On_Raporu.pdf.

Arık Güngör, B. & Saraçoğlu, S. (2024). Sekizinci sınıf Fen Bilimleri ders kitabı ölçme ve değerlendirme sorularının bağlam temelli öğrenme yaklaşımı açısından değerlendirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1446-1473.

DOI. 10.51460/baebd.1463313



Şirin, G. T., Tüysüz, M., & Oğuz, E. K. (2022). Ortaokul Fen Bilimleri Ders Kitaplarında Yer Alan Etkinliklerin STEM Etkinlikleri Açısından Uygunluğunun İncelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), (Gelecek Sayı), 37-77.*

Taasoobshirazi, G., & Carr, M. (2008). Bağlam temelli fizik öğretimi ve değerlendirmesinin bir incelemesi ve eleştirisi. *Eğitim Araştırmaları İncelemesi, 3(2), 155-167.*

Ülger, B. B., Ar, M. E., & Sarıoğlu, S. (2022). Bağlam temelli soru yazma eğitimine katılan fen bilimleri öğretmenlerinin yazılı sınavlarda sordukları soruların incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(1), 335-353.* <https://doi.org/10.51460/baebd.804810>

Üredi, L., & Ulum, H. (2020). İlkokul matematik ders kitaplarında bulunan ünite değerlendirme sorularının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 16(2), 432-447.* <https://doi.org/10.17860/mersinefd.693392>

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı)*. Seçkin Yayıncılık.


Yücel, M., & Karamustafaoğlu, S. (2020). Ortaokul 5. ve 6. sınıf fen bilimleri ders kitapları hakkında öğretmen görüşleri. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 9(1), 93-120.*




2005-2023 Yılları Arasında Çizgi Roman Konusunda Yayımlanmış Makalelerin Analizi¹

Analysis of Articles Published on Comics between 2005-2023

Sayfa | 1474

Süleyman TEMUR , Doktora Öğrencisi, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, temursuleyman19@gmail.com

Salih USLU , Prof. Dr., Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, salihuslu@yandex.com

Geliş tarihi - Received: 14 Mayıs 2024
Kabul tarihi - Accepted: 4 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma 20-23 Mayıs 2024 tarihinde Trakya Üniversitesinde düzenlenen 12. Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Sempozyumu'nda (USBES2024) sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
Temur, S. & Uslu, S. (2024). 2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusunda yayımlanmış makalelerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1474-1500.
DOI. 10.51460/baebd.1484209



Öz. Çizgi romanlar geçmişten günümüze pek çok alanda yararlanılan ve farklı amaçlara hizmet eden çok işlevli bir materyaldir. Eğitim alanında ise son yıllarda popüler hâle gelmiş ve derslerde sıklıkla kullanılmaya başlanmıştır. Nitekim çizgi romanlar, görsel öğeleri çok fazla barındırmasından, komik ve eğlenceli olmasından dolayı öğrencileri derse karşı isteklendirmede ve sürece aktif olarak dâhil etmede önemli bir role sahiptirler. Dahası çizgi romanlar, kendine has bir dil ve üslup sayesinde gerek çocukların dil gelişimlerine katkı sağlamakta gerekse de çocukların ilgisini çekmektedir. Bu bağlamda araştırmanın amacı çizgi roman konusunda yayımlanmış olan makaleleri saptamak ve bu konuda gerçekleştirilecek çalışmalara yol göstermektir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, 2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusunda yayımlanan makalelerin analizi ile sınırlandırılmıştır. Nitel desende tasarlanan araştırmada veri toplama aracı olarak doküman incelemesi yöntemi kullanılmış ve veriler betimsel içerik analizi tekniği ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda, yayımlanan makalelerin en fazla 2018-2023 yılları arasında, sosyal bilimler dergisinde ve Türkçe dilinde yayımlandığı sonucuna varılmıştır. Konu alanı bakımından en fazla "çizgi roman incelemesi", "çeşitli görüşlerin incelenmesi" ve "öğrenci motivasyon, algı ve tutumuna etkisi" konularının incelendiği görülmektedir. Ayrıca en fazla nitel yöntemin tercih edildiği, örneklem grubu olarak ortaokul öğrencilerinin ve örneklem büyüklüğünün ise ortalama olarak 11-30 aralığında olduğu tespit edilmiştir. Veri toplama aracı olarak en fazla test/ölçek/anket kullanıldığı, veri analiz yöntemi olarak ise en fazla nicel veri analiz tekniklerinin tercih edildiği tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda elde edilen veriler neticesinde çeşitli önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çizgi roman, doküman analizi, meta-analiz.

Abstract. Comic books are a multifunctional material that has been used in many fields from past to present and serve different purposes. In the field of education, it has become popular in recent years and has started to be used frequently in lessons. As a matter of fact, comic books have an important role in motivating students towards the lesson and actively involving them in the process because they contain a lot of visual elements, are funny and entertaining. Moreover, comics, thanks to their unique language and style, both contribute to children's language development and attract children's attention. In this context, the aim of the research is to identify the articles published on comics and to guide the studies to be carried out on this subject. For this purpose, the research is limited to the analysis of articles published on comics between 2005-2023. In the research designed in qualitative design, document analysis method was used as a data collection tool and the data were analyzed with descriptive content analysis technique. As a result of the research, it was concluded that most of the published articles were published between 2018-2023, in social sciences journals and in Turkish language. In terms of subject area, it is seen that "comic book analysis", "examination of various opinions" and "effect on student motivation, perception and attitude" are the most examined subjects. In addition, it was determined that qualitative method was mostly preferred, the sample group was middle school students and the sample size was in the range of 11-30 on average. It was observed that tests/scales/surveys were mostly used as data collection tools and quantitative data analysis techniques were mostly preferred as data analysis methods. As a result of the data obtained as a result of the research, various recommendations were made.

Keywords: Comics, document analysis, meta-analysis.



Extended Abstract

Introduction. In accordance with the 21st century educational approach, the use of teaching materials that will involve students in the teaching process and make them active and enthusiastic is of critical importance. Because it is known that the materials used in the education process increase students' academic achievement and improve their affective characteristics (Göçer & Gürsoy, 2022). In this context, comics are one of the teaching materials that offer concrete experiences and contribute to active learning (Topkaya, 2014; Temur, 2023a). Temur (2023b) defined comics as literary works that create a fictional narrative by using consecutive visual and textual elements in a synchronized manner and thus convey a more concrete and impressive message to the reader.

Blending visual and verbal expression skillfully, comics have the power to effectively convey complex ideas and concepts (Temur, 2023b). Due to these features, comics can be used as an important tool in education. With a variety of content that appeals to different learning styles and interests, comics can increase students' motivation and engagement, help them develop critical thinking skills, and enable them to comprehend different perspectives (Topkaya, Batdı, Burak & Özkaya, 2023).

In line with this information, the aim of the research is to determine the articles published on comics and to guide the studies to be carried out on this subject. For this reason, it is thought that the study will contribute to the literature. In line with the purpose of the research, answers to the following sub-problems were sought:

Articles published between 2005-2023 on the subject of comics;

1. Year,
2. Journal,
3. Subject area,
4. Language,
5. Research methodology,
6. Research design/model,
7. Sampling method, group and size,
8. Data collection tools and
9. How is the data distributed in terms of data analysis technique?

Method. In this study, document analysis, one of the qualitative research methods, was used. Document analysis method was used as a data collection tool. The data of the study consisted of 43 articles published in DergiPark between the years 2005-2023 and dealing with the subject of comics. The selection of articles was carried out by criterion sampling method, which is one of the purposive sampling methods. The criteria for this study are that the articles should cover the subject of "comics" and should have been published between 2005 and 2023.

"Article Analysis Form" (AAF) was used as a data collection tool in the study. The AAF was developed by the researchers to collect the data required for the study in a systematic way. The data collection process in DergiPark was carried out as follows:

1. Advanced Search: The concept of "comics" was typed in the search box and the years "2005-2023" were filtered and searched in DergiPark.
2. Creating a Data Set: The 43 articles listed as a result of the search were examined for compliance with predetermined criteria and a data set was created.



The "Article Analysis Form" (AAF) used in the study consists of three main parts: "Article Publication Title", "Article Publication Subject" and "Research Methodology." In the study, 43 articles were analyzed using descriptive content analysis methods.

Discussion and Conclusion.As a result of the findings obtained in the study in which the articles published on comics between 2005-2023 were analyzed, the following conclusions were reached:

1. It was concluded that there was a significant increase in the number of articles published on the subject of comics after 2018. As a matter of fact, while the number of articles published between 2012-2017 was 10, the number of articles published between 2018-2023 was 33.
2. In the study, it was observed that the articles on comics were mostly published in social sciences and education journals. This shows that comics are used a lot in the fields of education and social sciences. As a matter of fact, comics are a teaching material that has recently become popular and frequently used in lessons.
3. The research findings show that the articles published on comics have a wide range of publications in various fields and on different topics. As a matter of fact, it is seen that comics are used in fields such as education, art, architecture, design, management, foreign language teaching, disaster education, cultural transfer, values education, etc. in the published articles.
4. Another important finding obtained within the scope of the research is that the articles published on comics mostly use qualitative method. In qualitative method, phenomenology and case study stand out as the most preferred design. The reason for this is the examination of students' and teachers' views on comics in the studies. In the category where quantitative method was preferred, it was observed that all published studies were conducted in quasi-experimental design.
5. Another important point that emerged as a result of the analysis is that the sample group is mostly primary school 5-8 students. We can say that this category constitutes the sample group of the studies in which experimental studies were conducted on the effectiveness of comics and student opinions were taken. However, it was determined that there was no study in which primary school 1-4 was preferred as the sample group. This situation stands out as a deficiency.
6. Another important result of the study is that "tests/scales/surveys" and documents were mostly used as data collection tools in the studies on comics. It was observed that academic achievement tests, attitude, perception and Likert-type scales were preferred. It can be said that the reason for this is to reveal the effectiveness of the use of comics in education. In addition, it was concluded that "semi-structured interview form" was mostly used in the interview form category. It can be said that "semi-structured interview forms" were used by the researchers in order to determine the views of teachers, prospective teachers and students towards comics. In terms of data analysis techniques, it is seen that quantitative data analysis techniques are mostly used.



Giriş

Teknolojik ilerlemelerin her geçen gün hız kazanması birçok alanda değişimleri beraberinde getirmiştir. Bu alanlardan birisi de eğitimidir. Nitekim küresel vatandaşlığın konuşulduğu 21.yüzyılda çağa entegre olmak adına öğrencilerin de teknolojik gelişim ve değişimlere ayak uydurması beklenmektedir (Kaya, Tokcan & Çam, 2023). Bu amaçla gerek öğretim programları gerekse de eğitim anlayışı değişmeye başlamıştır (Köçer & Koçoğlu, 2020). Millî Eğitim Bakanlığı (2018), 21. yüzyıl becerilerine sahip bireyler yetiştirmek amacıyla 2018 yılında revize ettiği öğretim programlarında tüm dersler için geçerli olan anahtar yetkinlikler belirlemiştir. Bu durum çağa entegre olmak ve küresel vatandaşlığın gerekliliği için eğitim alanında atılmış en önemli adımlardan birisidir (Temur, 2022). Bu nedenle 21. yüzyıl eğitim anlayışına uygun olarak, öğrencileri öğretim sürecine dâhil ederek etkin kılacak ve isteklendirecek öğretim materyallerinin kullanımı kritik önem taşımaktadır. Zira eğitim-öğretim sürecinde kullanılan materyallerin öğrencilerin akademik başarılarını artırdığı ve duyuşsal özelliklerini geliştirdiği bilinmektedir (Göçer & Gürsoy, 2022). Bu bağlamda somut yaşantılar sunarak etkin öğrenmeyi teşvik eden öğretim materyalleri arasında çizgi romanlar da önemli bir yer tutmaktadır (Çelik & İlhan, 2021; Kaba, Şin & İlhan, 2020; Keskin & İlhan, 2021; Leylak & Say, 2023; Topkaya, 2014; Temur, 2023a). Özellikle çizgi romanların ilk ortaya çıktıkları zamanda eğitimde kullanımının gerekliliği üzerine; Thorndike (1941), çizgi romanların gerek ilkokul gerekse de ortaokul seviyesindeki öğrencilerin okuma becerisine önemli derecede katkılar yaptığını ve bu durumun öğrencileri ileri bir seviyeye taşımak adına eğitimcilerin çizgi romanı öğretim sürecinde kullanması gerektiğini ifade etmiştir. Sones (1944) ise çizgi romanların evrensel bir dil kullandığını bu nedenle de çocuklarda ortak bir etkinlik için çizgi romanların iyi bir araç olduğunu belirtmiştir.

Değişen ve gelişen dünyamızda, çizgi romana dair bakış açısı da değişmekte ve buna bağlı olarak birçok farklı tanım ortaya çıkmaktadır (Topkaya, 2014). Bu bağlamda çizgi romanı; Paltani-Sargologos (2011), edebî ve kültürel açıdan zengin bir yapıya sahip ve okuyucuyu ele alınan konu üzerinde düşünmeye teşvik eden bir tür olarak, Uslu Üstten ve Pilav (2016), metin ve görselin iç içe geçtiği bir araç olarak, Chute (2008), resim ya da çizgiler ile öykü oluşturma sanatı olarak, Inge (1997), yazı ve görselin dengeli bir şekilde kullanıldığı, karakterlerin farklı durumlarını ve konuşmalarını balonlar aracılığıyla gösteren bir anlatı biçimi olarak, Uzun (2021), çizimlerle bir durumu, öyküyü veya eleştiriyi mantık çerçevesinde ve süreklilik ilkesiyle anlatan görsel bir sanat türü olarak, McCloud (2019), okuyucuya mesaj iletme gücüne sahip olan bir sanat türü olarak, Cantek (2019), çizimlerle bütünlük içinde bulunan metinlerden oluşan ve basılı resimlerin bulunduğu, süregelen bir anlatım biçimi olarak, Temur (2023b), ardışık görsel ve metinsel öğeleri senkronize bir biçimde kullanarak kurgusal bir anlatı oluşturan ve bu sayede okuyucuya daha somut ve etkileyici bir mesaj ileten edebi eserler olarak, Tatalovic (2009), çocuklarda heyecan yaratan bir anlatı serisi olarak ve Bolan (2000), masalların modernleştirilmesi olarak tanımlamışlardır. Bu tanımlardan yola çıkarak çizgi romanların kendine özgü ve çeşitli özelliklere sahip olduğu söylenebilir.

Çizgi romanlar, görsel ve sözel anlatımı bir araya getirerek karmaşık fikirleri ve duyguları etkili bir şekilde aktarma gücüne sahip, günümüzde edebiyat ve sanat dünyasında yer edinmiş önemli bir sanat formudur (Cantek, 2002). Tuncer (1993)'e göre çizgi romanlar temelde çizgi ve öyküden oluşmaktadır. Bu iki unsur, birbirini tamamlayarak hikâyeyi aktarır. Aktarılmak istenen konuya göre çizgi ya da söze ağırlık verilebilir (Kireççi, 2008). Topkaya (2014)'nın da vurguladığı gibi, çizgilerin yoğun Temur, S. & Uslu, S. (2024). 2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusunda yayımlanmış makalelerin analizi.



kullanımı mesajın daha açık ve net bir şekilde iletilmesine olanak tanır. Çizgi romanlarda mesaj, hikâye ve karakterler aracılığıyla görselleştirilir (Lanyi, 1979). Cantek (2010) ise resimde verilen mesajın etkisini artırmak için yazılardan da faydalandığını belirtmektedir. Akdağ (2023) ve İlhan (2016) tarafından yürütülen çalışmalar, çizgi romanların eğitim materyali olarak kullanılmasının etkinliğini değerlendirmek adına önemli bulgular sunmaktadır. Akdağ (2023), sosyal bilgiler dersinde “Etkin Vatandaşlık” öğrenme alanındaki “Yönetime Katılıyorum” ünitesinde, İlhan (2016) ise “Kültür ve Miras” öğrenme alanındaki “İstanbul’un Fethi” konusunda çizgi romanların öğrenci başarısına etkisini incelemiştir. Her iki araştırmacı da, analiz ettikleri çizgi romanlarda ele alınan konuların, 6. sınıf öğrencilerinin bilişsel düzeylerine uygun olarak açık ve net bir şekilde ifade edildiğini belirtmektedir. Ayrıca, kullanılan dilin yalın ve anlaşılır olması, öğrencilerin konuyu daha kolay anlamalarına yardımcı olduğu vurgulanmaktadır. Bu bulgular, çizgi romanların karmaşık konuları görsel ve hikaye anlatımı yoluyla basitleştirerek öğrencilerin ilgisini çekmede ve öğrenmelerini kalıcı hale getirmede etkili bir araç olabileceğini göstermektedir. Karakterler açısından ise erkek karakterlerin daha yaygın olduğu, kadın kahramanların ise daha çok polisiye türü çizgi romanlarda tercih edildiği ve bazen de hayvan figürlerinin kullanıldığı görülmektedir (Başımoğlu, 2009). Mekân tasviri açısından çizgi romanlar, okuyucu kitlesi tarafından kolayca anlaşılabilirken, zaman kavramının anlaşılması daha zordur (Topkaya, 2014). Bu nedenle çizgi romanda zaman kavramını net olarak kavramak için metnin tamamının okunması gerekmektedir (Ünal, 2018).

Günümüzde çizgi romanlar, sadece bir eğlence aracı olmanın ötesine geçerek edebiyat ve sanat dünyasında da önemli bir yer edinmiştir (Çiçek Şentürk, 2020). Görsel ve sözel anlatımı ustalıklı harmanlayan bu eserler, karmaşık fikirleri ve kavramları etkili bir şekilde aktarma gücüne sahiptir (Temur, 2023b). Bu özelliklerinden dolayı çizgi romanlar, eğitimde de önemli bir araç olarak kullanılabilir. Farklı öğrenme stilleri ve ilgi alanlarına hitap eden çeşitli içerikleri ile çizgi romanlar, öğrencilerin motivasyonlarını ve katılımlarını artırabilir, eleştirel düşünme becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilir ve farklı bakış açılarını kavrayabilmelerini sağlayabilir (Topkaya, Batdı, Burak & Özkaya, 2023). Ayrıca tarih, bilim, edebiyat gibi birçok farklı ders müfredatına entegre edilebilecekleri için müfredatı zenginleştirmeye ve öğrenmeyi daha keyifli hale getirmeye katkıda bulunabilirler (Wright, 1979). Bu bağlamda çizgi romanların eğitimde kullanımının faydalarını şöyle sıralayabiliriz: Çizgi Romanlar;

1. Çocukları öğrenme sürecine aktif olarak dâhil ederek ve yüksek motivasyon sağlayarak öğrenmeyi teşvik eder.
2. Derse karşı olumlu tutum geliştirmeye ve Türkçeyi doğru, güzel ve etkili kullanma becerilerine hizmet eder.
3. Okuma becerilerini geliştirmede ve çocukların derse karşı ilgilerini artırmada önemli kazanımlar sağlar.
4. Soyut ve öğrenilmesi zor olan bir kavram veya konunun çocuklara daha kolay ve etkili bir şekilde aktarılmasına katkı sağlar.
5. Kalıcı öğrenmeye ve akademik başarıya katkıda bulunur.
6. Kültürlerarası iletişime katkı sağlayarak küresel sorunlara karşı duyarlı bireyler yetiştirmek adına önemli bir rol üstlenir. Bu durum küreselleşen dünyada kültürlerin birbirini tanınması ve olası çatışmaların önüne geçmek için çizgi romanların önemli bir işleve sahip olduğunu göstermektedir.



7. Çoğu zaman soyut kavramlar olarak kalan değerlerin öğretiminde kullanılması adına etkili bir öğretim materyalidir. Çünkü çizgi romanlar, görselliği bir olay örgüsü etrafında ortaya çıkararak değerlerin içselleştirilmesi noktasında önemli bir şema sunmaktadır (Akdağ, 2023; Çiçek Şentürk, 2020; Demir, 2022; Gürsoy, 2018; Hugaard, 1973; Hutchinson 1949; İlhan, 2016; Karagöz, 2018; Karcioğlu, 2020; Keskin & İlhan, 2021; Orçan, 2013; Temur, 2023a; Topkaya, 2014; Topkaya, 2016a, Topkaya & Doğan,2020; Ünal, 2018).

Çizgi romanların gerek duyuşsal öğrenmeler üzerinde gerekse de akademik başarı sağlamada çok büyük etkisi olduğu yapılan birçok araştırmada (Akdağ, 2023; Canbulut, 2022; Çiçek Şentürk; 2020; İlhan, 2016; Kaba, 2021; Kumru, 2023; Kurt, 2019; Orçan, 2013; Özer Bıyıklı, 2023; Şahan, 2023; Temur, 2023a; Topkaya, 2014; Topkaya, 2016a; Topkaya 2016b; Topkaya, 2017; Topkaya & Doğan, 2020; Türkal, 2018; Ünal, 2018) ortaya konulmuştur. Yine Türkçeyi etkin kullanma ve okuma becerilerine hizmet ettiğine yönelik bazı çalışmalar (Gürsoy, 2018; Karagöz, 2018; Karcioğlu, 2020; Özenç, 2023) yapılmıştır. Dahası, yabancı dil öğretiminde (Almanca, İngilizce, Fransızca) çizgi roman kullanımına ilişkin çeşitli araştırmalar (Akgül, 2019; Arabacı, 2021; Efecioglu, 2013; Işıkıldız, 2011; Marım, 2010; Schmidt, 2022) yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda araştırmanın amacı, çizgi roman konusunda yayımlanmış olan makaleleri saptamak ve bu konuda gerçekleştirilecek çalışmalara yol göstermektir. Nitekim çizgi romanların 21.yüzyılda eğitim-öğretim ortamında yararlanması gereken en önemli ve en etkili ders materyallerinden biri olduğu söylenebilir. Bu nedenle çalışmanın literatüre katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır:

2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusu ile ilgili yayımlanan makalelerin;

1. Yıl,
2. Dergi,
3. Konu alanı,
4. Dil,
5. Araştırma metodolojisi,
6. Araştırma deseni/modeli,
7. Örneklem yöntemi, grubu ve büyüklüğü,
8. Veri toplama araçları ve
9. Veri analiz tekniği bakımından nasıl bir dağılım göstermektedir?

Yöntem

Araştırma modeli ve kapsamı

Bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden doküman analizi kullanılmıştır. "Nitel yöntemle desenlenmiş çalışmalarda incelemeye konu olan olay veya olgular hakkında gerçekçi, bütünleştirilmiş ve derinlemesine bir veriye ulaşma çabası söz konusudur" (Yıldırım & Şimşek, 2021, s.44). Doküman analizi, araştırma konusuna dair bilgilerin yer aldığı yazılı kaynakların, belgelerin veya kayıtların sistematik bir şekilde incelenmesi ve analiz edilmesi anlamına gelen araştırma yöntemidir (Bogdan & Biklen, 1992). 2005-2023 yılları arasında DergiPark'ta yayımlanan ve çizgi roman konusunu ele alan makaleler, araştırmanın eğilimlerini analiz etmek için gerekli dokümanlar olarak seçilmiştir. Araştırmada 2005 yılından itibaren yapılan çalışmaların dâhil edilmesinin gerekçesi, 2005 yılında eğitim



sisteminde yapılandırmacı yaklaşıma geçiş yapılmış olması ve bu kapsamda çağdaş öğretim materyallerinin derslerde kullanılmaya başlanmasıdır. Çünkü yapılandırmacı öğrenme anlayışında, derslerin ve hedeflenen kazanımların başarıyla gerçekleştirilebilmesi için çağdaş öğretim materyallerinin kullanımı ön koşul olarak kabul edilmektedir. Bu nedenle, araştırmanın kapsamına 2005 yılından itibaren uygulanan bu yeni eğitim politikasının etkilerini de yansıtmak amacıyla söz konusu dönem (2005-2023) dâhil edilmiştir. Araştırmanın verileri, DergiPark'ta taranarak 2005-2023 yılları arasında yayımlanmış ve çizgi roman konusunu ele alan 43 adet makaleden oluşmaktadır (EK-1). Makale seçimi, amaçlı örnekleme yöntemlerinden biri olan ölçüt örnekleme yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Bu yöntemde, araştırmacılar tarafından önceden belirlenmiş kriterlere uygun (Marshall & Rossman, 2014) makaleler veri seti oluşturmak üzere seçilmiştir. Kullanılan kriterler, makalelerin yayım yılı, araştırma konusu ve metodolojisi gibi unsurları kapsamaktadır. Bu sayede, araştırma sorusuna yanıt bulmak için en uygun veri seti oluşturulması hedeflenmiştir. Ölçütler, araştırmacı tarafından özgün olarak geliştirilebilir veya daha önceden hazırlanmış ölçüt çerçevelerinden yararlanılabilir (Grix, 2010; Tutar & Erdem, 2022). Bu çalışmada ölçütler araştırmacı tarafından geliştirilmiştir ve iki temel kriteri içermektedir:

1. Konu: Makalelerin "çizgi roman ve eğitim" konusunu ele alması gerekmektedir.
2. Yayım Tarihi: Makalelerin 2005-2023 yılları arasında yayımlanmış olması gerekmektedir.

Veri toplama aracı

Çalışmada veri toplama aracı olarak "Makale Analiz Formu" (MAF) kullanılmıştır. MAF, araştırma kapsamında gerekli olan verileri sistematik bir şekilde toplamak üzere araştırmacılar tarafından geliştirilmiştir. Formun hazırlanmasında, Bolat & Tekin (2017), Ozan & Köse (2012) ve Temur (2023b)'un çalışmalarında kullanılan makale, tez ve bilimsel analiz formları incelenmiş ve revize edilmiştir. DergiPark'ta veri toplama işlemi ise şu şekilde gerçekleştirilmiştir:

1. Gelişmiş Arama: "Çizgi roman" kavramı arama kutusuna yazılarak ve "2005-2023" yılları arası filtreleme uygulanarak DergiPark'ta arama yapılmıştır.
2. Veri Seti Oluşturma: Arama sonucunda listelenen 43 makale, önceden belirlenmiş ölçütlere uygunluk açısından incelenmiş ve veri seti oluşturulmuştur.

Bu sayede, araştırma sorusuna yanıt bulmak için en uygun ve temsili bir veri seti oluşturulması hedeflenmiştir. Çalışmada kullanılan "Makale Analiz Formu" (MAF), üç ana bölümden oluşmaktadır:

1. Makale Yayım Künyesi: Bu bölümde, makalenin bibliyografik bilgilerini içeren başlıklar yer almaktadır. Bunlar arasında makale adı, yayım yılı ve yayımlanan derginin adı gibi bilgiler bulunmaktadır.
2. Makale Yayım Konusu: Bu bölümde, makalenin ana teması ele olan makalenin konu alanı başlığı bulunmaktadır.
3. Araştırma Metodolojisi: Bu bölümde, makalenin araştırma tasarımına ve veri toplama ve analiz yöntemlerine ilişkin bilgiler yer almaktadır. Makalelerin araştırma yöntemi/model/deseni, türü, örneklem yöntemi, grubu ve büyüklüğü, veri toplama aracı ve veri analiz tekniği gibi başlıklar bu bölümde incelenmektedir.

MAF, bu kapsamlı analiz çerçevesi ile araştırmada kullanılan makalelerin sistematik ve tutarlı bir şekilde değerlendirilmesini sağlamaktadır. Bu bağlamda DergiPark'tan kriterlere uygun 43 makale

Temur, S. & Uslu, S. (2024). 2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusunda yayımlanmış makalelerin analizi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1474-1500.

DOI. 10.51460/baebd.1484209



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1474-1500.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1474-1500.
Araştırma Makalesi / Research Paper

indirilerek yayım yılı güncel olandan başlamak üzere sıralanmıştır. Daha sonra, "Makale Analiz Formu" (MAF) kullanılarak her makale sistematik ve tutarlı bir şekilde analiz edilmiştir.

Verilerin analizi

Çalışmada, 43 makale betimsel içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmesinin sebebi, araştırmanın kavramsal çerçevesinin önceden belirlenmiş olmasıdır (Strauss & Corbin, 1990, s.118). Nitelik betimsel içerik analizi, önceden belirlenmiş bir konu çerçevesinde, yayınlanmış veya yayınlanmamış tüm çalışmaları kapsayan ve bu çalışmalarda eğilimleri ve araştırma bulgularını tanımlayıcı bir şekilde değerlendiren sistematik bir araştırma yöntemidir (Jayarajah, Saat & Rauf, 2014). Bu sayede, ilgili alanda çalışan veya çalışma yapmak isteyen araştırmacılara alandaki genel eğilimin ne durumda olduğuyla ilgili somut bir fikir sunar (Cohen, Manion & Morrison, 2007; Lune & Berg, 2017). Bu bağlamda, toplanan veriler önceden belirlenmiş temalara göre yorumlanmış ve özetlenmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2021, s. 243). Elde edilen bulgular sistematik ve açık bir şekilde betimlendikten sonra, açıklamalar, yorumlar ve ilişkilendirmeler yapılarak sonuçlara ulaşılmıştır (Baltacı, 2019). Bu bağlamda, toplanan veriler öncelikle kategorilere ayrılmış ve bu kategoriler üzerinden temalar belirlenmiştir (Bengtsson, 2016; Yıldırım & Şimşek, 2021). Belirlenen temalar aracılığıyla olgular daha net ve anlaşılır hale getirilmiştir.

"Makale Analiz Formu" kapsamında, makalelerin yayımlandığı yıl ve dergi türü, konu alanı ve araştırma metodolojisi türü analiz edilmiştir. Bu analiz sonucunda elde edilen veriler frekans ve yüzde olarak tablolara dökülmüştür. Bu sayede, araştırma sorusuna ilişkin bulgular nicel ve nitel bir şekilde sunulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik

Nitel araştırmalarda geçerlik ve güvenilirlik, araştırmanın bulgularının ne kadar doğru, tutarlı ve tekrarlanabilir olduğunu gösteren temel kavramlardır. Bu çalışmada, araştırmacının çalışmanın tüm süreçlerini detaylı bir şekilde ifade etmesi ve bu ifadelerin belli bir tutarlılıkta olması, geçerlik ve güvenilirliği sağlamanın en önemli yolu olarak benimsenmiştir (Connelly, 2016; Yüksel vd., 2007). Dış güvenilirliği (teyit edilebilirliği) artırmak için araştırma süreci ayrıntılı biçimde tanımlanmıştır. Ayrıca, araştırma kapsamında incelenen makalelerin künyesi (EK-1) ve "Makale Analiz Formu" çalışmada sunulmuştur. Araştırmanın güvenilirliğini (tutarlılığını) artırmak için ise farklı yöntemler kullanılmıştır. Birden fazla araştırmacının çalışmaya dâhil edilmesi, araştırmanın bakış açısını ve eleştirel yorum yetisini güçlendirmiştir (Silverman, 2016). Yazar tarafından yapılan kodlamaların tutarlılığını sağlamak adına, çizgi roman konusunda ve yöntem bilimsel alanda çalışmaları olan bir uzmandan görüş alınmıştır. Bunlara ek olarak, kodlama yapıldıktan yaklaşık bir ay sonra araştırmacılar tarafından test-tekrar yöntemiyle makaleler yeniden kodlanmıştır. Bu süreçte farklı araştırmacıların kodlama kılavuzunu farklı yorumlamasından dolayı 6 makalede görüş ayrılıkları ortaya çıkmıştır. Yazarlar, literatürü inceleyerek ve kodlama kılavuzunu gözden geçirerek bu 6 makaleyi yeniden kodladılar. Bu inceleme sonucunda, 4 makalenin kodlaması netleşti ve çalışmaya dahil edildi. Kalan 2 kazanım ise kodlamada tutarsızlıklar devam ettiği için çalışmadan çıkarıldı. Bu sayede, kodlamaların zaman içinde de tutarlı olduğu teyit edilmiştir. Gerek araştırma sürecinin açıkça sunulması, gerekse farklı



yöntemlerle güvenilirliğin sağlanması, bu çalışmanın bulgularının geçerli ve güvenilir olduğunu gösteren önemli göstergelerdir.

Bulgular

Sayfa | 1483

Çalışmada, 2005-2023 yılları arasında çizgi roman temalı yazılmış 43 makale "Makale Analiz Formu" kullanılarak kapsamlı bir şekilde analiz edilmiştir. Bu analiz kapsamında, makalelerin yayımlandığı dergi, yayım dili ve yılı, konu alanı, araştırma yöntemi/model/deseni, türü, örneklem yöntemi, grubu ve büyüklüğü, veri toplama aracı ve veri analiz tekniği gibi başlıklar incelenerek tablolarda sunulmuştur.

2005-2023 yılları arasında çizgi roman temalı yazılmış 43 makalenin yıllara göre dağılımı Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.
Makalelerin yayım yılına göre dağılımı

Yıl	(f)	(%)
2005	-	-
2006	-	-
2007	-	-
2008	-	-
2009	-	-
2010	-	-
2011	-	-
2012	1	2,32
2013	1	2,32
2014	1	2,32
2015	2	4,65
2016	4	9,30
2017	1	2,32
2018	3	6,97
2019	1	2,32
2020	4	9,30
2021	9	20,93
2022	8	18,60
2023	8	18,60
Toplam	43	100

2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusu üzerine çalışılan makalelerin yıllara göre dağılımının yer aldığı Tablo 1 incelendiğinde; en fazla sayıda çalışma 2021 yapılmışken (%20,93), en az sayıda çalışma 2012 yılında (%2,32) ele alınmıştır. Ayrıca 2005-2011 yılları arasında çizgi roman konusuyla ilgili herhangi bir çalışma bulgusuna rastlanılmadığı gözlemlenmiştir.



Çalışmada, 2005-2023 yılları arasında çizgi roman temalı yazılmış 43 makalenin yayım diline göre dağılımı Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.
Makalelerin yayım diline göre dağılımı

Yayım Dili	(f)	(%)
Türkçe	34	79,06
İngilizce	8	18,60
Fransızca	1	2,32
Toplam	43	100

2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusu üzerine çalışılan makalelerin yayımladığı dile dağılımının yer aldığı Tablo 2 incelendiğinde; yayımlana makalelerin sırasıyla en fazla Türkçe (%7,06), İngilizce (%18,60) ve Fransızca (%2,32) dillerinde yayımlandığı görülmektedir.

Çalışmada, 2005-2023 yılları arasında çizgi roman temalı yazılmış 43 makalenin yayımlandığı dergi türüne göre dağılımı Tablo 3'te gösterilmiştir.

Tablo 3.
Makalelerin yayımlandığı dergi türüne göre dağılımı

Sıra	Kategoriler	Kodlar	(f)	(%)
2	Sosyal Bilimler Dergisi	"ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi" (2)	14	32,55
		"Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi"		
		"Sosyal Bilimler Dergisi"		
		"ÇAKÜ Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi"		
		"Üsküdar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi"		
		"Ege Sosyal Bilimler Dergisi"		
		"İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi"		
		"Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi"		
		"Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi"		
		"Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi"		
		"Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi"		
		"ANASAY"		
		"Gaziantep Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi"		
		"Eğitim ve Yeni Yaklaşımlar Dergisi" (2)		
1	Eğitim Dergisi	"Türkiye Eğitim Dergisi"	13	30,23
		"Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi"		
		"Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi"		
		"Kuramsal Eğitimbilim Dergisi"		
		"Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi"		
		"Kastamonu Eğitim Dergisi"		
		"Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi"		
		"Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi"		
		"Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi"		
		"Disiplinlerarası Eğitim Araştırmaları Dergisi"		



		"Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi"		
		"Bayburt Üniversitesi Fen Bilimleri Dergisi"		
3	Sanat Dergisi	"Sanat ve Tasarım Dergisi" (2)	6	13,95
		"Sanat Tarihi Dergisi"		
		"Akdeniz Sanat Dergisi"		
		"Sanat Dergisi"		
		"Motif Akademi Halkbilimi Dergisi"		
5	Kültür, Edebiyat ve Toplum Bilimleri Dergisi	"Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi"	6	13,95
		"Hacettepe Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi"		
		"Avrasya Sosyal ve Ekonomi Araştırmaları Dergisi"		
		"İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi"		
		"İstanbul Üniversitesi İşletme Fakültesi İşletme İktisadı Enstitüsü Yönetim Dergisi"		
4	Dil Eğitimi Dergisi	"Dünya Dilleri, Edebiyatları ve Çeviri Çalışmaları Dergisi"	4	9,30
		"Ana Dili Eğitimi Dergisi"		
		"Dil ve Dil Çalışmaları Dergisi"		
		"Çukurova Üniversitesi Türkoloji Araştırmaları Dergisi"		
Toplam			43	100

2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusu üzerine çalışılan makalelerin yayımlandığı dergi türüne göre dağılımının yer aldığı Tablo 3 incelendiğinde; yayımlanan makalelerin sırasıyla en fazla sosyal bilimler dergisi (%32,55), eğitim dergisi (%30,23), sanat dergisi (%13,95), kültür, edebiyat ve toplum bilimleri dergisi (%13,95) ve dil eğitimi dergisinde (%9,30) yayımlandığı görülmektedir.

Çalışmada, 2005-2023 yılları arasında çizgi roman temalı yazılmış 43 makalenin konu alanına göre dağılımı Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.
Makalelerin konu alanına göre dağılımı

Sıra	Kategoriler	Kodlar	Toplam (f)	(%)
1	Çizgi Roman İncelemeleri	Tenten ve Sovyet Eleştirisi (1)	8	18,60
		Adam olmuş Çocuklar ile Kahraman Kadınlarımız (1)		
		Spider-Man: Into the Spider Verse Örneği (1)		
		Tenten Kongo'da (1)		
		Tomris: Düşler Krallığı Kadınları (1)		
		Fransız-Belçika Çizgi Roman Üslubu (1)		
		Bedenleşen Çizgi Roman Deneyimi (1)		
		Saftirig Greg'in Günlüğü (1)		
2	Çizgi Romanlara Yönelik Çeşitli Görüşlerin İncelenmesi	Sınıf Öğretmenlerinin Görüşlerinin İncelendiği(2)	5	11,62
		Öğrenci Görüşlerinin İncelendiği (2)		
		Öğretmen ve Öğrenci Görüşlerinin Beraber İncelendiği (1)		



3	Çizgi Romanın Tutuma, Algıya ve Motivasyona Yönelik Etkisi	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersine Yönelik Tutuma (1)	5	11,62
		Demokratik Algı Üzerine (1)		
		Yabancı Dil Öğrenen Öğrencilerin Motivasyonuna (1)		
		Gerçeklik ve Hayal Gücü Algısına (1)		
4	Çizgi Romanın Çeşitli Alanlarda Kullanımı	Feminizm Tutumu Üzerine (1)	5	11,62
		Doğal Afet Eğitiminde (1)		
		Eğitimde Kullanımının Etkililiğinde (1)		
		Yöneticilik Eğitiminde (1)		
5	Çizgi Romanların Dil Öğretiminde Kullanımı	Mimaride (1)	4	9,30
		Ambalaj Tasarımında (1)		
		Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğretiminde (2)		
6	Çizgi Roman İçeriğinin İncelenmesi	Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde (1)	4	9,30
		Küçük Prens Örneği (1)		
		Kültür Aktarımındaki Rolü (1)		
7	Çizgi Romanların Derslerde Kullanımı	Topluma Etkisi (1)	3	6,97
		Kahramanlarının Tasarım Özellikleri (1)		
		Terminolojik Belirsizlik		
8	Çizgi Roman Tasarlama	Sosyal Bilgiler Dersi (2)	2	4,65
		Türkçe Dersi (1)		
9	Çizgi Romanlara Yönelik Bilimsel Çalışmaların Analizi	Çocuk Haklarına Yönelik: "Sadece Biriyim" (1)	2	4,65
		Değer Eğitimine Yönelik: "Gizemli Labirent" (1)		
10	Çizgi Romanlara Yönelik Bilimsel Çalışmaların Analizi	Manga Çizgi Romanlara Yönelik: Makale, Tez, Bildiri, Kitap (1)	1	2,32
		Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi: 2005-2022 (1)		
11	Çizgi Romanların Akademik Başarıya Etkisi	Türkçe Ders Kitabında Kullanımı (1)	1	2,32
		Fen Bilimleri Öğretmen Adayları (1)		
12	Çizgi Romanların Değer Aktarımında Kullanımı	Doğal Çevreye Duyarlılık Değeri (1)	1	2,32
		Çizgi Roman ve Fotoromanda Erkeklik Temsiller Üzerine Denemeler (1)		
13	Çizgi Romanın Değer Aktarımında Kullanımı	Çizgi Roman ve Fotoromanda Erkeklik Temsiller Üzerine Denemeler (1)	1	2,32
		İngilizce ve Özbekçe Karşılaştırmalı Analiz (1)		
14	Çizgi Roman Çevirisi	İngilizce ve Özbekçe Karşılaştırmalı Analiz (1)	1	2,32
Toplam			43	100

2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusu üzerine çalışılan makalelerin konu alanına göre dağılımının yer aldığı Tablo 4 incelendiğinde; gerçekleştirilen çalışmaların büyük bir kısmı (%18,60) çizgi roman metinlerinin detaylı bir şekilde incelenmesine ayrılmıştır. Çizgi romanların eğitim süreçlerindeki yeri, akademik başarıya etkileri, değer aktarımı (%2,32) gibi konular ise araştırmacıların daha az ilgi gösterdiği alanlar olarak öne çıkmaktadır.

"Çizgi roman" üzerine yayımlanmış makalelerin araştırma türü, yöntemi ve desenine göre dağılımları Tablo 5'te sunulmaktadır.



Tablo 5.

Makalelerin araştırma türü ve desenine göre dağılımı

Araştırma Türü	Araştırma Yöntemi	Araştırma Deseni	(f)	(%)
Nicel	Deneysel Olmayan	"Betimsel Tarama"	-	-
		"İlişkisel Tarama"	-	-
		"Karşılaştırılmalı"	-	-
		"Tanımlayıcı Araştırma"	-	-
	Ara Toplam		-	-
	Deneysel	"Tam Deneysel"	-	-
		"Yarı Deneysel"	5	11,62
		"Zayıf Deneysel"	-	-
		Ara Toplam	5	11,62
	Nitel	Etkileşimli	Kültür Analizi"	-
Olgubilim"			3	6,97
"Kuram Oluşturma (Gömülü Desen)"			-	-
"Durum Çalışması"			3	6,97
Etkileşimsiz		"Eleştirel Çalışma"	-	-
		"Eylem Araştırması"	-	-
		Ara Toplam	6	13,95
		"Tarihsel Araştırma"	-	-
		"Derleme/Literatür Araştırması"	3	6,97
		"Tarama Modeli"	1	2,32
Karma	Karma	"Göstergebilim(Semiyotik)"	-	-
		"Yapısalcı Çözümleme"	-	-
		"Betimsel İçerik Analizi"	2	4,65
		Belirtilmemiş	8	18,60
		Ara Toplam	20	46,51
		"Açıklayıcı"	-	-
		"Keşfedici "	-	-
Karma	Karma	"Çeşitleme"	-	-
		"Meta Analitik-Meta Tematik Analizi"	1	2,32
		Diğer (Vaka Analizi)	1	2,32
		Belirtilmeyen	1	2,32
		Ara Toplam	3	6,97
Belirtilmeyen			15	34,88
Toplam			43	100

2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusu üzerine çalışılan makalelerin yayım türü/yöntemi/desenine göre dağılımının yer aldığı Tablo 5 incelendiğinde; sırasıyla en fazla nitel (%46,51), nicel (%11,62) ve karma (6,97) araştırma türünün kullanıldığı gözlemlenmiştir. Araştırma türünün belirtilmediği çalışma sayısı ise 15 (%34,88)'tir. Nitel araştırma türünde en çok tercih edilen desen ise olgubilim (%6,97), durum çalışması (%6,97) ve derleme/literatür araştırması (%6,97) olduğu tespit edilmiştir. Nicel araştırma türünde ise yapılan çalışmaların tamamında yarı deneysel desen (%11,62) kullanıldığı anlaşılmaktadır.

Temur, S. & Uslu, S. (2024). 2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusunda yayımlanmış makalelerin analizi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1474-1500.

DOI. 10.51460/baedb.1484209



"Çizgi roman" üzerine yayımlanmış makalelerin örneklem grubuna göre dağılımı Tablo 6'da gösterilmiştir.

Tablo 6.
Makalelerin örneklem grubu göre dağılımları

Kategori	(f)	(%)
İlköğretim 5-8	8	50
İlköğretim 1-4	-	-
Lise	1	6,25
Lisansüstü	1	6,25
Öğretmen Adayı (Lisans)	2	12,50
Öğretmen	2	12,50
Öğretmen ve Öğrenci	1	6,25
Belirtilmeyen	1	6,25
Toplam	16	100

2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusu üzerine çalışılan makalelerin örneklem grubuna göre dağılımının yer aldığı Tablo 6 incelendiğinde; sırasıyla en fazla ilköğretim 5-8 (%50), öğretmen adayı (%12,50), öğretmen (%12,50), lise (%6,25), lisansüstü (%6,25), öğretmen ve öğrenci ve (%6,25) belirtilmeyen olduğu görülmektedir. Ayrıca ilköğretim 1-4 düzeyinde örneklem grubuna yer verilmediği tespit edilmiştir.

"Çizgi roman" üzerine yayımlanmış makalelerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımı Tablo 7'de gösterilmiştir.

Tablo 7.
Makalelerin örneklem büyüklüğü bakımından dağılımları

Kategori	(f)	(%)
101-300	3	18,75
31-100	5	31,25
11-30	6	37,50
0-10	2	12,50
Toplam	16	100

2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusu üzerine çalışılan makalelerin örneklem büyüklüğüne göre dağılımının yer aldığı Tablo 7 incelendiğinde; örneklem büyüklüğünün en fazla 11-30, en az ise 0-10 aralığında katılımcılar olduğu görülmektedir.

"Çizgi roman" üzerine yayımlanmış makalelerin örnekleme yöntemine göre dağılımı Tablo 8'de gösterilmiştir.

Tablo 8.
Makalelerin örnekleme yöntemine göre dağılımı

Metodoloji	Örnekleme	(f)	(%)
Nicel	"Sistemantik "	-	-
	"Seçkisiz(Random-Tesadüfi)"	-	-
	"Tabakalı"	1	6,25
	"Uygun"	-	-
	"Yargısal"	1	6,25
	Ara Toplam	2	12,50
Nitel	"Kolay ulaşılabilir"	3	18,75
	"Ölçüt"	1	6,25
	"Amaçlı"	1	6,25
	"Tipik Durum"	-	-
	Ara Toplam	5	31,25
Karma	Çok Kademeli	-	-
	Ara Toplam	-	-
Belirtilmeyen		9	56,25
Toplam		16	100

2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusu üzerine çalışılan makalelerin örnekleme yöntemine göre dağılımının yer aldığı Tablo 8 incelendiğinde; makalelerde en fazla nitel ve en az nicel (%12,50) örnekleme yönteminin kullanıldığı gözlemlenmiştir. Nitel örnekleme metodolojisinde ise en fazla kolay ulaşılabilir durum örnekleme (%18,75) kullanıldığı tespit edilmiştir. Ayrıca çalışmada örnekleme yönteminin belirtilmediği çalışma sayısı 9 (%56,25)'dur.

"Çizgi roman" üzerine yayımlanmış makalelerin veri toplama aracına göre dağılımı Tablo 9'de gösterilmiştir.

Tablo 9.
Makalelerin veri toplama aracına göre dağılımı

Kategori	Alt Kategori	(f)	(%)
Gözlem	Katılımcı	-	-
	Katılımcı Olmayan	-	-
	Ara toplam	-	-
Görüşme formu	Yapılandırılmış	2	7,14
	Yarı Yapılandırılmış	6	21,42
	Yapılandırılmamış	-	-
	Odak Grup	-	-
	Ara Toplam	8	28,57
Test/Anket/Ölçek	Başarı Testi	4	14,28
	Açık Uçlu	-	-
	Anket Formu	-	-
	Likert Tipi	4	14,28
	Tutum Ölçeği	1	3,57
	Algı Ölçeği	1	3,57



	Demokratik Algı Ölçeği	-	-
	Yaratıcılık Ölçeği	-	-
	Ara Toplam	10	35,71
Doküman		10	35,71
Toplam		28	100

2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusu üzerine çalışılan makalelerin veri toplama aracına göre dağılımının yer aldığı Tablo 9 incelendiğinde; makalelerde sırasıyla en fazla test/ölçek/anket (%35,71), doküman (%35,71) ve görüşme formu (%28,57) kullanıldığı görülmektedir. Ayrıca çalışmada test/anket/ölçek kategorisinde en fazla başarı testi (%14,28) ve likert tipi ölçeğin kullanıldığı; görüşme formu kategorisinde ise en fazla yarı yapılandırılmış görüşme formu (%21,42) kullanıldığı gözlemlenmiştir.

"Çizgi roman" üzerine yayımlanmış makalelerin veri analiz tekniğine göre dağılımı Tablo 10'da gösterilmiştir.

Tablo 10.
Makalelerin veri analiz tekniğine göre dağılımı

Kategori	Veri Analiz Tekniği	(f)	(%)
Betimsel	"Frekans/Yüzde"	2	5,88
	"Arit. Ort.-Standart Sapma"	2	5,88
	Ara toplam	4	11,76
Kestirimsel	"t-testi"	5	14,70
	"ANOVA"	1	2,94
	"ANCOVA"	1	2,94
	"Kolmogorov-Simirnov"	3	8,82
	"Mann Whitney-U"	2	5,88
	"Shapiro Wilk's"	1	2,94
	"Skewness Kurtosis"	1	2,94
	"Kruskal Wallis"	1	2,94
	Ara Toplam	15	44,11
Nitel	"İçerik Analizi"	10	29,41
	"Betimsel Analiz"	5	14,70
	Ara Toplam	15	44,11
Toplam		34	100

2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusu üzerine çalışılan makalelerin veri analiz tekniğine göre dağılımının yer aldığı Tablo 10 incelendiğinde; makalelerde en fazla nicel (%55,88), en az nitel (%44,11) veri analiz tekniği kullanıldığı gözlemlenmiştir. Ayrıca çalışmada nicel kategoride analiz tekniği olarak en fazla t-testi (%14,70), nitel kategoride ise en fazla içerik analizi tekniği (%29,41) kullanıldığı tespit edilmiştir.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

2005-2023 yılları arasında çizgi roman üzerine yayımlanan makalelerin analiz edildiği çalışmada elde edilen bulgular neticesinde şu sonuçlara ulaşılmıştır:

Çizgi roman konusu üzerine yayımlanan makale sayısında 2018 yılından sonra ciddi bir artış olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Tablo 1). Nitekim 2012-2017 yılları arasında yayımlanan makale sayısı 10 iken 2018-2023 yılları arasında yayımlanan makale sayısı 33'tür. Bu durumun ortaya çıkmasında özellikle 2018 yılında revize edilen öğretim programlarında bireysel farklılıklara hitap eden ve öğrencileri öğretim sürecinde aktif kılan çağdaş öğretim materyallerinin kullanılması gösterilebilir (MEB, 2018). Çizgi romanlar ise sahip olduğu niteliklerden dolayı bu amaca hizmet eden önemli bir öğretim materyalidir (Temur, 2023a; Topkaya, 2014). Çünkü çizgi romanlar, yazı ve görselliği bütünleştiren (Topkaya, 2016b), karakterler ve olay örgüsü aracılığıyla okuyucuyu güldüren bir özelliğe sahip olduğundan (İlhan, 2016) öğrencilerin derse karşı ilgi ve motivasyonunu artırarak (Topkaya, 2017) çocukların öğretim sürecinde etkin bir şekilde yer almasını sağlamaktadır.

Çalışmada, çizgi roman üzerine yayımlanmış makalelerin en fazla sosyal bilimler ve eğitim dergilerinde yer aldığı gözlemlenmiştir (Tablo 3). Bu durum çizgi romanın eğitim ve sosyal bilim alanlarında çok fazla kullanıldığını göstermektedir. Nitekim çizgi romanlar son zamanlarda popüler hale gelen ve derslerde sıklıkla kullanılan bir öğretim materyalidir. Temur (2023b)'da yaptığı çalışmada çizgi roman konusunda yayımlanan lisansüstü çalışmaların en fazla "sosyal bilimler" ve "eğitim bilimleri" enstitülerinde yayımlandığı sonucuna ulaşmıştır. Bu durum çalışma bulguları ile paralellik göstermektedir. Yayımlanma dili bakımından ise en fazla Türkçe çalışma yapılmakla birlikte İngilizce yayımlanan makale sayısı da azımsanmayacak düzeydedir. Çizgi romanın dünyada birçok alanda kullanılması ve popüler olması farklı dillerde yayımlanmasının gerekçesi olarak gösterilebilir.

Araştırma bulguları, çizgi roman konusunda yayımlanan makalelerin çeşitli alanlarda ve farklı konularda geniş bir yayın yelpazesine sahip olduğunu göstermektedir (Tablo 4). Nitekim yayımlanan makalelerde eğitim, sanat, mimari, tasarım, yöneticilik, yabancı dil öğretimi, afet eğitimi, kültürel aktarım, değerler eğitimi vb. alanlarda çizgi roman kullanıldığı görülmektedir. Özellikle eğitim alanında çizgi romanın tutum, motivasyon, algı ve akademik başarıya etkisinin incelendiği birçok çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Yine öğretmen ve öğrenci görüşlerinin incelendiği çalışmalar yapılmış ve çizgi romanın eğitimde kullanımının gerekliliği ifade edilmiştir. Nitekim çizgi romanlar farklı duyu organlarına hitap edecek bir işleve sahiptir. Bu nedenle konuların daha anlaşılır hale gelmesinde önemli kolaylıklar sağlamaktadır (Leylak & Say, 2023; Topkaya, 2016b). Bu durum hedef kazanımların öğrencilere aktarılmasında ve kalıcı öğrenmeler sağlamada ve eğitim-öğretim sürecinde çizgi romanların kullanımının önemli olduğunu göstermektedir (Topkaya vd., 2023). Çeşitli çizgi roman eserlerinin incelendiği çalışmalarda ise bu eserlerin verdiği mesajlar ve kahramanların nitelikleri ortaya konulmaya çalışılmış ve çizgi romanın hangi amaçlarla kullanılması gerektiği belirtilmiştir. Ayrıca yabancı dil öğretiminde çizgi romanların kullanımına yönelik çalışmalar da yer almaktadır. Çizgi romanların yabancı dil öğretimindeki etkililiğini ortaya koyan çalışmalar (Akgül, 2019; Gürsoy, 2018; Schmidt, 2022) bu sonucu desteklemektedir. Çizgi romanların mizah unsuru temelinde okuyucuyu eğlendirme ve güldürme özelliğine sahip olması (Kumru, 2023; Özer Bıyıklı, 2023; Şeker, 2023; Özenç, 2023) okuma alışkanlığı ve dil öğretiminde kullanılmasının en önemli gerekçesi olarak gösterilebilir. Temur, S. & Uslu, S. (2024). 2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusunda yayımlanmış makalelerin analizi.



Çizgi romanın çeşitli derslerde kullanımına yönelik makalelerin yayımlandığı kategoride en fazla sosyal bilgiler dersinde kullanımına yönelik çalışmaların yapıldığı tespit edilmiştir. Literatürde sosyal bilgiler dersinde çizgi roman kullanımına yönelik birçok araştırma (İlhan, 2016; Kumru, 2023, Özer Bıyıklı, 2023; Temur, 2023a; Şeker, 2023) bulgusuna rastlanılmıştır. Bu durum sosyal bilgilerde çağdaş öğretim materyallerinden biri olan çizgi roman kullanımının gerekliliği ortaya koymaktadır. Özellikle tarih konularının aktarımında dersi sıkıcılıktan kurtararak eğlenceli hale getirme ve öğrenci motivasyonunu sağlamada çizgi romanlar bir ön koşul görevi üstlenmektedir (Kougiourouki, 2017; Eren, 2023; Sarıbiyık, 2018).

Araştırma kapsamında elde edilen bir diğer önemli bulgu, çizgi roman konusunda yayımlanan makalelerin daha çok nitel yöntemin kullanıldığıdır (Tablo 5). Nitel yöntemde ise olgubilim ve durum çalışması en çok tercih edilen desen olarak göze çarpmaktadır. Bunun gerekçesi ise yapılan çalışmalarda çizgi roman konusunda öğrenci ve öğretmen görüşlerinin incelenmesidir. Nicel yöntemin tercih edildiği kategoride ise yayımlanan tüm çalışmaların yarı deneysel desende yapıldığı gözlemlenmiştir. Bu bağlamda çizgi romanın akademik başarı ve tutuma olan etkisini ortaya koymak amacıyla yarı deneysel desenin tercih edildiği söylenebilir. Ayrıca nitel yöntemde araştırma deseninin belirtilmediği 8 çalışma olduğu tespit edilmiştir. Bu durum bir eksiklik olarak değerlendirilebilir. Nitekim araştırma güvenilirliği ve geçerliğini sağlamanın en önemli yolu araştırmanın tüm aşamalarının açık bir şekilde ortaya konulmasıdır (Connely, 2016). Bu nedenle araştırma yöntemi kategorisinde araştırma deseninin açıkça belirtilmemesi dikkate değer bir konudur.

Analizler sonucunda ortaya çıkan bir diğer önemli nokta, örneklem grubunun en fazla ilköğretim beşinci ve sekizinci kademedede öğrenim gören kişiler olduğudur (Tablo 6). Özellikle çizgi roman etkililiği konusunda deneysel çalışmaların yapıldığı ve öğrenci görüşlerinin alındığı çalışmaların örneklem grubunu bu kategorinin oluşturduğunu söyleyebiliriz. Ancak ilköğretim 1-4 kademesinin örneklem grubu olarak tercih edildiği bir çalışma yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu durum bir eksiklik olarak göze çarpmaktadır. Nitekim ilköğretim kademesinde çocukların okuma becerilerini geliştirmek adına mizahın ustaca kullanıldığı ve bu nedenle çocukları güldüren bir yapıya sahip olan (Haugaard, 1973; Koenke, 1981) çizgi romanların bu öğretim kademesinde yer alan çocuklara uygulanmaması dikkat çekicidir. Örneklem büyüklüğü açısından incelendiğinde, en fazla 11-30 aralığında katılımcıları ele alan çalışmaların olduğu tespit edilmiştir (Tablo 7). Buna karşın, Temur (2023b) tarafından çizgi roman temalı lisansüstü tezlerin incelendiği çalışmada, örneklem büyüklüğünün 101-300 aralığında katılımcılar olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu durum, elde edilen bulgularla farklılık göstermektedir. Çizgi roman araştırmalarında kullanılan örneklem büyüklüklerinin genellikle küçük olduğu görülmektedir. Bu durumun birinci gerekçesi olarak nitel araştırma yöntemlerinde kullanılan örneklem büyüklükleri, nicel araştırma yöntemlerine kıyasla daha küçük olduğu ifade edilebilir (Yağar, 2023). Çünkü nitel araştırmalarda, araştırılan olguyu derinlemesine anlamaya ve anlamlandırmaya odaklanma söz konusudur. Bu nedenle nitel araştırmalarda, belirli bir konunun, sürecin, durumun, alt kültürün veya sosyal etkileşimlerin nasıl oluştuğu ve bu oluşumun altında yatan nedenler sorgulanır (Dworkin, 2012). Bu bağlamda, nitel araştırmada örneklem büyüklüğü, nicel araştırmadaki gibi istatistiksel genellemeler yapmak için kullanılmaz (Baltacı, 2018). Bunun yerine, araştırmacının olguyu derinlemesine keşfetmesine ve anlamlandırmasına olanak sağlayacak kadar katılımcı içeren bir örneklem seçilmesi yeterlidir (Onwuegbuzie & Collins, 2007). Araştırmada nitel metodolojinin ağırlıklı olarak kullanıldığı düşünüldüğünde örneklem büyüklüğünün 11-30 aralığında olması, bu yaklaşımın

Temur, S. & Uslu, S. (2024). 2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusunda yayımlanmış makalelerin analizi.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1474-1500.

DOI. 10.51460/baebd.1484209



doğasını kanıtlar niteliktedir. İkinci gerekçe olarak ise çizgi romanlar üzerine veri toplamanın zor ve zaman alıcı olmasıdır. Araştırmacılar, veri toplama sürecindeki zorluklar nedeniyle daha küçük örneklem boyutlarıyla yetinmek zorunda kalabilirler. Ancak, küçük örneklem boyutlarının bazı dezavantajları bulunmaktadır. Özellikle, küçük örneklem araştırma bulgularının genellenebilirliğini sınırlayabilir ve örneklemin temsil kabiliyetini olumsuz etkileyebilir (Kahraman Kılbaş & Cevahir, 2023). Bu nedenle, araştırmacıların mümkün olduğunca daha büyük örneklem boyutları kullanmaları önemlidir. Nitekim, çalışmanın örneklem büyüklüğü arttıkça gücü de doğru orantılı olarak artar (Akbulut, 2021). Örnekleme yöntemi bakımından ise en fazla nitel kategoride “kolay ulaşılabilir durum örnekleme” tercih edildiği gözlemlenmiştir (Tablo 8). Bu örnekleme türünün ekonomik ilkesine hizmet etmesi ve zamandan tasarruf sağlaması (Patton, 2014) nedeniyle tercih edildiği söylenebilir. Ayrıca örnekleme yönteminin belirtilmediği çok sayıda çalışma olduğu elde edilen bir diğer sonuçtur. Bu durum metodoloji konusunda ciddi eksikliklerin olduğunu göstermektedir.

Çalışmanın bir diğer önemli sonucu ise çizgi roman konusunda incelenen çalışmalarda veri toplama aracı olarak en fazla “test/ölçek/anket” ve doküman kullanıldığıdır (Tablo 9). Zira akademik başarı testleri, tutum, algı ve likert tipi ölçeklerin tercih edildiği gözlemlenmiştir. Bunun gerekçesi çizgi romanlardan eğitim-öğretimde yararlanılmasına yönelik sonuçların nicel veriler ile desteklenme ihtiyacı olduğu söylenebilir. Nitekim çizgi romanın akademik başarıya, tutuma ve çeşitli algılara etkisini ortaya koymak amacıyla çeşitli akademik başarı testleri ve tutum ölçekleri geliştirilmiştir. Ayrıca görüşme formu kategorisinde büyük oranda “yarı yapılandırılmış görüşme formu” kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Öğretmen ve öğretmen adayları ile öğrencilerin çizgi romana yönelik görüşlerinin neler olduğunu tespit etmek amacıyla araştırmacılar tarafından “yarı yapılandırılmış görüşme formlarının” kullanıldığı söylenebilir. Veri analiz tekniği bakımından ise en fazla nicel veri analiz tekniklerinin kullanıldığı görülmektedir (Tablo 10). Özellikle “kestirimsel” analiz kategorisinde “iki örneklem grubu arasında ortalamalar açısından fark olup olmadığını araştırmak için” (Creswell, 2019) “t-testi”, anlamlı farklılık gösterip göstermemesini ortaya koymak için (Pituch ve Stevens, 2016) “Kolmogorov-Smirnov” ve gruplar arasındaki ortalamaları karşılaştırmak için ise (Karagöz, 2010) “Mann Whitney-U” gibi analiz tekniklerinin en fazla kullanıldığı söylenebilir. Nitel metodolojide ise en fazla içerik analizinin kullanıldığı anlaşılmaktadır. Yayımlanan makalelerin konu alanına göre dağılımının en fazla çeşitli çizgi roman eserlerinin ve çizgi roman içeriğinin incelendiği düşünüldüğünde nitel yöntemde bu çizgi romanların içerik analizi yöntemi ile analiz edildiği söylenebilir.

Öneriler

1. Çizgi romanın eğitimde kullanımının gerekliliği konusunda daha çok araştırma yapılması önerilmektedir. Özellikle çizgi roman kullanımının akademik başarıya ve tutuma etkisinin incelendiği çalışmalar yapılabilir.
2. Çizgi roman konusunda yapılacak çalışmaların nicel yöntemlerde ve deneysel çalışmalarla yapılması önerilmektedir. Zira çizgi romanın etkililiğini ortaya koymak için bu bir ön koşuldur.
3. Örneklem grubu olarak ilköğretim 1-4 seviyesindeki çocukların tercih edildiği çalışmaların yapılması önerilmektedir. Çünkü ilköğretim kademesinde çocukların okuma becerilerini geliştirmek adına mizahın ustaca kullanıldığı ve bu nedenle çocukları güldüren bir yapıya sahip olan çizgi romanların kullanılması eğitim-öğretime çeşitlilik kazandırarak hedef kazanımların gerçekleşmesinde kolaylık sağlayabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1474-1500.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1474-1500.
Araştırma Makalesi / Research Paper



4. Yapılan çalışmalar incelendiğinde metodoloji konusunda çok fazla eksiklik olduğu görülmektedir. Özellikle araştırma ve örnekleme yönteminin belirtilmediği çok sayıda çalışma yapıldığı tespit edilmiştir. Bu nedenle metodoloji alanında lisans ve lisansüstü düzeyde derslere ağırlık verilebilir.



Kaynakça

- Akbulut, Ö. (2021). Çok değişkenli ve farklı ölçekli araştırmalarda örneklem büyüklüğünün tespiti. *Hayvan Bilimi ve Ürünleri Dergisi, 4(2)*, 199-215. <https://doi.org/10.51970/jasp.946399>
- Akdağ, S. (2023). Uzaktan öğretimle sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrencilerin bilişsel ve duyuşsal öğrenmelerine etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış doktora tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Akgül, F. (2019). Karikatür (Çizgi roman) yoluyla yabancı dil öğretimi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Arabacı, B. (2021). Yabancı dil olarak Almanca alanında dilsel ve kültürel yeti için çizgi romanlar [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5(2)*, 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>
- Başımoğlu, M. (2009). Çizgi romanda mimari kurgununun temsili [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi.
- Bengtsson, M. (2016). How to plan and perform a qualitative study using content analysis. *NursingPlus Open, 2*, 8-14. <https://doi.org/10.1016/j.npls.2016.01.001>
- Bogdan, R. C., & Biklen, S. K. (1992). *Qualitative research for education: An introduction to theory and methods*. Allyn and Bacon.
- Bolan, B. (2000). *Çizgi roman sanatı*. Engin Yayıncılık.
- Bolat, Y., & Tekin, M. (2017). Üstün yeteneklilerin eğitimi araştırmalarında eğilimler: Yöntem bilimsel bir analiz. *International Journal Of Eurasia Social Sciences, 8(27)*, 609-629.
- Canbulut, D. (2022). Eğitici çizgi romanların ilkökul 2. sınıf bölme işlemi konusunda başarı ve kalıcılığa etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Cantek, L. (2010). Çizgi roman: Kareler, balonlar, resimli bantlar. *Varlık, 1232*.
- Cantek, L. (2019). *Türkiye’de çizgi roman*. İletişim Yayınları
- Chute, H. (2008). Comics as literature? Reading graphic narrative. *PMLA, 123(2)*, 452-465. <https://doi.org/10.1632/pmla.2008.123.2.452>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th Edition). New York: Routledge. <https://l24.im/d2e3wp>
- Connelly, L. M. (2016). Trustworthiness in qualitative research. *Medsurg Nursing, 25(6)*, 435-437.
- Creswell, J. W. (2019). *Eğitim araştırmaları nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi* (Çev. H. Ekşi). Edam.
- Çelik, K., & İlhan, G. O. (2021). Çocuk Haklarına Yönelik Eğitici Çizgi Roman: "Sadece Biriyim". *Türkiye Eğitim Dergisi, 6(1)*, 262-279.
- Çiçek Şentürk, Ö. (2020). Argümantasyon destekli eğitici çizgi romanların öğrencilerin çevreye yönelik ilgi, motivasyon ve akademik başarılarına etkisi ile öğrenci deneyimleri [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Demir, Z. (2022). Kültürlerarası iletişim bağlamında çizgi roman: Diary of Wimpy Kid (Saftirik Greg’in Günlüğü). *Akdeniz Üniversitesi İletişim Fakültesi Dergisi, (37)*, 233-251. <https://doi.org/10.31123/akil.1077652>
- Dworkin, S.L. (2012). Sample size policy for qualitative studies using in-depth interviews. *Arch Sex Behav, 41*, 1319-1320. <https://doi.org/10.1007/s10508-012-0016-6>
- Efecioglu, E. (2013). Çizgi romanın İngilizcenin yabancı dil olarak öğretiminde rolü [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Eisner, W. (1974). Comic books in the library. *School Library Journal, 21(2)*, 75-79.
- Eren, G. (2023). Sınıf öğretmenlerinin sosyal bilgiler kitabındaki tarih konularının öğretiminde çizgi roman kullanımına ilişkin görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.



- Göçer, A., & Gürsoy, H. C., (2022). Basılı ve dijital çizgi romanların Türkçe dersi metin işleme süreçlerinde pedagojik bir materyal olarak kullanılması. *ODÜ Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 463-478. <https://doi.org/10.48146/odusobiad.1060244>
- Grix, J. (2010). *The foundations of research*. Palgrave Macmillan.
- Groensteen, T. (2007). *The system of comics* (Çev. B. Beaty & N. Nguyen). University Press of Mississippi.
- Gürsoy, H. C. (2018). Kitap okuma alışkanlığının kazandırılmasında yardımcı bir araç olarak çizgi romanların kullanılması [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi]. Erciyes Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi. <https://t.ly/IfXvg>
- Haugaard, K. (1973). Comic books: Conduits to culture? *Reading Teacher*, 27, 54-55. <http://www.jstor.org/stable/20193391>
- Höppner, S. (2023). *A short history of western comics-lecture series: German comics/comics today*. A_Short_History_of_Western_Comics_Part_7.pdf (Erişim Tarihi: 21.02.2024)
- Hutchinson, K. (1949). An experiment in the use of comics as instructional material. *Journal of Educational Sociology*, 23(4), 236-245. <https://doi.org/10.2307/2264559>
- Inge, M. T. (1997). Çizgi romanlar. *Sanat Dünyamız Üç Aylık Kültür Dergisi*, 64, 79-92. 52
- Işıkyıldız, M. (2011). Çizgi romanların yabancı dil olarak Fransızca öğretimindeki yeri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- İlhan, G. O. (2016). Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi romanların kullanımı [Unpublished doctoral dissertation]. Kocatepe University.
- Jayarajah, K., Saat, R. M., & Rauf, R. A. A. (2014). A review of science, technology, engineering & mathematics (STEM) education research from 1999–2013: A Malaysian perspective. *Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education*, 10(3), 155-163. <https://doi.org/10.12973/eurasia.2014.1072a>
- Kaba, G. (2021). Sosyal Bilimler dersinde müze eğitime yönelik geliştirilen dijital çizgi romanın öğrencilerin akademik başarısına ve tutumuna etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Kaba, G., Şin, M., & İlhan, G. O. (2020). Eğitimde dijital çizgi roman tasarımı: Etkin vatandaş Bilge. *Jass Studies The Journal of Academic Social Science Studies*, (83), 107-123. <https://doi.org/10.29228/JASSS.46636>
- Kahraman-Kılbaş E. P., & Cevahir F. (2023). Sample selection and power analysis in scientific research. *Journal of Biotechnology and Strategic Health Research*, 7(1), 1-8. <https://doi.org/10.34084/bshr.1217279>
- Karagöz, B. (2018). Eğitici Çizgi romanların ışığında okuduğunu anlama stratejilerinin kullanımı. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 637-661. <https://doi.org/10.17556/erziefd.401083>
- Karagöz, Y. (2010). Nonparametrik tekniklerin güç ve etkinlikleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(33), 18-40.
- Karcioğlu, R. (2020). Disleksi tanısı almış ve almamış çocuklarda çizgi roman ve hikaye kitaplarında okuduğunu anlamının karşılaştırılması [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi]. Ankara Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi. <https://t.ly/Q7jyl>
- Kaya, İ. F., Tokcan, H., & Çam, E. (2023). Ortaokul öğrencilerinin geleneksel çizgi roman ve manga türü çizgi romana ilişkin görüşleri. *Mustafa Kemal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(11), 102-112. <https://doi.org/10.56677/mkuefder.1321280>
- Keskin, A., & İlhan, G. O. (2021). Değerler eğitime yönelik dijital çizgi roman tasarımı: "Gizemli Labirent". *İnsan ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(1), 250-264. <https://doi.org/10.53048/johass.923826>
- Kireççi, Ü. (2018). Çizgi romanın dili ve yapısı. İçinde E. G. Naskali (Ed.), *Çizgi roman kitabı*, (s. 139-193). Kitabevi Yayınları.
- Koenke, K. (1981). The careful use of comic books. *Reading Teacher*, 34, 592-595. <https://www.jstor.org/stable/20195292>
- Kougiourouki, A. (2017). İlkokul tarih öğretiminde çizgi roman kullanımı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Köçer, M., & Koçoğlu, E. (2020). *Eğitim tarihi*. Pegem Akademi.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1474-1500.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1474-1500.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Kumru, S. (2023). 7.sınıf bireyin ve toplumun öğrenmesi ile ilgili bilgilendirici çizgi romanlar aracılığıyla aktarılmasına yönelik öğrenciye sunulması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Kurt, S. (2019). *Sosyal bilgiler öğretiminde çizgi roman kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmen adaylarının görüşlerinin incelenmesi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. İstanbul Cerrahpaşa Üniversitesi Kurumsal Akademik Arşiv. <https://t.ly/xTX3F>
- Lanyi, R. L. (1979). Trina, queen of the underground cartoonists; An interview. *Journal of Popular Culture, 12*(4), 737.
- Leylak, D., & Say, S. (2023). Sınıf öğretmenlerin eğitici çizgi romanlar ile ilgili görüşleri. *International Journal of Education and New Approaches, 6*(1), 96-127. <https://doi.org/10.52974/jena.1268284>
- Lune, H., & Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences* (9th Edition). Pearson. <https://l24.im/oi9L>
- Marım, Ö. (2010). İlköğretim Fransız dili eğitiminde çizgi romanların öğreticiliği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage.
- McCloud, S. (2018). *Görünmez sanat çizgi romanı anlamak*(Çev. M. C. Ülgen). Sırtlan.
- McCloud, S. (2019). *Çizgi Romanı Anlamak* (M. C. Ülgen, Çev.). Sırtlan Kitap.
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı(4, 5, 6, 7. Sınıf)*. MEB Yayınları.
- Mutlu, Z. (2019). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının sosyal bilgiler öğretiminde çizgi roman kullanımına yönelik görüşleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi.
- Onwuegbuzie, A. J., & Collins, K. M. (2007). A typology of mixed methods sampling designs in social science research. *The Qualitative Report, 12*(2), 281-316. <https://doi.org/10.46743/2160-3715/2007.1638>
- Orçan, A. (2013). Çizgi roman tekniği ile geliştirilen bilim-kurgu hikâyelerinin öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerinin ve fiziğe ilişkin tutumlarının gelişimine etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Ozan, C., & Köse, E. (2014). Eğitim programları ve öğretim alanındaki araştırma eğilimleri. *Sakarya University Journal of Education, 4*(1), 116-136. <https://doi.org/10.19126/suje.76547>
- Özenç, G. (2023). Çizgi roman tabanlı dijital öykü anlatımının yazmaya yönelik tutuma ve yaratıcı yazma becerisine etkisi: Öğrenci görüşleriyle desteklenmesi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi.
- Özer Bıyıklı, Ö. (2023). Yurttaşlık eğitimi konularının aktarılmasında eğitici çizgi romanların etkisi [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi.
- Özkefeli, D. (2017). Türkiye'de gazetelerde yayınlanan çizgi roman tarihi ve örnekleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. İstanbul Aydın Üniversitesi.
- Paltani-Sargologos, F. (2011). *Le roman graphique, une bande dessinée prescriptive de légitimation culturelle* [Unpublished doctoral thesis]. Université de Lyon.
- Patton, M. Q. (1987). *How to use qualitative methods evaluation*. Sage.
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (Çev. M. Bütün, & S. Demir). Pegem Akademi.
- Pituch, K. A., & Stevens, J. P. (2016). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (6. Baskı). Routledge.
- Sarıbıyık, M. S. (2018). İlkokullarda milli tarih şuurunu kazandırmada tarihi çizgi romanların önemi: Tarkan çizgi romanları örneği [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Giresun Üniversitesi.
- Schmidt, I. (2022). Yabancı dil olarak almanca derslerinde görsel tasarlanmış eğitim materyali olarak dijital karikatür ve çizgi roman kullanımı [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Silverman, D. (2016). *Qualitative research*. Sage.
- Sones, W. W. D. (1944). The comics and the instructional method. *Journal of Educational Sociology, 18*(4), 232-240.
- Strauss, A. L., & Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Grounded theory procedures and techniques*. Sage Publications, Inc.

Temur, S. & Uslu, S. (2024). 2005-2023 yılları arasında çizgi roman konusunda yayımlanmış makalelerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 1474-1500.
DOI. 10.51460/baebd.1484209



- Şahan, Z. (2023). Fen bilimleri öğretiminde eğitici çizgi roman materyali tasarımı ve materyalin kullanımının akademik başarıya etkisi is [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi.
- Şeker, S. (2023). İlkokul sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi romanların kullanımı: Bir eylem araştırması [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Tatalovic, M. (2009). Science comics as tools for science education and communication: A brief, exploratory study. *Journal of Science Communication, 8(4)*, 1-17. <https://doi.org/10.22323/2.08040202>
- Temur, S. (2022). 2018 7.sınıf sosyal bilgiler öğretim programının anahtar yetkinlikler bakımından incelenmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(2)*, 207-226.
- Temur, S. (2023a). Etkin vatandaşlık konularının aktarımında eğitici çizgi romanların akademik başarıya olan etkisi [Yüksek lisans tezi, Mustafa Kemal Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi. <https://t.ly/EzT01>
- Temur, S. (2023b). Investigation of postgraduate studies on the subject of comics. *Journal of Education and New Approaches, 6(2)*, 217-267. <https://doi.org/10.52974/jena.1311051>
- Thorndike, R. L. (1941). Words and the comics. *Journal of Experimental Education, 10*, 110-113. <https://www.jstor.org/stable/20150705>
- Topkaya, Y. (2014). Vatandaşlık ve demokrasi eğitimi dersinde eğitici çizgi roman kullanımının bilişsel ve duyuşsal öğrenmelere etkisi [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. Atatürk Üniversitesi Akademik Veri Yönetim Sistemi. <https://t.ly/ol4Uc>
- Topkaya, Y. (2016a). Doğal çevreye duyarlılık değerinin aktarılmasında kavram karikatürleri ile eğitici çizgi romanların etkililiğinin karşılaştırılması. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(34)*, 259-272.
- Topkaya, Y. (2016b). Eğitici çizgi romanların çevre sorunlarına yönelik bilişsel ve duyuşsal öğrenmeler üzerindeki etkisi. *Eğitim ve Bilim, 41(187)*, 199-219. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2016.5713>
- Topkaya, Y. (2017). Demokratik algı üzerine eğitici çizgi romanların etkisi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(2)*, 747-756.
- Topkaya, Y., & Doğan, Y. (2020). The effect of educational comics on teaching environmental issues and environmental organizations topics in 7th grade social studies course: A mixed research. *Education and Science, 45(201)*, 167-188. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2019.8575>
- Topkaya, Y., Batdı, V., Durmuş, B., & Özkaya, A. (2023). The effectiveness of using comics in education: A meta analytic and meta-thematic analysis study. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi (AKEF) Dergisi, 5(3)*, 922-940. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.92>
- Tuncer, N. (1993). *Çizgi roman ve çocuk* (1. Baskı). Çocuk Vakfı Yayınları .
- Tutar, H., & Erdem, A. T. (2022). *Örnekleriyle bilimsel araştırma örnekleri ve SPSS uygulamaları* (2.Baskı). Seçkin.
- Uslu Üstten, A., & Pilav, S. (2016). Temel seviyede yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde çizgi romanların öğrenme düzeyine etkisi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4(4)*, 599-606. <https://doi.org/10.16916/aded.89819>
- Uzun, A. (2021). Çizgi roman ve yeni sunum biçimleri [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Dumlupınar Üniversitesi.
- Ünal, O. (2018). Sosyal bilgiler dersinde eğitici çizgi roman kullanımının öğrenci başarısı ve tutumuna etkisi [Yüksek lisans tezi, Akdeniz Üniversitesi]. Akdeniz Üniversitesi Açık Erişim Sistemi. <https://t.ly/bmUWQ>
- Wright, G. (1979). The comic book: a forgotten medium in the classroom. *The Reading Teacher, 33(2)*, 158-161. <https://www.jstor.org/stable/20194973>
- Yağar, F. (2023). Nitel araştırmalarda örneklem büyüklüğünün belirlenmesi: veri doygunluğu. *Aksaray Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 7(2)*, 138-152. <https://doi.org/10.38122/ased.1030365>
- Yağlı, A. (2022). Use of comic books in foreign language teaching to children: The example of Antoine de Saint-Exupery's "Little Prince". *Journal of Literature and Humanities, 68*, 43-50. <https://doi.org/10.5152/AUJFL.2022.987609>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (12 Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yüksel, A., Mil, B., & Bilim, Y. (2007). *Nitel araştırma: Neden, nasıl, niçin?* (3 baskı). Detay Yayıncılık.



EK-1. ÇALIŞM/A GRUBU

SIRA	YIL	MAKALE ADI
1	2023	Afet Eğitiminde Etkili Bir Materyal: Eğitici Çizgi Romanlar
2	2023	Birey ve Toplum Konularının Aktarımında Bir Materyal Olarak Eğitici Çizgi Romanlar
3	2023	Çizgi Roman Estetiğinin Ambalaj Tasarımında Kullanımı
4	2023	Çizgi Roman Konusu Üzerine Yapılmış Lisansüstü Çalışmaların İncelenmesi
5	2023	Çizgi Romanların Eğitimde Kullanmasının Etkililiği: Bir Meta-analitik ve Meta-tematik Analizi Çalışması
6	2023	Mizahın Hahası ile Öğrenmenin Ahası Arasındaki Derin İlişki: Bağlam Temelli Çizgi Roman Geliştirilmesi, Öğretmen ve Öğrenci Görüşleri
7	2023	Ortaokul Öğrencilerinin Geleneksel Çizgi Roman ve Manga Türü Çizgi Romana İlişkin Görüşleri
8	2023	Sınıf Öğretmenlerin Eğitici Çizgi Romanlar ile İlgili Görüşleri
9	2022	Basılı ve Dijital Çizgi Romanların Türkçe Dersi Metin İşleme Süreçlerinde Pedagojik Bir Materyal Olarak Kullanılması
10	2022	Çizgi Roman Biçiminde Mimari Temsiller: ARCHIGRAM
11	2022	Çizgi Roman Süper Kahramanları ve Film Karakter Kostümlerinin Tasarım Özellikleri Açısından Karşılaştırılması
12	2022	Çizgi Romanda Yeni Açılımlar Hareketli Çizgi Roman ve Terminolojik Belirsizlik
13	2022	Çocuklara Yabancı Dil Öğretiminde Çizgi Romanların Kullanılması: Antoine de Saint-Exupery'nin Küçük Prenses Örneği
14	2022	Kültürlerarası İletişim Bağlamında Çizgi Roman: Diary of Wimpy Kid (Saftirik Greg'in Günlüğü)
15	2022	Piktografik Tiyatronun Biçimsiz Dinamizmleri Bedenleşmiş Çizgi Roman Deneyiminin Deleuzecü Fenomenolojisine Doğru
16	2022	Türkçe Ders Kitaplarında Bir Metin Türü Çizgi Romanlar
17	2021	Çizgi Roman Geleneğinin Yaşatılması Kapsamında Halk Edebiyatı Anlatılarının Çizgi Romana Dönüşümü ve Çevirileri Yoluyla Kültür Aktarımı
18	2021	Çizgi Romanların Yabancı Dil Öğretiminde Kullanımı Üzerine Bir İnceleme
19	2021	Çocuk Haklarına Yönelik Eğitici Çizgi Roman: "Sadece Biriyim"
20	2021	Değerler Eğitimine Yönelik Dijital Çizgi Roman Tasarımı: "Gizemli Labirent"
21	2021	Dijital Tekniklerle Üretilen Çizgi Romanların Gerçeklik ve Hayal Gücü Algısı Üzerine Etkisi
22	2021	Feminizm ve Çizgi Roman
23	2021	Fransız-Belçika Çizgi Roman Üslubunun, Tarihsel Açıdan Gelişimi ve Görsel Yapısının İncelenmesi
24	2021	İşbirlikli Hikâye ve Çizgi Roman Yazma Çalışmalarının Öğretmen Adaylarının Akademik Başarılarına Etkilerinin Karşılaştırılması
25	2021	Okuma Saatlerinde Hikâye Kitabı ve Çizgi Roman Okumayla İlgili Öğrenci Görüşleri (Köy Okulu Örneği)
26	2020	Canlandırma Sinemada Çizgi Roman Estetiği: Spider-Man: Into The Spider-Verse Örneği
27	2020	Kolonyal Söylem Aracı ve Mitler Gömüsü Olarak Bir Çizgi Roman Analizi Tenten Kongo'da
28	2020	Kültürel Anlatılardan Amazon Kadınları Mitlerine Hareketli Çizgi Roman Uygulamaları
29	2020	Oluşturma-Geliştirme Açısından Sosyal Bilgiler Öğretiminde Bir Öğretim Materyali Olarak Çizgi Roman Kullanımı
30	2019	Matematik Öğretiminde Manga Çizgi Roman Kullanımının Etkilerini Araştıran Çalışmalar
31	2018	Çizgi Roman Kahramanı Tenten ve Sovyet Eleştirisi




32	2018	Çizgi Romanların Yabancı Dil Olarak İngilizce Öğrenen Öğrencilerin Okuma Motivasyonu Üzerindeki Etkisi
33	2018	Eğitici Çizgi Romanların Disiplinler Arası İçeriklerinin Belirlenmesi ve Okuduğunu Anlama Stratejilerine Uygulanabilirliği: "Adam Olmuş Çocuklar ile Kahraman Kadınlarımız" Serisi Örneği
34	2017	Demokratik Algı Üzerine Eğitici Çizgi Romanların Etkisi
35	2016	Doğal Çevreye Duyarlılık Değerinin Aktarılmasında Kavram Karikatürleri ile Eğitici Çizgi Romanların Etkililiğinin Karşılaştırılması
36	2016	Hayali Kahramanlar Hakiki Erkekler Çizgi Roman ve Fotoromanda Erkeklik Temsilleri Üzerine Denemeler
37	2016	Sınıf Öğretmeni Adaylarının Eğitici Çizgi Roman Hakkındaki Görüşlerinin İncelenmesi
38	2016	Temel Seviyede Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Çizgi Romanların Öğrenme Düzeyine Etkisi
39	2015	Resimli Romanlar İngilizceyi Yabancı Dil Olarak Öğretmek İçin Alternatif Bir Yaklaşım
40	2015	Vatandaşlık ve Demokrasi Eğitimi Dersine Yönelik Tutum Üzerinde Eğitici Çizgi Romanların Etkisi
41	2014	Çeviri Sürecinde Çizgi Roman Özgünlüklerinin İngilizce ve Özbekçe Karşılaştırılmalı Analizi
42	2013	Yöneticilik Eğitiminde İnteraktif Çizgi Roman Yönteminin Yarattığı Faydalılık Algısı Üzerine Bir Araştırma
43	2012	Çizgi Roman Olayı ve Toplum



Lider Özel Eğitim Öğretmenliği Uygulamasının Türkçe Öğretmeninin Mesleki Gelişimine ve Özel Gereksinimli Öğrencinin Hedef Akademik Becerileri Edinmesine Olan Etkisi

Sayfa | 1501

The Effectiveness of Special Education Teacher Leadership Practice on the Professional Development of a Turkish Language Teacher and in Acquiring Target Academic Skills of a Student with Special Needs

Orhan AYDIN , Dr. Öğr. Üyesi, Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, orhanaydin@erzincan.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 7 Haziran 2024
Kabul tarihi - Accepted: 4 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Milli Eğitim Bakanlığı güncel verilerine göre özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır. Ancak, genel eğitim öğretmenlerinin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimi konusunda yeterli donanımda olmadıkları, dolayısıyla da kaynaştırma uygulamalarından istedik sonuçların elde edilemediği bilinmektedir. Bu olumsuz durumu ortadan kaldırmada ise hizmet içi mesleki gelişimi sağlamada etkili ve verimli bir uygulama modeli olarak lider özel eğitim (LÖE) öğretmenliği uygulaması önerilmektedir. Bu uygulama modeli dikkate alınarak bu çalışmada bir ortaokulda görevli bir özel eğitim öğretmenin LÖE öğretmenliği rollerinden akran koçluğu uygulaması ile bir Türkçe öğretmene eğitim sunması sağlanmıştır. Bu mesleki gelişim uygulamasının Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta sergilemesine ve Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulaması ile öğretim sunmasının özel gereksinimli öğrencisinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi incelenmiştir. Araştırmada LÖE öğretmenin ve Türkçe öğretmenin gerçekleştirdikleri uygulamalar uygulama güvenilirliği kapsamında değerlendirilmiştir. Öğrenciye yönelik gerçekleştirilen öğretimin etkililiğini belirlemede ise beceriler arası yoklama denemeli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Bu kapsamda öğrenci ile çalışılan beceriler bireyselleştirilmiş eğitim programından seçilmiş olup dört farklı zaman ekini ayırt etmesi olarak tanımlanmıştır. Bulgular, özel eğitim öğretmenin desteklenmesi halinde LÖE öğretmenliği becerilerinden akran koçluğu uygulamasını yüksek düzeyde güvenilirlikle sergileyebildiğini göstermiştir. Ayrıca, özel eğitim öğretmeni tarafından mesleki gelişim uygulaması sunulan Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek düzeyde güvenilir olarak uygulayabildiği görülmüştür. Türkçe öğretmeni tarafından uygulanan doğrudan öğretim uygulamasının ise öğrencinin zaman eklerini öğrenmesinde ve öğretim uygulaması bittikten sonra da kalıcı bir şekilde sürdürmesinde etkili olduğu görülmüştür. Katılımcıların tamamı çalışma sürecine ilişkin olumlu görüş bildirmiştir. Çalışmada elde edilen bulgular tartışılarak ileri araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Lider Özel Eğitim Öğretmenliği, Akran Koçluğu, Mesleki Gelişim, Kaynaştırma, Doğrudan Öğretim.

Abstract. According to the Ministry of Education, about three-quarters of students with special needs attend general education classrooms. However, general education (GE) teachers do not have adequate equipment, so inclusion practices cannot be carried out successfully. Researchers have discussed this issue over time and suggested special education teacher leadership (SETL) practices as an effective and efficient model. SETL can enable the support of GE teachers for special education interventions and improve student achievement. In this study, based on the SETL approach, a special education teacher (SET) in a school trained a Turkish language teacher (TLT) through peer coaching practice, which is one of the roles of SETL. The effectiveness of SETL practice in improving TLT's direct instruction skills was sought. In addition, the effectiveness of TLT's direct instruction in improving the academic skills of a student with special needs was investigated. SETL and TLT practices were evaluated as treatment fidelity. However, the effectiveness of direct instruction on student achievements was evaluated with multiple-probe experimental design across skills. The student's skills were selected by looking at individualized education plan and identified as understanding four different tenses. Findings showed that the SET leader conducted a highly accurate SETL practice. In addition, TLT implemented direct instruction with high fidelity. The direct instruction carried out by TLT was effective in acquiring skills, and after the intervention was terminated, the student maintained these acquired skills over time.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Moreover, all participants expressed positive opinions about the study process. The findings were discussed, and various suggestions for further research were presented.

Keywords: Special Education Teacher Leadership, Peer Coaching, Professional Development, Inclusion, Direct Instruction.



Extended Abstract

Introduction. In the United States, a significant portion of students with special needs spend 80% of their educational lives in general education schools (Wehmeyer et al., 2021). According to the Ministry of Education (MoE) in Türkiye, recent data showed that about 75% of students with special needs attend general education classrooms (MoE, 2023). The importance of inclusion of students with special needs is highly supported by most national and international scholars in educational fields (e.g., Avcı and Ersoy; 1999; Babaoğlu and Yılmaz, 2010; Batu, et al., 2000; Baydık, 1997; Brownell and Pajares, 1999; De Bruin, 2019; Lindsay, 2007; Orel et al., 2004; Scruggs and Mastropieri, 1994). Although this practice is desired, the spread of inclusion as an educational policy has brought out some issues, such as teachers' negative attitudes toward these students in their classrooms, not enough knowledge regarding special education practices, trusting "pseudo-scientific" practices rather than interventions developed by researchers (Cook and Odom, 2013; Travers, 2017).

In general education schools, the cooperation between teachers plays a vital role in improving the professional competencies of teachers and, therefore, in ensuring student success.

As a form of these collaborations, a special education teacher in a general education school can also take on various roles and responsibilities to support other teachers' competencies regarding special education/inclusion practices. As a result of this solidarity, the use of evidence-based practices in training a student with special needs can be disseminated in general education environments by providing support for professional development to general education teachers from different disciplines, new teachers, or paraprofessionals. This support model is called "Special Education Teacher Leadership-(SETL)" in literature (Billingsley, 2007; Collins, 2018). SETL includes practices such as coaching, mentoring, consulting, and problem-solving regarding a school issue. There are very limited studies when the relevant experimental literature within the scope of SETL is reviewed. These studies are carried out on the basis of coaching practice and are effective in providing professional development for teachers. Coaching is generally conducted in two stages: (a) training for professional competency and (b) performance feedback. Researchers recommend coaching practice to make SETL practically applicable (Aydın, 2022; Billingsley, 2007; Collins, 2018).

The general purpose of the current study is to investigate the effect of a special education teacher (SET) in a general education school on the professional development of a branch teacher. To accomplish this task, the SET supports a Turkish language teacher (TLT) via peer coaching practices in the school. Then, TLT, who received professional development from SET, trains a student with special needs in TLT's classroom. In this regard, the following research questions are sought:

- Does the SET leader (who has been trained by the researcher) become effective in improving the TLT's competency to use direct instruction, which is an evidence-based intervention, if the SET leader conducts peer coaching practice for TLT?
- Is the direct instruction offered by the TLT effective for the student in acquiring Turkish course skills selected from its individualized education plan (IEP) and in maintaining the acquired skills over time after the intervention is terminated?
- What are the opinions of SET, TLT, and the student with special needs regarding these practices?



Method. This research is a replication study of a doctorate dissertation conducted by Aydın (2022). Based on that dissertation, this study was conducted with a SET, a TLT, and a student with special needs in a middle school. SET is a 33-year-old female teacher with 11 years of teaching experience. TLT is a 42-year-old male teacher with 18 years of teaching experience. The student is a 12-year-old female student enrolled in the 7th grade. She has a mild intellectual disability and atypical autism, according to the report received from an official institution.

The researcher trained SET on how to conduct a peer coaching practice. The SET leader trained TLT on direct instruction through peer coaching. TLT taught the student four different tenses selected from the student's IEP via direct instruction. While the practices of SET and TLT were examined in terms of treatment fidelity, the effectiveness of direct instruction on the student was investigated through a multiple-probe design across skills. The study also obtained social validity data regarding all intervention processes from the participants.

Results. The present study showed that SET and TLT conducted their practices with high fidelity. Figure 1 shows the student performance. As seen in Figure 1, the student acquired all four tenses after the introduction of the intervention, met mastery criteria (i.e., 85% across three consecutive sessions), and maintained the acquired skills with high accuracy after 1-6 weeks. All participants had positive opinions of the intervention processes.

Discussion and Conclusion. According to the results of this study, which supports the findings of the Aydın (2022) study, (a) a SET can conduct effective peer coaching practice as a role of SETL to improve TLT's professional competency, (b) TLT who received a professional development practice from SET leader, can apply direct instruction with high fidelity, and (c) when TLT conducts direct instruction for the student with special needs, the student can acquire and maintain targeted Turkish course skills. The findings of the current study overlap; (a) the findings of other research that investigate the effectiveness of peer coaching practice to other teachers such as general education teachers, new teachers, or paraprofessionals (e.g., Aydın, 2022; Gregori et al., 2022; Scheeler et al., 2010) and (b) the findings of other studies that seek out the effectiveness of direct instruction in improving academic skills of students with special needs (eg., Aydın, 2022; Flores and Ganz, 2007; Knight et al., 2012; Liu et al., 2024; Root, 2019). In this context, if a SET is supported for SETL, the SET can conduct effective teacher leadership skills and effectively improve the professional competencies of other teachers in a school; hence, students' achievements in other classrooms can be supported via these practices.



Giriş

Genel eğitim ortamları günümüz dünyasında özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilerek eğitim almalarında oldukça önemli bir konumdadır. Yakın zamanda raporlanan verilere göre; Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) özel gereksinimli öğrencilerin önemli bir kısmı eğitim yaşantılarının %80'inini genel eğitim okullarında geçirmektedir (Wehmeyer vd., 2021). Bu durum, ABD'de 1975 yılında "P.L. 94-142 Tüm Engelliler İçin Eğitim Yasası"nın kabul edilmesiyle birlikte özel gereksinimli öğrencilerin olabildiğince normal gelişim gösteren akranlarından ayrıştırılmadan eğitim almalarının vurgulandığı "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" ilkesinin benimsenmesinin bir sonucu olarak kabul edilmektedir (Ainscow vd., 2006; Begeny ve Martens, 2007; Odom vd., 2004). Bu yasanın ortaya çıkışı esasında pek çok ülkenin özel gereksinimli öğrencilerin eğitimine ilişkin yasal düzenlemeler yapmalarında bir rehber olmuştur. Türkiye'de de 1997 yılında yürürlüğe giren 573 sayılı "Özel Eğitim Hakkında Kanun Hükmünde Kararname (KHK)"yle "en az kısıtlayıcı eğitim ortamı" ilkesi özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmesinde ve eğitim almasında temel felsefe olarak benimsenmiştir. Bunun bir sonucu olarak da; Türkiye genelinde, genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin yerleştirilmeleri ve buralarda eğitim almaları giderek yaygınlaşmıştır. Nitekim, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) örgün eğitim resmi istatistik güncel verilerine göre özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık %75'i genel eğitim sınıflarında eğitim almaktadır (MEB, 2023). Bunun yanı sıra, son on yılda (2014-2023 yılları arasında) genel eğitim ortamlarında eğitim alan özel gereksinimli öğrencilerin sayıları her geçen yılda bir önceki yıla göre ortalama %10-15 düzeyinde artmıştır ve artma eğiliminde devam etmektedir (bkz.; <https://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64>);

Kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşması ulusal alandaki birçok araştırmacı tarafından önemli görülmekte ve ayrıştırılmadan eğitimin önemi vurgulanmaktadır (örn., Avcı ve Ersoy; 1999; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Batu, vd., 2000; Baydık, 1997; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gün ve Zorluoğlu, 2023; Kılıçkaya ve Zelyurt, 2015; Kurt, 2022; Nacaroğlu, 2014; Orel vd., 2004; Şahan vd., 2021; Ünal vd., 2024). Bu alanda çalışmalar gerçekleştiren araştırmacılar, özellikle branş öğretmenlerinin sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilere yönelik etkili öğretiler sunması bağlamında çeşitli öneriler sunarak kaynaştırma uygulamalarını desteklemektedirler (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Dikici-Sığırtmaç vd., 2011; Gün ve Zorluoğlu, 2023; Orel vd., 2004; Şahan vd., 2021; Ünal vd., 2024). Ulusal alanda olduğu gibi uluslararası alandaki araştırmacılar da genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitilmelerinin önemini oldukça vurgulamaktadırlar (örn., Brownell ve Pajares, 1999; Burke vd., 2023; De Bruin, 2019; Jia vd., 2024; Lindsay, 2007; Mavropoulou vd., 2021; Scruggs ve Mastropieri, 1994). ABD'nin yanı sıra; Çin, İngiltere, İrlanda, İtalya, Avusturya gibi ülkelerdeki devlet politikalarının belirlenmesinde araştırmacıların/öğretmenlerin ve ailelerin gerçekleştirdikleri çabalar kaynaştırma uygulamalarının yaygınlaşmasını sağlamıştır (Barry vd., 2022; Burke vd., 2023; De Bruin, 2019; Jia vd., 2024; Lindsay, 2007; Mavropoulou vd., 2021).

Özetle, tüm dünyada kaynaştırma istenen bir durum olsa da, genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin eğitim almasının yaygınlaşması beraberinde birtakım problemleri de getirmiştir.

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Örneğin; kaynaştırma uygulamalarında yer alan öğretmenlerin çoğunun özel gereksinimli öğrencilere yönelik olumsuz tutumlara sahip oldukları görülmektedir (De Boer vd., 2011; Gün ve Zorluoğlu, 2023; Kurt, 2022; Rakap ve Kaczmarek, 2010; Şahan vd., 2021; Ünal vd., 2024; Vaz vd., 2015). Ayrıca, öğretmenler lisans eğitimlerinin özel gereksinimli öğrencileri tanıma, onlara uygun müdahaleler gerçekleştirme kapsamında yetersiz kaldığını ve bu nedenle de mesleki hayatlarında sınıflarında böyle öğrencilerle karşılaştıklarında kendilerini yeterli bulmadıklarını belirtmişlerdir (Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Baker, 2005; Banned vd., 2011; Flower vd., 2017; Jia vd., 2024; Mavropoulou vd., 2021; Gün ve Zorluoğlu, 2023; Kurt, 2022; Mavropoulou vd., 2021; McLeskey vd., 2018; Şahan vd., 2021; Ünal vd., 2024). Bu bağlamda, öğretmen tutumlarında ve yeterliklerinde görülen bu sorunlar, özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim sınıflarında kabul görmelerinde ve etkili müdahalelerle eğitim almalarında bir sorun olarak karşımıza çıkmaktadır. Buna karşın, çok sayıda araştırmacı ve uzman özel gereksinimli öğrencilerin genel eğitim ortamlarında başarısını artırmada etkili uygulamaları belirlemek için geçmişten beri çalışmalar yürütmekte ve öğretmenlere çeşitli kaynaklar oluşturarak öneriler sunmaktadır (Barry vd., 2022; Cook vd., 2015, Cook ve Cook, 2013; Knight vd., 2019). Ancak, çoğu öğretmenin araştırmalar sonucu önerilen ve öğretmenlere rehber olarak raporlaştırılan uygulamaları sınıflarında kullanmadıkları ya da nadiren kullandıkları belirtilmektedir (Barry vd., 2022; Bakkaloğlu vd., 2018; Cook vd., 2015; Hamrick vd., 2021; Morin vd., 2021; Tekin-İftar vd., 2017). Bu durumların bir sonucu olarak da, tüm dünyada genel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrenciler için başarı istendik düzeyin çok ötesindedir (Barry vd., 2022; Jia vd., 2024; Kurt, 2022; Mavropoulou vd., 2021; McLeskey vd., 2018).

Genel eğitim ortamlarında özel gereksinimli öğrencilerin başarılarını artırmada en temel gereksinim bu öğrencilerin etkili uygulamalarla bireyselleştirilmiş eğitim programları (BEP) kapsamında öğrenim görmelerinin sağlanmasıdır (Barry vd., 2022; De Bruin, 2019; Fidan ve Tekin-İftar, 2021, Kiyak ve Tekin-İftar, 2022; McLeskey vd., 2018; Tekin-İftar vd., 2017). Etkili uygulamalar; araştırmalarla öğrenci çıktılarını üzerinde etkililiği ortaya konmuş bilimsel dayanaklı uygulamalar, müdahaleler, stratejiler ya da birtakım öğretim programlarından oluşmaktadır (Cook ve Cook, 2011; Cook ve Odom, 2013; Cook vd., 2015; Travers, 2017). Araştırmalarca etkililiği ortaya konan bilimsel dayanaklı müdahalelerin sınıflarda az kullanılması ya da hiç kullanılmaması durumlarına ilişkin uzmanlar birtakım nedenler sıralamışlardır. Bu nedenler; (a) bilimsel dayanaklı müdahalelerin eğitim ortamlarından soyutlanmış ortamlarda çalışılarak belirlenmesi nedeniyle uygulama ortamlarına aktarılması sürecinde kontrol edilemeyen değişkenlerin rol alması durumunda etkisini yitirmesi (Barry vd., 2022; Hamrick vd., 2021), (b) öğretmenlerin araştırmacıların klinik ortamlarda geliştirdiği öğretimsel müdahalelerin etkililiğine güvenmemeleri (Carnine, 1997; Cook ve Odom, 2013), (c) öğretmenlerin, genellikle internetten aramalar sonucu bir değerlendirme ya da hakemlik sürecinden geçmeden tanıtımı ya da reklamı yapılan “sözde-bilim (pseudoscientific)” uygulamalarıyla karşılaşmaları ve bu uygulamaları kullanmaya daha yatkın olmaları (Travers, 2017), (d) bilimsel dayanaklı müdahalelerin kullanımına ilişkin yaptırımların yetersiz kalması ve “hesap verebilirlik” süreçlerinin zayıf olması (Cook ve Odom, 2013; McNeil, 2019), (e) genel eğitim öğretmeni lisans yetiştirme programlarında özel eğitimle ilgili ders içeriklerinin yeterli düzeyde olmaması (bkz., MEB, 2018; Ries vd., 2016; Yüksek Öğretim Kurulu-YÖK, 2018) ve (f) genel eğitim öğretmenlerinin hizmet içi

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.

Araştırma Makalesi / Research Paper

eğitim süreçlerinde özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerine ilişkin yeterli düzeyde eğitim almamaları (Barned vd., 2011; Deniz ve Çoban, 2019; McLeskey vd., 2018) maddeleriyle özetlenebilir.

Genel eğitim ortamlarında; öğretmenlerin mesleki yeterliklerini artırma, dolayısıyla da öğrenci başarısını sağlama konusunda bir özel eğitim öğretmeni farklı branşlarda yer alan öğretmen akranını özel eğitim uygulamaları konusunda mesleki olarak desteklemek için çeşitli rol ve sorumluluklar alabilir (Aydın, 2022; Billingsley, 2007; Collins, 2018; Ludlow, 2011). Bu kapsamda bir özel eğitim öğretmeni, çeşitli rol ve sorumluluklar üstlenerek, gerçekleştireceği mesleki gelişim uygulamalarıyla bilimsel dayanaklı müdahalelerin okul ortamında yaygınlaşmasını sağlayabilir (Aydın, 2022; Billingsley, 2007; Collins, 2018; Tekin-İfar vd., değerlendirmede). Özel eğitim öğretmenlerinin sınıfları dışında etkin olmasını savunan bu uygulama modeli alanyazında “lider özel eğitim (LÖE) öğretmenliği” şeklinde adlandırılmaktadır (Aydın, 2022; Billingsley, 2007; Collins, 2018; Colins vd., 2017; Tekin-İftar vd., değerlendirmede).

Billingsley (2007) LÖE öğretmenliğini ilk tanımlayan araştırmacı olup LÖE öğretmenlerinin bir okuldaki meslektaşlarına koçluk veya mentörlük yapma ve meslektaşlarıyla birlikte problem çözme gibi eylemlerde bulunan öğretmenler olarak tanımlamıştır. Billingsley, LÖE öğretmenlerinin bu uygulamaları; mesleğe yeni başlayan özel eğitim öğretmenlerinin veya sınıflarında özel gereksinimli bir öğrencisi olan genel eğitim öğretmenlerinin uygulama ve BEP geliştirme kapsamındaki mesleki gelişimlerine katkı sunmaları amacıyla gerçekleştirebileceklerini ifade etmektedir. Ludlow (2011) ise LÖE öğretmenlerinin; etkili uygulamaları belirleyen ve kullanan, mesleğe yeni başlayan öğretmenlere mentörlük yapan, genel eğitim sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin etkili öğretim uygulamalarıyla eğitim alması için genel eğitim öğretmenlerini destekleyen ve öğrenci öğrenmelerini takip ederek veriler temelinde yeni kararlar alabilen öğretmenler olduğunu belirtmiştir. Collins (2018) ise LÖE öğretmenliği ile ilgili yayımladığı kitapta bu öğretmenlerin rol ve sorumluluklarını sekiz alanda toplayarak sırasıyla şu şekilde tanımlamıştır: LÖE öğretmenleri; (1) verileri temel alarak özel gereksinimli öğrencilerin eğitim uygulamaları için (devam etsin, değiştirilsin, uyarılsın gibi) kararlar alırlar, (2) sınıf dışında da etkin olarak diğer öğrenciler için çabalarlar, (2) okul çapında öğrenci yararına değişimler yapabilecek rol ve sorumluluklar alabilirler, (3) okulda yönetim-aile-öğrenci-öğretmen döngüsü için mentörlük yapabilirler, (4) özel gereksinimli öğrenciyle çalışan diğer öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için çeşitli etkinliklerde (koçluk, birlikte öğretim gibi) bulunabilirler, (5) öğrencilerin aileleriyle çocuğun her türlü yararı için aktif iş birliği oluştururlar, (6) öğrencinin sınıf, okul ve özellikle bağımsız yaşama geçiş aşamalarında destekleyici rol ve sorumluluklarda bulunabilirler, (7) öğrenci haklarını savunma faaliyetlerinde yer alabilirler ve (8) “uygun ve etkili” olan uygulamaların yayılmasında mesleki dernek ve/veya vakıf kuruluşlarında etkin olabilirler.

Yukarıda LÖE öğretmenleri için belirlenen rol ve sorumluluklar düşünüldüğünde, lider öğretmenin çok yönlü ve çok unsurlu bir uygulama yaklaşımı olduğu görülmektedir (Aydın, 2022). Alanyazında, bu durum genel eğitimdeki lider öğretmenlik ile benzer şekilde olup “bulanıklık (muddiness)” olarak tanımlanmıştır (Aydın, 2022; Nguyen vd., 2019; Wenner ve Campell, 2017). York-Barr ve Duke (2004) ve sonrasında Wenner ve Campbell (2017)’in lider öğretmenliğe ilişkin gerçekleştirdikleri sistematik

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.

Araştırma Makalesi / Research Paper

tarama çalışmalarından elde ettikleri sonuçlar; lider öğretmenliğin mesleki gelişim ve öğrenci başarısı üzerindeki etkisini sorgulayan deneysel çalışmaların sayısının oldukça sınırlı kaldığını göstermiştir. Nguyen ve arkadaşlarının (2019) gerçekleştirdikleri yakın zamandaki lider öğretmenlikle ilgili sistematik gözden geçirme çalışmasında da deneysel çalışmalara olan gereksinim vurgulanmıştır. LÖE öğretmenliği kapsamında değerlendirilebilecek ilgili deneysel alanyazın incelendiğinde oldukça sınırlı sayıda çalışmayla karşılaşıldığı görülmektedir ve bu çalışmalar koçluk uygulaması temelinde gerçekleştirilmiştir. Koçluk uygulaması; genellikle ön eğitim sunma ve performans geribildirim sunma olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilir (Kretlow ve Bartholomew, 2010; Snyder vd., 2015) ve LÖE öğretmenliği uygulamasının pratikte uygulanabilir hale getirilmesinde önerilmektedir (Aydın, 2022).

Koçluk temelinde bir çalışma gerçekleştiren Scheeler ve arkadaşları (2010), özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine katkıda bulunmasında akran koçluğu uygulamasının kablosuz kulaklık teknolojisiyle sunulmasının etkisini incelemişlerdir. Çalışmada üç özel eğitim öğretmeni üç genel eğitim öğretmeniyle eşleşerek koçluk uygulaması yapmıştır. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeline göre tasarlanan çalışma bulguları, genel eğitim öğretmenlerinin kablosuz kulaklık teknolojisiyle aldıkları anlık performans geri-bildirimini “öncül-davranış-sonuç” izlerliğini takip ederek öğretim uygulaması gerçekleştirme becerilerini artırdığı yönündedir. Brock ve Carter (2016) tarafından yürütülen bir diğer çalışmada dört özel eğitim öğretmenin koçluk uygulaması gerçekleştirmelerinin genel eğitim sınıflarındaki yardımcı öğretmenlerin, sınıflarındaki özel gereksinimli öğrencilerin, normal gelişim gösteren akranlarıyla etkileşimlerini artırmak için gerçekleştirecekleri uygulamalar üzerindeki etkisi incelenmiştir. Davranışlar arası çoklu başlama düzeyi modeliyle tasarlanan çalışma bulguları, yardımcı öğretmenlerin eğitim sonrasında akran etkileşim stratejilerini etkili bir şekilde uygulayabilme becerilerinde artış olduğunu göstermiştir. Ayrıca, özel gereksinimli öğrencilerin akran etkileşimlerinde artışlar olduğu görülmüştür. Gregori ve arkadaşları (2022), özel eğitim öğretmenlerinin akran koçluğu yapmasının yardımcı öğretmenlerin işlevsel iletişim uygulamasını doğru bir şekilde özel gereksinimli öğrenci eğitiminde kullanabilmeleri ve işlevsel iletişim uygulamasının bu öğrencilerin iletişim becerilerine olan etkisini incelemişlerdir. Katılımcılar arası çoklu başlama düzeyi modeline göre tasarlanan çalışma bulguları, özel eğitim öğretmenlerinin gerçekleştirdiği koçluk uygulamasının yardımcı öğretmenlerin işlevsel iletişim uygulamasını doğru sergileyebilmelerinde etkili olduğunu ve özel gereksinimli öğrencilerin problem davranışlarını azaltmada ve uygun bir şekilde talep etme becerilerini artırmada etkili olduğunu göstermiştir.

Yukarıda da bir kaçına yer verilen uluslararası çalışmalarda görüldüğü gibi; özel eğitim öğretmenleri, liderlik becerilerinden koçluk uygulamasını genellikle yardımcı öğretmenlerin mesleki gelişimlerini desteklemek için kullanmışlardır (örn., Brock ve Carter, 2016; Gregori vd., 2022; Sallese ve Vannest, 2021; Scheeler vd., 2018; Walker vd., 2020). Türkiye alanyazını incelendiğinde ise, özel eğitim öğretmenlerinin liderlik becerisiyle ilgili yalnızca bir doktora tez çalışmasının yer aldığı görülmektedir. Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen bu çalışmada dört farklı genel eğitim ortaokulunda görev yapan ve özel eğitim sınıflarında görev alan dört özel eğitim öğretmeni, okullarında yer alan birer Türkçe

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.

Araştırma Makalesi / Research Paper

öğretmenine koçluk uygulaması gerçekleştirerek doğrudan öğretim uygulamasını öğretmeyi amaçlamıştır. Türkçe öğretmenlerinin ise sınıflarında yer alan bir özel gereksinimli öğrencisinin BEP’i kapsamındaki seçilen bir kazanımını, öğrendikleri doğrudan öğretim uygulama becerisiyle öğretmeleri üzerindeki etkisi incelenmiştir. Katılımcılar arası çoklu yoklama modeline göre tasarlanan çalışmanın bulguları, LÖE öğretmenlerinin gerçekleştirdiği mesleki gelişim uygulamasının Türkçe öğretmenlerinin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını yüksek doğrulukta sergileyebilmesi üzerinde etkili olduğunu göstermiştir. Türkçe öğretmenlerinin ise doğrudan öğretim uygulamasıyla gerçekleştirdikleri öğretimin öğrencilerin hedef kazanımları öğrenmelerinde etkili olduğu görülmüştür.

Hem uluslararası hem de ulusal alanyazın dikkate alındığında LÖE öğretmenliğinin etkililiğine ilişkin oldukça sınırlı sayıda deneysel çalışma bulunmaktadır. Özellikle hizmet içi mesleki gelişim sağlamada var olan kaynakların etkili kullanılması, öğretmenlerin okulda birbirleriyle etkili işbirliği kurma süreçlerinin oluşturulması ve öğrenci gelişimlerinin desteklenerek kaynaştırma uygulamalarının sözde değil özde başarılı olmasının sağlanabilmesi için LÖE öğretmenliği uygulamasına yönelik gerçekleştirilecek deneysel çalışmalar önem arz etmektedir. Bu çalışmada da bu önemden yola çıkılarak ve Aydın (2022) tarafından yürütülen doktora tez çalışması dikkate alınarak LÖE öğretmenliği uygulamasının etkililiğine ilişkin yineleyici bir çalışmanın gerçekleştirilmesi hedeflenmiştir. Yineleme çalışmalarında önceki gerçekleştirilen çalışmayla benzer planlamada deneysel süreçler oluşturulur ve benzer şekilde uygulanan bağımsız değişkenin etkisi incelenir. Özellikle eğitim, psikoloji ve tıp gibi alanlarda bilimsel dayanaklı müdahalelerin belirlenmesinde yineleme çalışmalarının önemi vurgulanmakta ve yürütülmesi gerekli çalışmalar olarak nitelendirilmektedir (Gage ve Stevens, 2018; Plucker ve Makel, 2021; Travers vd., 2016). Bunun yanısıra özel gereksinimli öğrencilere yönelik yürütülen eğitim ve klinik alanlardaki çalışmaları yayımlamasıyla ünlü *Journal of Applied Behavior Analysis* dergisi de yineleme çalışmalarını önemli görmekte ve geçmişten beri bir çok sayıda yineleyici çalışmalara yer vererek bilimsel dayanaklı müdahalelerin oluşmasına katkı sunmaktadır (örn., Godinez vd., 2024; Kelley vd., 2013; Lalli vd., 1991; Schnell-Peskin vd., 2023; Smith vd., 2013; Tarbox vd., 2013). Bu araştırma kapsamında gerçekleştirilen yineleme çalışmasıyla da ilgili alanyazının genişletilerek LÖE öğretmenliği uygulamasının pratikte uygulanabilirliğinin deneysel olarak değerlendirilmesi ve bilimsel dayanaklarının oluşmasına katkı sunulması amaçlanmaktadır. Bu kapsamda, bu çalışmanın genel amacı bir genel eğitim okulunda çalışan bir özel eğitim öğretmenin okulundaki bir Türkçe öğretmenine LÖE öğretmenliği becerilerinden akran koçluğu yapmasının Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine olan etkisini sorgulamak ve Türkçe öğretmenin akran koçluğu aracılığıyla edindiği uygulamayı kullanarak gerçekleştirdiği öğretimin öğrenci davranışları üzerindeki etkisini incelemektir. Bu kapsamda, aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- Araştırmacı tarafından eğitim alarak liderlik becerilerinden akran koçluğu uygulamasını sergileyen bir LÖE öğretmeni, Türkçe öğretmenin “doğrudan öğretim” uygulamasını yüksek doğrulukta sergileyebilmesinde etkili midir?
- Türkçe öğretmenin sunduğu doğrudan öğretim uygulaması özel gereksinimli bir öğrencinin hedeflenen Türkçe dersi becerilerini edinmesinde ve kalıcı bir şekilde sürdürmesinde etkili midir?

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



- c. Yürütülen bu uygulamalara ilişkin özel eğitim öğretmeninin, Türkçe öğretmeninin ve özel gereksinimli öğrencinin görüşleri nelerdir?

Yöntem

Sayfa | 1511

Katılımcılar

Araştırmacı deneysel çalışma öncesinde bağlı bulunduğu üniversitedeki insan araştırmaları eğitim bilimleri etik kuruluna başvurarak 29/03/2024 tarihinde 06/15 protokol numarasıyla etik kurul onayı almıştır. Araştırmacı deneysel süreci gerçekleştirebilmek amacıyla, bir ön koşul olarak genel eğitim okullarında özel eğitim sınıflarının yer aldığı üç farklı okula ziyaretler gerçekleştirmiştir. Araştırmacının bağlı bulunduğu il merkezinde yer alan ve MEB'e bağlı bir devlet ortaokulunda bir özel eğitim öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve Türkçe öğretmeninin dersine girdiği bir özel gereksinimli öğrenci çalışmaya katılım konusunda gönüllü olarak çalışmanın katılımcılarını oluşturmuşlardır. İzleyen kısımda katılımcıların belirlenme sürecine ve özelliklerine ilişkin detaylı bilgiler sunulmaktadır.

Özel Eğitim Öğretmeni

Özel eğitim öğretmeninin seçilmesi sürecinde; (a) en az beş yıl boyunca genel eğitim okulunda yer alan bir özel eğitim sınıfında öğretmen olması, (b) özel eğitim bölümünde yer alan bir programdan lisans mezunu olması ve (c) koçluk uygulamasına ilişkin bir deneyimin olmaması durumları önkoşul özellikler olarak belirlenmiştir. Bu önkoşulu sağlayan iki özel eğitim öğretmeni ile araştırma sürecine ilişkin gerçekleştirilen görüşmeler sonucunda bir özel eğitim öğretmeni çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul etmiştir. Çalışmada özel eğitim öğretmenine liderlik becerisi kazandırıldığı için çalışmanın bundan sonraki süreçlerinde özel eğitim öğretmeni için lider özel eğitim öğretmeni (LÖEÖ) ifadesi kullanılmıştır. LÖEÖ, 33 yaşında, zihin engelliler öğretmenliği mezunu kadın bir öğretmendir. LÖEÖ 11 yıllık bir mesleki deneyimine sahiptir. Görüşme yapılan okulda dört yıldır görev yapan LÖEÖ'nin sınıfında zihin yetersizliği tanılı yedi öğrenci yer almaktadır. LÖEÖ daha önce koçluk uygulaması gerçekleştirmediğini ve bu konuda bir eğitim almadığını belirtmiştir. Daha önceden kendisine özel gereksinimli öğrenciler konusunda branş öğretmenlerinden danışanların olduğunu, ancak bu süreçte danışan öğretmenlere sadece informal bilgilendirmeler gerçekleştirdiğini, sistematik bir uygulama yapmadığını beyan etmiştir.

Türkçe Öğretmeni

LÖEÖ'nünden mesleki gelişim uygulaması alacak olan genel eğitim öğretmeninin seçilmesi sürecinde; (a) LÖEÖ'nin görev yaptığı okulda görev yapması, (b) dersine girdiği sınıflarda bir özel gereksinimli öğrencinin kaynaştırma uygulamaları kapsamında eğitim alması, (c) çalışmaya gönüllü olarak katılması ve (d) doğrudan öğretim uygulaması konusunda bir deneyiminin olmaması önkoşul özellikler olarak belirlenmiştir. LÖEÖ'nin okulundaki iki farklı branş öğretmeniyle gerçekleştirilen görüşmeler Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmeninin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baedb.1497583



sonucunda Türkçe dersine giren branş öğretmeni girdiği yedinci sınıflarda bir kaynaştırma öğrencisinin olduğunu ve o öğrenciye eğitim vermek için çalışmaya gönüllü olarak katılmayı kabul ettiğini beyan etmiştir. Türkçe öğretmeni, 42 yaşında, Türkçe Öğretmenliği lisans programı mezunu erkek bir öğretmendir. Türkçe öğretmeni 18 yıllık deneyime sahip olup şu anki okulunda 7 yıldır görev yaptığını beyan etmiştir. Türkçe öğretmeni mesleki yaşamı boyunca farklı sınıflarda özel gereksinimli öğrencilerle karşılaştığını, geçmiş yıllarda iki yıl zihin yetersizliği olan bir öğrenciye destek eğitim hizmeti kapsamında eğitim verdiğini ifade etmiştir. Özel gereksinimli öğrencilerin eğitimleri konusunda hizmet içi bir eğitim almadığını, ancak zaman zaman BEP geliştirme sürecinde ve öğretimlerini tasarlarken rehber öğretmenden ve okulundaki özel eğitim öğretmenlerinden informal olarak destekler aldığını açıklamıştır.

Öğrenci

Özel gereksinimli öğrencinin seçilme sürecinde ise; (a) resmi olarak kaynaştırma uygulamalarında yer alarak genel eğitim sınıfında öğrenim görme, (b) okula devam konusunda sorunu olmama, (c) tüm harfleri bilecek şekilde bir cümleyi akıcı bir şekilde (duraksama yapmadan) okuma ve cümle kuracak düzeyde yazma becerilerine sahip olma, (d) en az 20 dakika ders etkinliklerine katılabilmek, (e) katılım gösteren branş öğretmenin girdiği sınıfta olma ve (f) hem kendisinin hem de ailesinin onayıyla çalışmaya gönüllü olarak katılma durumları ön koşul özellikler olarak belirlenmiştir. Türkçe öğretmenin girdiği sınıflardan birinde yer alan özel gereksinimli bir öğrenciyle ve ailesiyle yapılan görüşmeler sonucunda öğrenci ailesinin de onayıyla çalışmaya gönüllü olarak katılımı kabul etmiştir. Öğrenci 12 yaşında 7. sınıfa devam eden bir kız öğrencidir. Çalışmada öğrenciyi betimlemek için bundan sonraki kısımlarda Seda ismi takma ad olarak kullanılmıştır. Rehberlik Araştırma Merkezi tarafından sağlanan raporda Seda'nın hafif düzey zihin yetersizliğine ve atipik otizme sahip olduğu belirtilmektedir. Seda'nın ailesiyle yapılan informal görüşmede ise Seda'nın üç yaşındayken bir çocuk psikiyatristi tarafından atipik otizm tanısı konulduğu belirtilmiştir. Seda'nın eğitsel performans raporuna göre Türkçe dersi becerilerinden isim ve fiilleri ayırt edebildiği, noktalama işaretlerini doğru bir şekilde cümle içerisinde kullanabildiği, bir metni duraksamadan doğru bir şekilde okuyabildiği, gerçek ve mecaz anlam arasındaki farkı ayırt edebildiği ve dikte edilen (okunan) bir metni doğru bir şekilde yazabildiği belirtilmiştir. Seda'nın eğitsel performans raporundaki Türkçe dersi ile ilgili yeterlikleri Türkçe öğretmeni tarafından onaylandığı için söz konusu becerilere ilişkin çalışma öncesinde ek bir değerlendirme yapılmamıştır. Seda'nın BEP'inde ise zarf ve zamirleri doğru şekilde ayırt edebilme ve kullanma, zaman eklerini (haber kiplerini) kullanma, bir cümleyi öğelerine ayırma becerilerine ilişkin kazanımların olduğu görülmüştür.

Gözlemci

Çalışmada ayrıca bir gözlemci yer almıştır. Gözlemci Türkçe öğretmenliği dördüncü sınıfa devam eden bir erkek öğrencidir. Araştırmacı çalışma öncesinde gözlemciyi kısaca bilgilendirmiş ve veri kayıt formlarını tanıtmıştır. Çalışma süresi boyunca LÖEÖ, Türkçe öğretmeni, Seda ve gözlemcinin eş zamanlı olarak aynı ortamda bulunma durumlarına ilişkin uygunlukları araştırmacı tarafından koordine edilmiştir.

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baed.1497583



Ortam

Bu çalışma bir devlet ortaokulunda gerçekleştirilmiştir. Okulda toplam 139 öğrenci ve 35 öğretmen yer almaktadır. Okulda 5., 6. ve 7. sınıflardan 2 şube, 8. sınıflardan 1 şube ve yedi özel eğitim sınıfı olmak üzere toplam 14 sınıf yer almaktadır. Okulda, dördü genel eğitim sınıflarında öğrenim gören toplam 36 özel gereksinimli öğrenci yer almaktadır. Tüm deneysel süreçler okul kütüphanesinde bire-bir öğretim uygulaması düzenlemesi ile gerçekleştirilmiştir. Kütüphane okulun birinci katında yer almakta olup yaklaşık 30 m² büyüklüğündedir. Kütüphanede U toplantı düzeni oturma planlamasında masa-sandalyeler ve odayı çevreleyen raflarda kitaplar yer almaktadır. Çalışma sürecinde eğitim alan ve eğitim sunan U şeklindeki masa düzeninde yan yana oturacak şekilde bire-bir çalışmalarını gerçekleştirmişlerdir.

Araç-gereçler

Çalışmada araştırmacı, LÖEÖ, Türkçe öğretmeni ve Seda çeşitli araç-gereçler kullanmıştır. Araştırmacı, Aydın (2022) tarafından oluşturulan mesleki gelişim paketini kullanarak özel eğitim öğretmenine bilgisayar aracılığıyla eğitim sunmuştur. Bu mesleki gelişim paketinde powerpoint sunum dosyası, doğrudan öğretim uygulaması için hazırlanmış doğru ve yanlış model video gösterimleri, hipotetik öğretim planı ve o plana uygun hazırlanmış öğretim araç-gereçleri ve veri kayıt formları yer almaktadır. Ayrıca, araştırmacı sosyal geçerlik verisi toplamada ses kayıt özelliğinden yararlanmak için cep telefonunu kullanmıştır.

LÖEÖ ise bilgisayar, powerpoint sunum dosyası, araştırmacının verdiği doğru ve yanlış örnek video gösterimleri, Türkçe dersi kapsamında hazırlanmış hipotetik öğretim planı (isim ve fiil sözcüklerini ayırt etmeye ilişkin) ve bu plana uygun hazırlanmış çalışma kağıtlarını kullanmıştır. Ayrıca, Türkçe öğretmenin uygulamaya becerisini doğru bir şekilde uygulama düzeyini belirlemek için veri toplama formlarını kullanmıştır.

Araştırma sürecinde, Türkçe öğretmenin doğrudan öğretimi uygulayabilme becerisi başlama düzeyinde öğrenci dağarcığında yer alan becerilere ilişkin öğretim yapmasıyla gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte Türkçe öğretmeni defter, kalem, silgi ve ders kitabını öğretim materyali olarak kullanmıştır. LÖEÖ eğitim verdikten sonra ise Türkçe öğretmeni öğrencinin hedef kazanımına ilişkin çalışma kağıtları hazırlamıştır. Bu çalışma kağıtları araştırmacı ve LÖEÖ'nin onayı ile son halini almıştır. Seda ise kendisine sunulan çalışma kağıdını, kalem ve silgi araç-gereçlerini çalışma sürecinde kullanmıştır.

Araştırma modeli

Bu çalışmada bir katılımcı ile deneysel çalışmanın yürütülmesi hedeflendiği için tek-denekli deneysel metodoloji kullanılarak çalışma tasarlanmıştır. Tek-denekli deneysel modeller ile çok sayıda

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



katılımcı ile deneysel çalışmalar yürütülebildiği gibi bir katılımcıyla da deneysel çalışmalar gerçekleştirilebilmektedir. ABD eğitim bakanlığı tarafından fonlanan What Works Clearinghouse, psikoloji alanında öncü bir kuruluş olan Amerikan Psikoloji Birliği (American Psychology Association) ve Oxford Üniversitesi gibi saygın otoriteler tek-denekli deneysel modellerle gerçekleştirilen eğitim, psikoloji ve tıp gibi alanlardaki çalışmalarını deneysel çalışmalar olarak kabul etmekte ve bilimsel dayanaklı müdahaleleri belirlemedeki rollerini vurgulamaktadırlar (Appelbaum vd., 2018; Aydın, 2024; Nikles vd., 2021; Tate ve Perdices, 2019; Vlaeyen vd., 2020). Çalışmada Seda'ya BEP'inde yer alan hedef becerilerin öğretimini deneysel tasarımla gerçekleştirebilmek amacıyla tek-denekli deneysel modellerden beceriler arası yoklama evreli çoklu yoklama modeli kullanılmıştır. Beceriler arası çoklu yoklama modellerinde deneysel kontrol, bağımsız değişkenin katılımcıda kazandırılması hedeflenen en az üç bağımlı değişkene ard-zamanlı olarak uygulanmasıyla bağımlı değişken üzerindeki değişimin istendik yönde olması ve bağımsız değişkenin henüz uygulanmadığı diğer bağımlı değişkenlerin başlama düzeyi verilerinde ise terapötik yönde herhangi bir değişiklik olmamasıyla sağlanmaktadır (Tekin-İftar, 2018).

Bağımsız değişkenler

Bu çalışmanın en temel bağımsız değişkeni araştırmacının özel eğitim öğretmenine sunduğu mesleki gelişim uygulamasıdır. Araştırmacının sunduğu eğitimden sonra LÖEÖ'nin gerçekleştirdiği akran koçluğu uygulaması ise araştırmacının uygulaması için bir bağımlı değişken olurken, Türkçe öğretmenin mesleki gelişimi için ise bir bağımsız değişken konumundadır. Bu bağlamda, akran koçluğu uygulamasının Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine olan etkisi doğrudan, Seda'nın akademik becerileri edinmesine olan etkisi ise dolaylı olarak çalışmanın bağımsız değişkeni konumundadır. Türkçe öğretmenin Seda'ya uyguladığı doğrudan öğretim uygulaması ise LÖE öğretmeni uygulaması için bir bağımlı değişken olurken, Seda'nın hedef akademik becerileri öğrenmesini doğrudan etkileyen bağımsız değişkeni oluşturmaktadır.

Bağımlı değişkenler

Bu çalışmada; LÖEÖ'nin akran koçluğu uygulama basamaklarını doğru sergileme düzeyi ve Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru sergileme düzeyi bir uygulama sonucu edinilen beceriler olduğu için bir bağımlı değişken olarak değerlendirilebilse de deneysel olarak incelenen en temel bağımlı değişken Seda'nın BEP'inden seçilen hedef akademik becerileri edinme düzeyidir. Seda için BEP'inden hedef becerilerin seçilme sürecinde Türkçe öğretmeni ve LÖEÖ ile görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Türkçe öğretmeni Seda'nın BEP'inde yer alan hedef becerilerden zamir ve zarflar ile ilgili çalışmalar gerçekleştirdiğini, zaman eklerinin ve cümle öğelerinin öğretimine henüz başlamadığını belirtmiştir. Türkçe öğretmeni cümle öğelerinden önce zaman eklerinin Türkçe dersi kapsamında öğretilmesinin daha uygun olacağını belirterek Seda ile zaman eklerine yönelik bir çalışma gerçekleştirebileceğini ifade etmiştir. Bu kapsamda araştırmacı Türkçe öğretmene deneysel süreç dışında öğrenci ile zaman eklerinin çalışmaması gerektiğini belirterek zaman ekleri kapsamındaki becerilerin öğretilmesinin hedeflenmesini hem daha önce çalışılmamış olması hem de cümle öğelerinden önce

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



öğretilmesinin uygun olması nedeniyle onaylamıştır. Seda zaman eklerine ilişkin henüz bir eğitim almadığı için, Türkçe öğretmeni ve LÖEÖ zaman eklerinden basit zaman eklerinin öğrenciyle çalışmanın uygun olduğunu belirterek araştırmacı ile görüş birliğine varılmıştır. Bu kapsamda Seda için zaman eklerinden şimdiki zaman, gelecek zaman, geçmiş zaman ve geniş zaman eklerini ayırt edebilme bağımlı değişkenler olarak belirlenmiştir.

Veri toplama süreci

LÖEÖ'nin sunduğu akran koçluğu uygulaması; (a) ön eğitim sunma ve (b) performans geri-bildirimi sunma olmak üzere iki aşamada gerçekleşmiştir. LÖEÖ için uygulama basamakları Aydın (2022) tarafından oluşturulan veri kayıt formlarındaki basamaklardan oluşmaktadır. Bu formlara göre ön eğitimi davranışsal beceri öğretim basamaklarına uygun olarak sunabilme için 16 basamaklı bir uygulama, performans geri-bildirimi sunma için ise dokuz basamaklı bir uygulama LÖEÖ'nden sergilemesi beklenmiştir (bkz., Aydın, 2022). LÖEÖ'nin sergilediği davranışlar araştırmacı ve gözlemci tarafından veri kayıt formlarına göre gözlenerek gerçekleştirdiği davranışlar için artı, gerçekleştirmediği davranışlar için eksi ve gerek olmayan davranışlar için ilgili kısım boş bırakılarak kodlamalar yapılmıştır.

Çalışmada Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulama basamaklarını doğru bir şekilde uygulayabilmesini değerlendirebilmek amacıyla bir veri kayıt formu kullanılmıştır. Birbirinden bağımsız olarak uygulama süreçlerini takip eden gözlemci ve araştırmacı ilgili veri kayıt formuna göre gerçekleşen davranışlar için artı, gerçekleşmeyen davranışlar için eksi işaretlemeleri yapmıştır. Doğrudan öğretim uygulaması veri kayıt formu Aydın (2022) tarafından oluşturulan veri kayıt formundan uyarlanacak şekilde; (a) dikkati çekme, (b) model olma, (c) rehberli uygulamalar ve (d) bağımsız uygulamalar olmak üzere dört basamaktan oluşmuştur. Aydın tarafından oluşturulan veri kayıt formunda dikkati çekme, model olma ve rehberli uygulamalar basamaklarında yer alan 15 basamak doğrudan (değiştirilmeden) alınırken, bağımsız uygulamalar basamağında sırasıyla sıralanan uygulamaları öğretmenin gerçekleştirmesi beklenmiştir: (1) öğretmen çalışma kağıdında yer alan tüm soruları öğrencinin okumasını sağlar, (2) öğrenci soruları okuduktan sonra yanıt aralığında yanıt vermesi durumunda sonraki soruya, yanıt aralığında yanıt vermemesi durumunda boş bırakarak sonraki soruya geçmesini belirtir, (3) öğrenci çalışma kağıdına yanıtları vermeyi bitirdikten sonra teşekkür ederek oturumu bitirir, (4) öğrencinin çalışma kağıdını öğrencinin olmadığı bir ortamda değerlendirerek doğru yanıtlarına artı (+), yanlış ya da boş bıraktığı yanıtlarına ise eksi (-) verir ve (5) öğrencinin artılarını ağırlıklandırılmış puanlama tablosuna göre puanlar. Bu kapsamda Türkçe öğretmeninden öğrenciyi değerlendirme sürecini de gerçekleştirerek toplamda 20 basamaktan oluşan bir doğrudan öğretim uygulama becerisini sergilemesi beklenmiştir.

Öğrencinin her bir hedef becerisi için ise Türkçe öğretmeni tarafından birer çalışma kağıdı oluşturulmuştur. Türkçe öğretmeni MEB müfredatına bağlı kalarak ve öğrenci özelliklerini dikkate alarak öğrencinin her bir zaman eki için çok yönlü yanıt vermesini sağlayacak şekilde çalışma kağıtlarında eşit sayıda soru maddeleri oluşturmuştur. Bu soru maddelerinin tamamı hatırlama ve kavrama düzeyine

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*



yönelik hazırlanmıştır. Seda hafif düzey zihin yetersizliğine sahip olduğu için daha üst bilişsel beceri gerektiren Bloom taksonomi boyutları dikkate alınamamıştır. Çalışmaya başlamadan önce Türkçe öğretmeni hazırladığı soruları LÖEÖ ve araştırmacıyla paylaşmıştır. LÖEÖ ve araştırmacı soruları öğrenciye uygunluk açısından değerlendirmişlerdir. Bu bağlamda dikkat çekiciliği artırmak için sorulara çeşitli görseller eklemişler, soru ifadelerini daha anlaşılır olacak şekilde düzenlemişler, örneklemeyen sorulara (...değildir?...yanlıştır? gibi) yer vermek için soru köklerinde yer alan ifadelerde değişimler gerçekleştirmişler ve dört haber kipi için hazırlanan çalışma kağıtlarında her kategoride (örnekleyen, örneklemeyen, bilgi düzeyi boyutu vr soru türü) aynı sayıda soru olmasını sağlamışlardır. Ardından, Türkçe öğretmenine son hali verilen çalışma kağıtları gönderilerek ekleme ya da çıkarma yapıp yapmayacağı sorulmuştur. Türkçe öğretmeni de düzeltmeleri gerçekleştirilen çalışma kağıtlarıyla öğretimlerini gerçekleştireceğini ifade etmiştir. Her üç uzmanın da (Araştırmacı, LÖEÖ ve Türkçe öğretmeni) onayladığı çalışma kağıtlarında; çoktan seçmeli, eşleme, doğru-yanlış ve boşluk doldurma olmak üzere her bir zaman eki için toplam 7 soru (2 hatırlama düzeyi, 5 kavrama düzeyi) ve 21 tepki fırsatı yer almıştır. 21 tepki fırsatından 16'sı örnekleyen 5'i ise örneklemeyen sorulardan oluşmuştur.

Tablo 1.

Çalışma kağıtlarının özellikleri ve puanlama bilgisi

Soru Türü	Soru Sayısı	Bilgi Düzeyi	Örnekleyen Tepki Fırsatı	Örneklemeyen Tepki Fırsatı	Ağırlıklandırılmış Puanlama
Çoktan seçmeli	4	1H, 3K	3	1	4 x 9 = 36
Eşleme	1	1K	5	1	6 x 5 = 30
Doğru/Yanlış	1	1K	6	3	9 x 2 = 18
Boşluk doldurma	1	1H	2	0	2 x 8 = 16
Toplam	7	2H, 5K	16	5	100

H: Hatırlama, K: Kavrama

Bu çalışma OSB ve hafif düzey zihin yetersizliği olan bir öğrencinin BEP'inden seçilen akademik becerilerini değerlendirmeyi hedeflediği için soru maddeleri için bir standardizasyon çalışması gerçekleştirilememiştir. Bunun yerine Türkçe öğretmenin deneyimine dayalı olarak hazırlanan çalışma kağıtlarındaki soru maddeleri LÖEÖ ve araştırmacı tarafından değerlendirilmiş/düzenlenmiştir. Daha sonra ise Türkçe öğretmeninden 100 başarı puanı üzerinden zorluk derecesine göre soru maddelerine değer biçmesi istenmiştir. Türkçe öğretmenin soru maddeleri için gerçekleştirdiği ağırlıklandırılmış puanlamalar araştırmacı ve LÖEÖ tarafından da uygun bulunmuştur. Bu süreçler sonunda oluşan çalışma kağıtlarının özellikleri ve ağırlıklandırılmış puanlama bilgisi Tablo 1'de sunulmuştur.

Genel süreç

Bu çalışma üç aşamalı gerçekleştirilen bir uygulama sürecini içermektedir. İlk aşamada, araştırmacı özel eğitim öğretmenine LÖE öğretmeni becerilerinden akran koçluğu uygulamasını sergileyebilmesi için bir mesleki gelişim uygulamasını davranışsal beceri öğretim basamaklarına (Kirkpatrick vd., 2019) uygun Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmeni uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baedb.1497583



olarak sunmuştur. İkinci aşamada ise LÖEÖ, Türkçe öğretmenine bir mesleki gelişim uygulaması hazırlayarak akran koçluğu uygulaması kapsamında; (a) ön eğitim ve (b) performans geribildirimi olmak üzere bir uygulama gerçekleştirmiştir. Üçüncü aşamada ise Türkçe öğretmeni doğrudan öğretim uygulaması ile özel gereksinimli öğrencisinin hedef akademik becerileri öğrenmesine yönelik bir uygulama gerçekleştirmiştir. İzleyen kısımda tüm süreçler detaylandırılmıştır.

Özel eğitim öğretmeni eğitimi

Araştırmacı özel eğitim öğretmenine lider öğretmenlik becerilerinden akran koçluğu uygulamasını öğretmek için okul kütüphanesinde bire-bir ve yüz yüze bilgisayar aracılığıyla bir mesleki gelişim uygulaması sunmuştur. Bunun için araştırmacı davranışsal beceri öğretim basamaklarına (sunum, model olma, prova) uygun olarak (Kirkpatrick vd., 2019), ilk olarak Türkçe öğretmenine öğretilecek olan doğrudan öğretim uygulama becerisine ilişkin bir mesleki gelişim uygulaması sunmuştur. Burada hedeflenen LÖEÖ'nin Türkçe öğretmenine öğreteceği uygulama becerisi hakkında tam olarak yeterliğinin sağlanmasıdır. Bir sonraki öğretim oturumunda ise ön eğitim sunma ve performans geribildirimi sunabilme becerilerine ilişkin araştırmacı davranışsal beceri öğretim basamaklarını kullanarak bilgisayar aracılığıyla mesleki gelişim uygulaması gerçekleştirmiştir. Burada hedeflenen ise LÖEÖ'nin akran koçluğu becerisini (ön eğitim sunma ve performans geribildirimi sunma becerisini) tam olarak sergileyebilecek düzeye gelmesinin sağlanmasıdır. Her iki mesleki gelişim uygulaması da özel eğitim öğretmenin prova süreçlerinde %100 doğrulukta hedef becerileri sergileyinceye kadar devam etmiştir. Prova sürecinde ilk oturumda araştırmacı öğrenci rolünde özel eğitim öğretmeni ise öğretmen rolünde yer alarak doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin hipotetik öğretim gerçekleştirmiştir. İkinci oturumda ise araştırmacı doğrudan öğretim uygulamasını gerçekleştirmede öğretmen, gözlemci ise öğrenci rolünde yer almıştır. Aydın (2022) tarafından tanımlanan uygulama süreçlerine benzer şekilde araştırmacı doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin çeşitli basamaklarda (örn., dikkat çekmede günlük yaşamla ilişkilendirmeme, rehberli uygulamalarda öğrenci doğru yanıtlarını pekiştirmeme gibi) hatalar yaparak, uygulama sona erdikten sonra, LÖEÖ'nin doğru bir şekilde performans geribildirimi sunabilmesinin provası sağlanmıştır. Doğrudan öğretim için prova sürecinde üç oturum, performans geri-bildirimi için ise bir oturum düzenlenmiştir. Doğrudan öğretime ilişkin gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulama oturumu yaklaşık 51 dakika sürerken, akran koçluğuna ilişkin mesleki gelişim uygulama oturumu 67 dakika sürmüştür. Çalışma sürecinde araştırmacının gerçekleştirdiği davranışsal beceri öğretim uygulama basamakları Aydın (2022) tarafından oluşturulan veri kayıt formlarına göre güvenilirlik verisi elde etmek amacıyla gözlemci tarafından gözlenmiştir.

Türkçe öğretmeni eğitimi

Türkçe öğretmenine LÖEÖ ön eğitim sunmadan önce öğrencinin dağarcığında olan bir Türkçe kazanımını (fiil ve isimi ayırt etme) doğrudan öğretim uygulamasını kullanarak öğretmesi istenmiştir. Bunun için üç farklı oturum düzenlenmiştir ve öğretmenin performansı 20 basamaklı doğrudan öğretim

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



uygulaması veri kayıt formuna göre araştırmacı ve gözlemci tarafından gözlenmiştir. Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulaması konusundaki ön eğitim öncesi yeterliği çok fırsat kayıt tekniğine uygun olarak değerlendirilmiştir. Araştırmacıdan eğitim alan LÖEÖ ise araştırmacının da yardımıyla doğrudan öğretim uygulaması için bir sunu içeriği hazırlamış, prova sürecinde kullanılmak üzere hipotetik bir Türkçe dersi planı ve bu plana uygun öğretim materyalleri hazırlamıştır. Araştırmacı onay verdikten sonra ise okul kütüphanesinde LÖEÖ, Türkçe öğretmeni için bire-bir ve yüz yüze bilgisayar aracılığıyla doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin davranışsal beceri öğretim basamaklarını kullanarak bir eğitim gerçekleştirmiştir. Prova sürecinde gözlemci öğrenci rolünde yer alarak Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin prova yapması sağlanmıştır. Doğrudan öğretim uygulamasını %100 doğrulukta sergileyinceye değin devam eden prova süreci iki oturum tekrarlanmıştır. LÖEÖ'nin sunduğu eğitim yaklaşık 46 dakika sürmüştür.

DeneySEL süreç: Özel gereksinimli öğrenci eğitimi

Başlama düzeyi oturumları

Özel gereksinimli öğrenci ile eğitim öncesinde başlama düzeyi oturumları düzenlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarında Türkçe öğretmenin oluşturduğu çalışma kağıtları kullanılmış ve Tablo 1'de ağırlıklandırılmış puanlamaya göre öğrenci performansı belirlenmiştir. Başlama düzeyi oturumlarını araştırmacı öğrenci ile okul kütüphanesinde bire-bir olacak şekilde gerçekleştirmiştir. Bu oturumlarda, araştırmacı, öğrenciye hazırlanan çalışma kağıtlarını sunarak ve herhangi bir geri-bildirim sunmayarak çalışma kağıtlarında yer alan soruları yapmasını istemiş ve boş bırakmak istiyorsa boş bırakabileceğini belirtmiştir. Öğrenci çalışma kağıtlarını tamamladıktan sonra teşekkür ederek başlama düzeyi oturumunu sonlandırmıştır. Başlama düzeyi oturumları her bir zaman eki için ortalama 5 dakika sürmüştür. Araştırmacı ve gözlemci çalışma kağıtlarını Tablo 1'deki puanlamaya göre birbirlerinden bağımsız değerlendirerek puanlamışlardır.

Öğretim oturumları

Zaman eklerine ilişkin öğretim sıralamasını Türkçe öğretmeni zorluk düzeyini dikkate alarak kolaydan zora doğru belirlemiş, araştırmacı deneysel açıdan bir sakınca görmeyerek öğretim sıralamasını onaylamıştır. Buna göre sırasıyla; şimdiki zaman, gelecek zaman, geçmiş zaman ve geniş zaman eklerine ilişkin öğretim oturumları düzenlenerek çoklu yoklama deneysel modeline uygun olarak kademeli olarak öğrenciyle birebir öğretim düzenlemesinde okul kütüphanesinde çalışılmıştır. Öğretim oturumlarında Türkçe öğretmeni 20 basamaklı bir doğrudan öğretim uygulaması sergilemesi beklenmiştir. Öğrenci her bir hedef beceri için üç oturum üst üste %85 düzeyinde ağırlıklandırılmış puanı alması durumunda öğretim uygulaması sonlandırılmıştır. Öğretim oturumları sırasında LÖEÖ de Türkçe öğretmenin uygulamasını ilgili veri kayıt formuna göre takip ederek eğitim sonrasında performansına ilişkin geri-bildirimler



sunmuştur. Doğrudan öğretim oturumları ortalama 19 dakika (ranj = 16-24) sürmüş olup izleyen kısımda Türkçe öğretmenin gerçekleştirdiği her bir basamak detaylandırılmıştır.

Dikkati çekme basamağı: Bu basamakta Türkçe öğretmeni çalışılacak becerinin ne olduğunu öğrenciye açıklamış, günlük yaşamında nerelerde işine yarayacağını belirtmiş ve çalışma kağıdı ile çalışılacağını belirterek derse giriş yapmıştır. Örneğin, şimdiki zaman öğretimine başlarken; “Seda, bugün seninle şimdiki zamanlı cümleleri öğreneceğiz. Şimdiki zamanda fiil sözcüğüne -yor eki gelir. Ali okula geliyor. Seda ders çalışıyor..gibi. Eğer bu zaman ekini öğrenirsen kendini şu anda ifade ederken cümlelerini doğru kullanabilirsin. Birileriyle konuşmalarında yapılan şeylerin şimdiki zamanda mı gerçekleştiğini fark edebilirsin. Şimdi önümüzde bir çalışma kağıdı var ve kalem ve silgimiz de burada. Hazırsan dersimize başlayalım mı?”

Model olma basamağı. Bu basamakta öğretmen kendisi soruları okuyarak sesli düşünme tekniği ile soruları çözmüştür ve öğrencinin soruları çözme sürecine model olmuştur. Örneğin, Türkçe öğretmeni gelecek zaman öğretiminde Seda’ya; “Seda şimdi beni dikkatlice izlemeni istiyorum. Birinci soruyu okuyorum: Aşağıdakilerden hangisinde gelecek zamanlı bir cümle yer almaktadır? A) Ahmet eve gitti., B) Öğretmen sınav yapacak., C) Hergün su içerim., D) Annem yemek yapıyor. Bana soruda gelecek zamanlı cümle sorulmuş. Gelecek zamanın eki -ecek, -acak. Şıklara bakınca hangi fiil bu ekleri almış? Buldum. B şikkında *Öğretmen sınav yapacak* cümlesi gelecek zaman eki almış ve bu şikkı işaretliyorum.” Türkçe öğretmeni çalışma kağıdında yer alan tüm soruları bu şekilde çözerek model olmuştur.

Rehberli uygulamalar basamağı. Bu basamakta öğretmen öğrencinin soruları çözmesini sağlar, öğrencinin soruyu ve yanıtları okumasından sonra 6-8 sn. kadar tepkide bulunması için fırsat sunar. Doğru yanıtlarını pekiştirirken, yanlış ya da yanıtız kalma durumunda öğrenciyi yönlendirir. Örneğin Türkçe öğretmeni geniş zaman öğretiminde; “Şimdi birlikte soruları çözeceğiz. Birinci soruyu oku bakalım.” Seda birinci soruyu okur: “Aşağıdakilerden hangisinde eylemin her zaman yapıldığı anlamı yoktur? A) Abim beni aradı. B) Gökçe haftalık temizlik yapar. C) Dedem gazetede haberleri okur. D) Kardeşim hergün duş alır.” Seda eğer doğru şikkı işaretlerse “Aferin! Çak! Doğru yaptın! Çünkü üç cümlede fiilde geniş zaman eki var, ama işaretlediğinde yok değil mi? Harikasın!” diyerek sonraki soruya geçmesini sağlar. Seda eğer yanıt vermez ya da yanlış tepkide bulunursa Türkçe öğretmeni ilk olarak sözel ipucu sunar: “Seda, geniş zamanın eki neydi? İşaretlediğin şıkta fiil hangi eki almış?” şeklinde yönlendirici ipuçları sunar. Eğer Seda hatalı işaretlediği ya da boş bıraktığı soruyu doğru yanıtlarsa “Aferin, bak şimdi doğruyu buldun! Geniş zaman ekimiz -r. İşaretlediğin cümlede eylemin her zaman yapıldığı anlamı yoktur ve farklı bir zaman eki (geçmiş zaman eki) almıştır” şeklinde belirterek daha az çöşkuyla pekiştirir ve açıklayıcı ifadeler kullanır. Eğer öğrenci tekrar yanlış şikkı işaretlerse Türkçe öğretmeni bu kez “Bu işaretlediğin de yanlış. Bize soruda geniş zaman eki almayan cümle sorulmuş. Geniş zamanlı cümlelerde her zaman yapıma anlamı vardır ve fiile -r eki gelir. A şikkını okuyalım birlikte: Abim beni aradı. Bu cümlelerin fiiline geniş zaman eki gelmemiş ve aranma eylemi geçmişte kalmış. Dolayısıyla doğru cevabımız bu! İşaretle bakalım!” şeklinde model olarak yönlendirmiştir. Türkçe öğretmeni çalışma kağıdında yer alan tüm soruları öğrenci çözerken örnekteki

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



uygulamalara benzer şekilde pekiştirerek/yönlendirerek ve tepki fırsatlarını cesaretlendirerek bu basamağı bitirmiştir.

Bağımsız uygulamalar basamağı. Bu basamak için alanyazında farklı uygulamalar mevcuttur. Aydın (2022) değerlendirme basamağı olarak almamış, öğretimin bir parçası olarak almıştır. Ancak, Aydın'ın yürüttüğü çalışmanın sosyal geçerlik verilerinde öğrenciler çok sık aynı sorularla karşılaşmayı olumsuz karşıladıklarını ifade etmişlerdir. Ayrıca, alanyazında (örn., Çelik ve Vuran, 2014; Knight vd., 2012; McKissick vd., 2013) bağımsız uygulamalar basamağının değerlendirme basamağı olarak da alınabildiği görülmektedir. Bu sonuçlardan yola çıkarak, bu çalışmada da bağımsız uygulamalar basamağı değerlendirme basamağı olarak ele alınmış, hedef beceriler için öğrenciye ek bir yoklama oturumu düzenlenmemiştir. Bu kapsamda, Türkçe öğretmeni hiçbir müdahalede bulunmadan sadece öğrencinin soruları okumasını sağlamış, yanıt aralığı süresince (6-8 sn) tepkide bulunma durumunu takip etmiş ve sonraki soruya geçmesi için yalnızca yönlendirmeler (örn., "Seda bu soruyu yanıtladın. Diğer soruya geç bakalım!" veya "Seda bu soruya yanıt vermen için süren bitti. İşaretleme yapmayacaksan boş bırak ve sonraki soruya geç!") yapmıştır. Öğrenci çalışma kağıdını bitirdikten sonra teşekkür ederek bağımsız uygulamalar oturumunu sonlandırmış ve öğrencinin olmadığı bir ortamda çalışma kağıdını ağırlıklandırılmış puanlama ölçütlerine göre puanlamıştır. Araştırmacı da öğretmenden çalışma kağıtlarını alarak hem kendisi hem de gözlemci tarafından yeniden puanlamasını sağlamıştır.

İzleme oturumları

Başlama düzeyi oturumlarında olduğu gibi, izleme oturumlarını da araştırmacı öğrenci ile bire-bir olacak şekilde okul kütüphanesinde gerçekleştirmiştir. İzleme oturumlarını da gözlemci takip etmiş ve toplanan verilerin değerlendirilmesi sürecinde yer almıştır. Öğretim uygulaması bittikten 1 ile 6 hafta arasındaki zaman dilimlerinde haber kiplerinin her biri için üçer izleme oturumu düzenlenmesi planlanmış ve elde edilecek üç izleme verisi ile veri kararlılığının değerlendirilmesi hedeflenmiştir. İzleme oturumlarında şimdiki zaman (2., 4. ve 6. haftalarda) ve gelecek zaman (1., 3. ve 5. haftalarda) için üç oturum düzenlenebilirken, öğrencinin gelmemesi ve okul döneminin bitmesi nedeniyle geçmiş zaman için iki (1. ve 3. haftalarda), geniş zaman (1. hafta) için ise bir izleme oturumu düzenlenebilmiştir.

Verilerin analizi

Çalışmada LÖEÖ'nin uygulaması için öntest oturumları düzenlenmemiştir. Araştırmacı eğitiminden sonra gerçekleştirdiği uygulamalar ise uygulama güvenilirliği kapsamında değerlendirilmiştir. Türkçe öğretmeni için ise LÖEÖ eğitim vermeden önce üç oturum doğrudan öğretim uygulamasıyla öğrencinin dağarcığında olan bir beceri için bir öğretim gerçekleştirmesi istenmiştir. LÖEÖ'ni eğitim verdikten sonra ise öğrencinin hedef akademik becerileri için uygulama oturumları gerçekleştirmiştir. Eğitim almadan önceki ve eğitim aldıktan sonraki uygulama verileri arasında düzey değişim farkına bakılarak uygulama güvenilirliği açısından veriler değerlendirilmiştir. LÖEÖ ve Türkçe öğretmenin tüm verileri çok fırsat kayıt

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



teknikğine (tüm basamaklar için gerçekleşip gerçekleşmeme durumları dikkate alınarak) uygun olarak elde edilmiştir. Buna göre, LÖEÖ ve Türkçe öğretmeninin verileri elde edilirken gerçekleştirdikleri uygulamalarda hatalı bir basamak da sergilemeler süreç sonlandırılmamış, uygulamalarını kendileri bitirene kadar sürece bir müdahalede bulunulmamıştır. Bu doğrultuda toplanan veriler; “Gözlenen Doğru Davranış Sayısı/Gerçekleşmesi Beklenen Doğru Davranış Sayısı x 100” (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020) formülüyle doğru tepki yüzdeleri belirlenerek analiz edilmiştir.

Çalışmada öğrenci için veri analizinde ise düzey değişim analizi ve performans ölçütüne dayalı etki büyüklüğü ölçümü (PÖDEB-Aydın ve Tanious, 2022) kullanılmıştır. Düzey değişim analizi için başlama düzeyinde elde edilen verilerin ortalaması ile uygulama evresinde elde edilen verilerin ortalaması arasındaki fark hesaplanarak bir analiz gerçekleştirilmiştir. PÖDEB analizinde ise %85 performans ölçütü dikkate alınarak Aydın ve Tanious (2022) tarafından tanımlanan formüller kullanılarak analiz gerçekleştirilmiştir. İzleme verilerinin analizinde ise performans ölçütünün ne düzeyde devam ettirildiğini belirlemek için izleme verilerinin ortalaması performans ölçütü (%85) ile karşılaştırılmıştır.

Sosyal geçerlik

Bu çalışma Aydın (2022)’in gerçekleştirdiği çalışmayı yineleyen bir çalışma olduğu için; Aydın tarafından oluşturulan ve uzman onayı almış; LÖEÖ, Türkçe öğretmeni ve öğrenci için yarı yapılandırılmış görüşme soruları bu çalışmada da kullanılmıştır. Araştırmacı tüm katılımcılarla okulun kütüphane ortamında bire-bir görüşme gerçekleştirerek sosyal geçerlik verisi elde etmiştir. LÖEÖ için yer alan sorularda araştırmacının sunduğu eğitim içeriği ve kendisinin gerçekleştirdiği uygulama süreçleri için görüşleri istenmiştir. Türkçe öğretmeninden ise; LÖEÖ’nden aldığı destek ve doğrudan öğretim uygulama süreçlerine ilişkin görüşleri alınmıştır. Seda’dan ise Türkçe öğretmeninden aldığı öğretim uygulamasına ilişkin görüşlerinin alınması sağlanmıştır. Soru maddelerinin tamamı Aydın (2022)’in doktora tezindeki eklerde yer almaktadır (bkz., Ek-10c; 11b ve 12b) . Sosyal geçerlik verisi elde etme sürecinde tüm görüşmeler araştırmacının cep telefonundaki ses kayıt özelliği kullanılarak kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı ve gözlemci ses kayıtlarının transkripsiyonunu birbirlerinden bağımsız olarak yapmışlar ve transkripsiyonda %100 güvenilirlik elde etmişlerdir. Sosyal geçerlik verilerinin raporlamasında içerik incelemesi gerçekleştirilerek katılımcıların görüşleri bulgulara yansıtılmıştır.

Güvenirlik

Bu çalışmada; araştırmacının, LÖEÖ’nin ve Türkçe öğretmeninin gerçekleştirdiği uygulamalar uygulama güvenilirlik verisi olarak değerlendirilmiştir. Özel gereksinimli öğrencinin verileri için ise değerlendiriciler arası güvenilirlik analizi ile güvenilirlik hesaplaması yapılmıştır. Uygulama güvenilirliği kapsamında ilgili formlara göre davranışların gerçekleşme durumu ortamda yer alan bir gözlemci eşliğinde gözlenmiştir. Ardından; “Gözlenen Doğru Davranış Sayısı/Gerçekleşmesi Beklenen Doğru Davranış Sayısı x 100” (Tekin-İftar & Kırcaali-İftar, 2020) formülü kullanılarak analiz edilmiştir. Değerlendiriciler arası

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



güvenirlik verisi için ise Türkçe öğretmeni, araştırmacı ve gözlemcinin öğrencinin bağımsız uygulamalarda gerçekleştirdiği çalışma kağıdındaki işaretlemeleri ve sonrasında ağırlıklandırılmış puanlama hesaplamalarındaki tutarlıklar dikkate alınarak “Görüş Birliği/(Görüş Birliği+Görüş Ayrılığı) x 100” (Miles & Huberman, 1991) formülü kullanılarak analiz edilmiştir.

Sayfa | 1522

Araştırmacının uygulama güvenilirliği tüm aşamalar için %100 olarak hesaplanmıştır. LÖEÖ'nin ön eğitim için gerçekleştirdiği uygulamanın güvenilirliği %100 olarak hesaplanmıştır. Performans geri-bildirimi sunma uygulama güvenilirlik verisi ise %96.3 düzeyinde (ranj: 78-100) bulgulanmıştır. Türkçe öğretmenin LÖEÖ'nünden eğitim almadan önceki doğrudan öğretimi uygulama güvenilirlik verisi %23 (ranj: 20-25) olarak hesaplanmıştır. LÖEÖ'nünden eğitim aldıktan sonraki doğrudan öğretimi uygulama güvenilirlik verisi ise %98 (ranj: 90-100) düzeyinde hesaplanmıştır. Düzey değişim farkı incelendiğinde Türkçe öğretmenin %75 düzeyinde uygulama güvenilirliğinde artış olduğu görülmüştür.

Seda'nın başlama düzeyinde; şimdiki zaman, gelecek zaman, geçmiş zaman ve geniş zaman hedef becerilerine ilişkin değerlendirmeler araştırmacı tarafından elde edilerek puanlanmıştır. Bu değerlendirmeleri ayrıca gözlemci rolünde görev alan lisans öğrencisi de Tablo 1'de yer alan ağırlıklandırılmış puanlamayı dikkate alarak yapmıştır. Buna göre Seda'nın başlama düzeyi için değerlendiriciler arası güvenilirlik verisi %100'dür. Seda'nın uygulama oturumları için değerlendirmelerini ise Türkçe öğretmeni bağımsız uygulamalar basamağı oturumunda elde etmiş ve puanlamalarını yapmıştır. Ardından, araştırmacı ve gözlemci de Türkçe öğretmenin gerçekleştirdiği değerlendirmeleri ve puanlamaları çalışma kâğıdı üzerinden birbirinden bağımsız olarak Tablo 1'deki puanlamayı dikkate alarak ayrı ayrı kontrol etmişlerdir. Bu değerlendirmeler sonucunda bir tutarsız duruma rastlanılmamış değerlendiriciler arası güvenilirlik verisi %100 olarak hesaplanmıştır.

Bulgular

Etkililik bulguları

Bu çalışmada LÖEÖ'nin ve Türkçe öğretmenin sergiledikleri davranışlar hem bir uygulama süreci olduğu için hem de deneysel kontrol kurulmadan gerçekleştiği için uygulama güvenilirliği kapsamında değerlendirilmiş olup “Güvenirlik” başlığı altında uygulama güvenilirliği bulgusu olarak sunulmuştur. Bu kısımda ise Seda'nın hedef akademik becerileri öğrenmesine ilişkin deneysel çalışmadan elde edilen etkililik bulguları sunulmuştur. Türkçe öğretmeni tarafından gerçekleştirilen doğrudan öğretim uygulamasının Seda'nın haber kiplerini edinmesine olan etkisi Şekil 1'de gösterilmiştir. Seda'nın şimdiki zaman haber kipi için başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde sorulara verdiği doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması %9.8 iken (ranj = 0-13); uygulama evresi verileri incelendiğinde doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması %75.5 (ranj: 38-88) düzeyindedir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %66.7'lik artışla sonuçlanmıştır. PÖDEB sonuçlarına göre şimdiki zaman için etki

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583

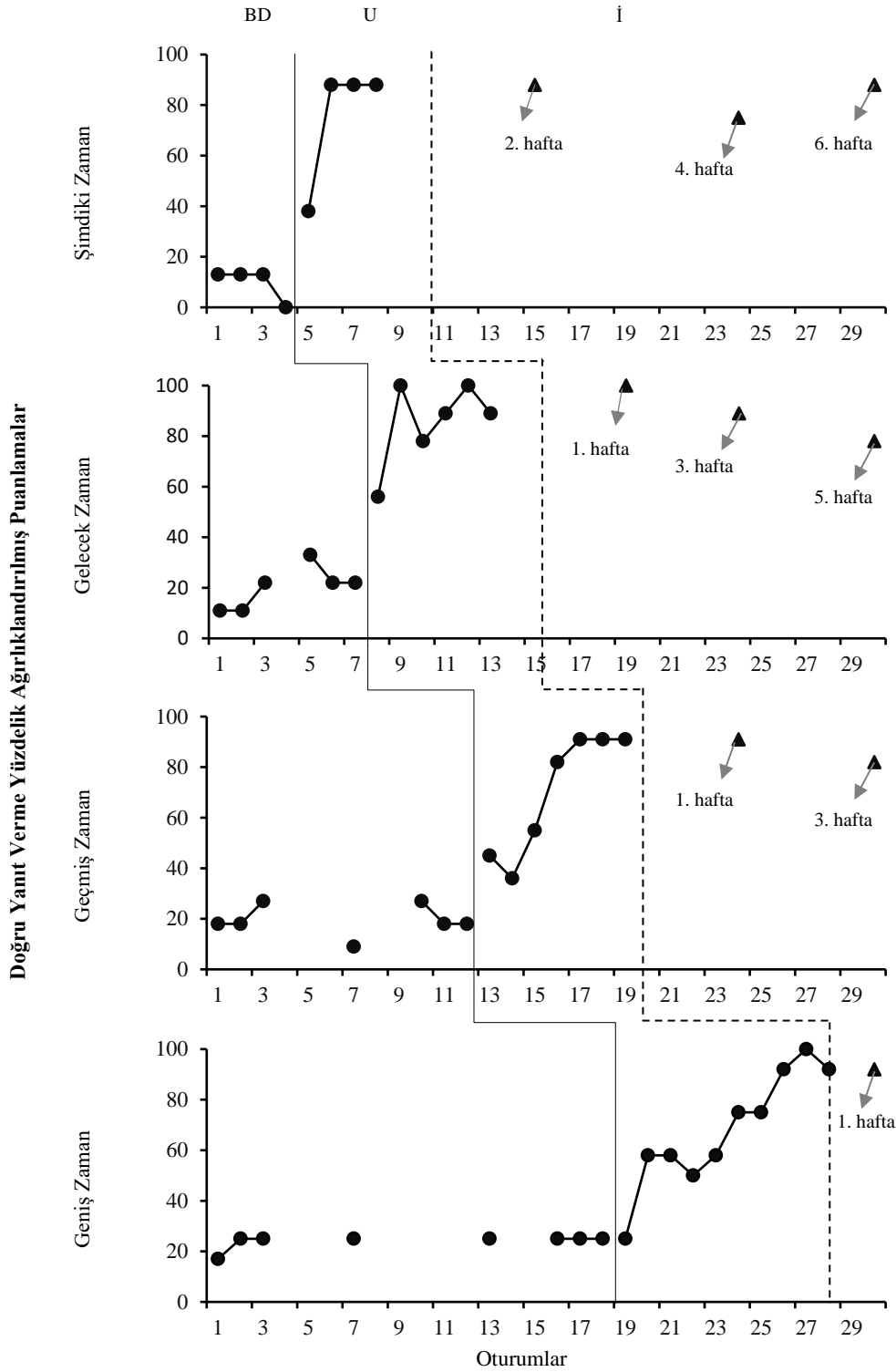


büyüklüğü .89'dur. İzleme verileri incelendiğinde ise ortalama %83.6 düzeyinde performansının 2, 4 ve 6 hafta sonrasında da kalıcı bir şekilde devam ettiği ve ölçütü kalıcı bir şekilde koruduğu görülmüştür.

Seda'nın gelecek zaman haber kipi için başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde sorulara verdiği doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması 20.2 iken (ranj = 11-33) uygulama evresi verileri incelendiğinde; doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması %85.3 (ranj: 56-100) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %65.1'lik düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. PÖDEB sonuçlarına göre gelecek zaman için etki büyüklüğü 1'dir. İzleme verileri incelendiğinde ise ortalama %89 düzeyinde performansının 1, 3 ve 5 hafta sonrasında da kalıcı bir şekilde devam ettiği ve hedeflenen ölçütü kalıcı bir şekilde koruduğu görülmüştür.

Seda'nın geçmiş zaman haber kipi için başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde ise doğru yanıtlarının ağırlıklı puan ortalaması %19.3 iken (ranj = 9-27) uygulama evresi verileri incelendiğinde; doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması %70.1 (ranj: 36-91) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %50.8'lik düzeyinde artışla sonuçlanmıştır. PÖDEB sonuçlarına göre geçmiş zaman için etki büyüklüğü .77'dir. İzleme verilerinin elde edilmesinde her beceri için 1-6 hafta aralığında üç veri planlansa da Seda'nın okula gelmemesi ve sonrasında okulun tatil olması nedeniyle uygulama bittikten 1 ve 3 hafta sonrası için iki veri elde edilebilmiştir. Bu kapsamda, geçmiş zaman için izleme verileri incelendiğinde ortalama %86.5 düzeyinde performansının kalıcı bir şekilde 1 ve 3 hafta sonrasında devam ettiği ve hedeflenen ölçütü kalıcı bir şekilde koruduğu görülmüştür.

Seda'nın geniş zaman haber kipi için başlama düzeyi evresi verileri incelendiğinde verdiği doğru yanıtlarının ağırlıklı puan ortalaması %24'dür (ranj = 17-25). Uygulama evresi verileri incelendiğinde ise doğru yanıtların ağırlıklı puan ortalaması %68.3 (ranj: 25-100) düzeyinde gerçekleşmiştir. Başlama düzeyi evresi ve uygulama evresi oturumları arasındaki düzey değişimi %44.3'lük artışla sonuçlanmıştır. PÖDEB sonuçlarına göre geçmiş zaman için etki büyüklüğü .73'dür. Okulun kapanmasına iki hafta kala geniş zaman becerisine ilişkin öğretim sonlandırıldığı ve okulun son haftasında Seda okula gelmediği için izleme verisi okulun kapanmasına bir hafta kala tek bir oturumda elde edilebilmiştir. Elde edilen izleme verisi incelendiğinde ise Seda'nın %92 düzeyinde performansını kalıcı bir şekilde koruduğu görülmüştür.



Şekil 1. Seda'nın ağırlıklandırılmış performans puanları
BD: Başlama Düzeyi; İ: İzleme; U: Uygulama

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



Bu sonuçlar dikkate alındığında; Türkçe öğretmenin gerçekleştirdiği doğrudan öğretim uygulaması Seda'nın hedef akademik becerileri edinmesinde etkilidir. Ayrıca, Seda'nın hedef akademik becerileri öğretim uygulaması bittikten sonra kalıcı bir şekilde ölçütü karşılar düzeyde sürdürmesinde de doğrudan öğretim uygulamasıyla gerçekleştirilen öğretimin etkili olduğu görülmektedir. PÖDEB etki büyüklüğü sonuçlarına göre ise uygulamanın etkisi "orta düzey etkili" olarak yorumlanabilir (Aydın ve Tanious, 2022).

Sosyal geçerlik bulguları

Sosyal geçerlik kapsamında LÖE öğretmene ilk olarak "Özel eğitim öğretmeni olarak sınıfında özel gereksinimli öğrencisi olan diğer öğretmenleri desteklemeniz sizce önemli midir? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. Öğretmenimiz "Tabiki, önemlidir. Çünkü herkes herşeyi bilemez. Ben de onun kadar Türkçe ders öğretimini bilemem. İş birliği önemli." şeklinde yanıt vermiştir. İkinci soruda "Lider öğretmenlik becerileri kapsamında araştırmacının sunduğu ön eğitim hakkındaki görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. LÖEÖ "Oldukça faydalıydı. Hizmet içi eğitim kapsamında üniversitelerden bu tür destekler almak oldukça önemli." şeklinde yanıt vermiştir. İkinci sorunun devamında "Araştırmacının size sunduğu geri-bildirimlere ilişkin görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. LÖEÖ "Sunu hazırlamam sürecinde oldukça desteğini gördüm. Okuldaki işbirliği süreçlerinin oturmasında da üniversiteden gelen uzman desteği önemli" şeklinde yanıt vermiştir. Üçüncü soruda "Araştırmacının sunduğu mesleki gelişim uygulamasını özel eğitim öğretmeni liderliği becerilerini edinmeniz kapsamında (mesleki yeterlik kazanma, farklı branştaki bir öğretmeni mesleki olarak destekleme) nasıl değerlendirirsiniz?" sorusu yöneltilmiştir. LÖEÖ "Oldukça öğreticiydi. Doğrudan öğretimi sistematik kullanmazdım. Benim açımdandan da faydalı oldu. Diğer öğretmene sunu yapmam, sonrasında gözlemlemem gibi süreçlere ilişkin bilgi sahibi oldum." şeklinde açıklamalarda bulunmuştur. Dördüncü soruda "Özel eğitim öğretmeni olarak uzman olduğunuz bir alanda genel eğitim öğretmenlerini akran koçluğu uygulamasıyla desteklemeyi nasıl değerlendirmektesiniz?" sorusu yöneltilmiştir. LÖEÖ "Oldukça faydalı bir uygulama oldu. Türkçe öğretmenimizin de olumlu bir şekilde süreci öğrendiğini görünce çok mutlu oldum." şeklinde yanıt vermiştir. Beşinci soruda "Böyle bir mesleki gelişim uygulamasına katılmayı ve sunmayı diğer özel eğitim öğretmenlerine önerir misiniz? Neden?" sorusu yöneltilmiştir. LÖEÖ "Evet, öneririm tabiki. Sınıf dışında da özel gereksinimli öğrencilerimiz var. Onlara her öğretmen bizim yaklaştığımız gibi yaklaşamayabilir. O kadar donanımlı olmayabilir. Bu nedenle bu tür uygulamalar diğer özel öğrencilerimiz için de gerekli." şeklinde yanıt vermiştir.

Türkçe öğretmeni ile elde edilen sosyal geçerlik verisi ilk soruda "Öğrenciniz için bire-bir uygulamak amacıyla sistematik bir öğretim uygulamasını öğrenmenizin siz ve öğrenciniz açısından uygun olduğunu düşünmekte misiniz? Neden?" sorusu sorulmuştur. Türkçe öğretmeni "Evet, uygun. Biz lisans eğitimimizde ya da hizmet içi eğitimde bu tür öğretim uygulamalarını öğrenmiyoruz. Öğrenci yararına faydalı olan herşeyi öğrenmek öğretmen olma sorumluluğumuzda olması gerekir." şeklinde yanıt vermiştir. İkinci soruda; "Doğrudan öğretim uygulama süreci ve basamakları hakkında görüşleriniz nelerdir?" sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmeni "Dikkatini çektim, model oldum. Ona çeşitli ipuçları verdim. Pekiştirdim. Bire-bir eğitim sunmak ve bu sistematik basamaklarla öğretim sunmak öğrencinin zaman eklerini öğrenmesinde beklediğimden daha fazla bir başarı sağladı." şeklinde yanıt vermiştir. Üçüncü soruda "Doğrudan öğretimle uygulama yaparken; kolay ve işlevsel bulduğunuz

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



noktalar nelerdi? Zorlandığınız durumlar nelerdi?” sorusuna Türkçe öğretmeni “Bir zorluk yaşamadım. Tüm basamaklarını kolayca uyguladım.” şeklinde yanıt vermiştir. Dördüncü soruda “Doğrudan öğretim uygulamasını diğer öğrencileriniz (özel gereksinimli veya normal gelişim gösteren) için kullanmaya ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmeni “Bundan sonraki destek eğitim çalışmalarında mutlaka kullanacağım.” şeklinde yanıt vermiştir. Beşinci soruda “Diğer öğretmenlere doğrudan öğretim uygulamasını kullanmayı hangi gerekçelerle önerir ya da önermezsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmeni “Öneririm. Kolay ve kullanışlı bir yöntem. Özel gereksinimli öğrencilerin her türlü akademik becerileri öğrenmesine olumlu etki edeceğini düşünüyorum.” şeklinde yanıt vermiştir. Altıncı ve yedinci sorularda doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin LÖEÖ’ünden aldığı ön eğitim ve geri-bildirimlere ilişkin fikri sorulmuştur. Türkçe öğretmeni “Herşeyi bilemeyiz. Alandaki uzman birinin desteklemesi bu tip öğrencilere daha anlamlı öğretimler sunmamızı sağlayacaktır. Bir uygulamayı gerçekten tam öğrenene kadar özel eğitim öğretmenin uygulamalarını takip edip bana geri-bildirimler sunması uygulamayı tam öğrenmemi sağladı.” şeklinde yanıt vermiştir. Sekizinci soruda “Özel eğitim öğretmenlerinin uzman oldukları bir alanda sizleri desteklemelerini nasıl değerlendirirsiniz?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmeni “Oldukça yararlı buluyorum. Ara ara ben danışırım zaten.” şeklinde yanıt vermiştir. Dokuzuncu soruda ise “Böyle bir mesleki gelişim uygulamasına katılmayı özel gereksinimli öğrencisi olan diğer genel eğitim ya da branş öğretmenlerine önerir misiniz? Neden?” sorusu yöneltilmiştir. Türkçe öğretmeni “Öneririm elbette. Sonuçta bizler lisans eğitimlerimizde ya da seminerlerde almıyoruz bu tür eğitimleri. Özel gereksinimli öğrencimiz de mutlaka oluyor bir sınıfta. Ne yapacağımızı bilmeden onlara destek sunamayız. Bu tür işbirlikleri mesleki açıdan önemli.” şeklinde yanıt vermiştir.

Öğrenci için sosyal geçerlik kapsamında ilk soruda “Öğretmenin sana konuyu sesli anlatarak göstermesi ve doğruyu bulman için yönlendirmesi ile ders işlemesini nasıl buldun?” diye bir soru yöneltilmiştir. Seda “İyi oldu. Öğrendim.” şeklinde yanıt vermiştir. İkinci soruda “Öğretmenin öğretmeye çalıştığı konuları tam olarak öğrenme düzeyin nasıl oldu?” sorusuna Seda “Zaman eklerinin hepsini öğrendim.” şeklinde yanıt vermiştir. Üçüncü soruda “Öğrendiklerin okulda/derslerde/sınavlarda işine yaradı mı? Sınavda yapabildin mi?” sorusuna Seda “Sınavda öğretmenim sordu. Yaptım.” şeklinde yanıt vermiştir. Dördüncü soruda “Öğretmenin sana öğrettikleri günlük hayatında işine yaradı mı ve yaradıysa nasıl yaradı?” sorusuna Seda “Yaradı. Zamanları biliyorum.” şeklinde yanıt vermiştir. Beşinci soruda “Öğretmenin sana zaman eklerini öğretirken seni rahatsız eden, hoşuna gitmeyen şeyler oldu mu, olduysa nelerdi?” sorusuna Seda “Hiç olmadı!” yanıtını vermiştir. Altıncı soruda “Öğretmenin sana bundan sonra da aynı şekilde başka şeyler öğretmesini ister misin?” sorusuna Seda “Evet. İsterim!” yanıtını vermiştir. Yedinci soruda ise “Başka öğretmenlerinin de aynı şekilde bir şeyler öğretmesini ister misin?” sorusu sorulmuştur. Seda “Tüm öğretmenlerimin bana böyle eğitim sunmasını isterim.” şeklinde yanıt vermiştir.

Özet olarak, LÖEÖ okul içerisinde gerçekleştirilen işbirliğini olumlu karşılamış, araştırmacının sunduğu öğretimi mesleki gelişim sunabilme becerilerini artırması açısından faydalı bulmuş ve diğer özel eğitim öğretmenlerine de farklı branşlardaki öğretmenleri destekleme kapsamında işbirliği süreçlerini oluşturan ve sınıf dışında da etkin bir öğretmen olmayı sağlayan uygulamaları öğrenci faydasına olması açısından önerebileceğini belirtmiştir. Türkçe öğretmeni ise doğrudan öğretim uygulamasını kullanarak özel gereksinimli öğrencisine eğitim yapmasının öğrencide beklediğinden

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



daha fazla başarı göstermesini sağladığını belirterek uygulamayı faydalı olarak değerlendirdiğini, uygulamayı kullanmada bir zorluk yaşamadığını, kolay ve kullanışlı bulunduğunu, diğer öğretmenlere de bu uygulama ile öğretimler yapmasını önerebileceğini ve sonraki destek eğitim uygulamalarında doğrudan öğretim uygulamasını kullanacağını belirtmiştir. Ayrıca, Türkçe öğretmeni özel eğitim öğretmeni tarafından desteklenmesini yararlı bulunduğunu ve diğer genel eğitim öğretmenlerine de bu tür işbirliği süreçlerine katılmalarını önerebileceğini belirtmiştir. Öğrenci ise, doğrudan öğretimle eğitim almayı yararlı bulunduğunu, zaman eklerini öğrendiğini, günlük yaşamında zamanları bildiğini, sınavlarda yapabildiğini ve aynı uygulama ile başka becerilerin öğretiminde hem kendi öğretmeninden hem de diğer öğretmenlerden eğitimler almak istediğini belirtmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada LÖE öğretmenliği uygulamasının bir branş öğretmenin mesleki gelişimine ve genel eğitim sınıfında öğrenim gören özel gereksinimli bir öğrencinin BEP'inde yer alan hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi incelenmiştir. Elde edilen bulgular okul içerisinde gerçekleştirilen LÖE öğretmenliği uygulamasının branş öğretmenin mesleki gelişimine ve kaynaştırma öğrencisinin okul başarısına katkı sunduğunu göstermektedir. LÖE öğretmenliği kapsamında Türkçe öğretmene sunulan akran koçluğu uygulamasıyla Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta sergilediği, bunun sonucunda ise özel gereksinimli öğrencisinin hedef akademik becerileri edindiği görülmüştür.

Özel gereksinimli öğrenciler için kaynaştırma uygulamaları tüm dünyada olduğu gibi ülkemizde de yaygın bir yerleştirme ve eğitim verme şeklidir (MEB, 2023). Son veriler incelendiğinde Türkiye'de örgün eğitim hizmeti alan özel gereksinimli öğrencilerin yaklaşık dörtte üçü genel eğitim sınıflarında öğrenim görmektedir (MEB, 2023). Ancak, genel eğitim öğretmenlerinin lisans eğitimleri süresince özel eğitim uygulamalarına ilişkin zorunlu bir ders olarak yalnızca "özel eğitim ve kaynaştırma" dersini almasının bir sonucu olarak mezun olduklarında kaynaştırma uygulamalarına ilişkin yeterli donanıma sahip olmadıkları görülmektedir (Aydın ve Yılmaz, 2024; Babaoğlu ve Yılmaz, 2010; Baker, 2005; Banned vd., 2011; Flower vd., 2017, Tekin-İftar, 2017). Dolayısıyla, lisans eğitimlerindeki bu yetersizliği kapatmak için hizmet içinde genel eğitim öğretmenlerini destekleyecek etkili ve verimli uygulama modelleri eğitim bilimciler tarafından geçmişten beri sorgulanmıştır (Aydın, 2022). Bu kapsamda, alanyazında bir okuldaki yer alan tüm öğretmenlerin mesleki yeterliklerinin artırılmasında ve kaynaştırma uygulamalarının başarılı sonuçlar vermesinde lider öğretmenlik uygulamasının önemi oldukça vurgulanmaktadır (Aydın, 2022; Bilingsley, 2007; Collins, 2018; Nguyen vd., 2019; Tekin-İftar vd., değerlendirmede, Wenner ve Campell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004). Buna karşın, alanyazında lider öğretmenlik uygulamasının deneysel açıdan analiz edilebilir olarak incelendiği çalışmalara olan gereksinime de dikkat çekilmiştir (Nguyen vd., 2019; Wenner ve Campell, 2017; York-Barr ve Duke, 2004).

Wenner ve Campell (2017), lider öğretmenlik uygulamasının öğrenci başarısına etkisini ortaya koyan güçlü deneysel bulgular sunamadığı takdirde, bu uygulamanın yararlılığına dair iddiaların geçerliliğini yitireceğini belirtmiş ve deneysel çalışmaların önemine dikkat çekmişlerdir. Ludlow (2011)

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



da bu konuya değinerek tüm çocukların başarılı olabilmesi için yasalarda belirtilen “*Her çocuk öğrenebilir.*” vizyonunun gerçekleştirilmesi adına özel eğitimde lider öğretmenlik uygulamasının etkin kılınması gerektiğini vurgulamıştır. Ancak, daha önce de ifade edildiği gibi, lider öğretmenlik uygulaması içeriğinde birçok rol ve sorumluluğu barındırdığı için alanyazında bu durum “*bulanıklık*” olarak yorumlanmıştır (Nguyen vd., 2019; Wenner ve Campell, 2017). Bu çalışmada ise, Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen çalışmaya benzer şekilde, lider öğretmenlik rollerinden akran koçluğu uygulaması temelinde bir uygulama gerçekleştirilerek lider öğretmenliğin özel eğitim öğretmenliği bağlamında nasıl uygulanabileceğine dair bir model sunulmaktadır. Dolayısıyla, bu çalışmanın Aydın (2022) tarafından yürütülen çalışmayla birlikte, lider öğretmenliğin etkililiği konusunda alanyazında mevcut olan deneysel araştırma eksikliğini gidermeye yönelik önemli bir kaynak teşkil ettiğini söylemek mümkündür. Nitekim, her iki çalışmadan da elde edilen bulgular incelendiğinde; LÖE öğretmenliği uygulaması ile branş öğretmenlerinde hedeflenen mesleki gelişimlerin sağlandığı ve kaynaştırma sınıflarında öğrenim gören öğrencilerin hedef akademik becerileri öğrendikleri görülmüştür.

Bu çalışmada LÖE öğretmenliği kapsamında akran koçluğu uygulamasına ilişkin bir uygulama yürütülmüştür. Akran koçluğu uygulaması ön eğitim sunma ve performans geri-bildirim sunma olmak üzere iki aşamada gerçekleştirilen bir uygulamadır. Ön eğitim sunma aşamasında davranışsal beceri öğretimi temel alınmıştır. Alanyazında davranışsal beceri öğretimi kullanılarak gerçekleştirilen mesleki gelişim uygulamalarında etkili bulgular elde edilmiştir (örn., Aydın, 2022; Degirmenci ve Tekin-Iftar, 2023; Gregori vd., 2022; Fidan ve Tekin-Iftar, 2022; Kıyak ve Tekin-Iftar, 2022; Tekin-Iftar vd., 2017). Bu çalışmalarda ayrıca mesleki gelişim sunulan uygulayıcılar gerçek ortamlarda gözlenerek performanslarına ilişkin geri-bildirimler sunulmuştur. Araştırmalarda performans geri-bildirimlerini sunma süreçlerinde çeşitli farklılaşmalar (örn.; yazılı, yüz yüze, uzaktan kulaklık teknolojisiyle) olsa da genellikle uygulayıcıların performansına ilişkin olumlu ve düzeltici geri-bildirimler birlikte sunulmuş ve ön eğitim sonrasında uygulayıcıların öğrendikleri uygulama becerilerini yüksek doğrulukta sergilemelerinde etkili olmuştur. Bu çalışmadan elde edilen veriler de davranışsal beceri öğretimi ile birlikte olumlu ve düzeltici performans geri-bildirimlerinin sunulmasının bir Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta sergilemesini sağlamada etkili olduğunu göstererek alanyazındaki diğer çalışma bulgularını desteklemekte ve LÖE öğretmenliği temelinde genişletmektedir.

Doğrudan öğretim uygulaması genel eğitim ve özel eğitim sınıflarında özel gereksinimli öğrencilerin okul başarılarını artırmada McLeskey ve arkadaşları (2017) tarafından “Yüksek Etkili Uygulamalar” kapsamında önerilen bilimsel dayanaklı bir uygulamadır. Araştırmacılar özel gereksinimli öğrencilerle çalışan tüm öğretmenlerin eğitimlerinde doğrudan öğretim uygulamasını kullanabileceğini belirtmiş ve güçlü bir biçimde önermiştir (McLeskey vd., 2017). Ayrıca, davranış analizi alanında önemli konumdaki iki dergi (*Perspectives on Behavior Science [eski adı; The Behavior Analyst]* ve *Behavior Analysis in Practice*) 2021 yılında doğrudan öğretim uygulamasına ilişkin özel sayılar yayımlamışlardır. Bu dergilerde yayımlanan makalelerde (örn., Mason ve Otero, 2021; Spencer, 2021; Twyman, 2021) özel gereksinimli öğrencilerin eğitimlerinde rol ve sorumluluk alan tüm öğretmenlere doğrudan öğretim uygulamasını kullanmaları önerilmiştir. Doğrudan öğretim uygulaması öğretmenden öğrenciye doğru eğitim merkezinin kaydığı bir uygulama yaklaşımını içerir. Öğretmen “Ben yaparım!” sloganıyla başladığı öğretim sürecini; sonrasında öğrenciyle birlikte “Biz yaparız!” ve son olarak da öğrenciye “Sen

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



yaparsın!" mottosuyla devam ettireceği bir eğitimi planlar ve sunar. Doğrudan öğretim uygulamasının uygulanış biçimi temel olarak bu merkezîyet kaydırmasını takip etse de ilgili alanyazında bir takım farklılıklar yer alabilmektedir. Ancak, özel eğitim uygulamaları kapsamında temel olarak; (a) dikkati çekme, (b) model olma (ben yaparım), (c) rehberli uygulamalar (biz yaparız) ve (d) bağımsız uygulamalar (sen yaparsın) olmak üzere dört aşamada gerçekleştirildiğini söylemek mümkündür (McLeskey vd., 2017; Rosenshine, 1986). Bağımsız uygulamalar bazı çalışmalarda öğretiminin bir parçasıyken (örn., Aydın, 2022; Flores ve Ganz, 2007; Ganz ve Flores, 2009), bazı çalışmalarda değerlendirme sürecinin bir parçası olmuştur (örn., Çelik ve Vuran, 2014; Knight vd., 2012; Liu vd., 2024; McKissick vd., 2013; Root, 2019). Aydın (2022) tarafından yürütülen çalışmada katılımcıların çok sık aynı çalışma kağıdı ile çalışmaları konusunda sosyal geçerlik kapsamında elde edilen veriler değerlendirildiğinde öğrenciler ve öğretmenler tarafından olumsuz karşılanabildiği görülmüştür. Bu durumlar dikkate alınarak bu çalışmada bağımsız uygulamalar basamağı değerlendirme (test) basamağı olarak uygulanmıştır.

Beceriler arası çoklu yoklama modelleriyle gerçekleştirilen doğrudan öğretim uygulamasının yürütüldüğü çalışmalara bakıldığında, özel gereksinimli öğrencilerin; uzun, kısa, çok, farklı gibi temel matematik becerilerini (Liu vd., 2024; Root, 2019); okuduğunu anlama becerilerini (Flores ve Ganz, 2007) ve fen bilimlerine ilişkin kavramları (Knight vd., 2012) öğrenmelerinde doğrudan öğretim uygulamasının etkili olduğu görülmüştür. Bunun yanı sıra, diğer tek-denekli deneysel modeller kullanılarak gerçekleştirilen çalışmalarda; özel gereksinimli öğrencilerin dil becerilerini (Ganz ve Flores, 2009; değişen ölçütler modeli), yön bulma becerilerini (McKissick vd., 2013; katılımcılar arası çoklu yoklama modeli), fen bilimlerine ilişkin kavramları (Çelik ve Vuran, 2014; paralel uygulamalar modeli) ve Türkçe dersi ile ilgili çeşitli dil bilgisi becerilerini (Aydın, 2022; katılımcılar arası çoklu yoklama modeli) öğrenmelerinde doğrudan öğretim uygulamasının etkili olduğu deneysel olarak ortaya konmuştur. Beceriler arası çoklu yoklama modeline göre tasarlanan bu çalışmada ise özel gereksinimli bir öğrenciye Türkçe dersi kapsamında dört farklı zaman ekinin öğretiminde doğrudan öğretim uygulaması kullanılmış ve olumlu öğrenci çıktıları ile deneysel çalışma sonuçlanmıştır. Bu çalışmadan elde edilen bulgular, özel gereksinimli öğrencilere akademik beceri öğretimlerinin amaçlandığı ve doğrudan öğretim uygulamasının bağımsız değişken olarak yer aldığı diğer çalışma bulgularıyla (örn., Aydın, 2022; Flores ve Ganz, 2007; Knight vd., 2012; McKissick vd., 2013) benzer sonuçlanarak doğrudan öğretim uygulamasının etkili olduğuna ilişkin ilgili alanyazını destekleyerek önemli bir katkı sunmaktadır.

Sonuç olarak çalışma bulgularında; Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışmasını destekler nitelikte, (a) LÖE öğretmenliği konusunda desteklenen bir özel eğitim öğretmenin Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine yönelik etkili bir şekilde lider öğretmenlik uygulaması kapsamında akran koçluğu yapabildiği, (b) mesleki gelişimi desteklenen Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulamasını yüksek doğrulukta uygulayabildiği, (c) Türkçe öğretmenin doğrudan öğretim uygulaması ile eğitim alan özel gereksinimli öğrencinin ise hedef Türkçe akademik becerileri öğrenebildiği ve (d) tüm süreçlere ilişkin katılımcıların olumlu görüş bildirdiği görülmüştür. Bu çalışmadan elde edilen bulgular; özel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişim kapsamında diğer öğretmenlere gerçekleştirdikleri akran koçluğu uygulamasının etkisini inceleyen diğer çalışma bulgularıyla (örn., Aydın, 2022; Gregori vd., 2022; Scheeler vd., 2010) ve doğrudan öğretim uygulamasıyla özel gereksinimli öğrencilere akademik becerilerinin öğretimini yapıldığı

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1501-1537.*

DOI. 10.51460/baebd.1497583



çalışmalardaki bulgularla (örn., Aydın, 2022; Flores ve Ganz, 2007; Knight vd., 2012; Liu vd., 2024; Root, 2019) benzer şekilde olumlu sonuçlandığı görülmüştür. Bu kapsamda, bir genel eğitim okulunda yer alan özel eğitim öğretmeni lider öğretmenlik uygulaması kapsamında desteklenmesi halinde LÖE öğretmenliği yapabileceği, branş öğretmenlerinin mesleki gelişimini desteklemede etkili olabileceği ve sınıfı dışındaki özel gereksinimli bir öğrencinin akademik başarısını artırmada önemli rol oynayabileceği ifade edilebilir.

Çalışmanın sınırlılıkları

Bu çalışma ileri araştırmalar için bir ön ayak niteliğinde olmasına karşın çalışma bağlamında yer alan birtakım sınırlılıklar bulunmaktadır. Öncelikle çalışma bir okulda yer alan bir özel eğitim öğretmeni, bir Türkçe öğretmeni ve bir özel gereksinimli öğrenci ile sınırlıdır. Bir diğer sınırlılık olarak araştırmacı tarafından sunulan mesleki gelişim uygulamasının özel eğitim öğretmenin LÖE öğretmenliği rollerini edinmesine olan etkisi deneysel olarak incelenememiştir. Benzer şekilde Türkçe öğretmenine LÖE öğretmenliği kapsamında akran koçluğu uygulaması sunulmasının Türkçe öğretmeninin mesleki gelişimine olan etkililiği deneysel olarak incelenememiştir. Mesleki gelişim uygulamaları özel eğitim öğretmeni için akran koçluğu uygulama becerisiyle, Türkçe öğretmeni için ise doğrudan öğretim uygulama becerisiyle sınırlı kalmıştır. Bir diğer sınırlılık olarak ise öğrenci ile izleme verileri her bir çalışılan zaman eki için üçer oturumda elde edilmesi planlansa da öğrencinin okula gelmemesi ve okulun tatil dönemine girmesi nedeniyle geçmiş zaman eki için iki, geniş zaman eki için ise bir veri elde edilebilmiştir. Son olarak bu çalışmada daha önce Aydın (2022) tarafından gerçekleştirilen doktora tez çalışma süreçleri takip edildiği için deneysel süreç öncesinde bir pilot uygulama gerçekleştirilmemiş ve bu durum çalışmanın bir sınırlılığı olarak değerlendirilmiştir.

İleri araştırmalara öneriler

Çalışmada elde edilen bulgulardan ve sınırlılıklardan yola çıkılarak ileri araştırmalara yönelik çeşitli öneriler sunulmuştur. Öncelikle, LÖE öğretmenliği kapsamında gerçekleştirilen bu uygulama ve önceki tez çalışması göstermiştir ki eğer bir okulda özel eğitim öğretmeni varsa o okulda yer alan farklı branştaki öğretmenlerin mesleki gelişimine ve sınıfı dışındaki özel gereksinimli öğrencilerin başarılarına katkı sunabilir. Ancak ilgili alanyazının benzer nitelikte farklı araştırmalarla (örn., farklı branştaki öğretmenlerin desteklenmesi, davranış problemlerine yönelik müdahaleler kapsamında mesleki gelişimlerin sunulması gibi) zenginleştirilmesine gereksinim vardır. Bu bağlamda, ileri çalışmalarda çalışmanın örnekleme; okul, branş ve öğrenci kapsamında genişletilebilir, branş öğretmenine öğretilen uygulama becerisi, öğrenci özellikleri ve öğrenci ile çalışılan beceriler kapsamlarında farklı değişkenler dikkate alınabilir ve LÖE öğretmenliği uygulamasının bilimsel dayanaklarının oluşmasına katkıda bulunacak nitelikte farklı araştırmacı ekipleri tarafından yeni çalışmalar tasarlanabilir. Bu çalışmada LÖE öğretmenliği rollerinden yalnızca akran koçluğu uygulamasına yönelik bir çalışma gerçekleştirilmiştir. İleri araştırmalarda LÖE öğretmenlerinin; özel gereksinimli öğrencilerin ailelerine yönelik işbirliği süreçleri oluşturmasının, okul çaplı değişim için gerçekleştireceği etkinliklerin, öğrencilerin geçiş süreçlerinde gerçekleştireceği uygulamaların ve BEP hazırlama, öğrenci için kaynak oluşturma gibi durumlar için yapacağı danışmanlık uygulamalarının etkilerine yönelik yeni çalışmalar tasarlanabilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.
Araştırma Makalesi / Research Paper





Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Ainscow, M., Booth, T., & Dyson, A. (2006). Inclusion and the standards agenda: Negotiating policy pressures in England. *International Journal of Inclusive Education, 10*(4-5), 295-308.
<https://doi.org/10.1080/13603110500430633>
- Appelbaum, M., Cooper, H., Kline, R. B., Mayo-Wilson, E., Nezu, A. M., & Rao, S. M. (2018). Journal article reporting standards for quantitative research in psychology: The APA publications and communications board task force report. *American Psychologist, 73*(1), 3–25.
<https://doi.org/10.1037/amp0000191>
- Avcı, N. & Ersoy, Ö. (1999). Okul öncesi dönemde entegrasyonun önemi ve uygulamalarda dikkat edilecek noktalar. *Milli Eğitim Dergisi, 144*, 68-70.
- Aydın, O. (2022). *Kuramdan uygulamaya lider öğretmenlik uygulaması: Lider özel eğitim öğretmenlerinin genel eğitim öğretmenlerinin mesleki gelişimlerine ve kaynaştırma öğrencilerinin başarılarına olan etkisi.* [Doktora Tezi, Anadolu Üniversitesi]. Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi (Tez No: 773304).
<https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Aydın, O. & Yılmaz, N. (2024). Genel eğitim lisans programındaki öğretmen adaylarının özel eğitime ilişkin bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*
- Aydın, O. (2024). Rise of single-case experimental designs: A historical overview of the necessity of single-case methodology. *Neuropsychological Rehabilitation, 34*(3), 301–334.
<https://doi.org/10.1080/09602011.2023.2181191>
- Aydın, O. & Taniou, R. (2022). Performance criteria-based effect size (PCES) measurement of single-case experimental designs: A real-world data study. *Journal of Applied Behavior Analysis, 55*(3), 891–918.
<https://doi.org/10.1002/jaba.928>
- Babaoğlu, E. ve Yılmaz, Ş. (2010). Sınıf öğretmenlerinin kaynaştırma eğitimindeki yeterlikleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 18*(2), 345-354.
- Baker, P. H. (2005). Managing student behavior: How ready are teachers to meet the challenge? *American Secondary Education, 33*(3), 51–64. <https://www.jstor.org/stable/41064554>
- Bakkaloğlu, H., Yılmaz, B., Altun-Könez, N., & Yalçın, G. (2018). Türkiye’de okul öncesi kaynaştırma konusunda yapılan araştırmalar bize neler söylüyor? *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19*(1), 119-150.
<https://doi.org/10.17679/inuefd.302031>
- Barned, N. E., Knapp, N. F., & Neuharth-Pritchett, S. (2011). Knowledge and attitudes of early childhood preservice teachers regarding the inclusion of children with autism spectrum disorder. *Journal of Early Childhood Teacher Education, 32*(4), 302–321. <https://doi.org/10.1080/10901027.2011.622235>
- Barry, L., Holloway, J., Gallagher, S., & McMahon, J. (2022). Teacher characteristics, knowledge and use of evidence-based practices in autism education in Ireland. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 52*, 3536-3546. <https://doi.org/10.1007/s10803-021-05223-1>
- Batu, S., Kircaali-İftar, G., & Uzuner, Y. (2000). Özel gereksinimli öğrencilerin kaynaştırıldığı bir kız meslek lisesindeki öğretmenlerin kaynaştırmaya ilişkin görüş ve önerileri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi, 5*(02), 33-50. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000082
- Baydık, B. (1997). Özel eğitimde kaynaştırma ve okul öncesi kurumların kaynaştırmadaki önemi. *Milli Eğitim Dergisi, 136*, 27-29.
- Begeny, J. C. & Martens, B. K. (2007). Inclusionary education in Italy: A literature review and call for more empirical research. *Remedial and Special Education, 28*(2), 80-94.
<https://doi.org/10.1177/07419325070280020701>
- Billingsley, B. S. (2007). Recognizing and supporting the critical roles of teachers in special education leadership. *Exceptionality, 15*(3), 163-176. <https://doi.org/10.1080/09362830701503503>

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



- Brock, M. E. & Carter, E. W. (2016). Efficacy of teachers training paraprofessionals to implement peer support arrangements. *Exceptional Children*, 82, 354–371. <https://doi.org/10.1177/0014402915585564>
- Brownell, M. T. & Pajares, F. (1999). Teacher efficacy and perceived success in mainstreaming students with learning and behavior problems. *Teacher Education and Special Education*, 22(3), 154-164. <https://doi.org/10.1177/088840649902200303>
- Burke, J., Goriss-Hunter, A., & Emmett, S. (2023). Policy, discourse and epistemology in inclusive education. In *Inclusion, Equity, Diversity, and Social Justice in Education: A Critical Exploration of the Sustainable Development Goals* (pp. 13-27). Singapore: Springer Nature Singapore.
- Carnine, D. (1997). Bridging the research-to-practice gap. *Exceptional Children*, 63(4), 513-521. <https://doi.org/10.1177/001440299706300406>
- Collins, B. C. (2018). *Eight paths to leadership: A guide for special educators*. Baltimore MD: Brookes Publishing.
- Collins, B. C., Leahy, M. M., & Ault, M. J. (2017). Guidelines for becoming a teacher leader in rural special education. *Rural Special Education Quarterly*, 36(4), 203-213. <https://doi.org/10.1177/8756870517732038>
- Cook, B. G. & Cook, S. C. (2011). Unraveling evidence-based practices in special education. *The Journal of Special Education*, 47(2), 71-82. <https://doi.org/10.1177/0022466911420877>
- Cook, B. G. & Odom, S. L. (2013). Evidence-based practices and implementation science in special education. *Exceptional Children*, 79(2), 135-144. <https://doi.org/10.1177/001440291307900201>
- Cook, B. G., Buysse, V., Klingner, J., Landrum, T. J., McWilliam, R. A., Tankersley, M., & Test, D. W. (2015). CEC's standards for classifying the evidence base of practices in special education. *Remedial and Special Education*, 36(4), 220-234. <https://doi.org/10.1177/0741932514557271>
- Çelik, S. & Vuran, S. (2014). Comparison of direct instruction and simultaneous prompting procedure on teaching concepts to individuals with intellectual disability. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 49, 127-144. <https://www.jstor.org/stable/23880660>
- De Boer, A., Pijl, S. J., & Minnaert, A. (2011). Regular primary schoolteachers' attitudes towards inclusive education: A review of the literature. *International Journal of Inclusive Education*, 15(3), 331-353. <https://doi.org/10.1080/13603110903030089>
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: An international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. <https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1623327>
- Degirmenci, H. D., & Tekin-Iftar, E. (2023). Web-based professional development with and without coaching to train Turkish special education teachers. *Education and Training in Autism and Developmental Disabilities*, 58(3), 299-314.
- Deniz, E. & Çoban, A. (2019). Kaynaştırma eğitime ilişkin öğretmen görüşleri. *Electronic Journal of Social Sciences*, 18(70), 734-761. <https://doi.org/10.17755/esosder.448379>
- Diken, İ. H. & Sucuoğlu, B. (1999). Sınıfında zihin engelli çocuk bulunan ve bulunmayan sınıf öğretmenlerinin zihin engelli çocukların kaynaştırılmasına yönelik tutumlarının karşılaştırılması. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 2(3), 25-39. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000042
- Dikici-Sığirtmaç, A., Hoş, G., & Abbak, B. S. (2011). Okul öncesi öğretmenlerinin kaynaştırma eğitiminde yaşanan sorunlara yönelik kullandıkları çözüm yolları ve önerileri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(4), 205-223.
- Fidan, A. & Tekin-Iftar, E. (2022). Effects of hybrid coaching on middle school teachers' teaching skills and students' academic outcomes in general education settings. *Education and Treatment of Children*, 45(2), 193-210. <https://doi.org/10.1007/s43494-021-00069-9>
- Flores, M. M. & Ganz, J. B. (2007). Effectiveness of direct instruction for teaching statement inferences, use of facts, and analogies to students with developmental disabilities and reading delays. *Focus on Autism*



and Other Developmental Disabilities, 22(4), 244–251.

<https://doi.org/10.1177/10883576070220040601>

Flower, A., McKenna, J. W., & Haring, C. D. (2017). Behavior and classroom management: Are teacher preparation programs really preparing our teachers? *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 61(2), 163-169. <https://doi.org/10.1080/1045988X.2016.1231109>

Gage, N. A., & Stevens, R. N. (2018). Rigor, replication, and reproducibility: Increasing the relevance of behavioral disorders research. *Education and Treatment of Children*, 41(4), 567-588.

Ganz, J. B. & Flores, M. M. (2009). The effectiveness of direct instruction for teaching language to children with autism spectrum disorders: Identifying materials. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 39(1), 75–83. <https://doi.org/10.1007/s10803-008-0602-6>

Godinez, E. S., Brand, D., Miguel, C. F., & Penrod, B. (2024). A further investigation regarding the efficacy of and preference for positive and corrective feedback. Advanced online publication. *Journal of Applied Behavior Analysis*. <https://doi.org/10.1002/jaba.1096>

Gregori, E., Rispoli, M. J., Lory, C., Kim, S. Y., & David, M. (2022). Effects of teachers as coaches for paraprofessionals implementing functional communication training. *Journal of Positive Behavior Interventions*, 24(2), 133–144. <https://doi.org/10.1177/1098300720983538>

Gün, N., & Zorluoğlu, S. L. (2023). Fen bilimleri öğretmenlerinin kaynaştırma yoluyla eğitimin uygulanmasına yönelik metaforik algıları. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 1243-1270.

Hamrick, J., Cerda, M., O'Toole, C., & Hagen-Collins, K. (2021). Educator knowledge and preparedness for educating students with autism in public schools. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 36(4), 213-224. <https://doi.org/10.1177/1088357621989310>

Jia, L., Tan, R., & Santi, M. (2024). Teachers' understanding of inclusive education: comparing perspectives in China and Italy. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(2), 503-515. <https://doi.org/10.1080/02188791.2022.2066628>

Kelley, M. E., Shillingsburg, M. A., Castro, M. J., Addison, L. R., LaRue Jr, R. H., & Martins, M. P. (2007). Assessment of the functions of vocal behavior in children with developmental disabilities: A replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 40(3), 571-576. <https://doi.org/10.1901/jaba.2007.40-571>

Kılıçkaya, A. & Zelyurt, H. (2015). Okul öncesi programlarında özel gereksinimli bireylerin yer alma durumlarının incelenmesi (1989-2013). *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2015(4), 200-212.

Kıyak, U. E. & Tekin-Iftar, E. (2022). General education teacher preparation in core academic content teaching for students with developmental disabilities. *Behavioral Interventions*, 37(2), 363-382. <https://doi.org/10.1002/bin.1847>

Kirkpatrick, M., Akers, J., & Rivera, G. (2019). Use of behavioral skills training with teachers: A systematic review. *Journal of Behavioral Education*, 28(3), 344-361. <https://doi.org/10.1007/s10864-019-09322-z>

Knight, V. F., Huber, H. B., Kuntz, E. M., Carter, E. W., & Juarez, A. P. (2019). Instructional practices, priorities, and preparedness for educating students with autism and intellectual disability. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 34(1), 3-14. <https://doi.org/10.1177/1088357618755694>

Knight, V. F., Smith, B. R., Spooner, F., & Browder, D. (2012). Using explicit instruction to teach science descriptors to students with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 42(3), 378-389. <https://doi.org/10.1007/s10803-011-1258-1>

Kretlow, A. G. & Bartholomew, C. C. (2010). Using coaching to improve the fidelity of evidence-based practices: A review of studies. *Teacher Education and Special Education*, 33(4), 279-299. <https://doi.org/10.1177/0888406410371643>

Kurt, A. (2022). Bütünleşirmenin tarihsel gelişimi, mevcut durumu ve yaşanan sorunlar. *Çağdaş Yönetim Bilimleri Dergisi*, 9(1), 16-34.

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmeninin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



- Lalli, J. S., Pinter-Lalli, E., Mace, F. C., & Murphy, D. M. (1991). Training interactional behaviors of adults with developmental disabilities: A systematic replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 24(1), 167-174. <https://doi.org/10.1901/jaba.1991.24-167>
- Lindsay, G. (2007). Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 77(1), 1-24. <https://doi.org/10.1348/000709906X156881>
- Liu, D., Lory, C., Lei, Q., Cai, W., Mao, Y., & Yang, X. (2024). Using explicit instruction and virtual manipulatives to teach measurement concepts for students with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 58(1), 3-13. <https://doi.org/10.1177/00224669231171558>
- Ludlow, B. (2011). Teacher leadership: Why teachers must be leaders. *TEACHING Exceptional Children*, 43(5), 6.
- Mason, L. & Otero, M. (2021). Just how effective is direct instruction? *Perspectives on Behavior Science*, 44(2), 225-244. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00295-x>
- Mavropoulou, S., Mann, G., & Carrington, S. (2021). The divide between inclusive education policy and practice in Australia and the way forward. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 44-52. <https://doi.org/10.1111/jppi.12373>
- McKissick, B. R., Spooner, F., Wood, C. L., & Diegelmann, K. M. (2013). Effects of computer-assisted explicit instruction on map-reading skills for students with autism. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 7(12), 1653-1662. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2013.09.013>
- McLeskey, J., Billingsley, B., & Ziegler, D. (2018). Using high-leverage practices in teacher preparation to reduce the research-to-practice gap in inclusive settings. *Australasian Journal of Special and Inclusive Education*, 42(1), 3-16. <https://doi.org/10.1017/jsi.2018.3>
- McNeil, J. (2019). Social validity and teachers' use of evidence-based practices for autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 49(11), 4585-4594. <https://doi.org/10.1007/s10803-019-04190-y>
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. (2th ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2023). *Resmî istatistikler*. <http://sgb.meb.gov.tr/www/resmi-istatistikler/icerik/64> (Erişim tarihi: 04.05.2024)
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Uygulama öğrencilerinin Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı eğitim öğretim kurumlarında yapacakları öğretmenlik uygulamasına ilişkin yönerge*. <http://mevzuat.meb.gov.tr/dosyalar/1961.pdf> (Erişim tarihi: 04.05.2024)
- Morin, K. L., Sam, A., Tomaszewski, B., Waters, V., & Odom, S. L. (2021). Knowledge of evidence-based practices and frequency of selection among school-based professionals of students with autism. *The Journal of Special Education*, 55(3), 143-152. <https://doi.org/10.1177/0022466920958688>
- Nacaroğlu, G. (2014). *Okul öncesi kaynaştırma eğitimi uygulamalarının öğretmen tutumlarına göre incelenmesi (Gaziantep ili örneği)*. [Yüksek Lisans Tezi, Gaziantep]. Yüksek Öğretim Kurulu Tez Merkezi (Tez No: 376446). <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi/tezSorguSonucYeni.jsp>
- Nguyen, D., Harris, A. & Ng, D. (2019). A review of the empirical research on teacher leadership (2003-2017). *Journal of Educational Administration*, 58(1), 60-80. www.emeraldinsight.com/0957-8234.htm
- Nikles, J., Onghena, P., Vlaeyen, J. W., Wicksell, R. K., Simons, L. E., McGree, J. M., & McDonald, S. (2021). Establishment of an International Collaborative Network for N-of-1 Trials and Single-Case Designs. *Contemporary Clinical Trials Communications*, 23, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.conctc.2021.100826>
- Odom, S. L., Vitztum, J., Wolery, R., Lieber, J., Sandall, S., Hanson, M. J., Beckman, P., Schwartz, I., & Horn, E. (2004). Preschool inclusion in the United States: A review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1), 17-49. <https://doi.org/10.1111/J.1471-3802.2004.00016.x>
- Orel, A., Zerey, Z., & Töret, G. (2004). Sınıf öğretmeni adaylarının kaynaştırmaya yönelik tutumlarının incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Özel Eğitim Dergisi*, 5(1), 23-33.

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Plucker, J. A. & Makel, M. C. (2021). Replication is important for educational psychology: Recent developments and key issues. *Educational Psychologist*, 56(2), 90-100.
<https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1895796>
- Rakap, S. & Kaczmarek, L. (2010). Teachers' attitudes towards inclusion in Turkey. *European Journal of Special Needs Education*, 25(1), 59-75. <https://doi.org/10.1080/08856250903450848>
- Ries, F., Cabrera, C. Y., & Carriedo, R. G. (2016). A study of teacher training in the United States and in Europe. *The European Journal of Social and Behavioural Sciences*, 27, 2029-2054.
<https://doi.org/10.15405/ejsbs.184>
- Root, J. R. (2019). Effects of explicit instruction on acquisition and generalization of mathematical concepts for a student with autism spectrum disorder. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 57, 1-6.
<https://doi.org/10.1016/j.rasd.2018.09.005>
- Rosenshine, B. V. (1986). Synthesis of research on explicit teaching. *Educational Leadership*, 43(7), 60-69.
- Scheeler, M. C., Congdon, M. & Stansbery, S. (2010). Providing immediate feedback to co-teachers through bug-in-ear technology: An effective method of peer coaching in inclusion classrooms. *Teacher Education and Special Education*, 33(1), 83-96. <https://doi.org/10.1177/0888406409357013>
- Schnell-Peskin, L. K., Day-Watkins, J., Mery, J. N., & Vladescu, J. C. (2023). The influence of video-based training on caregiver arrangement of infant sleeping environments. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 56(3), 656-663. <https://doi.org/10.1002/jaba.997>
- Scruggs, T. E. & Mastropieri, M. A. (1994). Successful mainstreaming in elementary science classes: A qualitative study of three reputational cases. *American Educational Research Journal*, 31(4), 785-811.
<https://doi.org/10.3102/00028312031004785>
- Smith, R. G., Russo, L., & Le, D. D. (2013). Distinguishing between extinction and punishment effects of response blocking: A replication. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 32(3), 367-370.
<https://doi.org/10.1901/jaba.1999.32-367>
- Snyder, P. A., Hemmeter, M. L., & Fox, L. (2015). Supporting implementation of evidence-based practices through practice-based coaching. *Topics in early childhood special education*, 35(3), 133-143.
<https://doi.org/10.1177/0271121415594925>
- Spencer, T. D. (2021). Ten instructional design efforts to help behavior analysts take up the torch of direct instruction. *Behavior Analysis in Practice*, 14, 816-830. <https://doi.org/10.1007/s40617-021-00640-1>
- Şahan, G., Uğurlu, M., Özdemir, N., & Nazik, A. (2021). Kaynaştırma uygulamalarının başarısını etkileyen etmenler, sorunlar ve ailelerden beklentilerin öğretmen görüşlerine göre analizi (karma yöntem araştırması). *Manas Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(1), 136-150.
- Tarbox, R. S., Wallace, M. D., & Williams, L. (2013). Assessment and treatment of elopement: A replication and extension. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 36(2), 239-244. <https://doi.org/10.1901/jaba.2003.36-239>
- Tate, R. L., & Perdices, M. (2019). *Single-case experimental designs for clinical research and neurorehabilitation settings: Planning, conduct, analysis, and reporting*. Routledge.
- Tekin-Iftar, E., Collins, B. C., Spooner, F., & Olcay-Gul, S. (2017). Coaching teachers to use a simultaneous prompting procedure to teach core content to students with autism. *Teacher Education and Special Education*, 40(3), 225-245. <https://doi.org/10.1177/0888406417703751>
- Tekin-Iftar, E., Olcay, S., Sirin, N., Bilmez, H., Degirmenci, H. D., & Collins, B. C. (2021). Systematic review of safety skill interventions for individuals with autism spectrum disorder. *The Journal of Special Education*, 54(4), 239-250. <https://doi.org/10.1177/0022466920918247>
- Tekin-Iftar, E. (2018). *Eğitim ve davranış bilimlerinde tek denekli araştırmalar* (2. Baskı). Ankara: Anı Yayıncılık
- Tekin-Iftar, E. & Kırcaali-Iftar, G. (2020). *Yanlışsız öğretim yöntemleri* (7. Baskı). Ankara: Vize Akademik
- Tekin-Iftar, E., Kiyak, U.E., Fidan, A., Aydın, O., & Acar, Ç. (değerlendirmede). *Special education teachers' teacher leadership experiences and opinions in Türkiye*.

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.

DOI. 10.51460/baebd.1497583



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1501-1537.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1501-1537.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Travers, J. C. (2017). Evaluating claims to avoid pseudoscientific and unproven practices in special education. *Intervention in School and Clinic*, 52(4), 195-203. <https://doi.org/10.1177/1053451216659466>
- Travers, J. C., Cook, B. G., Therrien, W. J., & Coyne, M. D. (2016). Replication research and special education. *Remedial and Special Education*, 37(4), 195-204. <https://doi.org/10.1177/0741932516648462>
- Twyman, J. S. (2021). Faultless communication: The heart and soul of DI. *Perspectives on Behavior Science*, 44(2), 169-193. <https://doi.org/10.1007/s40614-021-00310-1>
- Ünal, A. M. & Bulunuz, M. (2024). Çankırı ilinde kaynaştırma eğitimi uygulamalarını etkileyen faktörlerin değerlendirilmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 1-38.
- Vaz, S., Wilson, N., Falkmer, M., Sim, A., Scott, M., Cordier, R., & Falkmer, T. (2015). Factors associated with primary school teachers' attitudes towards the inclusion of students with disabilities. *PLoS One*, 10(8), 1-12. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0137002>
- Vlaeyen, J. W., Wicksell, R. K., Simons, L. E., Gentili, C., De, T. K., Tate, R. L., Vohra, S., Punja, S., Linton, S. J., Sniehotta, F. F., & Onghena, P. (2020). From Boulder to Stockholm in 70 years: Single case experimental designs in clinical research. *The Psychological Record*, 70(4), 659-670. <https://doi.org/10.1007/s40732-020-00402-5>
- Wehmeyer, M. L., Shogren, K. A., & Kurth, J. (2021). The state of inclusion with students with intellectual and developmental disabilities in the United States. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 18(1), 36-43. <https://doi.org/10.1111/jppi.12332>
- Wenner, J. A. & Campbell, T. (2017). The theoretical and empirical basis of teacher leadership: A review of the literature. *Review of Educational Research*, 87(1), 134-171. <https://doi.org/10.3102/0034654316653478>
- York-Barr, J. & Duke, K. (2004). What do we know about teacher leadership? Findings from two decades of scholarship. *Review of Educational Research*, 74(3), 255-316. <https://doi.org/10.3102/00346543074003255>
- Yüksek Öğretim Kurulu. (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari> (Erişim tarihi: 05.05.2024)

Aydın, O. (2024). Lider özel eğitim öğretmenliği uygulamasının bir Türkçe öğretmenin mesleki gelişimine ve özel gereksinimli bir öğrencinin hedef akademik becerileri edinmesine olan etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1501-1537.


DOI. 10.51460/baebd.1497583




The Teacher as an Implementer: A Systematic Review of Curriculum Literacy¹

Uygulayıcı Olarak Öğretmen: Program Okuryazarlığı Üzerine Bir Sistematik Derleme

Sayfa | 1538

Suna COGMEN , Assist. Prof. Dr., Pamukkale University, sunadem@pau.edu.tr

Serap YILMAZ OZELCI , Assoc. Prof. Dr., Necmettin Erbakan University, syozelci@erbakan.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 1 July 2024
Kabul tarihi - Accepted: 4 August 2024
Yayın tarihi - Published: 28 August 2024

¹ Part of this study was presented as an oral presentation in the 10th International Conference on Curriculum and Instruction held on 26-28 October, 2022 in Gazi University, Turkey.

Cogmen, S. & Yilmaz Ozelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1538-1569.

DOI. 10.51460/baebd.1508308



Abstract. This systematic review aims to understand the concept of "curriculum literacy" in Türkiye. For this purpose, a systematic review was conducted, and the data was analyzed using PRISMA criteria. The national electronic databases (Journal Park - TUBITAK ULAKBIM, Higher Education Council Theses Centre, Scholar Google, ASOS Index, and Turkish Education Index) were selected between the years 2017 and 2022. Of 135 studies reached, a total of 62 studies were examined. The analysis delved into how curriculum literacy is conceptualized, what it is associated with, how it is defined, and how it is measured. The methodological approach, including the method, sampling, and data collection, was examined. Findings were discussed in the light of the theoretical framework. The study argues that curriculum literacy primarily emphasizes the role of teachers as implementers. The results show that in a broad context, curriculum literacy is defined as a professional skill and/or competence. Although researchers have addressed the four core elements of curriculum: objectives, content, learning experiences, and assessment, they have mainly focused on the comprehension and execution of curricula. As a result, the reviewed studies provide a framework for the importance of teachers' role in understanding, comprehending, evaluating, adapting and ultimately implementing the curriculum. Furthermore, the results show that the studies favor quantitative designs to measure levels of curriculum literacy. Future studies can carry out an in-depth examination of curriculum literacy, which is relatively a new concept, through studies with different methodological designs will help in defining, measuring and discussing the concept.

Keywords: Curriculum, Curriculum literacy, Instructional literacy, Systematic review.

Öz. Bu sistematik derleme Türkiye'de "program okuryazarlığı" kavramını anlamayı amaçlamaktadır. Bu amaçla sistematik derleme yapılmış ve veriler PRISMA kriterleri kullanılarak analiz edilmiştir. 2017-2022 yılları arasında ulusal elektronik veri tabanlarında (Dergi Park - TUBITAK ULAKBIM, YÖK Tez Merkezi, Scholar Google, ASOS Index ve Türk Eğitim İndeksi) taramalar yapılmıştır. Ulaşılan 135 çalışmadan 62 tanesi çalışma kapsamında incelenmiştir. Analizler program okuryazarlığının nasıl kavramsallaştırıldığı, ne ile ilişkilendirildiği, nasıl tanımlandığı ve nasıl ölçüldüğüne odaklanmıştır. Ayrıca çalışmalarda tercih edilen yöntem de analiz edilmiştir. Bulgular teorik çerçeve ışığında tartışılmıştır. Çalışma, program okuryazarlığının öncelikle öğretmenlerin uygulayıcı olarak rolünü vurguladığını ileri sürmektedir. Sonuçlar, geniş bir bağlamda program okuryazarlığının mesleki bir beceri ve/veya yeterlilik olarak tanımlandığını göstermektedir. Araştırmacılar eğitim programının dört temel öğesini (hedefler, içerik, öğrenme-öğretme süreçleri ve değerlendirme) ele almış olsalar da, esas olarak eğitim programının anlaşılması ve uygulanmasına odaklanmışlardır. Sonuç olarak, incelenen çalışmalar, öğretmenlerin programı anlama, kavrama, değerlendirme, uyarlama ve sonuçta uygulamadaki rolünün önemine dair bir çerçeve sunmaktadır. Ayrıca sonuçlar, araştırmacıların program okuryazarlığı düzeylerini ölçmek için nicel tasarımları tercih ettiğini göstermektedir. Gelecekte yapılacak araştırmalar, nispeten yeni bir kavram olan program okuryazarlığının farklı metodolojik tasarımlarla derinlemesine incelenmesi, kavramın tanımlanmasına, ölçülmesine ve tartışılmasına yardımcı olacaktır.

Anahtar Kelimeler: Eğitim programı, Öğretim programı okuryazarlığı, Program okuryazarlığı, Sistemik derleme.



Genişletilmiş Özet

Giriş. Program okuryazarlığı, Türkiye'de program çalışmalarında bir kavram olarak ilk kez Akınoğlu ve Doğan (2012) tarafından ortaya atılmıştır. O zamandan bu yana, literatürde bu kavram üzerine, müfredatı anlama, uyarlama, dönüştürme ve bağlamsallaştırma konusunda birincil sorumluluğu öğretmene yükleyecek şekilde çerçeveleyen önemli miktarda araştırma yapılmıştır. Bu, Türkiye'deki program geliştirme ve müfredat anlayışlarıyla da örtüşmektedir. Erdamar ve Akpınar'ın (2020) ifadesi, kavrama ilişkin genel algıyı özlü bir şekilde özetlemektedir: Müfredat okuryazarlığı, öğretmenlerin müfredatı öğrenci, ders içeriği, okul ve toplum bağlamında yorumlamasını içerir. Buna göre öğretmenlerin "uyguladıkları" programları "doğru" anlamaları çalışmaların odağı olmuştur.

Yöntem. Program okuryazarlığı kavramının Türkiye bağlamında daha derinlemesine anlaşılmasını sağlamak amacı ile gerçekleştirilen bu çalışmada yöntem olarak sistematik derleme tercih edilmiştir. Xiao ve Watson'a (2019, s. 102) göre, sistematik derleme, nihayetinde "verileri çıkarmak, analiz etmek ve sentezlemek" için bir inceleme protokolü oluşturmaktadır. Bu sistematik derleme çalışması için Page ve diğerleri (2020) tarafından özetlenen PRISMA 2020 (Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler için Tercih Edilen Raporlama Öğeleri) protokolü takip edilmiştir. Bu derleme araştırması ile Türkiye'de program okuryazarlığını öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ya da okul yöneticilerinin katılımıyla ele alan araştırmaların incelenmesi ve kavramı nasıl ele aldıklarının gözlemlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaçla 2017-2022 yılları arasında ulusal elektronik veri tabanlarında (Dergi Park - TUBITAK ULAKBİM, YÖK Tez Merkezi, Scholar Google, ASOS Index ve Türk Eğitim İndeksi) Türkçe ve İngilizce dillerinde müfredat okuryazarlığı, program okuryazarlığı ve öğretim programı okuryazarlığı anahtar kelimeleri kullanılarak taramalar yapılmıştır. Literatür taraması Ağustos ve Kasım 2022 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir. Her çalışma Excel'de yayın tarihi, yayın şekli (makale veya tez), problem cümlesi, amaç, yöntem/tasarım, örneklem, veri araçları, veri analizi, sonuçlar ve önerilere göre kodlanmıştır. Bunlar PRISMA kontrol listesinde de yer alan parametrelerdir. Toplam 135 çalışmaya ulaşılmıştır. Çalışmalar için önceden ölçütler belirlenmiştir. Belirlenen bu ölçütlere uymayan 73 çalışma ön inceleme sonrasında çalışma kapsamına alınmamıştır. Toplamda, "program okuryazarlığı" ile ilgili altmış iki çalışma bu çalışmaya dâhil edilmiştir (23 yüksek lisans tezi, 3 doktora tezi, 36 makale).

Bulgular. Araştırma bulguları, program okuryazarlığı kavramının tanımlanması, ilişkili değişkenler, tercih edilen araştırma yöntemleri başlıkları altında incelenmiştir. İncelenen araştırmalar, program okuryazarlığını öğretmenlerin öğretim programını uyarlama ve değerlendirme konusundaki bilgi ve becerileri olarak tanımlamakta, öğretmenin eğitim sürecindeki sorumluluklarına vurgu yapmaktadır. İncelenen çalışmalar, program okuryazarlığının programın amaçlarını anlamayı, içeriği tasarlamayı ve değerlendirme yapmayı içerdiğini işaret etmektedir.

Öğretmen öz yeterlik inançları, sınıf yönetimi becerileri ve öğretim yeterlik düzeyleri, program okuryazarlığı ile en çok ilişkilendirilen ve araştırmalarda ele alınan değişkenlerdir. Program okuryazarlığı kavramının araştırılmasında nicel araştırma yöntemlerine başvurulmakta, daha çok katılımcıların okuryazarlık düzeyleri ölçülmeye çalışılmaktadır. Bu doğrultuda ölçek geliştirme çalışmalarına da başvurulmaktadır. Nitel araştırma sayısı sınırlıdır.

Tartışma ve Sonuç. Program okuryazarlığının Türkiye bağlamında nasıl kavramsallaştırıldığını araştırıldığı bu çalışmada toplam 62 araştırma incelenmiştir. Araştırmalarda yapılan program Cogmen, S. & Yılmaz Ozelci, S. (2024). *The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1538-1569.*

DOI. 10.51460/baebd.1508308



okuryazarlığı tanımları, öğretmenlerin program hakkındaki bilgilerini referans almakta ve bu bilgi düzeyinin beceri olarak öğretim rollerine yansıtacağına odaklanmaktadır. Örneğin, alanın öncü çalışmalarından sayılabilecek olan Bolat (2017) çalışmasında program okuryazarlığını, bir çıktıyı amacı açısından tanıma, öğrencilerin seviyelerine uygun bir amaç yazma, içeriği amaçla ilişkilendirme, amaçlarla ilgili içerik oluşturma, öğrenme ve öğretme sürecini tasarlama ve amaçlarla ilgili uygun değerlendirmeler yapma yeteneği olarak tanımlamaktadır. Benzer şekilde Erdem ve Eğmir (2018) de program okuryazarlığını, programı çevresel koşullara uyarlama becerisi olarak görmektedir. Program okuryazarlığı bilgi ve beceri olmak üzere iki boyutta incelenmektedir. İlk boyut, programı anlama, uygulama ve değerlendirme sürecine ilişkin bilgiyi içerir. İkinci boyut ise öğrenme ve öğretme sürecini tasarlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini içerir (Akyıldız, 2020). Program okuryazarlığına ilişkin bu algı, öğretmenin müfredat geliştirmedeki rolüyle yakından ilişkilidir. Öte yandan program okuryazarlığı genellikle program yeterliliği ile eşdeğer görülmekte olup, öğretmenlerin programı anlama ve uygulama konusundaki bilgi, beceri ve tutumlarını kapsamaktadır. Bu okuryazarlık, öğretmenlerin programa olan bağlılıkları, farkındalıkları ve anlayışları ile ilişkilidir ve öz yeterlik, mesleki hazırlık ve motivasyon ile bağlantılıdır. Araştırmalar, program okuryazarlığını eleştirel düşünme, yansıtıcı düşünme, epistemolojik inançlar, bireysel yenilikçilik, 21. yüzyıl becerileri ve eğitim inançları ile ilişkilendirmiştir. Örneğin, eleştirel ve yansıtıcı düşünme, öğretmenlerin profesyonel başarısını ve müfredatı güncel ihtiyaçlara uyarlama becerisini artırıcı olarak görülmektedir.

Program okuryazarlığının uygun şekilde kavramsallaştırılması, kapsamlı araştırmaları içeren, kavramın açık ve tutarlı bir şekilde anlaşılmasını sağlamalıdır. Türkiye'deki program okuryazarlığı üzerine yapılan çalışmalar çoğunlukla tanımlayıcı nitelikteki nicel çalışmalardır. Bu durum, program okuryazarlığının Türkiye'de yeni bir kavram olması nedeniyle mevcut durumların genel bir şekilde sunulması gerekliliği ile açıklanabilir. Ancak, nitel çalışmalar durumları daha derinlemesine inceleme, tartışma ve anlama imkanı sağlar ve sosyal bilimlerde teori inşasına katkıda bulunur. Çoğu çalışma, öğretmen, öğretmen adayları, fakülte ve okul üyelerinin perspektiflerinden müfredat okuryazarlığını değerlendirmeye odaklanmaktadır, bu da kavramın genel olarak öğretmenlerin müfredat geliştirme sürecindeki rolünü sınırlı bir şekilde ele almasına neden olur. Daha fazla nitel çalışma, kavramın daha iyi anlaşılmasına ve kavramsallaştırılmasına katkıda bulunabilir.



Introduction

Curricula have instructional contents that guide educational practices with a philosophical, historical, sociological, psychological, political and economic background. Just because of this diversity of backgrounds, the curriculum has different meanings and contents in different countries. Therefore, it can have different and diverse meanings for teachers. For instance, a report on school reforms in the USA by Educational Policy Center at John Hopkins University (Steiner et al., 2018) starts with the definition of the curriculum:

"When Australians talk about "curriculum", they tend to be referring to the Australian Curriculum or its state derivatives – frameworks of standards, alongside content descriptions, general capabilities, and cross-curriculum priorities. Conversely, Americans tend to mean textbooks or other day-to-day instructional materials" (p.4).

From this perspective, when Turkish teachers discuss curriculum, they likely emphasize achieving the outcomes of the national curriculum through daily classroom practices. In Türkiye, curricula, followed and implemented by teachers, are centrally prepared by the Ministry of National Education for use throughout the country and in schools. In this sense, teachers are obliged to follow the curricula sent to them from the centre within a school year. The importance of the curriculum implementation is clearly stated by the Ministry of National Education (MoNE), in the Explanations for Secondary Education Curriculum (Ministry of National Education [MoNE], 2018): "Teachers are required to make the necessary adaptations in the process of helping learners gain curricula's outcomes" (p. 9).

Returning to the initial point, it is possible to say that the situation regarding the curriculum resembles that in American schools. At this point, it might be useful to examine the definition of the curriculum. In Türkiye, the definition of curriculum has evolved from the traditional literature rooted in the USA to a more general and inclusive one that emphasizes the dynamic circular process. Not only does the curriculum encompass course contents, but it also includes all other factors affecting the educational process, as highlighted by pioneering researchers in the field in Türkiye. For instance, Varış (1996) defines curriculum as all activities provided by an educational institution for children, youth, and adults, aimed at the realization of national education and the objectives of the institution. Similarly, Demirel (2005) offers curriculum as: "a mechanism of learning experiences provided for learners as planned activities either in or out of school" (p. 4). This approach perceives curriculum as a process and intends to develop all stages of the curriculum, including the instructional level, based on a curriculum model. This is also the curriculum development model adopted by The Ministry of National Education (MoNE) in Türkiye. In this manner, the curriculum points to not only a circle as a process but also a guide as a result.

In Türkiye, all activities related to curriculum development, implementation, monitoring and evaluation processes are carried out by Board of Education (BoE) (MoNE Regulations, 2012). Headquarters of Secondary Education, Primary Education, and Vocational and Technical Education which are the units of MoNE, take role in curriculum development process through their monitoring and evaluation departments. Although there are teachers, academics and educational unions that take



place in curriculum development groups, the main responsibility belongs to BoE in all curriculum issues (Tan-Şişman & Karsantik, 2021). Living in one of the highest centralized countries in terms of educational policies among the OECD countries (OECD, 2019), it seems that Turkish teachers are not adequately represented in curriculum development process. Previous studies on teacher autonomy, teacher agency, and roles of teachers in curriculum development reveal that teachers do not feel like a part of the process, and they define themselves solely as curriculum implementers (Tokgöz, 2013; Yurdakul et al., 2016). Likewise, in her study, Bümen (2019) states that teachers do not have the desire to implement or adapt the curricula that are prepared in a centralized manner in Türkiye. Whereas to repeat again, the curriculum serves as a guide and gives necessary flexibility in the classroom practices. Nasırcı (2022) interprets this situation as a natural consequence of the fact that since there is only one curriculum for teachers to consider for their lessons, teachers should adopt these existing curricula. Teachers bear the main responsibility for implementing the curriculum in a way that ensures successful educational outcomes. Thus, teachers are mainly responsible for implementing the curriculum at schools in Türkiye. A considerable body of literature underscores the significant role of the teacher in reaching the intended goals of the curriculum and students' achievement (Jukić Matić, 2019; Tian et al., 2022; Ünver, 2021).

In this regard, Shkedi (2009) asserts that from a teacher's standpoint, there is a three-dimensional structure of a curriculum: the formal curriculum written by the professional curriculum specialist; the perceived curriculum by the teacher, and the curriculum-in-use, which is what happens in the classroom. He adds that research found no congruence between these forms of curricula. Hence, he considers the implementation of a curriculum as the narrative of the teacher. This reminds Marsh and Willis (2007) who exemplify a Shakespeare play with the curriculum. They claim that even though the play doesn't change, each director films it from different perspectives. In this manner, teachers implement the curriculum with all their knowledge, skills, attitudes, values, and experiences. A curriculum literate teacher is able to interpret current conditions and plan in an up-to-date and flexible way instead of following a standard curriculum (Nsibande & Modiba, 2012). According to Gürbüz and Şen (2023), curriculum literacy creates a framework for teachers' perceptions, attitudes, and implementation skills and competencies. It is a measurable concept that examines the relationship between the teacher and the curriculum. Here, the term "curriculum literacy" in Turkish literature is built on this role of the teachers.

Curriculum literacy is defined as the ability to recognize, select, review and facilitate the use of quality curriculum in the "Curriculum Literacy Guide" prepared by Educationfirsrt (2022). It requires teachers and teacher education programs to be intelligent users of curricula, able to both evaluate and implement curricula effectively. Curriculum literacy was first introduced by Akinoğlu and Doğan (2012) as a concept in curriculum studies in Türkiye. They listed the problems faced by teachers while implementing the curriculum as understanding the curriculum, attitude towards the curriculum and the ability to transform the curriculum into practice and proposed to name these qualities as the concept of "curriculum literacy". Since then, there has been a significant amount of research on the concept in the literature, framing it in a way that places the primary responsibility for understanding, adapting, transforming, and contextualizing the curriculum on the teacher. This aligns with understandings of curriculum development and curricula in Türkiye. Erdamar and Akpınar's (2020) statement succinctly summarizes the general perception of the concept: Curriculum literacy involves

Cogmen, S. & Yılmaz Ozelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1538-1569.*

DOI. 10.51460/baebd.1508308



teachers' interpretation of the curriculum within the contexts of students, course content, school, and society. Aslan (2019) stated that the concept of curriculum literacy also includes information about the process of curriculum development. Accordingly, Çetinkaya and Tabak (2019) underlines the importance of analyzing interrelations of curriculum components in curriculum literacy. On that account, teachers' "correct" understanding of the programs that they "implement", has been the focus of the studies. With the changes made by the Council of Higher Education in the programs of Faculties of Education in 2018, the inclusion of the concept in curriculum development courses has also made it valuable to be investigated within the framework of pre-service teachers. In fact, the importance of this course, which was elective at the time, was further understood and in 2020 it was started to be taught as a compulsory course in the faculties of education of some universities. However, such approaches have failed to address the ongoing circular nature of the curriculum due to the limited understanding of teachers' role as the correct and effective implementers of the curriculum in classes. While teachers have the initiative to adapt the curriculum based on varying conditions in their classes and schools, the high expectation for academic achievement and the national standardized assessment process lead teachers to adhere to the curriculum outcomes. This understanding limits the perception of curriculum as a guide on what and how to implement in classes rather than as a circular process that is open to change and transformation. Consequently, the conceptualization of curriculum literacy remains unclear in the related literature despite a considerable amount of research, especially after 2018 the year that curriculum literacy was included in teacher preparation programs. Research on the term has mostly been restricted to attempts to develop a reliable and valid instrument to assess curriculum literacy. The main participants in previous research have been primary school teachers and English Language Teaching (ELT) teachers. Researchers have used various variables and dimensions to assess the term, and there seems to be confusion regarding the term's nomenclature – sometimes it is outlined as instructional literacy. This review study aims to examine this relatively new term and to create a systematic map of the evaluation and conceptualization of curriculum literacy in Türkiye.

In this manner, a systematic investigation of curriculum literacy seems to be significant in providing a holistic and comprehensive look. The main purpose of the present study is to examine the definition and context of curriculum literacy in the Turkish literature. The research questions addressed in this review study are as follows:

1. How is the curriculum literacy defined?
2. Which variables related to curriculum literacy were focused on?
3. What methodological approaches are undertaken to examine curriculum literacy?

Methodology

A systematic review was chosen to allow a deeper insight into the term of “curriculum literacy” in Turkish context. According to Xiao and Watson (2019), a systematic review establishes a review protocol to ultimately “extract, analyze, and synthesize data” (p. 102). We followed The PRISMA 2020 (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses) protocol outlined by Page et al. (2020) for the work of this systematic review. Specifically, with this review, we aimed to include a body of research that handled curriculum literacy in Türkiye with the participation of teachers, pre-service teachers, or school administrators.



Procedures of review

This review study aims to examine curriculum literacy in literature addressing Turkish context. To begin this process, the National electronic databases (Journal Park - TUBITAK ULAKBIM, Higher Education Council Theses Centre, Scholar Google, ASOS Index, and Turkish Education Index) were selected between the years 2017 and 2022. The studies with the keyword “curriculum literacy” revealed that the first study in the Turkish sample was conducted in 2010. However, since the main subject of this study is "the professional needs analysis of teachers working in unified classrooms", it is outside the scope of the current study. Since the first subsequent study was conducted in 2017, the studies between 2017 and 2022 constituted the sample of the current study. Curriculum literacy, program literacy, and instructional program literacy in both Turkish and English languages were searched as keywords. The literature review was conducted between August and November 2022.

Each study was coded in Excel according to its publication date, publication style (article or dissertation), problem statement, purpose, methodology/design, sample, data instruments, data analysis, results, and suggestions. These are the parameters also included in the PRISMA checklist. In fact, the current study was designed based on PRISMA 2020. A total of 135 studies were reached. Criteria were used to select the studies. 73 studies were not included in the scope of the study after the pre-review (see Figure 1).

Criteria for selecting the research were as follows:

- (1) Research addressing the term “curriculum literacy” in educational settings.
- (2) Research including the terms “program literacy,” “curriculum implementation skills,” “program awareness,” and “program knowledge.
- (3) Research analyzing the term conceptually and practically either in qualitative or quantitative ways.
- (4) Research published in a peer-reviewed academic journal or research completed as a master or PhD thesis.
- (5) Research conducted between January 1, 2017, and December 31, 2022.

Studies that assess the knowledge of teachers or pre-service teachers on curriculum development course content or curriculum itself either by a questionnaire or an achievement test tool were excluded. Some journal papers were published as a part of thesis or dissertation. In those cases, only theses or dissertations were included in the review.

Using the Boolean indicator “or,” we searched all combinations of the following:

- (a) terms describing curriculum literacy (i.e., program literacy, curriculum literacy, instructional program literacy),
- (b) terms describing educators (i.e., preservice teacher, teacher candidate, teacher, education administrators),
- (c) terms addressing curriculum literacy (i.e., program literacy, curriculum literacy, curriculum implementation skills, program awareness, program knowledge)



Figure 1 presents the elimination process of studies. We identified a total of 71 studies based on predefined criteria. Of these, 26 are dissertations (23 master theses and 3 Ph.D. dissertations), and 45 are full-text research studies. Nine articles are excluded due to improper criteria, leaving 36 articles included in the research. In total, sixty-two studies on “curriculum literacy” were recruited for this study (Studies used as data are shown with an asterisk (*) in the reference part; not all the studies were cited in the text). The analysis delved into how curriculum literacy is conceptualized, what it is associated with, how it is defined, and how it is measured. The methodological approach, including the method, sampling, and data collection, was examined. The findings were reported with the related literature and references. Table 1 presents information about the examined studies.

Table 1.

Information about the studies on curriculum literacy

Thesis															
Publication date	2022		2021		2020		2019		2018		2017		Total		
Publication style	MA	PhD	MA	PhD	MA	PhD	MA	PhD	MA	PhD	MA	PhD	MA	PhD	
F	6	0	4	0	5	1	6	1	1	1	1	0	23	3	
Total (Thesis)															26
Articles															
Publication dates	2022		2021		2020		2019		2018		2017		Total		
F	4		15		3		9		4		1		36		
Total (Articles)															36
<i>Total</i>	<i>10</i>		<i>19</i>		<i>9</i>		<i>16</i>		<i>6</i>		<i>2</i>		<i>62</i>		

Although there is no consistent increase in studies, from 2017 to 2022, more research has been conducted on curriculum literacy. Table 1 shows that while there were 2 studies in 2017, this number increased to 10 in 2022.

Findings

Definition of curriculum literacy

The review of 62 studies revealed that the concept of curriculum literacy is addressed as either a skill or a competency area. This skill/competency area is grounded in the four basic components of the curriculum (objectives, content, learning experiences, and evaluation) and is acknowledged as a professional skill/competence area. Table 2 shows the distribution of the studies according to the way they address the concept of curriculum literacy. What is emphasized in the studies that knowing the curriculum, understanding/interpreting the curriculum, evaluating the curriculum, and implementing the curriculum effectively are the fundamental skills and competencies of curriculum literacy (Altuncu, 2021; Dilek, 2020; Gündoğan, 2019; Güleş, 2022; Mansuroğlu, 2019; Nasırcı, 2022; Yılmaz, 2021; Yüksel Güler, 2022).



Table 2.

Distribution of the studies according to the way they address the concept of curriculum literacy

Curriculum literacy as a skill	Erdem & Eğmir, 2018
Curriculum literacy as a competency area	Bolat, 2017; Keskin, 2019; Yar Yıldırım, 2018.
Curriculum literacy as both skill and competency area	Altuncu, 2021; Dilek, 2020; Gündoğan, 2019; Güleş, 2022; Mansurođu, 2019; Nasırcı, 2022; Yılmaz, 2021; Yüksel Güler, 2022.

The most common definitions in the studies come from Bolat (2017), Keskin (2019) and Yar Yıldırım (2018). Interestingly, these researchers also developed the most common measurement tool used to assess the curriculum literacy levels. The definitions by these researchers are as follows:

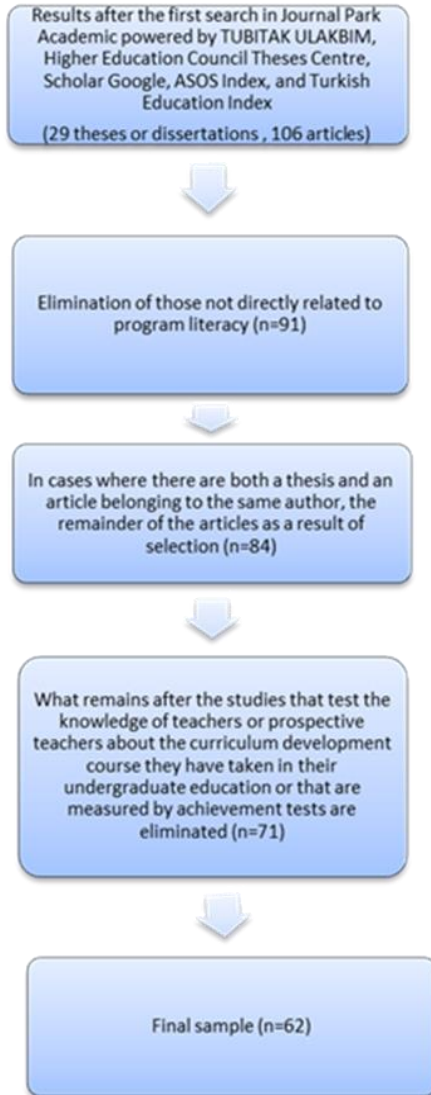


Figure 1: Process of eliminating reviewed studies



Curriculum literacy is the literacy competencies related to the objectives, content, learning-teaching processes, measurement, and evaluation elements of the curriculum that a teacher or prospective teacher should have. In other words, it is the ability to examine, correctly understand, associate, and successfully implement the basic elements of the official curriculum such as learning outcomes, learning areas and themes, activities and testing situations within the framework of the characteristics they should carry (Bolat, 2017).

Curriculum literacy can be defined as knowing curricula, developing a critical perspective towards curricula, and commenting on the implementation process (Keskin, 2019).

It means conceptual knowledge about the curriculum, understanding the relationships between concepts, management of the curriculum, making decisions and plans about the curriculum (time, method, choosing the appropriate teacher for the class, material, learning environment, etc.), talking about the curriculum (philosophy, purpose, elements, suitability for development, preparation and implementation, evaluation) (Yar Yıldırım, 2018).

Researchers interconnect curriculum literacy with curriculum development literature. Considering that teachers are primarily responsible for effective curriculum implementation, almost all studies underline the link between instructional efficiency and the teacher's curriculum literacy level. Therefore, the literature is constructed around the central role of the teacher in curriculum implementation in classrooms. In parallel with this perception, teachers' views, attitudes, and perceptions are also considered in the related literature. To conduct successful instruction, a teacher should know, understand, interpret, adapt, and evaluate the curriculum. Moreover, having a critical view and a positive attitude towards the curriculum are also underlined factors in definitions. Although some studies (Keskin, 2019) included critical literacy in the definition of curriculum literacy, many studies examined the association between a teacher's curriculum literacy and the effectiveness of the programs. In this manner, results showed that the literature on the concept focuses on the effective and correct use of the curriculum and the teacher's role in this process.

Concepts / variables associated with curriculum literacy

This review study outlined some concepts and variables associated with curriculum literacy in the studies. In Table 3, the concepts that the studies addressed together with curriculum literacy are given.

Table 3.
Concepts / Variables Associated with Curriculum Literacy

Categories	Codes	
Concepts related to teaching processes	Teaching skills	Kahramanoğlu, 2019; Çetinkaya & Tabak, 2019
	Classroom management skills	Gülpek, 2020; Tutuş, 2020; Ünal, 2022, Yüksel Güler, 2021
	Teaching competency level	Aydın & Kurt, 2022



	Level of readiness for teaching profession	Aygün, 2019
	Teaching motivation	Dağ, 2021
	Teachers' pedagogical Knowledge skills	Dilek, 2020
	Educational beliefs	Yar Yıldırım, 2021
Concepts regarding stakeholders of education	Views of school administrators	Erdamar, Akpınar, 2021
	Views of academics working in the department of C&I	Erdem Toy, 2021
Conceptions about the way program literacy is perceived	Perceptions of curriculum literacy	Altuncu, 2021; Arslan, 2019;
	Level of commitment to the curriculum	Keskin, 2019
	Applicability and functionality of curriculum literacy	Aslan, 2018; Boncuk, 2021;
	Assumption, awareness/cognitive awareness of the curriculum	Güleş, 2022 Karagülle et al., 2019 Boyras, 2021; Yıldız, 2019
Concepts related to thinking skills	Critical and creative thinking	Mansuroğlu, 2019; Özüdoğru, 2022
	Epistemological beliefs	Kahraman, 2020
Other concepts	Individual innovativeness levels	Kahraman, 2020
	21st-century skills	Kuloğlu, 2022

According to table 3, self-efficacy beliefs towards teaching, classroom management skills, and teaching competency levels were among the top-investigated variables with curriculum literacy in the studies (Aydın & Kurt, 2022; Çetinkaya & Tabak, 2019; Gülpek, 2020; Kahramanoğlu, 2019; Tutuş, 2020; Ünal, 2022, Yüksel Güler, 2021). These competencies or skills about teaching were also examined under various names. For instance, Aygün (2019) examined the relationship between curriculum literacy and the level of readiness for teaching profession. Similarly, in one study, the relationship between curriculum literacy and teaching motivation (Dağ, 2021), and in another study, the relationship between curriculum literacy and teachers' pedagogical knowledge skills (Dilek, 2020) were examined. All these results are a continuation of the emphasis on the teacher's role in implementing the curriculum. Among the 62 studies examined, in addition to teachers or pre-service teachers, there were also studies addressing the views of school administrators (Erdamar, Akpınar, 2021) and academics working in the department of curriculum and instruction (Erdem Toy, 2021) on curriculum literacy.

Studies also discussed the teachers' or pre-service teachers' perceptions of curriculum literacy (Altuncu, 2021; Arslan, 2019; Keskin, 2019) and their level of commitment to the curriculum (Aslan, 2018; Boncuk, 2021; Güleş, 2022). Among all the variables discussed, the applicability and functionality of curriculum literacy (Karagülle et al., 2019) were frequently assessed in both qualitative and quantitative ways. It is assumed that a high level of knowledge about curriculum literacy will positively affect curriculum literacy level (Şahin, 2020). In addition to this assumption, awareness/cognitive awareness of the curriculum is an important predictor of curriculum literacy level (Boyras, 2021; Yıldız, 2019). All these results emphasize the importance of cognitive skills related to the curriculum that the teachers should follow in classrooms. In other words, studies suggest that it is important and necessary for teachers to know and understand the curriculum to implement it effectively. This suggestion also constitutes the basic understanding of curriculum literacy in studies.



In addition to variables, some studies have also associated curriculum literacy with some concepts such as critical and creative thinking (Mansuroğlu, 2019; Özüdoğru, 2022). In one study, teachers' epistemological beliefs and curriculum literacy levels were compared (Kahraman, 2020). In another study, the relationship with teachers' educational beliefs was examined (Yar Yıldırım, 2021). It is noteworthy that teachers' 21st-century skills (Kuloğlu, 2022) and individual innovativeness levels (Kahraman, 2020) were examined in relation to curriculum literacy. The ability to revise the curriculum in line with the needs of the day and to produce alternatives is considered important for curriculum literacy.

Preferred research methods examining curriculum literacy

Results showed that researchers mostly preferred quantitative methodology to examine the curriculum literacy. There seems to be a strong connection between the articulation of the purpose and preferred method. While some quantitative studies assessed the relationship between curriculum literacy and some variables, others calculated the predictive coefficients. Most quantitative studies aimed to measure the curriculum literacy levels of the participants. In qualitative studies on curriculum literacy, researchers addressed curriculum literacy as a concept and asked for the views of participants through interviews or open-ended questions. Table 4 provides an overview of preferred methodology in examined studies.

Table 4.
Methodology Preferred in the Studies

Themes	Categories	Codes	f *
Method	Qualitative	Phenomenology	4 (Boyraz, 2021; Erdem & Yücel Toy, 202; Gündoğan, 2019; Sarıgöz 2021)
	Quantitative	Descriptive models, scale development (n=6)	53 (Akyıldız, 2020; Bolat, 2017; Kasapoglu 2020, Yıldırım, 2019, etc.)
		Convergent parallel pattern	1 (Nasırcı, 2002)
	Mixed	Explanatory sequential design	2 (Keskin, 2019; Yurtseven et. all, 2021)
		Quantitative (descriptive) + Qualitative (case study)	1 (Tutuş, 2021)
	Literature Review	Literature review	3 (Gündoğan, 2019; Karagülle, Varkı, Hekimoğlu, 2019, Yar Yıldırım, 2018)
Total		64	

* Frequency values are numerically more than the examined studies because in some studies there are more than one research methods in terms of research questions (etc. Gündoğan, 2019).

It is apparent from Table 4 that many studies preferred quantitative designs. The majority of dissertation studies (f=22) and articles (f=31) examined the perception, skills, or ability of curriculum literacy. Six of these studies were designed to develop a scale. Mixed-method studies (f=3) and qualitative studies (f=4) are less frequently preferred, and there were three review studies. The most commonly studied participants in curriculum literacy research are teachers and pre-service teachers. Frequency distributions for the samples are given in table 5. Teachers work in many branches, but



some studies specifically focused on physical teachers (f=1); multi-grade class teachers (f=2), Turkish Language teachers (f=3), and English Language teachers (f=1). Three studies were conducted with school administrators, one of them which examined the curriculum literacy levels of primary school teachers based on the views of school administrators.

Table 5.

Sample Preferred in the Studies

Themes	Categories	f*
Sample	Teacher Candidate	19
	Teacher (Classroom, English, Preschool, Turkish, Physical Education, Special education)	39
	School Administrator (School Principal and Deputy Principal)	6
	Academics	1
Total		65

*The fact that the frequency values are higher than the sample is due to the use of more than one method and sample level in line with the sub-objectives in the same study.

The methods preferred in the studies also determine the data collection tools. Quantitatively designed studies mostly employed scales to measure perception, competency, and skills. The "Curriculum Literacy Scale" (n=18), developed by Bolat (2017) was the most frequently used measurement tool for assessing curriculum literacy. The scale comprises 29 items and 2 sub-dimensions. In the curriculum reading sub-dimension of the scale, there are items that emphasize the correct understanding of the presented curriculum. In the writing sub-dimension, the ability to make applications in line with the objectives of the program, create new outcome statements, or design new activities is emphasized. This tool is closely connected to the four basic components of the curriculum. Its popularity among studies may be attributed to being one of the first measurement tool developed and its relative brevity compared to other tools assessing curriculum literacy. The "Curriculum Literacy Scale" developed by Arslan (2018) ranks second in terms of usage. The scale comprises 18 items and 3 sub-dimensions (curriculum knowledge, planning and implementation). This scale also includes items that test the skills of having cognitive knowledge about the curriculum, designing changes in the curriculum when needed, and effectively implementing the curriculum.

Table 6.

The data instrument tools used in the studies.

Themes	Categories	f*
Quantitative Data Collection Tool	Tools grounded in basic elements of the curriculum (aims, content, learning & teaching, evaluation)	Bolat (2017)
		Akyıldız (2020)
	Tools grounded in basic elements of the curriculum and affective dimensions of the curriculum	Kahramanoğlu (2019)
		Yıldırım (2019)
Tools for the skills and abilities for implementing/leading/developing the curriculum	Tools assessing to be a curriculum literate	Yar Yıldırım (2020)
		Keskin (2019)
		Arslan (2018)
		Yar Yıldırım (2018)
		Tan-Şişman (2021)
		Kasapoğlu (2020)



Tools assessing the views/perceptions of the school administrators		Erdamar (2020)
Qualitative	Document analysis	Boyras (2021)
Data	Semi-structured interview form	Erdem & Yücel Toy (2021)
Collection	Classroom observation form	Sarıgöz (2021)
Tool	Open-ended questionnaire	Yurtseven et al (2021)

* The most frequently preferred measurement tool from each type of measurement tool is included.

Table 6 indicates that quantitative data collection tools were frequently preferred (f=56). Among the qualitative data collection tools, semi-structured interview forms (n=3), observation form (n=1) and open-ended questionnaire (n=1) developed by the researcher were used. In his research Sarıgöz (2021) asked 4 open-ended questions about the meaning of curriculum, the meaning of being a curriculum literate, the importance of curriculum for learning and teaching process, and the importance of implementing the curriculum for students. In the methodology section of the study, more than one data collection tool was occasionally used from in studies defined by the researcher as qualitative phenomenology (e.g., Gündoğan, 2019; Tutuş, 2020) or phenomenological research (e.g. Boyraz, 2021; Erdamar, Akpınar, 2021). Through document analysis, observation, interviews and short-answer questionnaires, data on conceptual knowledge, perception of competence, skills and awareness of curriculum literacy were collected. Of all the qualitative data collection tools, the themes can be listed as follows: knowing, understanding, implementing, and analyzing the curriculum, awareness of the concepts of curriculum, awareness of the elements affecting the curriculum, and beliefs of teachers about curriculum. Data analysis methods also vary depending on the method preferred and the measurement tool used in research. Preferred data analysis methods are given in Table 7.

Tablo 7.
Preferred data analysis methods in the studies

Themes	Categories	Codes	f*
Data analysis methods	Quantitative Data analysis methods	Descriptive statistics and Parametric tests (independent samples t-test, one-way analysis of variance (ANOVA) and Bonferroni tests, Pearson Correlation analysis, Multiple Linear Regression Analysis	55
		Descriptive statistics and Non-parametric tests (Mann Whitney U test - Kruskal Wallis H test)	11
	Qualitative Data analysis methods	Descriptive analysis, Content analysis	8

*The fact that the frequency values are higher than the sample is due to the use of more than one data analysis method in line with sub-objectives in the same study.

Table 7 shows that parametric or non-parametric analysis were used in quantitative research depending on whether the data is normally distributed or not. The most complex quantitative analysis technique preferred is multiple regression analysis. Content analysis is the qualitative data analysis method used to analyze the qualitative data.



The findings regarding the results obtained in the study are given in Table 8. The results vary depending on the theoretical framework of the study, the measurement tool used, and the sample group. For example, it is not possible to reach a general judgment based on the results of studies examining gender and curriculum literacy levels. While the level of curriculum literacy increases in favour of female participants in some studies (Kahramanoğlu, 2019; Oruç, 2022; Saral, 2019), it increases in favour of male participants in some studies (Çınar, 2022; Zelyurt, 2021). Examining the seniority and the type of faculty graduated from, the results are striking at some points. For example, in some studies, curriculum literacy decreases as seniority increases (Mansuroğlu, 2019). There are also study findings that claim the opposite (Dağ, 2021; Güler, 2021, etc.). Similarly, the curriculum literacy levels of participants who graduated from the faculty of education are lower than those who graduated from other faculties (Aslan, 2018). There are also study findings that claim the opposite (Gürbüz, 2021).

Table 8.
Codes and frequencies related to the results obtained in the studies

Themes	Categories	Codes	f*	
Results	Personal variables	Seniority	4(-), 2(+)	
		Teaching subject	3(-), 1(+)	
		School type	3(-)	
	Results on the relationship between curriculum literacy and some variables	Educational variables	Class level	31 (+)
			Academic GPA	32 (+), 17 (-)
			Bachelor's degree	12 (+), 3 (-)
			Master's degree	12 (+), 4 (-)
			In-service education	42 (+)
			Taking curriculum development class	16(+), 3(-)
	Variables about curriculum development		Participating in curriculum development	11(+)
Considering the curriculum as important			17(+)	
Benefitting from the curriculum			6(+)	
Frequency of examining the curriculum			4(+)	
Results on the levels of curriculum literacy	High (19), medium / medium and above (27), low (4)		7	
Results on other variables	Teacher's motivation	Positively low level	1	
	Pedagogical knowledge and skill	Positively low level	1	
	Level of individual innovation	Positively medium level	1	
	Epistemological belief	Positively low level	1	
	Reflective thinking	Positively low level	1	

(-) negative relation, (+) positive relation



Results show that many of the participants see their curriculum literacy levels as medium, medium and above and sufficient (Kuyubaşoğlu, 2019; Şahin, 2020). Another important result is the relationship between receiving in-service training and the curriculum literacy level. In many studies, participants (teachers, school administrators) who received in-service training have higher curriculum literacy level (Aslan, 2018; Aslan, 2019; Atli et al., 2021; Aygün, 2022; Erdamar, 2020; Güleş, 2022; Keskin, 2019). Aygün (2019) found a significant relationship between curriculum literacy and the level of readiness for teaching profession. Similarly, Süğümlü (2022) stated that there is a strong positive relationship between teachers' instructional performance and curriculum literacy. Results also revealed that participating in curriculum development processes, considering the curriculum as important, and benefitting from the curriculum increase the curriculum literacy level. This highlights the significance of organizing the content of in-service and pre-service trainings.

Discussion

The current study, aimed at conducting a systematic review of research on curriculum literacy in the context of Türkiye, scrutinized a total of 62 studies (theses and articles) spanning the years 2017 to 2022. Three main research questions guided the examination of the research, and the results are discussed and presented under these research questions.

The definition of curriculum literacy

The term “curriculum literacy” was introduced by Akinoğlu and Doğan (2012), who defined it as the skills and the abilities of teachers regarding their understanding, perception, attitudes, and implementation of the curriculum. Although the ability of teachers to adapt and implement the curriculum has been discussed in the literature for a long time, research on the term has noticeably increased after 2018. This coincides with The Council of Higher Education revising teacher training curricula in the same year, with curriculum literacy being mentioned in course contents such as Curriculum Development.

In the context of the current research, the term curriculum literacy aligns with the definition by Akinoğlu and Doğan (2012) with slight differences. Almost all studies underline the primary responsibility of teachers in achieving the aims of the intended curriculum and implementing successful instruction. For example, one study defines the teacher as someone who “provides learning, transfers necessary information, organizes learning activities and guides students” (Tutuş, 2021, p.27). Many other examined studies also emphasise the implementer role of the teacher in terms of curriculum literacy (Akyıldız, 2020; Erdem & Eğinir, 2018; Esen Aygün, 2019; Gömleksiz & Erdem, 2018).

The definitions of curriculum literacy focus on the main instructional roles of the teachers regarding curriculum knowledge. For instance, Bolat (2017) defines curriculum literacy as the ability to recognize the outcome in terms of its aim, write a suitable aim for students' levels, relate the content with the aim, construct content related to aims, design the learning and teaching process, and make proper assessments and evaluations related to aims. Similarly, Erdem and Eğinir (2018) view



curriculum literacy as the skill of adapting the curriculum to environmental conditions. Curriculum literacy is examined in two dimensions: knowledge and skill. The first dimension includes knowledge about the process of understanding, implementing, and evaluating the curriculum. The second dimension includes skills in designing, implementing, and assessing the learning and teaching process (Akyıldız, 2020). This perception of curriculum literacy is closely related to the role of the teacher in curriculum development. Ornstein and Hunkins (2016) consider teachers as service representatives who support the curriculum development team in development, implementation, and evaluation. Posner (1995) suggests that curricula are the main guides for teachers who are responsible for instructional activities. On that account, teachers should lead all the elements that constitute the curriculum. Furthermore, MoNE (2017) refers to curriculum literacy among specific field instruction efficiencies: explaining the instructional program in terms of curriculum elements, relating the instructional program to other fields' instructional programs, associating the instructional process with students' characteristics, comparing various strategies, methods, and techniques in the field, and comparing the assessment and evaluation process in the field.

It is accepted that teachers have a significant role and responsibility in implementing the curriculum in the field of education. As the examined studies support, it is crucial for a teacher to know, understand, comprehend, adapt, and evaluate the curriculum to maintain successful instruction. Fullan and Pomfret (1977, as cited in Bümen et al., 2014) state that knowledge and experiences about the elements of the curriculum affect the implementation of the intended curriculum. Teachers who are aware of the curricula are more sensitive while performing them (Bay et al., 2017). However, many of the studies reveal that teachers do not have the willingness to implement the official curriculum because they lack sufficient information (Demeuse & Christine, 2016; Doğan & Semerci, 2016; Güneş & Baki, 2012; Kahraman, 2020). Consequently, knowledge about the curriculum seems vital for effective instruction. The studies reviewed treat this level of knowledge and awareness of the curriculum as a sign of curriculum literacy. However, curriculum literacy is also viewed as necessary for freeing teachers from the boundaries of guidebooks (Ben-Peretz, 1990). Ariav (1991) argues the entry level of curriculum literacy involves the selection of curriculum materials and their adaptation according to the specific needs of the learning and teaching process. Nevertheless, the higher level of curriculum literacy includes an awareness of the approaches to curriculum development.

Both the views on curriculum literacy and the studies examining the levels seem to point more to the entry level of curriculum literacy. Moreover, the definitions of curriculum literacy are based on the role of teachers as curriculum implementers. This perspective might be due to an approach that does not include the teachers in the curriculum development process and only accepts them as technicians. A study conducted by Şahin and Kumral (2013), which examines the perceptions of pre-service teachers on curriculum and their roles, finds that most participants refer to the curriculum as a mold and their roles as technicians. This ignoring approach underestimates other factors affecting education, such as economic, political, sociological, and cultural situations. The only and greatest responsibility for unsuccessful instruction might be seen as curriculum illiterate teachers. At this point, Öztürk (2012) suggests the teacher's role not only as an implementer but also as a developer of the curriculum. The difference and relationship between curriculum and instructional programs provide a complex and interrelated role for the teacher. Teachers build upon the guiding curriculum in the classrooms and use their professional skills to adapt the curriculum. This is not just the role of an



implementer but a more intense role of implementer and developer. The feedback of teachers at schools is precious for the curriculum development process. So maybe the first prerequisite competency of a teacher is to be curriculum literate not only in the way of implementing the curriculum but participating in developing the curriculum.

In summary, the studies consider curriculum literacy as a professional skill and competency, relating literacy skills to the knowledge, awareness, adaptation, and evaluation levels of the teacher, which directly links to curriculum implementation. Curriculum literacy and instructional program literacy seem to be intertwined concepts in most studies. Literacy is assessed in terms of four basic elements of the curriculum (objectives, content, learning experiences, and evaluation) and focuses on the instructional skills of the teacher. Studies examining the curriculum literacy levels of teachers or pre-service teachers in Türkiye tend to perceive curriculum literacy as the understanding and correct implementation of the existing curriculum. In other words, the term is associated with how teachers comprehend the designed curriculum and how well they reflect this comprehension in the classrooms. This reminds another concept which is curriculum fidelity defined as the closeness between design and implementation (Lee & Chue, 2013). Bümen et al. (2014) emphasize that curriculum fidelity is an indication of the faithful implementation of the curriculum in its original form. Although the effectiveness of curricula is associated with curriculum fidelity (Boncuk, 2021; Dikbayır & Bümen, 2016; Polikoff & Porter, 2014; Weare & Nind, 2011), a strict level of curriculum fidelity is criticized for limiting professional autonomy and decision-making that require higher-order thinking (Achinstein & Ogawa, 2006). Boncuk (2021) assumes that the curriculum literacy levels of teachers are an important indicator of their curriculum fidelity. In the same vein, Kahraman (2020) indicates that the main responsibility and task of teachers are to implement the curricula developed by the ministry. This approach is quite different from the perspective that Ornstein and Hunkins (2016) underline: Teachers' role is to develop, implement and evaluate the curricula" (p. 38). Remillard (2005) claims that it is impossible to address all the needs of schools and classes while developing the curricula. Correspondingly, Hewitt (2006) states that there are two indicators for the reached goals of curricula: the structural quality of the curriculum and the contextual environment where the curriculum is implemented. Again, the curriculum literacy of the teacher has come to the stage with the significance that a teacher is not merely a technician who faithfully follows the curricula prepared for schools. In this manner, many of the examined studies might have some limitations in conceptualizing curriculum literacy in a broader context of teachers' role in curriculum development. The probable explanation for this is the assertion that successfully literate teachers are grounded on a successfully implemented curriculum in the examined studies, although they accept the curriculum adaptation skills of the teachers. This manner might create a conflict in terms of teacher autonomy while comprehending and evaluating the curricula. The teacher-proof curriculum approach focuses on the successful outcomes of education (Westwood Taylor, 2013) so it underlines the greatest responsibility of teachers to implement the curriculum in the right way. Thus, it might be claimed that curriculum literacy is not merely a level to be assessed but a dynamic and interactive process to be observed. On one side, the general perspective of the examined studies on curriculum literacy might embrace the significant role of teachers who know and experience the instructional environments best with their all dimensions. On the other side, this perspective still ignores the significance of teachers' experiences in developing the curricula. In this manner, the competencies and skills referred to the curriculum literacy in related studies might be considered as the skills for the instructional program.



Focused concepts / variables associated with curriculum literacy

As mentioned earlier, curriculum literacy is often used in the sense of curriculum competence in studies, and an attempt has been made to explain it in this way. From this perspective, variables associated with curriculum literacy can be broadly grouped under two categories. The first category includes variables such as commitment to the curriculum, awareness of the curriculum, and understanding the curriculum correctly, addressing teachers' knowledge, skills and attitudes towards curriculum literacy in the theoretical dimension. The second category emphasize the role of the teacher in defining curriculum literacy, discussing teachers' cognitive skills and classroom practices related to the curriculum. In more general terms, curriculum literacy is associated with teachers' perception of self-efficacy for the teaching profession, professional readiness or professional motivation. In a limited number of studies (n=5, see results for details), curriculum literacy was associated with different variables such as critical thinking (Özüdoğru, 2022), reflective thinking (Mansuroğlu, 2019), epistemological beliefs and individual innovativeness (Kahraman, 2020), 21st-century skills (Kuloğlu, 2022) and educational beliefs (Yar Yıldırım, 2021). Although this number is quite limited, it should not be forgotten that there are studies testing the relationship between curriculum literacy and the mentioned variables after the completion of the data collection process of the current study.

The relationship between curriculum literacy and critical thinking is frequently discussed. It can be said that the basic perspective here is that the ability to revise the curriculum in line with the needs of the day and to produce alternatives is considered important for curriculum literacy. In a study conducted with teachers, Karaağaç (2023) found a positive and moderate relationship between critical thinking, problem-solving skills, and curriculum literacy. Similarly, Barut and Gündoğdu (2022) revealed that there is a moderate, positive relationship between teachers' curriculum literacy and critical thinking tendency. Mansuroğlu (2019) believes that the professional success of teachers with developed reflective thinking skills may also be improved. This result may be explained by the fact that reflective thinking skills will support teachers' professional development and help them act as a bridge between theory and practice. In his study examining the relationship between curriculum literacy and reflective thinking, he found a significant but low-level relationship between teachers' curriculum literacy and reflective thinking tendencies.

Another variable whose relationship with curriculum literacy was tested was epistemological belief. Schommer (1990) defines epistemological belief as an individual's subjective beliefs about knowledge, its source, reliability, and nature. Teachers' epistemological beliefs manifest themselves in classroom teaching practices (Koç & Memduhoğlu, 2017) or in the organization of the learning environment (Karhan, 2007). In this context, it can be thought that teachers' epistemological beliefs directly affect the educational situations step of the program. In one of the studies (Kahraman, 2020), epistemological belief and individual innovativeness perception were found to be predictors of curriculum literacy. Several studies have reported that teachers' epistemological beliefs are an important variable in terms of achieving the goals of the curriculum (Çakmak, Bulut, & Taşkıran, 2016; İçen, İlğan, & Göker, 2013; Koç & Memduhoğlu, 2017, Özeren & Akpınar, 2020). As emphasized in these recent studies in Turkish sample, curriculum literacy is related to basic thinking skills, which, in turn, are related to teacher qualifications. According to Demir (2023), there is a moderate, positive, and

Cogmen, S. & Yilmaz Ozelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1538-1569.*

DOI. 10.51460/baebd.1508308



significant relationship between teachers' curriculum literacy levels and their attitudes towards the teaching profession. Teachers who have positive attitudes towards their profession and self-efficacy perception, who ask, question, and strive to make sense are teachers who carry the qualities of 21st-century teachers (ISTE, 2019). Putting knowledge into action is also among the 21st-century skills directly linked to curriculum literacy. The United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2023) has included identification, understanding, interpretation, production, and communication skills in its definition of literacy in the transforming world order. Individuals need to be literate to be aware of their situation, to use the knowledge they have acquired in their lives, and to produce new knowledge. Based on this definition of literacy, teachers need to know and understand the current curricula to be described as curriculum literate. Recognizing and understanding are not enough. The curriculum should be interpreted from a critical point of view, opinions should be expressed, and initiatives should be taken regarding the curriculum. In summary, an individual needs to be literate to use knowledge effectively or to create products with this knowledge (Önal, 2010). In general, it is assumed that a high level of knowledge about curriculum literacy will positively affect curriculum literacy. Since 2018, MoNE has included items such as "explains the curriculum of his/her field with all its elements" and "associates the curriculum of his/her field with other curricula" in its definition of competence (MoNE, 2018). Teachers' perceptions of the curriculum bring the official curriculum and the implemented curriculum closer to each other (Eisner, 2002). On the other hand, the harmony between the official curriculum and the implemented curriculum is also an indicator of the teacher's commitment to the curriculum (Gelmez-Burakgazi, 2019). However, adherence to the curriculum requires not only adhering to it but also adapting it when necessary (Troyer, 2019).

In the light of all these evaluations, examining the relationship between a concept that is still in the conceptualization stage and skills that manifest themselves as attitudes and behaviors provides data on the applicability of the concept. The fact that teachers are seen as the implementers of the curriculum and curriculum literacy is considered within this framework has been discussed in the previous sections. As a result, the situation that emerges here is that there is a need for more studies on the "conceptualization" of the concept of curriculum literacy. Proper conceptualization of a concept will ensure that it is expressed in an understandable, clear and consistent manner. To conceptualize the concept of curriculum literacy, research findings are needed in terms of the dimensions it contains (knowledge, skills, attitudes), the areas it covers (knowledge, implementation, revision) or the concepts it is related to.

Preferred methodological approaches

The third and final question in the current review aimed to identify the methodological approaches used in studies. Studies on curriculum literacy in Türkiye are mostly quantitatively designed, primarily as descriptive studies. Considering that curriculum literacy is a newly discussed concept in Türkiye, it is understandable to present the existing situations in a general manner through descriptive research. However, qualitative studies aim to examine, discuss, and comprehend a situation with a deeper approach (Creswell, 2013). Moreover, qualitative research enables the construction of theories in social studies (Glaser & Strauss, 1967). As mentioned earlier, results suggest that curriculum literacy is conceptualized within the literature of curriculum development as an instructional/professional skill of a teacher. Most examined studies aim to assess the level of

Cogmen, S. & Yilmaz Ozelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1538-1569.*

DOI. 10.51460/baebd.1508308



curriculum literacy, limiting the discussion of the concept in Türkiye's mainly to the perspectives of teachers, pre-service teachers, faculty, and school members. It might be necessary to examine the curriculum literacy in the curriculum development process influenced by political and sociological aspects. In this manner, more qualitative studies would support the conceptualization and comprehension of the concept.

Sayfa | 1559

Another finding is that most of the studies were focused on scale development. In scale development studies, the measured variable and the structures related to this variable should be defined (Cohen & Sverdik, 2010). In this context, to develop a scale for curriculum literacy, the concept, its sub-dimensions, if any, and the variables related to it should be defined. While this type of quantitative research has the advantage of providing generalized information, it may be insufficient to offer practical recommendations for teachers and decision makers (Yıldırım, 1999). In the scale development studies reviewed, the findings were greatly influenced by the perspective adopted in the development and implementation process. In other words, the organization/design of the research is related to the findings. Besides discussing the concept of curriculum literacy, the studies address this concept within curriculum development in general. The developed measurement tools seem to include sub-dimensions and items that aim to evaluate the teacher as an effective implementer of the curriculum (see results). The most frequently preferred scale in the examined studies is the Curriculum Literacy Scale developed by Bolat (2017), which handles curriculum literacy with the dimensions of reading and writing. The scale focuses on skills such as understanding, realizing, categorizing the curriculum as the reading level, and writing and remembering as the writing level. The scale approaches curriculum literacy as understanding and implementing the curriculum correctly, which is also supported by the MoNE: "Teachers are supposed to adapt the curriculum in the process realizing the aims" (MoNE, 2018, p .20-23).

An unexpected finding of this review is related to the sample (department/in-service or teacher candidate/faculty of education graduate/registered program development class/seniority) of the studies. In some studies, curriculum literacy levels of primary school teachers or preservice primary school teachers were found to be higher than other teaching branches (Boyras, 2021; Şahin, 2020). Primary school teachers can have a deeper understanding of curricula by dealing with all areas in the classroom. Accordingly, some studies claim that examining and implementing the curriculum, that is, being in contact, supports curriculum literacy (Dilek, 2020; Kahraman, 2020; Keskin, 2019; Mansuroğlu, 2019; Yıldız, 2019). This may be another explanation for the curriculum literacy levels of primary school teachers.

The results related to the other variables such as class grade, enrollment in curriculum development class, being a graduate of faculty of education, having an MA degree, and participation in in-service training varied in the studies. One observation is the relationship between curriculum literacy level and being a graduate of the faculty of education. Some studies found a significant relationship (Altuncu, 2021, Tutuş, 2021) while some did not (Kahraman, 2020). This makes it impossible to generalize the results; however, it raises the question whether curriculum literacy information/skill/competency is gained in pre-service education or in-service processes. Courses for the teaching profession, whether compulsory or selective, aim for pre-service teachers to prepare for the profession in teacher training graduate programs. The Curriculum Development in Education

Cogmen, S. & Yilmaz Ozelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1538-1569.*

DOI. 10.51460/baebd.1508308



course, added to the teacher training programs in 2018, is a contributing achievement for curriculum literacy. Apart from theoretical teaching profession courses, teaching practice courses are the first opportunities for pre-service teachers to experience what they have learned in theory. Knowles (1992) outlines four sources that affect the self-esteem of teachers and refers to teaching courses among these sources. Kasap (2015) also states that teaching practices are important to create an awareness of professional culture and to make it possible for the combination of theory and practice. Furthermore, pre-service teachers are supposed to utilize the knowledge, skills, and attitudes in real learning environments (Saritaş, 2007). When it comes to in-service training, teachers meet their educational necessities during professional life and try to adapt to the changing working situations and new teaching challenges. In this regard, there is a dual comprehension of the teaching profession, whether it is “an art” that depends on skills and learned in-service processes, or “a profession” that requires pre-service training before starting any teaching practice (Alter & Coggshall, 2009). From many perspectives, this is a dynamic process: Being a teacher or feeling like a teacher is not an ending situation but a part of an ongoing process (Beijaard et al., 2004; Friesen & Besley, 2013; Wang, 2014). Individuals develop teacher identity over time by interacting with others and reconstructing their educational backgrounds and information (Cooper & Olson, 1996 as cited in Yaşar, et al., 2013; Franzak, 2002). Thus, it seems to be a doubtful decision whether curriculum literacy is gained in pre-service education or in-service processes. Within this framework, Ünver (2021) points out that teachers can conceptualize the curriculum, comprehend the theoretical bases of the curriculum, and adopt the curriculum in case of a combination of professional and instructional skills. In other words, knowledge, skills, and attitudes toward curriculum literacy are grounded in the combination of professional and instructional skills. These results and the perspective that follows are also important in explaining the limitations of the studies examining curriculum literacy in addressing the concept.

Conclusion

In this review, our aim was to outline a systematic approach for researching on curriculum literacy in Türkiye. This study encompassed a total of 62 works (36 academic papers and 26 dissertations) published between the years 2017 and 2018. Results unmistakably indicate that, under a general and inclusive definition, curriculum literacy is perceived as a professional skill and/or competency involving the knowledge, comprehension, evaluation, and implementation the curriculum. Although this skill/competency encompasses the four fundamental elements of the curriculum (objectives, content, learning experiences, evaluation), researchers predominantly concentrate on comprehending and implementing instructional programs. The results also reveal that the studies under examination predominantly favor quantitative designs to assess the level of curriculum literacy. The Curriculum Literacy Scales developed by Bolat and Aslan stand out the most commonly used instruments. Among the 62 studies analyzed, only four are qualitative studies. These studies feature diverse samples and variables related to curriculum literacy. An aspect not addressed in this study is whether the understanding of curriculum literacy in Türkiye is related to that in other countries. The possible explanation for this omission is that, as the authors of this study, we aimed to outline an authentic profile of the concept. Consequently, we believe this study makes a valuable contribution to summarizing and outlining the relatively new term “curriculum literacy” within the Turkish context. More broadly, further studies would be worthwhile considering the following issues:



1. It is recommended that future research might conceptualize curriculum literacy as instructional literacy. This could reduce the complexity of the literature, which might be due to incorrect translations.
2. Regarding the prevalence of quantitative studies, researchers might conduct more qualitative studies to better understand, define, and conceptualize curriculum literacy.
3. More comprehensive and comparative research could be conducted, including both pre-service and in-service teachers, to analyze the determinant factors of curriculum literacy.
4. The results of the research clearly show that there is a positive relationship between teachers' curriculum literacy levels and their in-service training status. Based on this result, it is recommended to develop in-service training programs on curriculum literacy.
5. The content that enables prospective teachers' understanding of curriculum literacy during their undergraduate education could be increased and enhanced.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Derleme Makale / Review Paper

Kaynakça

- Achinstein, B., & Ogawa, R. (2006). (In) Fidelity: What the resistance of new teachers reveals about professional principles and prescriptive educational policies. *Harvard Educational Review*, 76(1), 30–63. <https://doi.org/10.17763/haer.76.1.e14543458r811864>
- Akinoglu, O. & Doğan, S. (2012, September, 12-14). *A new concept proposal for curriculum development in education: curriculum literacy*. [Paper presentation]. 21. International Congress of Educational Sciences. Istanbul, Türkiye.
- Akyıldız, S. (2020). A conceptual analysis of curriculum literacy concept: A study of scale development. *Electronic Journal of Social Sciences*, 19(73), 315–332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>
- Alter, J., & Cogshall, J. G. (2009). Teaching as a clinical practice profession: implications for teacher preparation and state policy. (Issue Brief). *National Comprehensive Center for Teacher Quality*. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED543819.pdf>
- Altuncu, N. (2021). *Examining the curriculum literacy level of high school teachers: Sample of Kayseri*. (Thesis No: 694356) [Master Thesis, Erciyes University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183–200. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED299234.pdf>
- Aslan, S. (2018). Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri (*The curriculum literacy levels of secondary school teachers*). (Thesis No: 516831) [Master Thesis, Hacettepe University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Aslan, O. (2019). *The analysis of primary and secondary school administrators' perception of curriculum literacy according to various variables*. (Thesis No: 573023) [Master Thesis, Harran University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Aslan, S. (2019). An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of reading and writing. *Universal Journal of Educational Research*, 7(4), 973–979. <https://doi.org/10.13189/ujer.2019.070408>
- Atlı, K., Kara, Ö., & Mirzeoğlu, A. D. (2021). Investigating physical education perceptions about their curriculum literacy levels according to some variables. *Gazi Journal of Physical Education and Sports Sciences*, 26(2), 281–299. <https://dergipark.org.tr/en/pub/gbesbd/issue/61222/837824>
- Aydın, R., & Kurt, S. (2022). Examination of teachers' perceptions of self-efficiency and program literacy. *Education Quarterly Reviews*, 5(1), 90–117. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.05.01.422>
- Aygün, E. (2022). *Examination of program literacy status of special education teachers and school administrators*. (Thesis No: 762284) [Master Thesis, Kafkas University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Aygün, E. H. (2019). The prediction of the teaching readiness level of pre-service teachers in terms of curriculum literacy. *International Journal of Curriculum and Instruction Studies*, 9(2), 203–220. <https://doi.org/10.31704/ijocis.2019.009>
- Barut, C., Gündoğdu, K. (2023). The relationship between teachers' curriculum literacy levels and critical thinking dispositions. *Journal of Bayburt Faculty of Education*, 18(37), 198–217. doi: 10.35675/befdergi.1213781
- Başar, T., & Berilgen, S. (2021). Determination of curriculum literacy levels of school administrators. *Kastamonu Education Journal*, 29(2), 348-361. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.766306>
- Bay, E., Kahramanoğlu, R., Döş, B., & Özpolat, E. (2017). Analysis of factors affecting commitment to the program. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Faculty of Education*, 1(43), 110–137. <https://doi.org/10.21764/efd.02208>
- Ben-Peretz, M. (1990). *The teacher curriculum encounter: Freeing teachers from the tyranny of texts*. New York: State University of New York Press.
- Beijaard, D., Meijer, P. C., & Verloop, N. (2004). Reconsidering research on teachers' professional identity. *Teaching and teacher education*, 20(2), 107–128. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2003.07.001>

Cogmen, S. & Yılmaz Ozelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1538-1569.

DOI. 10.51460/baebd.1508308



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Derleme Makale / Review Paper

- Bolat, Y. (2017). Curriculum literacy concept and curriculum literacy scale. *International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 12(18), 121–138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.12103>
- Boncuk, A. (2021). Examining the relationship between teachers' curriculum literacy and their commitment to the curriculum. *Anatolian Turkish Journal of Education*. 3(1), 88–108. <http://anadoluturkegitim.com/index.php/ated/article/view/33>
- Boyrac, C. (2021). Examination of pre-service primary school teachers' opinions about the elective primary school program course. *Eurasian Journal of Teacher Education*, 2(3), 142–158. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2051981>
- Bümen, N. T. (2019). Education programs in the grip of centralism versus autonomy in Türkiye: Problems and suggestions. *Kastamonu Education Journal*, 27(1), 175–185. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.2450>
- Bümen, N. T., Çakar, E., & Yıldız, D. G. (2014). Adherence to the curriculum in Türkiye and factors affecting adherence. *Educational Sciences in Theory and Practice*, 14(1), 203–228. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.1.2020>
- Cohen, R. J., & Swerdlik, M. E. (2010). *Psychological testing and assessment: An introduction to tests and measurement* (7th ed.). New York, NY: McGraw-Hill.
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative research methods* (6th ed.). (M. Bütün & S.B. Demir, Trans.). İstanbul: Siyasal Publishing (Original work published in 2013).
- Çakmak, Z., Bulut, B. & Taşkıran, C. (2016). Investigation of pre-service social studies teachers' views on educational beliefs in terms of various variables. *Abant İzzet Baysal University Journal of Faculty of Education*, 16 (Special Issue II), 1190–1205.
- Çam, O., & Bilge, A. (2013). The process of stigmatization, attitude, and belief about mental illness and patient in Türkiye: a systematic review. *Journal of Psychiatric Nursing*, 4(2), 91–102. doi: 10.5505/phd.2013.92300
- Çetinkaya, S., & Tabak, S. (2019). Curriculum literacy efficiency of preservice teachers. *Ondokuz Mayıs University Journal of Faculty of Education*, 38(1), 296–309. <https://doi.org/10.7822/omuefd.535482>
- Çıkrık, M. (2017). *The Problems of Teachers Who Work in Multigrade Classes: Examples in Denizli and Erzurum*. (Thesis No: 481787) [Master Thesis, Pamukkale University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Çınar, F. (2022). *Examination of the relationship between middle school teachers' perceived curriculum literacys and classroom management anxieties: The case of Gebze district*, (Thesis No: 775666) [Master Thesis, Sakarya University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Dağ, Ş. (2021). *Investigation of the curriculum literacy and teaching motivations of teachers*, (Thesis No: 701331) [Master Thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Demeuse, M. & Christine, S. (2016). *Curriculum development in education from policy decisions to practice* (Y. Budak, Trans.). Ankara: Pegem A Publishing. (Original work published in 2013).
- Demirel, Ö. (2005). *Curriculum development in education: From theory to practice*. Ankara: Pegem A Publishing
- Demir, B., Yücesoy, Y., & Serttaş, Z. (2020). Program literacy levels of teacher candidates: The example of TRNC. *International Journal of Social Sciences in Turkic Cultural Geography*, 5(1), 28–37. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1396216>
- Demir, E. & Toraman, Ç. (2021). Teachers' levels of curriculum literacy. *Trakya Journal of Education*, 11(3), 1516–1528. <https://doi.org/10.24315/tred.858813>
- Demir, K. S. (2023). *Investigation of the relationship between class teachers' program literacy and their attitudes to the teaching profession* (Thesis No: 783434) [Master Thesis, Sütçü İmam University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Dikbayır, A., & Bümen, N. T. (2016). Investigation of adherence to the ninth-grade mathematics curriculum. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 6(11), 17–38. <https://www.ijocis.com/index.php/ijocis/article/view/166/130>

Cogmen, S. & Yılmaz Ozelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1538-1569.

DOI. 10.51460/baebd.1508308



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Derleme Makale / Review Paper

- Dilek, Ç. (2020). *Examining the curriculum literacy levels and pedagogical knowledge and skill levels of preservice teachers*. (Thesis No: 641676) [Master Thesis, Atatürk University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Doğan, D. & Semerci, N. (2016). Administrator opinions on the problems encountered in the implementation of curriculum and solutions to problems. *Turkish Studies*, 11(9), 279–304. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.9547>
- Educationfirst (2022). *Curriculum Literacy Guide*. Retrieved from <https://www.education-first.com/insights/our-publications/curriculum-literacy-guide/>
- Eisner, E. (2002). *The tree curricula that all schools teach. In the educational imagination: on the design and evaluation of school programs* (3th ed.). Merrill Prentice Hall.
- Erdamar, F. S. (2020). *The analysis of primary school teachers' curriculum literacy perceptions and primary school administrators' perceptions of teachers' curriculum literacy skills in the context of progressive philosophy*. (Thesis No: 621287) [Doctoral Dissertation, Firat University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Erdamar, F. S., & Akpınar, B. (2020). Analysis of classroom teachers' perceptions of curriculum literacy. *Journal of Education and Training Studies*, 8(3), 21–31. <https://doi.org/10.11114/jets.v8i3.4619>
- Erdamar, F. S., & Akpınar, B. (2021). Analysis of classroom teachers' curriculum literacy skills from the perspective of administrators. *Journal of History School*, 52(1), 1861–1884. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.49301>
- Erdem, C., & Eğinir, E. (2018). Prospective teachers' levels of curriculum literacy, *Afyon Kocatepe University Journal of Social Sciences*. 20(2), 123–138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>
- Erdem, S., & Yücel Toy, B. (2021). Examination of curriculum literacy phenomenon from the eyes of teacher educators in the field of curriculum and instruction. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 14(87), 1–23. <http://dx.doi.org/10.29228/JASSS.52822>
- Franzak, J. K. (2002). Developing a teacher identity: The impact of critical friends practice on the student teacher. *English Education*, 34(4), 258–280. <https://www.jstor.org/stable/40173075>
- Friesen, M. D., & Besley, S. C. (2013). Teacher identity development in the first year of teacher education: A developmental and social psychological perspective. *Teaching and Teacher Education*, 36(1), 23–32. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2013.06.005>
- Gelmez-Burakgazi, S. (2019). Commitment to the curriculum: Opening the Black Box. *Başkent University Journal of Education*, 6(2), 236–249, <https://buje.baskent.edu.tr/index.php/buje/article/view/189>
- Glaser, B., & Strauss, A. (1967). *The discovery of grounded theory: strategies for qualitative research*. USA: Sociology Press.
- Gökdemir, F., & Dolgun, G. (2020). Writing material & method section in qualitative, quantitative, systematic review, meta-analysis, and meta-synthesis studies. *Archives of Health Science and Research (Online)*, 7(2), 189–195. <https://doi.org/10.5152/ArcHealthSciRes.2020.594665>
- Gömlüksiz, M. N., & Erdem, Ş. (2018). The views of pre-service teachers enrolled in the faculty of education and PFE program on curriculum literacy. *Jass Studies-The Journal of Academic Social Science Studies*, 73(1), 509–529. <http://dx.doi.org/10.9761/JASSS7964>
- Güleş, E. (2022). *Examination of primary and secondary teachers' program literacy and commitment to the curriculum*. (Thesis No: 715738) [Master Thesis, Nevşehir Hacı Bektaş University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Gülpek, U. (2020). *Investigation of the physical education and sports teachers and prospective teacher's curriculum literacy and physical education efficacy levels*. (Thesis No: 627563) [Master Thesis, Bursa Uludağ University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Gündoğan, G. (2019). *A qualitative evaluation on teachers' curriculum literacy*. (Thesis No: 579025) [Master Thesis, Kahramanmaraş Sütçü İmam University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.

Cogmen, S. & Yılmaz Ozelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1538-1569.

DOI. 10.51460/baebd.1508308



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Derleme Makale / Review Paper

- Güneş, G., & Baki, A. (2012). Primary school teachers' views on 4th grade mathematics curriculum. *Education & Science*, 37(163), 81–95. Retrieved from: <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/764/339>
- Güneş Şinego, S., & Çakmak, M. (2021). Examination of education program literacy levels of teachers. *The Journal of Kesit Academy*, 7(27), 233–256. <https://doi.org/10.29228/kesit.51337>
- Gürbüz, Ş. (2021). *Teachers' curriculum literacy levels and curriculum fidelity*. (Thesis No: 682861) [Master Thesis, Gazi University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Gürbüz, S. & Sen, H.S. (2023). Teachers' Curriculum Literacy and Curriculum Fidelity: Differences According to Certain Variables. *International Journal of Research in Teacher Education*, 14(1), 1–23. doi: 10.29329/ijrte.2023.523.1
- Hanley, T., & Cutts, L. (2013). What is a systematic review. *Counselling Psychology Review*, 28(4), 3–6. https://pure.manchester.ac.uk/ws/portalfiles/portal/32908640/FULL_TEXT.PDF
- Hewitt, T.W. (2006) *Understanding and shaping curriculum: What we teach and why*. London: Sage Publications, Inc.
- İçen, M., İlğan, A. & Göker, H. (2013). Analysis of pre-service social studies teachers' epistemological beliefs. *Anatolian Journal of Educational Leadership and Instruction*, 1(2), 2–11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ajeli/issue/1521/18702>
- Jukić Matić, L. (2019). The teacher as a lesson designer. *Ceps Journal*, 9(2), 139–160. <https://doi.org/10.26529/cepsj.722>
- Kahraman, A. (2020). *Examination of private school teachers' levels of educational program literacy, epistemological beliefs, and individual innovativeness*. (Thesis No: 662366) [Master Thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University].
- Kahramanoğlu, R. (2019). A study on teachers' levels of curriculum literacy. *The Journal of International Social Research*, 12(65), 827–840. <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3495>
- Kalkan Çelik, C. (2022). *The relationship between the learning-centered leadership and curriculum literacy of school administrators*. (Thesis No: 737975) [Master Thesis, Gazi University].
- Kana, F., Aşçı, E., Kana Zorlu, H. & Elkıran, M. Y. (2018). Curriculum literacy levels of prospective Turkish teachers. *The Journal of Academic Social Science*. 6(80) 233–245. <http://dx.doi.org/10.16992/ASOS.14202>
- Karaağaç, M. (2023). *The relationship between teachers' critical thinking and problem solving skills with curriculum literacy*. (Thesis No: 832301) [Master Thesis, Hacettepe University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Karaçam, Z. (2013). Systematic review methodology: A guide for preparing a systematic review. *Dokuz Eylül University Faculty of Nursing Electronic Journal*, 6(1), 26–33. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/753523>
- Karagülle, S., Varki, E., & Hekimoğlu, E. (2019). An investigation of the concept of program literacy in the context of applicability and functionality of educational program. *Journal of Educational Reflections*, 3(2), 85–97. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/880314>
- Karhan, İ. (2007). *Investigation of Epistemological Beliefs of Primary School Teachers According to Their Demographic Characteristics and Their Use of Information Technologies*. (Thesis No: 219319) [Doctoral Dissertation, Yıldız Teknik University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Kasap, G. (2015). *To be determined prospective teachers' views about the classes of school experience and teaching practice*. (Thesis No: 415484) [Master Thesis, Giresun University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Kasapoglu, K. (2020). Perceived curriculum literacy scale for teachers: A scale development and validation study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 963-977. <https://doi.org/10.17679/inuefd.709688>
- Keskin, A. (2019). *Determining the perceptions of teachers' instructional program literacy levels*. (Thesis No: 618850) [Doctoral Dissertation, Hacettepe University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.

Cogmen, S. & Yılmaz Ozelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1538-1569.

DOI. 10.51460/baebd.1508308



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Derleme Makale / Review Paper

- Kızılaslan Tunçer, B., & Şahin, Ç. (2019). Investigation of pre-service teachers' level of knowledge about curriculum. *Erzincan University Journal of Faculty of Education*, 21(2), 247–260. <https://doi.org/10.17556/erziefd.511367>
- Knowles, J. G. (1992). *Models for understanding pre-service and beginning teachers' biographies: illustrations from case studies*. In I. Goodson (Ed.), *Studying teachers' lives* (pp. 99–152). New York: Teachers College Press.
- Koç, S., & Memduhoğlu, H. B. (2017). Pre-service teachers' epistemological beliefs: A mixed method study. *Electronic Journal of Social Sciences*, 16(60), 119–134. <https://doi.org/10.17755/esosder.289655>
- Kuloğlu, A. (2022). The relationship between 21st century learner skills and program literacy levels of preservice teachers. *International Journal of Contemporary Educational Research*, 9(3), 624–632. <https://doi.org/10.33200/ijcer.1083782>
- Kuyubaşoğlu, R. M. (2019). *Investigation of teacher's education program literacy qualifications*. (Thesis No: 608523) [Master Thesis, Mersin University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Lee, Y.J., & Chue, S. (2013). The value of fidelity of implementation criteria to evaluate school-based science curriculum innovations. *International Journal of Science Education*, 35(15), 2508–2537. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.609189>
- Mansuroğlu, C. (2019). *The investigation of teachers' curriculum literacy and reflective thinking trends*. (Thesis No: 581221) [Master Thesis, Kahramanmaraş Sütçü İmam University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Marsh, C.J., & Willis, G. (2007). *Curriculum: Alternative approaches, ongoing issues*. USA: Pearson Prentice Hall.
- Ministry of National Education Regulations. (2012). *12 years compulsory education: Questions-answers*. Retrieved from: https://www.meb.gov.tr/duyurular/duyurular2012/12Yil_Soru_Cevaplar.pdf
- Ministry of National Education. (2017). *Instructional programs*. Retrieved from: <http://mufredat.meb.gov.tr/Programlar.aspx>
- Ministry of National Education. (2018). *General competencies for teaching profession*. Retrieved from: https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_06/29111119_TeachersGeneralCompetencies.pdf
- Nasırcı, H. (2022). *Examination of curriculum literacy competencies of classroom teachers*. (Thesis No: 714076) [Doctoral Dissertation, Cukurova University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Nsibande, R. N., & Modiba, M. M. (2012). I just do as expected. Teachers' implementation of continuous assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629-645. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961>
- OECD. (2019). *Country note: Türkiye*. Paris: OECD. Retrieved from: https://www.oecd.org/education/education-at-a-glance/EAG2019_CN_TUR.pdf
- Ornstein, A. C., & Hunkins, F. P. (2016). *Curriculum--foundations, principles, and issues*. Global edition. USA: Pearson Education Limited.
- Oruç, T. (2022). *The investigation of relationship between primary school teachers's education curriculum literacy levels and teaching and learning approaches*. (Thesis No: 737419) [Master Thesis, Fırat University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Önal, İ. (2010). Lifelong learning and literacy in historical change: Türkiye experience. *Knowledge World*, 11(1), 101–121.
- Özeren, E. & Akpınar, B. (2020). Investigation of Teachers' Epistemological Beliefs and Measurement and Evaluation Practices in the Context of Turkish Education System. *Journal of History School*, 48(1), 3175–3200. doi: <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.45810>
- Öztürk, İ. H. (2012). Teacher's role and autonomy in instructional planning: The case of secondary school history teachers with regard to the preparation and implementation of annual instructional plans, *Educational Sciences: Theory & Practice*, 12(1) 295–299. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ978444.pdf>
- Özudoğru, F. (2022). Analysis of the factors predicting curriculum literacy of preservice teachers. *Research in Pedagogy*, 12(1), 112–126. <https://doi.org/10.5937/IstrPed22011120>

Cogmen, S. & Yılmaz Ozelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1538-1569.

DOI. 10.51460/baebd.1508308



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Derleme Makale / Review Paper

- Page MJ, McKenzie JE, Bossuyt PM, Boutron I, Hoffmann TC, Mulrow CD, (2020). *The PRISMA 2020 statement: an updated guideline for reporting systematic reviews*. *BMJ* 2021;372:n71. doi:10.1136/bmj.n71
- Pektaş, Ö. (2019). *Examination of teachers' awareness of curriculum*. (Thesis No: 662811) [Master Thesis, Siirt University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Polikoff, M. S., & Porter, A. C. (2014). Instructional alignment as a measure of teaching quality. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 36(4), 399–416. <https://doi.org/10.3102/0162373714531851>
- Posner, G.J. (1995). *Analyzing the curriculum*. McGraw-Hill.
- Remillard, J. T. (2005). Examining key concepts in research on teachers' use of mathematics curricula. *Review of Educational Research*, 75(2): 211–246. <https://www.jstor.org/stable/3516049>
- Saral, N. S. (2019). *Exploring curriculum literacy level of English language teachers in Türkiye*. (Thesis No: 588832) [Master Thesis, Gazi University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Sarıca, R. (2021). A study on teachers' curriculum literacy. *Journal of Kırşehir Faculty of Education*, 22(1), 132–170. <https://doi.org/10.29299/kefad.776214>
- Sarıgöz, O. (2021). The opinions of teacher candidates on educational programmes and its literacy. *Social Science Development Journal*, 6(25), 273–284. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.31567/ssd.393>
- Sarıtaş, M. (2007). Evaluation of the opinions on the benefits of school experience for prospective teachers. *Journal of Uludağ University Faculty of Education*. 20(1), 121–143. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/153310>
- Shkedi, A. (2009). From curriculum guide to classroom practice: teachers' narratives of curriculum application. *Journal of Curriculum Studies*, 41(6), 833–854. <https://doi.org/10.1080/00220270902927030>
- Schommer, M. (1990). Effects of beliefs about the nature of knowledge on comprehension. *Journal of Educational Psychology*, 82(1), 498–504. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.82.3.498>
- Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J. (2018). *Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation*. Retrieved from: <https://scholarship.library.jhu.edu/bitstream/handle/1774.2/62968/curriculum-literacy-in-schools-of-education-final-2911-1.pdf?sequence=1>
- Sural, S., & Dedeşali N. C. (2018). A study of curriculum literacy and information literacy levels of teacher candidates in department of social sciences education. *European Journal of Educational Research*, 7(2), 303–317. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.2.303>
- Süğümlü, Ü. (2022). Investigation of the relationship between curriculum literacy and teacher performance. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(4), 1342–1355. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.4.948>
- Şahin, A. İ. (2020). *An investigation of primary school teacher candidate's curriculum literacy*. (Thesis No: 644183) [Master Thesis, Kastamonu University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Şahin, A., & Kumral, O. (2013). Pre-Service teachers' images of school curriculum and their curricular roles. *Mediterranean Journal of Educational Research*, 7(14), 19–32.
- Ünver, G. (2021). Teacher training for curriculum studies. *Teacher Education and Instruction*, 2(2), 30–55. <https://dergipark.org.tr/pub/jnate>
- Tan-Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Journal of Education and Instruction*, 11(1), 355–400. <https://doi.org/10.14527/pegegog.2021.010>
- Tan-Şişman, G. & Karsantık, Y. (2021). Curriculum development in Singapore and Türkiye: Reflections of administrative structure and educational reforms. *Bartın University Journal of Faculty of Education*, 10(1), 109-130. <https://doi.org/10.1016/buefad.704869>
- The International Society for Technology in Education (ISTE). (2019). *ISTE Standards for Educators*, Retrieved from: <https://iste.org/standards/educators>
- Tokgöz, Ö. (2013). *Transformation of centralized curriculum into teaching and learning processes: Teachers' journey of thought curriculum into enacted one* (Merkeziyetçi öğretim programının öğrenme ve öğretme

Cogmen, S. & Yılmaz Ozelci, S. (2024). The teacher as an implementer: A systematic review of curriculum literacy. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1538-1569.

DOI. 10.51460/baebd.1508308



sürecine dönüştürülmesi: Tasarlanan programın uygulama yolculuğu). (Thesis No: 345161) [Doctoral Dissertation, Middle East Technical University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.

Tian, X., Bao, L., Li, T., & Gu, Y. (2022) Teacher becoming curriculum designer: professional teaching and learning in china's early childhood education. *Frontiers in Psychology, 13*(873044). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.873044>

Tutuş, F. (2021). *English teachers' curriculum literacy levels and views on English language teaching*. (Thesis No: 687258) [Master Thesis, Fırat University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.

Troyer, M. (2019) Teachers' adaptations to and orientations towards an adolescent literacy curriculum, *Journal of Curriculum Studies, 51*(2), 202–228, doi: 10.1080/00220272.2017.1407458

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO, 2023) *Message from Ms Audrey Azoulay, Director-General of UNESCO, on the occasion of International Literacy Day*. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386707_eng?posInSet=2&queryId=N-78769467-b842-49ca-92ae-cdb295c4ec26

Ustabulut, M. Y. (2021). Curriculum literacy levels of instructors teaching Turkish as a foreign language. *Fırat University Journal of Social Sciences, 31*(3), 1235–1243. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.941957>

Ünal, Ö. (2022). *The relationship between self-efficacy, class management skills, and curriculum literacy levels of teachers working in special education schools*. (Thesis No: 723821) [Master Thesis, İstanbul Sabahattin Zaim University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.

Yaşar, M., Karabay, A., & Bilaloğlu, R. G. (2013). "Am I a teacher now?" Pre-service teachers' views on the factors that affect the formation of teaching identity. *Turkish Studies - International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 8*(7) 269–282. <https://www.acarindex.com/pdf/1412a1f2-dd23.pdf>

Yar Yıldırım, V. (2018). *Developing and evaluating in-service training curriculum for school administrators' curriculum literacy*. (Thesis No: 493983) [Doctoral Dissertation, Gaziosmanpaşa University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.

Yar Yıldırım, V. (2020). Development of teachers' curriculum literacy scale: validity and reliability study. *Inonu University Journal of the Faculty of Education, 21*(1), 208–224. <https://doi.org/10.17679/inuefd.590695>

Yar Yıldırım, V. (2021). The impact of teacher idealism on curriculum literacy: the role of believing in education as a mediator variable. *International Journal of Curriculum and Instruction, 13*(2) 1548–1563. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1292330.pdf>

Yıldırım, İ. (2019). Development of curriculum literacy scale: validity and reliability study. *Harran Maarif Journal, 4*(2), 1–28. <https://doi.org/10.22596/2019.0402.1.28>

Yıldırım, A. (1999). Basic features of qualitative research methods and their place and importance in educational research. *Education and Science, 23*(112), 7–17.

Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Qualitative research methods in social sciences*. Ankara: Seçkin Publishing.

Yıldız, S. (2019). The relationship between pre-service teachers' cognitive awareness perceptions of curriculum development and curriculum literacy, *International Social Sciences Studies Journal, 5*(44), 5177–5191. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1767>

Yılmaz, G. (2021). *Examining the relationship between curriculum literacy levels, curriculum orientations and curriculum fidelity levels of teachers*. (Thesis No: 676822) [Master Thesis, Gaziantep University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.

Yurdakul, S., Gür, B. S., Çelik, Z., & Kurt, T. (2016). Teaching profession and the status of the profession. Ankara: Eğitim-Bir-Sen Strategic Research Center.). Retrieved from: http://www.ebs.org.tr/ebs_files/files/yayinlarimiz/mesleginstatusu_web.pdf

Yurtseven, N., Doğan, S. & Çelik, İ. (2021). Designer teacher scale: a scale development and validation study based on exploratory mixed research method. *Gazi University Gazi Faculty of Education Journal, 41*(3), 1489–1523.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1538-1569.
Derleme Makale / Review Paper


- Yüksel Güler, Ş. (2021). *The relationship between preschool teachers' curriculum literacy, self- efficiency beliefs and classroom management skills*. (Thesis No: 681722) [Master Thesis, Kahramanmaraş Sütçü İmam University]. Turkish Council of Higher Education Theses Center.
- Wang, X. (2014). Investigation on the professional identity of senior high school English teachers. *Journal of Language Teaching and Research*, 5(4), 769–774. <https://doi.org/10.4304/jltr.5.4.769-774>
- Weare, K., & Nind, M. (2011). Mental health promotion and problem prevention in schools: what does the evidence say? *Health Promotion International*, 26(1), 29–69. <https://doi.org/10.1093/heapro/dar075>
- Westwood Taylor, M. (2013) Replacing the 'teacher-proof' curriculum with the 'curriculum-proof' teacher: Toward more effective interactions with mathematics textbooks. *Journal of Curriculum Studies*, 45(3), 295–321. <https://doi.org/10.1080/00220272.2012.710253>
- Zelyurt, H. (2021), An analysis of prospective teachers' curriculum literacy levels in terms of various variables. *The Asian Institute of Research Education Quarterly Reviews*, 4(3) 334–341. <https://doi.org/10.31014/aior.1993.04.03.342>




The Predictors of EFL Students' International Posture at a University Context

İngilizce Yabancı Dil Öğrencilerinin Üniversite Ortamında Uluslararası Duruşlarının Yordayıcıları

Sayfa | 1570

Senem ZAIMOGLU , Assist. Prof. Dr., Cag University, senemdag@cag.edu.tr

Aysun DAGTAS , Assist. Prof. Dr., Cag University, aysunyurdaisik@cag.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 17 January 2024
Kabul tarihi - Accepted: 5 August 2024
Yayın tarihi - Published: 28 August 2024



Abstract. This study aimed to look at the uncertainty management and social-emotional competences of students at a university context to see if these are predictors of students' international posture. The data was collected from a sample of 214 students enrolled in an English Preparatory School at a university context in the spring term of the 2022-2023 academic year through three scales, including Uncertainty Management (UMS), Social-Emotional Foreign Language Learning (SEFLLS), and Students International Posture Scale (IPS). The results yielded that there was a meaningful and positive relationship between the three variables. Moreover, it was shown that 48.3 % of the variability in the students' international posture variable could be explained by the variables of uncertainty management and social-emotional competences through linear regression. Regarding the path analysis, it was revealed that social-emotional competences could predict the international posture levels of students whereas uncertainty management indirectly affects university students' sense of international posture through social-emotional competences. The analysis concerning gender revealed that female students' UM, SEFLL, and IP levels were significantly higher than males. It can be concluded that if institutions empower learners' social emotional competences and uncertainty management skills, they will be more equipped to flourish in diverse cultures.

Keywords: Uncertainty Management, Social-Emotional Competences, International Posture.

Öz. Bu çalışma, üniversite öğrencilerin belirsizlik yönetimine ve sosyal-duygusal yeterliliklerine bakmayı ve bunların öğrencilerin uluslararası duruşunun yordayıcıları olup olmadığını görmeyi amaçlamıştır. Veriler, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde üniversite ortamında İngilizce Hazırlık Okuluna kayıtlı 214 öğrenciden Belirsizlik Yönetimi (UMS), Sosyal-Duygusal Yabancı Dil Öğrenimi (SEFLLS) ve Öğrencilerin Uluslararası Duruş Ölçeği (IPS) olmak üzere üç ölçek aracılığıyla toplanmıştır. Sonuçlar üç değişken arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu ortaya koymuştur. Ayrıca öğrencilerin uluslararası duruş değişkenindeki değişkenliğin %48,3'ünün belirsizlik yönetimi ve sosyal-duygusal yeterlilik değişkenleri tarafından doğrusal regresyonla açıklanabildiği gösterilmiştir. Yol analizine ilişkin olarak, sosyal-duygusal yeterliliklerin öğrencilerin uluslararası duruş düzeylerini tahmin edebildiği, belirsizlik yönetiminin ise sosyal-duygusal yeterlilikler aracılığıyla üniversite öğrencilerinin uluslararası duruş algısını dolaylı olarak etkilediği ortaya çıkmıştır. Cinsiyete ilişkin analizde ise, kız öğrencilerin UM, SEFLL ve IP düzeylerinin erkeklerden anlamlı düzeyde yüksek olduğu gözlemlenmiştir. Bu bulgulardan yola çıkıldığında, kurumların öğrencilerin sosyal duygusal yeterliliklerini ve belirsizlik yönetimi becerilerini güçlendirmeleri halinde, farklı kültürlerde gelişmek için daha donanımlı olacakları sonucuna varılabilir.

Anahtar Kelimeler: Belirsizlik Yönetimi, Sosyal-Duygusal Yeterlilikler, Uluslararası Duruş.



Genişletilmiş Özet

Giriş. Bu çalışmanın amacı, üniversite öğrencilerinin belirsizlik yönetimi ve sosyal-duygusal yeterliliklerini inceleyerek, bunların öğrencilerin uluslararası duruşlarının yordayıcıları olup olmadığını ortaya koymaktır. Özellikle, yabancı dil eğitiminde öğrencilere genellikle çeşitli dilsel ve kültürel geçmişlerden gelen bireylerle etkileşimlere katılma sorumluluğu verilmektedir (Botes, Gottschling, Stadler, & Greiff, 2020). Bu nedenle, dil öğrenen öğrencilerin küresel bir bakış açısı geliştirmeleri zorunludur ve bu bakış açısı, çok çeşitli kültürel perspektiflere uyum sağlama ve bunları takdir etme becerilerini gerektirir. Denies ve diğerlerine göre (2005), bu kavram yabancı dil olarak İngilizce öğrenen bir kişinin uluslararası kariyer yollarını takip etme, uluslararası faaliyetlere aktif olarak katılma ve farklı kültürel geçmişlere sahip bireylerle etkileşim kurma eğilimini kapsamaktadır. Öğrencilerin akademik ilerlemeleri ise, dil edinimi sürecinde belirsizliği ele alma biçimlerinden doğrudan etkilenir ve bu da belirsizliğin etkili bir şekilde yönetilmesinde önemlidir. Belirsizliği etkin bir şekilde yönetmek için bireyler belirsizliği giderme, sürdürme, çözme ve görmezden gelme gibi çeşitli stratejiler kullanırlar (Brashers, 2007). Bunun yanı sıra, Yoder'e (2013) göre, öğrenciler sosyal ve duygusal becerilerini kullanarak da yaşadıkları zorlukların üstesinden gelebilmektedirler. Bu çerçevedeki beceriler arasında duyguların düzenlenmesi ve yönetilmesi, başkalarının duygularını anlama ve empati kurma becerisi, anlamlı kişilerarası ilişkiler kurma ve kararlar alma kapasitesi yer almaktadır (CASEL, 2013). Görüldüğü üzere, hem belirsizliği yönetme hem de sosyal duygusal öğrenme becerileri öğrencilerin hayatında özellikle akademik başarı elde etme kapasiteleri üzerinde derin bir etkiye sahiptir. Akademik bağlamda, öğrencilerin uluslararası yönelimleri, belirsiz durumları yönetme biçimleri ve sosyal-duygusal öğrenme yeterlilikleri arasında potansiyel bir ilişki vardır. Bu bağlantının önemi, son derece küreselleşmiş ve öngörülemez dünyamız çerçevesinde giderek önem kazanmaktadır. Belirsizlik yönetimi olarak bilinen, bir kişinin yeni veya yabancı ortamlarda belirsiz ve net olmayan durumları ele alma ve bunlara uyum sağlama becerisi, küresel bağlamda farklı kültürel geçmişlerden gelen insanlarla etkili iletişim için gereken becerilerin geliştirilmesinde esastır. Bu nedenle, bu çalışmanın amacı yabancı dil öğrencileri arasında belirsizlik yönetimi, sosyal duygusal yeterlilikler ve uluslararası duruş arasındaki ilişkiyi araştırmaktır.

Yöntem. Araştırma yöntemi olarak korelasyonel yaklaşım seçilmiştir. Bu çalışmada iki bağımsız değişkenin (belirsizlik yönetimi ve sosyal-duygusal yeterlilikler) bir bağımlı değişken (öğrencilerin uluslararası duruşu) üzerindeki etkisi araştırıldığından, doğrudan veya dolaylı etkilerini ölçmek için yapısal eşitlik modellemesi kullanılmıştır. Ayrıca, değişkenler arasındaki rastlantısal ilişkileri değerlendirmek için yol analizi uygulanmıştır (Daşdağ vd., 2006). Bu araştırma, 2022-2023 akademik yılı bahar döneminde Türkiye'nin güneyindeki bir şehirde üniversite bağlamında bir İngilizce Hazırlık Okuluna kayıtlı 214 öğrenciden oluşan bir örneklem ile işbirliği içinde gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada üç veri toplama aracı kullanılmıştır: Belirsizlik Yönetimi Ölçeği (UMS), Sosyal-Duygusal Yabancı Dil Öğrenme Ölçeği (SEFLS) ve Uluslararası Duruş Ölçeği (IPS)

Bulgular. UM, SEFLS ve IP ölçekleri arasındaki ilişkiler için korelasyon katsayıları istatistiksel olarak anlamlı bulunmuştur, bu da bu değişkenler arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğunu gösterir ($p < .05$). Korelasyon katsayılarına göre, en yüksek ilişki UM ve SEFLS Ölçeği arasında ($r = .618$; $p < .05$), en düşük ilişki ise UMS ve SEFLS arasında bulunmaktadır ($r = .247$; $p < .05$).



Belirsizlik yönetimi ve sosyo-duygusal yabancı dil öğrenme değişkenlerinin uluslararası duruş üzerindeki etkilerini inceleyen regresyon analizi bulgularına göre ise, öğrencilerin uluslararası duruş değişkenindeki değişkenliğin %48.3'ü, belirsizlik yönetimi ve sosyo-duygusal yabancı dil öğrenme değişkenleri tarafından açıklanabilir. Çalışma modelinin doğrudan, dolaylı ve toplam etkilerine dayanarak, sosyo-duygusal yabancı dil öğrenme değişkeninin İngilizce öğrenen öğrencilerin uluslararası duruşu üzerinde yalnızca doğrudan bir etkisi olduğu sonucuna varılabilir. Dolaylı bir etki olmadığından, söz konusu değişkenin toplam etkisi, hesaplanan .621 doğrudan etkisine eşittir. Belirsizlik yönetimi değişkeninin İngilizce öğrenen öğrencilerin uluslararası duruşu üzerinde .043 doğrudan bir etkisi ve sosyo- duygusal yabancı dil öğrenme üzerinde .362 dolaylı bir etkisi bulunmaktadır. Bu nedenle, belirsizlik yönetimi değişkeninin İngilizce öğrenen öğrencilerin uluslararası duruşu üzerindeki birikimli etkisi .415 olarak belirlenmiştir. Kanıtlar, sosyo-duygusal yabancı dil öğrenmenin tam bir aracı değişken olarak işlev gördüğünü göstermektedir, bu da belirsizlik yönetiminin İngilizce öğrenen öğrencilerin uluslararası duruşu üzerindeki etkisinin yalnızca sosyo- duygusal yabancı dil öğrenme aracılığıyla olduğunu göstermektedir. Bunun yanısıra, İngilizce öğrenen öğrencilerin UM, SEFL ve IPS düzeylerini değerlendiren çalışma, kız öğrencilerin erkek öğrencilere kıyasla tüm ölçeklerde daha yüksek düzeylere sahip olduğunu ortaya koymuştur.

Tartışma ve Sonuç. Bu çalışmanın bulguları, uluslararası duruş kavramının derinlemesine anlaşılma konusunda önemli bir katkı sağlamaktadır ve üniversite öğrencilerinin uluslararası duruşunu etkileyen faktörlere değerli bir öngörü sunmaktadır. Bulgular, öğrencilerin uluslararası duruşları, sosyal ve duygusal yetkinlikleri ile belirsizlik yönetme becerileri arasında anlamlı ve olumlu bir ilişki olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin belirsizlikle başa çıkma şekli, belirsiz durumlar karşısında duygusal tepkilerini nasıl yanıtladıklarıyla bağlantılıdır, çünkü belirsizlik olumlu veya olumsuz duygusal tepkilere neden olabilir. Bu duyguların doğrudan bir sonucu olarak, öğrenciler belirsiz durumlarda duygusal olarak nasıl tepki verdikleriyle yakından ilişkili olarak belirsizliği yönetme stratejileri seçerler. Özetle, öğrenciler, geleceğin veya şu anın ne getireceğini bilememenin neden olduğu kaygı ve stresle başa çıkmanın yollarını ararlar. Bunun için de öğrencilere, kendilerini farkında olma, öz yönetim, sosyal farkındalık, kişiler arası beceriler ve sorumlu karar verme gibi sosyal-duygusal yetkinlikler aracılığıyla belirsizlikle başa çıkma yeteneği kazandırılması gerekmektedir. Özellikle öğrenciler, yabancı bir ülkeye seyahat ederken veya o ülkede ikamet ederken ya da kültürel kökeni kendi kültüründen farklı olanlarla konuşmaya çalışırken sosyal ve duygusal yetkinliklerini ve belirsizlik yönetme becerilerini kullanmak zorunda kalacaklardır çünkü konuştukları farklı kültürde kişilerin duygusal tepkilerini ve davranışlarını anlamaları, sorumlu kararlar almaları, onlarla empati kurup sağlıklı ilişkiler kurmaları gittikleri yerlere ya da buldukları ortama daha kolay alışmaları için önemlidir. Yapılan çalışmada da regresyon analizi sonuçlarına göre, belirsizlikle başa çıkma ve sosyal-duygusal becerileri artırmaya yönelik müdahalelerin öğrencilerin uluslararası duruşlarının gelişimine olumlu katkıda bulunabileceğini ortaya koymuştur. Zins ve Elias (2007), küresel ölçekte etkili iletişim kurmak için bir kişinin belirli sosyal ve duygusal yetkinliklere sahip olması gerektiğini savunmaktadır.

Ayrıca çalışmada UM, SEFL ve IP düzeylerinde cinsiyete bağlı olarak herhangi bir fark olup olmadığı da araştırılmıştır. Bulgular, kız öğrencilerin tüm ölçeklerde, erkek öğrencilere kıyasla belirsizlik yönetimi, sosyo-duygusal beceriler ve uluslararası duruş açısından anlamlı bir şekilde daha yüksek düzeylere sahip olduğunu ortaya koymuştur. Hem erkek hem de kız öğrencilerin arka planlarındaki çeşitliliği, uluslararası duruşlarını, kültürlerarası kavramlara yönelik perspektiflerini ve tutumlarını etkileyebilir.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1570-1589.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1570-1589.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Sonuç olarak, bu çalışmanın bulguları, sosyal-duygusal yeteneklerin değerini desteklemekte ve öğrencilerin uluslararası duruşlarıyla olan ilişkilerini aynı zamanda belirsizlik yönetiminin rolünü vurgulamaktadır. Ayrıca uluslararası eğitim ve kültürel farkındalık konusundaki anlayışımızı genişletmeye de önemli bir katkıda bulunduğu gibi üniversite öğrencileri arasında küresel bir bakış açısını teşvik etmek için hem kişisel hem de kişilerarası becerileri geliştiren kapsamlı eğitim programlarına olan ihtiyacı vurgulamaktadır.



Introduction

The importance of effective cross-cultural communication has been more pronounced in the modern day as a result of today's highly globalized world (Crystal, 2003). The aforementioned occurrence is regularly observed in the domain of English as a Foreign Language education, as learners are often assigned the responsibility of participating in interactions with individuals originating from various linguistic and cultural backgrounds (Botes, Gottschling, Stadler, & Greiff, 2020). Hence, it is necessary for English as Foreign Language students to develop a global perspective, and this global perspective entails their ability to adapt to and appreciate a wide range of cultural perspectives. International posture is defined as the positive attitude to cultural and linguistic varieties. In a different linguistic setting, learners may experience uncertain situations which may require learners to gain uncertainty management skills to tackle the uncertain situations in a new culture. Social emotional learning (SEL) constitute the emotional aspects and making informed choices of the language learning process. SEL competences encourage learners to develop a mindset that is resilient in appreciating cultural diversity while navigating uncertainties within the target cultures with confidence for more efficient - and fun-language learning. Therefore, the main aim of this study is to investigate the relationship between uncertainty management, social emotional competences, and international posture among foreign language students.

Researchers and educators increasingly acknowledge the importance of improving learners' international posture, as it facilitates their understanding and adaptation to cultural cues (Botes et al., 2020; Yashima, 2002). In other words, they want to train the language learners as global citizens who have both the language proficiency and the ability to adjust to a completely different cultural setting (Spiro, 2013). Considering this notion as a fundamental assumption, it is essential to recognize the distinctive setting of English as a language with worldwide reach. Within this particular framework, the conventional difference between integrative and instrumental orientations becomes less distinct, given that the group to which language learners must adapt has transitioned from a specific native-speaking community to a more conceptual worldwide community. Therefore, the idea of an international stance might be perceived as a contemporary version of Gardner's integrativeness construct and this revised framework incorporates multiple elements, such as integrative orientation, foreign language interest, and attitudes towards the second language community (Botes et al., 2020).

According to Gardner and MacIntyre (1993), integrativeness is defined as an individual's inclination and enthusiasm to actively engage in social interactions with individuals from various social groups. In contrast, the notion of international posture (IP) pertains to a learner's disposition towards the global community, as opposed to any particular second language (L2) cohort (Toyama & Yamazaki, 2020). According to Denies et al. (2005), this concept is of great importance in the context of English as a foreign language because it encompasses a person's propensity to pursue international career paths, actively participate in international activities and affairs, and interact with individuals from diverse cultural backgrounds. Yashima, Zenuk-Nishide, and Shimizu (2004) state that the way in which second language (L2) learners assimilate and employ the language in their exchanges with people from various cultural backgrounds is impacted by the international perspective. Furthermore, it is suggested that their international outlook influences their degree of receptiveness or absence of ethnocentrism toward diverse cultural perspectives. Indeed, considerable attention has been devoted to the notion

Zaimoglu, S. & Dagtas, A. (2024). The predictors of efl students' international posture at a university context.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1570-1589.

DOI. 10.51460/baebd.1421288



of international posture (IP) on account of its correlation with motivation and the formation of an ideal self-concept among second language learners (Yashima, 2002).

It is critical to analyze the various factors that could influence one's international stance, as this is recognized as a catalyst for language skill development (Botes et al., 2020). One factor that can impact a student's ability to develop an international posture is uncertainty management. Uncertainty is an intrinsic and often inevitable aspect of human existence, particularly when it comes to making decisions related to health, business, and organizational settings. Uncertainty, as conceptualized within the discipline of psychology, refers to the cognitive and behavioural processes by which individuals perceive and react to situations that are marked by uncertainty (Smithson, 2008). Mushtaq et al. (2011) argue that uncertainty encompasses not only cognitive and behavioural aspects, but also emotional dimensions, notably in the realm of decision-making when faced with unclear circumstances. Within the realm of educational environments, the concept of "uncertainty" pertains to an individual's psychological condition characterized by a sense of uncertainty and the presence of doubt concerning present, past, and future circumstances (Jordan & McDaniel, 2014). According to Jordan and McDaniel, this state of uncertainty is influenced by several contextual and relational elements inside the domain of education.

The occurrence of uncertainty is an inherent aspect of the learning process, since it is influenced by the diverse variety of behaviours and unpredictable conditions that arise inside the classroom. Given the assertion put forth by Jordan (2010) concerning the inherent nature of uncertainty in the learning process, it is imperative to analyze the cognitive, emotional, and behavioural reactions exhibited by learners when confronted with uncertain situations. Students' academic progress is directly influenced by the manner in which they handle uncertainty during the language acquisition process, making its effective management an essential component. To efficiently navigate uncertainty, individuals utilize various approaches, including reducing, sustaining and resolving, and ignoring (Brashers, 2007). When individuals are faced with unforeseen circumstances, it seems that they tend to emphasize the process of minimizing ambiguity. However, it is crucial to recognize that students tend to manage situations of ambiguity in order to align themselves with their individual objectives, taking into account the specific conditions they find themselves in (Author, 2018).

The aforementioned feature is particularly relevant in cross-cultural interactions, as it presents an opportunity for students to encounter and become acquainted with different cultural norms and practices. Therefore, it is essential to augment our comprehension of how students manage in the learning process, as stated by Jordan (2010). This holds special significance in higher education, since students are continuously presented with new and complex material. Neuliep (2015) posits that previous research has shown a positive correlation between individuals possessing effective uncertainty management skills and their likelihood to engage in intercultural communication. Additionally, these individuals tend to exhibit favourable attitudes towards cultural differences and approach unfamiliar situations with a flexible and adaptable mind-set.

When students start their education life at universities, they are faced with unfamiliar ideas, challenging tasks, and several other barriers that may create uncertainty about their ability to succeed.



University students who are in the process of acquiring a second language may face notable challenges, such as feeling overwhelmed by the vast amount of knowledge they need to absorb or experiencing uncertainty regarding their abilities in pronunciation and grammar. The management of uncertainty in the course of language acquisition might present difficulties due to the complex and multifaceted character of the process. According to the author (2019), the process of language learning requires students to improve their comprehension of grammar, vocabulary, and cultural norms, while also developing the confidence and competence necessary for successful communication in a foreign language. Interestingly, despite the inherent uncertainty that comes with acquiring language skills, a significant number of university students are able to overcome these challenges and make progress in their academic endeavours.

Weissberg, Durlak, Domitrovich, and Gullotta (2015) assert that the social-emotional skills of students have a substantial influence on their academic performance. According to Yoder (2013), it is argued that learners possess the ability to overcome challenges presented by real-life situations through the utilization of their social and emotional skills. The competences encompassed within this framework include the regulation and management of emotions, the ability to comprehend and empathize with the emotions of others, the establishment of significant interpersonal relationships, and the capacity to make thoughtful and responsible decisions (CASEL, 2013).

Possessing social emotional competences is yet another crucial factor in developing an international posture. The cultivation of social-emotional competence is significant in facilitating effective communication in cross-cultural contexts, as it empowers individuals from different cultural backgrounds to establish and maintain relationships characterized by mutual respect and efficiency. According to Kramsch's (1998) research, the attainment of success in intercultural communication requires a thorough assessment of various crucial aspects. These factors encompass the fostering of heightened awareness in both personal and collective consciousness, the cultivation of proficient engagement in interactions with individuals from diverse cultural backgrounds, the demonstration of respect for varying perspectives, and the acknowledgment and facilitation of the resolution of cultural disparities. These aforementioned attributes exemplify a strong correlation with social and emotional proficiencies.

Research has indicated that the cultivation of self-awareness in pupils has a positive impact on their capacity to adapt and make appropriate choices regarding behaviours and customs within a certain cultural context owing to the heightened sense of self-confidence they possess (Greenberg et al., 2003). Kramsch (1998) posits that the cultivation of heightened cultural self-awareness has the ability to generate a sense of connection with the language, hence resulting in improved language acquisition outcomes for students. The attainment of this particular state of consciousness can be realized by employing a diverse range of instructional methodologies within the parameters of the educational environment. The subject holds considerable importance for those involved in the field of English as a second language, as they often participate in contacts with individuals of various cultural and ethnic backgrounds (Author, 2023).

According to empirical evidence, the acquisition of social emotional competences has been determined to be important in assisting students in effectively navigating the difficulties associated



with language acquisition and effectively handling situations marked by uncertainty and ambiguity (Elias et al., 1997). The intricate relationship among social emotional learning and managing uncertainty is multifaceted and can have a profound influence on a student's capacity to attain academic success. For instance, those who possess the capacity to regulate their emotions and efficiently handle uncertain situations may demonstrate improved concentration on their academic endeavors and maintain a positive mentality, even when confronted with challenges in communicating. Similarly, it has been shown that students who exhibit high levels of social competence and display good skills in collaborating and communicating with their peers may encounter less difficulty in seeking assistance or support when confronted with difficulties (Author, 2018). Promoting learners' inclination to seek help from adults and embrace accountability for their own learning might provide favorable consequences.

Within the context of academic settings, there is a potential correlation between students' international orientation, the way they manage uncertain situations, and their social-emotional learning competences. The significance of this connectivity is especially pertinent within the framework of our highly globalized and unpredictable world. The ability of a person to skillfully handle and adapt to situations that are uncertain and unclear in new or unfamiliar environments, known as uncertainty management, is essential in developing the skills and confidence needed for effective communication and interaction with people from different cultural backgrounds in the global context. The enhancement of this capacity is achieved through employing social-emotional competences. The notion of international posture is widely recognized as the capacity to effectively navigate and accommodate multiple cultural perspectives and ideas. As a result, students who have a robust global perspective must adeptly negotiate situations marked by ambiguity, so requiring their ability to adapt to unfamiliar conditions. Moreover, students who possess social-emotional learning (SEL) competences tend to achieve high levels of proficiency in communication and teamwork. However, the scope of research conducted on these factors within the field of language acquisition has been limited. The social-emotional and uncertainty management skills exhibited by individuals learning a new language might be considered as important indicators of their international orientation, considering the points outlined earlier. In the light of these arguments this study aims address the following research questions:

1. Is there a relationship between uncertainty management, social emotional competences, and international posture among foreign language learners?
2. Is there a difference related to students' gender on their levels of uncertainty management, social emotional competences, and international posture among foreign language learners?

Method

Research design

The correlational approach was chosen as the research methodology because the goal of the study was to examine the uncertainty management and social-emotional abilities of students within the environment of a university, and to discover whether or not these are predictors of students' international posture. Since two independent variables' (uncertainty management and social-



emotional competences) impact on a dependent variable (students' international posture) was investigated in this study, structural equation modeling was used to measure their direct or indirect impacts. Moreover, path analysis was implemented to assess the casual relationships between variables (Daşdağ et al., 2006). Additionally, the variables above were compared in accordance with the demographic variables.

Participants and settings

The current investigation was conducted with a sample of 214 students enrolled in an English Preparatory School at a university context in a city in the South of Turkey in the spring term of the 2022-2023 academic year. Given that the participants' native language is Turkish, the scales were administered in Turkish to facilitate the participants' comprehension and ensure accurate completion of the measures. *Uncertainty Management Scale* and *Social-Emotional Foreign Language Learning Scale* were already translated into Turkish by the researchers who developed the scales. *International Posture Scale* developed by Yashima (2002) was also translated into Turkish by applying back-translation procedures. Colina et al. (2017) state that back-translation involves translating the source text into the target language, then back-translating it into the source language, and comparing the output text to ensure no discrepancies. The writers translated 19 articles from English to Turkish and then asked an independent multilingual translator to retranslate them back into English. The committee of two members who are also experts in translation assessed both the backward translation and the original form of the items before negotiating the final Turkish version with cultural adjustments. After this process, the validity and reliability of the Turkish version of the scale were examined using the study's data.

A total of 214 individuals, comprising 131 females (61%) and 83 males (39%) participated in the study. The age range of the participants was between 18 and 20 years. Regarding the departments, the Law faculty had the highest enrollment, with 94 students, accounting for 44% of the total student population. The remaining participants comprised individuals enrolled in several academic departments, including Psychology (n= 41, 19%), Translation and Interpretation (n= 35, 16%), International Relations (n=23, 11%), and International Finance (n= 21, 10%). The survey was administered via an internet platform, namely Google Forms, and distributed to participants after obtaining the necessary authorization from relevant authorities.

The research entailed the inclusion of participants who willingly chose to take part, as indicated by their explicit agreement demonstrated by signing a consent form. Furthermore, participants were also notified that their responses and personal data would be handled with the highest level of confidentiality.



Table 1.
Demographic Characteristics of the Participants

Descriptors	Sub-descriptors	N	%
Gender	Female	131	61
	Male	83	39
Age	18 years and under	143	67
	19 years and older	71	33
University Department	Law	94	44
	Psychology	41	19
	Translation and Interpretation	35	16
	International Relations	23	11
	International Finance	21	10
Total		214	100.0

Measures

The present study utilized three data collection instruments, specifically the Uncertainty Management Scale (UMS), the Social-Emotional Foreign Language Learning Scale (SEFLLS), and the International Posture Scale (IPS). Moreover, before to the administration of the scales, participants were instructed to complete a "Demographic Information Form" including their gender, age, and university department.

Uncertainty Management Scale (UMS)

The scale was developed by Dağtaş in 2018. The measurement instrument was designed using a Likert-type scale format, with five points response options ranging from "usually" to "never". The measurement instrument comprises a total of 13 items, which have been classified into three separate factors: Reducing Uncertainty, Maintaining and Resolving Uncertainty, and Ignoring Uncertainty. The reliability and validity assessments of the scale revealed internal consistencies of .85 for Reducing Uncertainty, .87 for Maintaining and Resolving Uncertainty, and .92 for Ignoring Uncertainty. The Cronbach's Alpha coefficient for the UMS and its sub-dimensions, as determined in this study, yielded a value of 0.88, which indicates a high level of reliability for the scale.

Social-emotional Foreign Language Learning Scale (SEFLLS)

The scale with 24 items was developed by Zaimoğlu (2018). The scale employed in this study assesses the social-emotional skills of students during the process of learning a foreign language. SEFLLS employs a Likert-type scale consisting of five points, with the options ranging from "1: strongly disagree" to "5: strongly agree." The scale incorporates three sub-scales, namely Self-Regulation, Social Relations, and Decision Making. The internal consistency of the subscales was assessed using reliability coefficients. The reliability coefficients for each subscale were as follows: Self-Regulation ($\alpha=.81$), Social Relations ($\alpha=.84$), and Decision Making ($\alpha=.85$). Based on the obtained Cronbach's Alpha



coefficient of .83, it can be inferred that the scale exhibits a considerable degree of reliability within the current sample population.

International Posture Scale (IPS)

To assess the participants' degree of international posture, they were provided with instructions to complete Yashima's (2002) revised 19-item international posture scale. The measurement instrument consists of four primary variables, specifically Intercultural Friendship Orientation, Approach-Avoidance Tendency, Interest in International Vacation/Activities, and Interest in Foreign Affairs. The participants employed a 5-point Likert scale to assess the items, where "1" represented "strongly disagree" and "5" represented "strongly agree".

The utilization of the international posture scale on the current sample produced notable findings, as demonstrated by a substantial level of consistency indicated by a Cronbach's α coefficient of 0.85. This suggests that the scale exhibits a notable degree of reliability and consistency in assessing the attitudes of the participants across the four dimensions.

Results

The correlation coefficients for the relations between UM, SEFFL and IP scales were given in Table 2. All correlation coefficients were found to be statistically significant, which means that there is a meaningful and positive relationship between these variables ($p < .05$). According to the correlation coefficients, the highest correlation is between the UM and SEFFL Scale ($r = .618$; $p < .05$), the lowest relationship between the UMS and SEFFLS ($r = .247$; $p < .05$).

Table 2.
Relationship between Students' UM, SEFFL and IP Levels

		UMS	SEFFLS	IPS
UMS	Pearson Correlation	1		
	Sig. (2-tailed)			
SEFFLS	Pearson Correlation	,618**	1	
	Sig.(2-tailed)	,000		
IPS	Pearson Correlation	,247**	,378**	1
	Sig.(2-tailed)	,000	,000	

Note: ** $p < .01$

Regression analysis findings for the effects of uncertainty management and social emotional foreign language learning variables on international posture were given in Table 3. In accordance with the ANOVA test, the model was found to be statistically significant ($F = 78,054$; $p < .05$). In addition, the adjusted R-square coefficient for the model was calculated as .483. This value shows that 48.3% of the



variability in the students' international posture variable can be explained by the variables of uncertainty management and social emotional foreign language learning through linear regression.

Table 3.
Multiple Linear Regression Analysis Results on Predicting EFL Students' International Posture

	B	β	t	p
Constant	.085	-	.125	.714
UMS	.078	.051	1,102	.116
SEFLLS	.750	.412	10,665	.000

$F=78,054$, $p = .000$;, $adj. R^2 = .483$

When the estimation of the coefficients of the regression model was examined, the coefficient of the social emotional foreign language learning variable was found to be statistically significant ($B = .750$; $p < .05$), and the coefficient of the uncertainty management variable was statistically insignificant ($B = .078$; $p > .05$). According to the standard coefficients, one unit increase in the social emotional foreign language learning variable is expected to cause an increase of .412 units in the students' international posture variable.

When the results of the goodness of fit indices were analysed, it was clear that the model fit the index standards established in the literature (Kelloway, 1998), implying that the study delivers appropriate model fit values ($X^2/sd < 5$, $RMSEA < .08$, $CFI < .97$, $NFI < .97$, $GFI < .97$, $AGFI < .90$, $RMR < .10$).

Table 4.
Direct Effects of Independent Variables on EFL Students' International Posture

The dependent variable	Independent variable	β	Standard error	p
IPS	SEFLLS	.621	.182	***
	UMS	.043	.14	.565
SEFLLS	UMS	.535	.070	***

Note: *** $p < .001$

Table 4 presents the direct impacts of the research factors on the International Posture of English as a Foreign Language (EFL) students. Based on the results, it was observed that the impact of the social emotional foreign language learning variable on EFL Students' International Posture ($\beta = .621$; $p < .05$) and the influence of uncertainty management on social emotional foreign language



learning ($\beta = .535$; $p < .05$) exhibited statistical significance. Nevertheless, the statistical analysis revealed that the impact of the uncertainty management variable on the International Posture of EFL Students ($\beta = .043$; $p > .05$) was not deemed to be significant.

Table 5.
Direct, Indirect, and Total Effects of Independent Variables on EFL Students' International Posture

Variable	Effects*		
	Direct	Indirect	Total
SEFLLS	.621	-	.621
UMS	.043	.362	.415

Table 5 presents the coefficients for the direct, indirect, and total effects of the study model. Based on the research findings, it can be concluded that the variable of social emotional foreign language learning has a solely direct impact on the international posture of English as a Foreign Language (EFL) students. Given that there is no indirect effect, the total effect of the variable in question is equivalent to its direct effect, which is calculated to be .621. The variable of uncertainty management exhibits a direct effect of .043 on the international posture of EFL students, and an indirect effect of .362 on social emotional foreign language learning. Hence, the cumulative impact of the uncertainty management variable on the International Posture of EFL Students is determined to be .415. The evidence suggests that social emotional foreign language learning functions as a complete mediator variable, indicating that the impact of uncertainty management on EFL students' international posture is solely mediated through social emotional foreign language learning.

Considering EFL Students' Uncertainty Management (UM), Social-Emotional Foreign Language Learning (SEFL), and Students International Posture (IPS) levels by gender, t-test was used.

Table 6.
T-test Results for UMS, SEFLLS, IPS and Gender

Scales	Groups	N	Mean	SD	p
UMS	Female	131	3,65	0,82	0,001
	Male	83	3,51	0,95	
SEFLLS	Female	131	4,10	0,94	0,002
	Male	83	3,88	0,99	
IPS	Female	131	4,70	0,81	0,004
	Male	83	3,60	0,97	
Total		214			



In relation to gender, the study revealed that female individuals had comparatively high levels across all scales, in contrast to their male counterparts. For example, the mean grade point average of female students (M= 3.65) was found to be higher than that of male students (M= 3.51). Similarly, it was shown that the SEFLS and IP levels of female students were substantially higher (M= 4.10, M= 4.70) compared to the levels of male students (M= 3.88, M= 3.60). Furthermore, the findings indicated a statistically significant disparity in uncertainty management, social-emotional foreign language learning, and international posture levels among students of different genders.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The primary aim of the study was to investigate the relationship between the constructs of international posture, uncertainty management, and social emotional language learning. When the collected data were analyzed, it was found out that there was a meaningful and positive relationship between the three variables. Regarding the path analysis, it was revealed that social-emotional competences could predict the international posture levels of students whereas uncertainty management indirectly affects university students' sense of international posture through social-emotional competences. The analysis concerning gender indicated that female students' UM, SEFLS, and IP levels were significantly higher than males.

The findings of this comprehensive study have a substantial contribution in thoroughly understanding the construct of international posture along with valuable insights into the factors influencing university students' international posture. In today's global world where cross cultural interactions are more important than ever before, it has become crucial to investigate the underlying factors that influence students' readiness to interact across borders. The diversity of students' background may have a significant influence on their international posture including their perspectives and attitudes to intercultural concepts. The related research on international posture demonstrated that the concept is potentially a motivating factor in EFL context as it has been proved to have a positive impact on ideal L2 self and willingness to communicate (Botes et al., 2020). In order to further promote the international posture of language learners, within the framework of the present study, it was attempted to explore its relationship to other variables such as uncertainty management and social emotional learning. The findings of the present study indicate that these variables can act as a catalyst to improve the international posture of language learners.

The study uses a rigorous quantitative research method and three different scales including the Uncertainty Management Scale (UMS), the Social-Emotional Foreign Language Learning Scale (SEFLS), and the Students International Posture Scale (IPS), each of which focuses on a different aspect of learners' experiences while learning a language. The results of the current study indicate that social emotional learning has a directly impact students' international posture while uncertainty management plays a more indirect role; it is mediated by social emotional foreign language learning and has a considerable impact on students' international stance. Gender disparities were also noted, with female students showing more proficiency in social emotional foreign language acquisition, international posture, and uncertainty management. The findings have provided light on the



relationships between international posture, social emotional learning, and uncertainty management at a university context.

To begin with, the findings showed that there is a substantial and favourable association between students' international posture, their social and emotional competences, and their ability to manage uncertainty. The way in which learners cope with uncertainty is closely tied to the way in which they react emotionally to uncertain circumstances, given that uncertainty can elicit both positive and negative responses. As a direct result of these feelings, the strategy that learners choose to manage uncertainty is intimately related to the way in which they react emotionally to uncertain conditions. In other words, individuals look for ways to deal with the anxiety and stress that comes along with not knowing what the future or the present holds as a direct result of these feelings. Individuals are provided with the ability to deal with uncertainty through the use of SEL competences such as self-awareness, self-management, social awareness, interpersonal skills, and responsible decision-making. One of the challenges that must be surmounted in order to improve students' language proficiency is the development of students' social and emotional competences, skills in uncertainty management, and international posture, all of which are linked to one another. A review of the research on international posture reveals that the concept has been related to both directly and indirectly to a number of other affective factors including the L2 willingness to communicate, motivation, and the ideal L2 self (Kong et al., 2018; Lin, 2019; Munezane, 2013; Peng 2015; Rieko, 2013). A detailed examination of the relevant literature revealed that there is a diverse array of affective elements that play a crucial role in language acquisition and communication, which are intricately connected to one's international posture, both in direct and indirect ways.

The results of the linear regression analysis indicate that the combination of uncertainty management and social-emotional competences significantly explained a substantial proportion (48.3%) of the variance in the students' international posture. This highlights the significance of considering both of these factors when examining the international posture of language learners. The findings imply that interventions that attempt to increase a student's ability to manage uncertainty and their social and emotional skills may contribute favourably to the development of a students' international posture. Yashima (2009) proposed the concept of a "international posture" as a means of characterizing the inclination to relate to the L2 community as a whole rather than to any single L2 group. According to Kong et al. (2018), the essential components of an international posture include an active participation in global or international concerns, a desire to travel, reside, or work in a foreign country, and an openness to engage in conversation with others whose cultural origins are different from one's own. Learners will need to make use of their social and emotional competencies as well as their skills in managing uncertainty as they use the language as part of the worldwide community for the reasons that were described above.

When it came to predicting language learners' international posture, the path analysis revealed some interestingly contradictory roles for students' competences in uncertainty management and social-emotional development. The ability to manage uncertainty did not demonstrate a significant direct effect, in contrast to social-emotional skills, which emerged as a direct predictor. Instead, it was discovered that students' international posture was indirectly affected by uncertainty management due to the impact it had on students' social and emotional skills. This is an indirect

Zaimoglu, S. & Dagtas, A. (2024). The predictors of efl students' international posture at a university context.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1570-1589.

DOI. 10.51460/baebd.1421288



association, which highlights the interwoven nature of these elements and shows that developing strong social-emotional competences may operate as a mediator between uncertainty management and international stance of the learners. The primary aim of language learners is to gain native-like fluency and it is being supplanted by the goal of reaching fluency to the point where one can communicate internationally by taking part in an imagined community (Botes et al., 2020). This goal of achieving native-like fluency is being supplanted by the goal of achieving fluency to the point where one can communicate worldwide. According to Zins and Elias (2007), in order to communicate effectively on a global scale, a person has to have certain social and emotional competences and these competencies include self-awareness, self-management, social awareness, interpersonal skills, and responsible decision-making. As uncertainty management is constructed socially and emotionally, learners need to cope with the uncertain situations they face throughout this process. They need to understand and regulate their emotions and behaviours, make responsible decisions, empathize with others and establish healthy relationship with others. As they do so, they face numerous uncertain situations which need to be managed. They need to be able to comprehend and control their feelings and behaviors, as well as make responsible choices, empathize with others, and cultivate healthy relationships with those around them. As a result of this, individuals are put in a variety of precarious situations that require careful management of ambiguous circumstances.

In addition to investigating the primary predictors, we looked at whether or not there were any differences in the levels of UM, SEFL, and IP depending on the subject's gender. The findings revealed that in comparison to their male counterparts, female students exhibited significantly higher levels of uncertainty management, social-emotional skills, and international posture. Studies conducted on people from different countries have also revealed gender disparities in their posture (for example, Islam (2013) and Birdsell (2014)). These gender discrepancies could be ascribed to a variety of socio-cultural factors, all of which merit further examination because of their significance. According to Botes et al.'s research from 2020, there is also the possibility that the gender gap in international posture is more of a reflection of the cultural environment of the language that is being learnt than it is of true gender inequalities. For instance, in the research conducted by Islam (2013) in Pakistan, males had higher scores than females on international posture whereas Birdsell (2014) found that females had higher scores than males with Japanese participants. In order to provide more information, it will be necessary to do further research on the effects of gender and the cultural context on international posture. The findings also provide valuable implications for designing targeted interventions to address potential disparities and encourage male students' engagement in international experiences.

The findings of this study have significant implications for educators and curriculum developers in the field of language learning. These implications pertain to their efforts in equipping students with the essential skills required for effective cross-cultural communication in an increasingly interconnected global society. In general, this research contributes significantly to expanding our understanding of international education and cultural awareness in a global context. Because of the significant role that social-emotional competences play and the indirect effect that uncertainty management has on students' international posture, our research highlights the need for comprehensive educational programs that foster both personal and interpersonal skills to promote a global mind-set among university students.



Nevertheless, it is necessary to realize that this study has a number of drawbacks. The fact that the data came from a specific English Preparatory School at a single university may make it more difficult to generalize the findings to other educational settings than would otherwise be the case. To enhance the internal and external validity of the findings, further research might focus on recruiting larger samples from a wider range of academic institutions and fields of study. Furthermore, the research was conducted using a cross-sectional methodology, which makes it difficult to establish any causative correlations between the variables. This highlights the importance of conducting longitudinal research in order to gain a deeper comprehension of the maturing features of international posture. Additionally, future research might as well use the qualitative data gathering tools such as semi-structured interviews or focus group interviews in order to get in- depth perspectives of the students. Comparative cultural analysis could be employed to see how cultural diversity interacts with uncertainty management and social emotional competences in constructing international posture.

To conclude, the results of this study give evidence to embrace the value of social-emotional competencies and their relationship with students' international stance, while also stressing the role of uncertainty management. The implications that may be drawn from these findings for educational institutions that want to foster students who are culturally aware and knowledgeable about the world around them are significant. Students can be better prepared to flourish in interconnected and diverse cultures if institutions focus on developing students' social-emotional competences and teaching them how to manage uncertainty. Moreover, integrated educational programs can be fostered on the progress of social emotional competences and uncertainty management skills of the students which in turn influence language learners' international posture. Curricular improvements can incorporate global perspectives involving intercultural communication and social emotional learning and uncertainty management.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1570-1589.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1570-1589.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

- Birdsell, B. (2014). Gender, international posture, and studying overseas. *Journal and Proceedings of the Gender Awareness in Language Education*, 7, 29-50.
- Botes, E., Gottschling, J., Stadler, M., & Greiff, S. (2020). A systematic narrative review of International Posture: What is known and what still needs to be uncovered. *System*, 90, 1-12.
- Brashers, D. E. (2007). A theory of communication and uncertainty management. In B.B. Whaley & W. Samter (Eds.), *Explaining communication: Contemporary theories and Exemplars* (pp. 201-218). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.
- CASEL (2013). *2013 CASEL guide: Effective social and emotional learning programs*. <http://casel.org/guide/>
- Colina, S., Marrone, N., Ingram, M., & Sánchez, D. (2017). Translation quality assessment in health research: A functionalist alternative to back-translation. *Evaluation & the health professions*, 40(3), pp. 267-293 <https://doi.org/10.1177/0163278716648191>
- Crystal, D. (2003). *English as a global language*. Cambridge University Press.
- Denies K., Yashima T., & Janssen R. (2015). Classroom versus societal willingness to communicate: Investigating French as a second language in Flanders. *ModernLanguage Journal*, 99(4), 718-739.
- Elias, M. J., Zins, J. E., Weissberg, R. P., Frey, K. S., Greenberg, M. T., Haynes, N. M., & Shriver, T. P. (1997). *Promoting social and emotional learning: Guidelines for educators*. Association for Supervision and Curriculum Development.
- Gardner R. C., & MacIntyre P. D. (1993). On the measurement of affective variables in second language learning. *Language Learning*, 43(2), 157-194.
- Greenberg, M.T., Weissberg, R.P., O'Brien, M.U., Zins, J.E., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social, emotional, and academic learning. *American Psychologist*, 58, 466-474.
- Islam, M. (2013). *L2 motivational self system and relational factors affecting the L2 motivation of Pakistani students in the public universities of Central Punjab, Pakistan*. Doctoral dissertation. University of Leeds.
- Jordan, M. (2010). *Managing uncertainty in collaborative robotics engineering projects: The influence of task structure and peer interaction*. Unpublished doctoral dissertation, The University of Texas, Texas.
- Jordan, M., & McDaniel, R. R. (2014). Managing uncertainty during collaborative problem solving in elementary school teams: The role of peer influence in robotics engineering activity. *The Journal of the Learning Sciences*, 23, 490-536.
- Kong, J. H., Han, J. E., Kim, S., Park, H., Kim, Y. S., & Park, H. (2018). L2 motivational self system, international posture and competitiveness of Korean CTL and LCTL college learners: A structural equation modeling approach. *System*, 72, 178-189. doi.org/10.1016/j.system.2017.11.005.
- Kramsch, C. J. (1998). *Language and Culture*. Oxford University Press.
- Lin, Y.-T. (2019). Taiwanese EFL Learners' Willingness to Communicate in English in the Classroom: Impacts of Personality, Affect, Motivation, and Communication Confidence. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 28(2), 101-113.
- Munezane, Y. (2013). Attitudes, affect and ideal L2 self as predictors of willingness to communicate. *EUROSLA Yearbook*, 13(1), 176-198.
- Mushtaq, F., Bland, A. R., Schafer, A. (2011). Uncertainty and cognitive control. *Frontiers in Psychology*, 2(249), 1-14.
- Neuliep, J. (2015). Uncertainty and Anxiety in Intercultural Encounters. [10.1002/9781118540190.wbeic071](https://doi.org/10.1002/9781118540190.wbeic071).
- Peng, J. E. (2015). L2 motivational self system, attitudes, and affect as predictors of L2 WTC: An imagined community perspective. *The Asia-Pacific Education Researcher*, 24(2), 433-443.
- Rieko, N. (2013). The L2 Self, Motivation, International Posture, Willingness to Communicate and Can-Do among Japanese University Learners of English. *Language Education and Technology*, 50, 43-67.

Zaimoglu, S. & Dagtas, A. (2024). The predictors of efl students' international posture at a university context. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 1570-1589.

DOI. [10.51460/baebd.1421288](https://doi.org/10.51460/baebd.1421288)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1570-1589.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1570-1589.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Smithson, M. (2008). Psychology's Ambivalent View of Uncertainty. In G. Bammer and M. Smithson (Eds.), *Uncertainty and risk: Multidisciplinary perspectives*, 205- 217, Earthscan Publications Ltd.
- Spiro, J. (2013). Changing methodologies in TESOL. Edinburgh University Press.
- Toyama, M., & Yamazaki, Y. (2020). Examining the Measurement Model of International Posture and How It Relates to Personality Traits. *Sage Open, (10)*4. doi.org/10.1177/2158244020969673
- Weissberg, R. P., Durlak, J. A., Domitrovich, C. E., & Gullotta, T. P. (Eds.). (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.
- Yashima, T. (2002). Willingness to communicate in a second language: The Japanese EFL context. *The Modern Language Journal, 86*(1), 54-66.
- Yashima, T., Zenuk-Nishide, L. and Shimizu, K. (2004). The influence of attitudes and effect on willingness to communicate and second language communication. *Language Learning 54*, 119- 152.
- Yashima, T. (2009). 7. International Posture and the Ideal L2 Self in the Japanese EFL Context". *Motivation, Language Identity and the L2 Self*, edited by Zoltán Dörnyei and Ema Ushioda. *Multilingual Matters*. 144-163. doi.org/10.21832/9781847691293-008
- Yoder, N. (2013). *Linking social-emotional learning to instructional practices in an urban context: A mixed methods study*. Unpublished manuscript.
- Zins, J. E., & Elias, M. J. (2007). Social and emotional learning: Promoting the development of all students. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 17*(2-3), 233-255. dx.doi.org/10.1080/10474410701413152




Hayat Bilgisi Dersi Kapsamında Tüketim, Tüketim Kültürü ve Reklam Üzerine Bir Değerlendirme¹

An Evaluation on Consumption, Consumption Culture and Advertisement within the Scope of Life Science Course

Sayfa | 1590

Sinan ARI , Dr. Öğretim Üyesi, Bayburt Üniversitesi, sinanari@bayburt.edu.tr

Musa ARI , Dr., Ticaret Bakanlığı, m.ari@ticaret.gov.tr

Geliş tarihi - Received: 24 Haziran 2024
Kabul tarihi - Accepted: 8 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma, 19-21 Ekim 2023 tarihlerinde Bayburt'ta gerçekleştirilen, 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde özet bildiri olarak sunulmuştur.
Arı, S. ve Arı, M. (2024). Hayat bilgisi dersi kapsamında tüketim, tüketim kültürü ve reklam üzerine bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1590-1605.*
DOI. 10.51460/baebd.1504190



Öz. Bu çalışma ile hayat bilgisi dersi kapsamında tüketim kültürü ve reklam konusu üzerine bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Çalışmanın veri kaynakları 2023 Hayat Bilgisi dersi öğretim programı ile hayat bilgisi ders kitaplarıdır. Çalışmada analitik araştırma deseni benimsenmiştir. Bu bağlamda konu her iki araştırmacı tarafından incelenmiş ve veriler betimsel analizle yorumlanmıştır. Çalışma sonunda kazanımların daha çok istek, ihtiyaç, kaynakların verimli kullanımı, bilinçli tüketim, tasarruf etrafında şekillendiği, tüketim-reklam ilişkisi, tüketim kültürü ve toplumu gibi kavramlara değinilmediği görülmüştür. Bununla birlikte ders kitaplarının da kazanımlara bağlı olarak şekillendiği tespit edilmiştir. Reklam konusuna 3. sınıf ders kitabında çok az değinildiği diğer sınıf düzeylerinde ise hiç değinilmediği görülmüştür. Ayrıca tüketim kültürü ve toplumu gibi konular hiçbir sınıf düzeyinde ders kitaplarında yer almamıştır. Çalışma sonunda tüketim konusunun artık diğer yönleri ile birlikte reklamcılık hususuna da değinilerek tüketim toplumu, tüketim kültürü gibi konuların gerek programda gerekse hayat bilgisi ders kitaplarında verilebileceği düşünülmektedir. Bunun için konu ile ilgili uzman ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı akademik çalışmalar yapılması önerilebilir. Konu reklam okuryazarlığı, finansal okuryazarlık gibi okuryazarlıklar ve tasarruf gibi değerler üzerinden de incelenebilir.

Anahtar Kelimeler: Hayat bilgisi, Tüketim, Reklam, Kültür, Finansal Okuryazarlık.

Abstract. This study aims to make an evaluation on consumption through the subject of consumption culture and advertising within the scope of life science course. The data sources of the study are the 2023 Life studies curriculum and life studies textbooks. Analytical research design was adopted in the study. In this context, the subject was examined by both researchers and the data were interpreted through descriptive analysis. At the end of the study, it was observed that the learning outcomes were mostly shaped around wants, needs, efficient use of resources, conscious consumption, saving, and that concepts such as consumption-advertising relationship, consumption culture and society were not mentioned. In addition, it was determined that the textbooks were also shaped according to the learning outcomes. It was seen that the subject of advertisement was mentioned very little in the 3rd grade textbook and not at all in other grade levels. In addition, topics such as consumption culture and society were not included in textbooks at any grade level. At the end of the study, it is thought that topics such as consumption society and consumption culture can be given in both the program and life science textbooks by mentioning the issue of advertising along with other aspects of consumption. For this purpose, it may be recommended to conduct academic studies in which the opinions of experts and classroom teachers on the subject are taken. The subject can also be examined through literacies such as advertising literacy, financial literacy and values such as saving.

Keywords: Life science, Consumption, Advertising, Culture, Financial Literacy.



Extended Abstract

Introduction. Consumption is a concept that has important effects on the change and shaping of social relations and emerged with humanity. Although it is common to think that the individual has unique needs in social life, the motive that leads individuals to consume is not independent of social relations (Alp & Bayhan, 2023, p.80). This study aims to first examine how consumption is handled in the 2023 Life Science Curriculum (LSC) and textbooks, and then to evaluate consumption in terms of cultural and advertising dimensions. Because in a world surrounded by objects of consumption, individuals are constantly encouraged to consume in various ways and in this world, the child with his/her consumer identity is one of the most important elements of the consumption market. Life science course is one of the most important courses in the first three grades of basic education in preparing students for life and providing them with life skills. In this respect, the subject of consumption has been tried to be analyzed from a different perspective within the scope of life studies course. The culture of consumption brings up a society in which people constantly want what they want, reach what they want, and as soon as they reach it, they are equipped with a new desire, and new desires give them power. This culture encourages people to consume, and where this does not happen, at least aims to encourage it.

Method. Analytical research design was used in this study in which an evaluation was made on consumption and advertising based on LSC and textbooks. While it can include qualitative and quantitative research features, the analytical research design has a systematic in which conceptual historical, legal and analyses are carried out on documents (McMillan, 2004). The first data source of the study is the 2023 LSC. The other data source within the scope of the research is the textbooks. Within the scope of the study, 17 learning outcomes and 1st, 2nd, and 3rd grade textbooks were analyzed by both researchers. Descriptive analysis was used to analyze the data obtained in this context. The concepts of validity and reliability in qualitative research are expressed in terms of credibility, transferability, consistency and confirmability (Yıldırım & Şimşek, 2006). For the credibility of the study, examples from the learning outcomes and books were presented in the findings section.

Results. Within the scope of the study, the achievements that can be handled on the basis of consumption within the framework of LSC are three in the 1st grade, seven in the 2nd grade and seven in the 3rd grade, totaling seventeen. When these achievement statements were examined, it was seen that the achievements were mostly shaped around "efficient use of resources, desire, need, saving, conscious consumption". However, it was determined that concepts such as consumption-advertising relationship, consumption society and consumption culture were not mentioned. When the textbooks were examined, it was found that the subject of consumption was covered on the basis of concepts such as desire, need, saving, efficient use of resources, etc., as in the curriculum, depending on the achievements. For example, in a study conducted with fourth and fifth grade social studies textbooks on conscious consumerism, "advertisement" was not among the most frequently used concepts related to conscious consumerism. This issue was simply mentioned in the textbooks as one of the characteristics of a conscious consumer as not being influenced by advertisements. It is also obvious that the consumption behaviors of individuals in social life do not emerge independently of social relations. However, it was not seen that this situation was addressed

Arı, S. ve Arı, M. (2024). Hayat bilgisi dersi kapsamında tüketim, tüketim kültürü ve reklam üzerine bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1590-1605.*

DOI. 10.51460/baebd.1504190



in any way in the textbooks. Here, it is thought that social transformation with consumption can be addressed in a level-appropriate way.

Discussion and Conclusion. When the achievement statements were examined, it was seen that the achievements were mostly shaped around "efficient use of resources, desire, need, saving, conscious consumption". However, it was determined that concepts such as consumption-advertising relationship, consumption society and consumption culture were not mentioned. When the textbooks were examined, it was determined that the subject of consumption was covered on the basis of concepts such as desire, need, saving, efficient use of resources, etc., as in the curriculum, depending on the achievements. A study on children and consumption revealed that children have an awareness of the purpose of advertisements (Bal & Önay, 2020). In this study conducted with children between the ages of 8-12, children stated that advertisements are made for purposes such as promoting products, selling products, and attracting attention to sell products. In another study conducted with children between the ages of 8-12, Kirsh (2010) concluded that children tend to buy advertised products. This issue was simply mentioned in the textbooks as one of the characteristics of a conscious consumer as not being influenced by advertisements (Dere & Aktaşlı, 2019). Today, children are directly or indirectly exposed to concepts such as attracting attention, fashion, style and ostentation at a very early age. Marketers turn every situation into an opportunity to market their products. Therefore, advertising, consumption-advertising, consumer society, consumer culture should be included in the curricula and textbooks, and skills such as advertising literacy should be put on the agenda. It is now important to create awareness on the ethics of television commercials on consumption and consumer behavior and the factors that push the consumer to purchase behavior by going beyond conscious consumer behavior; looking at the expiration date of products, whether it is a need or a want, etc. At the conclusion of the study, based on the above-mentioned situations, it is thought that topics such as consumption society and consumption culture can be given in both LSC and life science textbooks by addressing the issue of advertising along with other aspects of consumption. For this purpose, it may be recommended to conduct academic studies in which the opinions of experts and classroom teachers are taken.



Giriş

Günlük yaşamda sıklıkla kullanılan tüketim kelimesi Türkçe Sözlük'te "tüketmek işi", "Üretilen veya yapılan şeylerin kullanılıp harcanması; yoğaltım, istihlak, üretim karşıtı" olarak geçmektedir (TDK, 2023). Basit ifadesi ile bir şeyleri kullanıp bitirmek, yok etmek anlamına gelen tüketim; biyolojik, fizyolojik, sosyal ve kültürel açılardan birçok ihtiyacı bulunan insanın bu ihtiyacını gidermesi için harcadığı, harcamayı göze aldığı maddi manevi değerlerini seferber etmesi olarak da açıklanmaktadır (Torlak, 2000, s.17). İhtiyaç denilince önemli bir teori olan Maslow'un ihtiyaçlar hiyerarşisine değinmekte yarar vardır. Bu teoriye göre temelde fizyolojik (nefes alma, yeme-içme vb.), güvenlik (beden, iş, mülkiyet güvenliği vb.), sevgi-ait olma (arkadaşlık, aile vb.), saygınlık (öz saygı, başarı saygı duyulmak vb.) ve kendini gerçekleştirme (erdemli, ön yargısız olma, hakikati kabullenme vb.) olmak üzere beş ihtiyaç bulunmaktadır (Maslow, 1943). Ancak zaman içerisinde bir dönüşüm söz konusudur. Bayır (2019, s.12), günümüzdeki insan tipolojisinde insanların bu ihtiyaçlarının giderilmesi ile tatmin olmadığını, doğrudan kendini gerçekleştirme hedefine yönelen insanın tüketim biçiminin de buna göre şekil aldığını ifade etmektedir. Tüketim toplumsal ilişkilerin değişiminde ve şekillenmesinde önemli etkileri olan ve insanlık ile ortaya çıkan bir kavramdır. Toplumsal yaşamda her ne kadar bireyin kendisine has ihtiyaçlarının olduğu düşüncesi yaygın olsa da bireyleri tüketmeye yönelten güdünün toplumsal ilişkilerden bağımsız olması söz konusu değildir (Alp ve Bayhan, 2023, s.80). Tüketici kelimesi ise ilk olarak "Mal ve hizmetlerden yararlanan, satın alıp kullanan, tüketen kimse; müstehlik, üretici karşıtı" geçerken ikinci olarak "bitiren, mahveden" şeklinde geçmektedir (TDK, 2023). Ancak 1980'li yıllardan itibaren küreselleşmenin ve endüstriyel kapitalizmin daha yoğun hissedilmesi ile birlikte tüketim olgusu da "bitirmek" ve "yok etmek" anlamlarından sıyrılarak kültürle daha çok ilişkilendirilen bir kavram olmuştur (Aydın vd., 2015, s.25). Ferman (1993), insanların din, ırk, renk vb. unsurlar dışında taşıdıkları evrensel kimliğin, paylaşılan ortak yazgının tüketici olmaları olduğunu ifade etmektedir. Tüm bu ifadelerden yola çıkılarak bu çalışma ile öncelikle Hayat bilgisi dersi öğretim programı (HBDÖP) ve kitaplarında tüketimin nasıl işlendiğinin incelenmesi, ardından tüketimin kültürel ve reklamcılık boyutları ile değerlendirilmesi amaçlanmıştır. Çünkü tüketim nesnelere ile çevrili bir dünyada bireyler çeşitli yollarla sürekli tüketime özendirilmektedir ve bu dünyada tüketici kimliği ile çocuk, tüketim pazarının en önemli öğelerinden biridir. Hayat bilgisi dersi, temel eğitimin ilk üç sınıfında yer alan, öğrencileri hayata hazırlamada ve yaşam becerileri kazandırmada en önemli derslerden birisidir. Bu bakımdan tüketim konusu hayat bilgisi dersi kapsamında farklı bir bakışla incelenmeye çalışılmıştır.

Tüketim kültürü ve reklam

Tüketim kavramı ister tarım ağırlıklı toplumlarda ister gelişmiş kapitalist toplumlarda olsun, ekonomik etkenlerle birlikte sembol ve göstergelerin de içinde olduğu sosyal bir süreç olarak ele alınmaktadır. Bunun yanı sıra tüketim arzulara dayanan ve bu arzuların gittikçe arttığı bir olguya dönmüştür (Bocock, 2009, s.13). Tüketim zamanla ihtiyaçların giderilmesinden uzaklaşarak toplumsal ilişkileri belirleyen bir özellik haline gelmiş ve bunun sonucunda da bir tüketim kültürü oluşmaya başlamıştır. Belk (1998, s.105) bu kültürü, çoğu tüketicinin yararına olmayan konum elde etme, kıskançlığa itme, yenilik arayışı gibi amaçlar için ürün ve hizmetlerin tutkuyla arzulandığı, peşine düşülen, elde edilen ve teşhir edilen kültür olarak ifade etmektedir. Featherstone' a (2013, s.152) göre tüketim kültürü terimini kullanmak demek, ürünler dünyasının toplumun anlaşılmasında Arı, S. ve Arı, M. (2024). Hayat bilgisi dersi kapsamında tüketim, tüketim kültürü ve reklam üzerine bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1590-1605.*
DOI. 10.51460/baebd.1504190



bir merkez konumunda olduğunu fark etmek demektir. Bu farkında oluşun ilki iktisadın kültürel boyutu; maddi ürünlerin yalnızca fayda olmadığı, aynı zamanda bir iletişim aracı olarak kullanıldığı boyuttur. İkinci olarak kültürel ürünlerin iktisadi boyutu, yaşam tarzları, kültürel ürünler ve malzemeler arasındaki ilişkileri göz önünde bulundururken, piyasa dinamiklerine, arz ve talep dengesine, sermaye birikimine, rekabet koşullarına ve tekelleşme gibi faktörlere odaklanır. Dolayısı ile tüketim kültürü insanların sürekli istediği, istediği şeye ulaştığı, ulaştığı anda yeni bir istekle donandığı, yeni isteklerin kendisine güç verdiği bir toplumu gündeme getirir. Zorlu (2006), tüketimin üretim ile olan ilişkisinin, politika ve romantik akım etkisi ile üst sınıflardan orta ve daha alt sınıflara yayılmaya başladığını ve bu sürecin moda ve kültürel değerler için de geçerli olduğunu ifade etmektedir. Bu noktada tüketim kavramının kültür ile olan ilişkisinin oldukça eskiye dayandığını ifade eden Aydın vd. (2015), bu ilişkinin endüstriyel kapitalizm ile kitlesel üretimin artmasına neden olduğunu, bu durumun da tüketimi artırması ile etkisini daha fazla hissettirmeye başladığını belirtmektedirler. Tüketim temelli üretim sistemi ile oluşturulan ekonomik yapılanma ve kapitalist kültür altında bireylere imajlar ve markalar aracılığı ile yeni yaşam tarzları ve kimlikler sunulmaya başlanmıştır (Aytaç, 2006, s.29). Modernlikle gelen dönüşümlerle gelişen popüler kültür ve tüketim modernizmin sosyal gelişiminin ayrılmaz bir parçası olarak kabul edilmektedir. Bu kültür insanı tüketmeye teşvik eder ve bunun gerçekleşmediği yerlerde ise hiç olmazsa özendirmeyi amaçlar. Bu haliyle endüstriyel piyasanın bir aracı olarak kültür endüstrisini meydana getirir. Bu da insanları yeni bir çıkmaza ve bunalıma sürükler. Çünkü böylece insanları bir noktada kendinden uzaklaştırmakta, özüne yabancılaştırmakta ve onlara başkası gibi yaşamayı öğretmektedir (Coşgun, 2012). Aslında bu kültür insanları tüketime davet ederken bir taraftan da kendilerini tüketmektedir. Konu ile ilgili olarak Baudrillard (2020), tüketimin ihtiyaçlarla ilgili olmadığını eğer öyle olsaydı kişinin tatmin olması ile ihtiyacın sonlanacağını vurgular ve tüketimin sona ermeyecek bir yapıda olduğunu ifade eder. Sanayi devrimi, kapitalizm, kentleşme, seri üretim gibi olguların üretim ve tüketim ilişkilerine hız kazandırdığını belirten Gökbulut-Özdemir ve Özer (2014, s.25), geçmişteki ihtiyaç doğrultusunda üretme ve tüketme anlayışının yerini “zorunlu ihtiyaç ötesi” tüketme anlayışının aldığını belirtmektedir. Böylece ihtiyaç kavramının sınırları genişlemiş, tüketici için ihtiyaç olanın ötesi “yenilik” adı ile sunularak yeniye özendirme başlamıştır. Üretici tarafında yenilikler tüketilmesi gereken şeylerdir ve bu durum tüketiciye mantıksal bir çerçevede sunulmalıdır. Bu da çağın en etkililerinden olan reklam, sosyal medya gibi araçlarla sağlanmaktadır (Gökbulut Özdemir & Özer, 2014).

Reklam; bilgilendirme ve hatırlatma amaçlarına hizmet eden, kitle iletişim araçlarından yararlanılarak mesaj kontrolünün reklamı verende olduğu bir ikna etme çabası olarak açıklanmaktadır (Altunışık vd., 2006). Belirli bir hayat tarzının aktarılmasında ve modellerin üretilmesinde en etkili araçlardan birini temsil eden reklam bireyleri etkileyebilmekte ve adeta bir kültürel biçim üretilmektedir (Geçer, 2015, s.208). Reklam, tüketim kültürünün önemli bir parçası olarak günümüzde yaşamın neredeyse her alanında insanların karşısına çıkmaktadır. Televizyonlarda, internet sitelerinde, sosyal medya platformlarında ve hatta sokaklarda sürekli olarak karşılaşılan reklamlar, insanları çeşitli ürünleri satın almaya teşvik edip belirli bir yaşam tarzının benimsenmesi gerektiğini işaret etmektedir. Bu reklamların amacı, tüketiciyi belirli bir ürünü satın almaya ikna etmek ve markanın bilinirliğini artırmaktır. Konu ile ilgili olarak Aydoğan (2021), 21.yüzyılda hedef kitlenin istenilen yönde düşünme, davranma ve yaşama konusunda ikna etmek ve onlara ulaşabilmek için mümkün olan her kanalı kullanan çeşitli reklam türleri ile çevrelenmiş bir dünya olduğunu ve bu

Arı, S. ve Arı, M. (2024). Hayat bilgisi dersi kapsamında tüketim, tüketim kültürü ve reklam üzerine bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1590-1605.*

DOI. 10.51460/baebd.1504190



durumun her geçen gün ileriye taşındığını belirtmektedir. Bu reklam araçlarında önemli bir yer edinen televizyon da farklı yaş gruplarındaki insanları hedef almaktadır. Bu hedefler arasında en önemli izleyici ve tüketicilerden bir grup da çocuklardan oluşmaktadır. Bu reklamların çocuklar tarafından tüketilmesi onları aşırı tüketime teşvik edebilmekte, satın alma davranışı bakımından onlara psikolojik baskı oluşturabilmektedir.

Televizyonda yer alan animasyon ve çizgi karakterlerin farklı yerleşim bölgelerinde yaşayan çocukların tüketim davranışlarına etkisinin incelendiği Aşçı'nın yüksek lisans araştırmasında, çocukların %90,7'sinin reklamlarda gördükleri karakterlerin reklamını yaptıkları ürünleri satın aldıkları veya ebeveynlerine aldirttikları tespit edilmiştir. Bununla birlikte %64 kadarının da üzerinde bu karakterlerin olduğu ürünleri satın almak istedikleri ortaya konmuştur (Aşçı, 2006). Çocuklar reklam penceresinden ne yiyip ne içmesi gerektiği ne giymesi gerektiğine dair ipuçları edinir ve reklamları adeta bir danışman olarak görür. Reklamdaki ürünü tüketmekle mutluluğu eşit sayan çocuklar buradaki ürünlerle kendilerini özdeşleştirmekte ve eğer ki bu ürünler yetişkinlerin kullandıkları ürünlerin minyatürü gibi ise kendilerini yetişkinler gibi giymeye ve davranmaya yönlendirirler (Lawlor & Prothero, 2008; Moore-Shay, 1994). 1998'de Amerika'da televizyon üzerine yayınlanan bir raporda televizyonun insanların evindeki kalbi gibi olduğu ve bazı evlerde kapanmayan bir perde gibi akşama kadar seyredildiği belirtilmiştir. Ailelerin de yemek, sohbet gibi günlük programlarını televizyona göre ayarladıkları ifade edilmiştir. Aynı raporda ailelerin televizyonu çocuk bakıcısı gibi kullandığını çocukların da vakit geçirme aracı olarak televizyonu kullanmayı kolayca öğrendikleri belirtilmiştir. Çocukların yılda 1250 saatlerini televizyon izleyerek geçirdiklerinin belirtildiği raporda Amerika'daki çocukların uykudan sonra en çok ilgilendikleri şeyin televizyon olduğu vurgulanmıştır (Nielson Media Research, 1998). Türkiye'de ilk olarak 1972'de TRT'de reklamların yayınlanmaya başladığını belirten Sezgin ve Farımaç (2016, s.64), reklamların okuma-yazma oranı düşük olan insanları yakalaması, bir eğlence ve iletişim aracı olarak çok çabuk kabul gördüğünü ve reklamcılar tarafından sürekli kullanılarak bugünlere kadar geldiğini belirtmektedirler. Tüketimin bu araçlarla hızla yayıldığı ve kültür haline geldiği bir dönemde tüketimin doğuracağı olası tehlikelere karşı temel eğitimden itibaren bir farkındalık oluşturmak gerekmektedir. Aksi halde tüketim çılgınlığı yarışında tükenen, markalar odaklı yaşayan, enerjisini ve zamanını bu kültür karşısında harcayan bireylerle karşılaşmak kaçınılmazdır. Tüketim kültürü, bir toplumun veya grupların tüketim alışkanlıklarını, tercihlerini ve davranışlarını belirleyen geniş bir kültürel yapıdır. Bu kültür, bireylerin ihtiyaçlarını karşılama ve kimliklerini ifade etme şeklini de etkilemektedir. Tüketim kültürü, reklamlar, medya, moda, teknoloji gibi pek çok faktör tarafından şekillendirilir ve bireylerin alışveriş yapma, marka tercih etme ve sosyal statülerini gösterme biçimlerini belirler. Dolayısı ile tüketim konusunun tüm yönüyle anlaşılması, tüketim toplumu ve kültürünün nasıl şekillendirildiğine dair bir bilinç inşası gerekmektedir. Daha önce de değinildiği gibi tüketme isteği oluşturmak veya tüketime yüklenecek anlamların oluşturulması başlı başına bir iş halini almıştır. Reklam, genellikle hedef kitleye bir ürünü, hizmeti veya markayı tanıtmak, onu bilinir kılmak, ilgi çekmek ve satışını artırmak amacıyla yapılan iletişim faaliyetidir. Reklam, genellikle görsel, işitsel veya yazılı medya aracılığıyla yapılır ve çeşitli pazarlama stratejilerinin bir parçası olarak kullanılmaktadır. Reklamcılık, modadaki değişimleri de pazarlamakta ve böylece tüketiciler ürünler yerine göstergeleri ve imajları tüketir hale gelmektedir. Gelinek noktada şirketler gelecekte tüketim piyasasının en önemli unsuru olacak çocuklara yatırım yapmaktadır. Bu yüzden reklamcılığın tüm bu etkilerine ve olası tehlikelerine karşı temel eğitimden itibaren tedbirler alınması önem arz etmektedir. Konunun program kazanımlarında yer edip etmemesi ve program

Arı, S. ve Arı, M. (2024). Hayat bilgisi dersi kapsamında tüketim, tüketim kültürü ve reklam üzerine bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1590-1605.*

DOI. 10.51460/baed.1504190



doğrultusunda hazırlanacak ders kitaplarında konunun detaylıca işlenmesi, bireylerin çocukluktan itibaren bilinçlendirilmeleri oldukça önemlidir. Bu bilinçlendirmede en etkili yol ise eğitimidir. İlkokuldan itibaren eğitim yoluyla kültür aktarımının yapılacağı en etkili derslerden birisi hayat bilgisi dersidir. Hayat bilgisi dersi, bünyesinde birçok disiplini barındıran, öğrencilere temel yaşam becerileri kazandıran, maddi manevi birçok değer içeren, çağın gereksinimlerine uygun olarak 21. Yüzyıl becerilerinin aktarılabilceği bir derstir. Hayat bilgisi dersi içeriğini yaşamın ta kendisinden almaktadır. Dolayısıyla günlük yaşamın her anında yerini bulan tüketim konusunun incelenmesinin hayat bilgisi dersi kapsamında bir sorumluluk olduğu düşünülmektedir ve eğitimin dinamik yapısı ile yapılacak diğer çalışmalara ışık tutacaktır. Bu çalışma ile 2023 Hayat bilgisi dersi öğretim programı ve kitaplarında tüketim ve reklamcılığın incelenerek hayat bilgisi dersi kapsamında bir değerlendirme yapılması amaçlanmıştır. Çalışma ile tüketim kavramının bileşenleri olan tüketim kültürü ve reklam unsurlarına vurgu yapılarak tüketimin bu boyutlarına da dikkat çekilmek istenmiştir. Çalışma kapsamında şu sorulara yanıtlar aranmaya çalışılmıştır:

1. 2023 HBDÖP ve ders kitaplarında tüketim kültürü nasıl yer almaktadır?
2. 2023 HBDÖP ve ders kitaplarında reklam nasıl yer almaktadır?

Yöntem

2023 HBDÖP ve ders kitaplarından yola çıkarak tüketim ve reklam üzerine bir değerlendirmenin yapıldığı bu çalışmada analitik araştırma deseni kullanılmıştır. Nitel ve nicel araştırma özelliklerini içerebilirken analitik araştırma deseni dokümanlar üzerinde kavramsal tarihsel, hukuki, analizlerin gerçekleştirildiği bir sistematiğe sahiptir (McMillan, 2004). Doğrudan etkileşimi gerektirmeyen analitik araştırma dokümanlara dayalı veri toplama sürecini içermektedir. Doküman incelemesi ise araştırmalarda bir yöntem olarak kullanıldığı gibi veri toplama tekniği olarak da kullanılabilir (O'Leary, 2017). Bu bağlamda 2023 HBDÖP ve bir, iki ve üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitapları doküman olarak kabul edilerek kullanılmıştır.

Veri toplama araçları

Araştırmanın ilk veri kaynağı 2023 HBDÖP'dir. Program tam metni Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) Talim Terbiye Kurulu Başkanlığı (TTKB) sitesinde herkese açık şekilde bulunmaktadır. İlkokul bir, iki ve üçüncü sınıflar için hazırlanan program resmî nitelikte olup ders kitabı hazırlayan tüm yayınevleri için kılavuz niteliğindedir. Araştırma kapsamındaki diğer veri kaynağı ilkokul bir, iki ve üçüncü sınıf düzeylerinde hazırlanan ve MEB tarafından öğrencilere ücretsiz dağıtılan ders kitaplarıdır.

İncelenen ders kitaplarına ilişkin bilgiler şöyledir:

1. Birinci sınıf hayat bilgisi ders kitabı, İhsan yayıncılık, 2020,
2. İkinci sınıf hayat bilgisi ders kitabı, MEB yayınları, 2021,
3. Üçüncü sınıf hayat bilgisi ders kitabı, MEB yayınları, 2021.



Verilerin analizi

Araştırma kapsamında 2023 HBDÖP temelinde 17 kazanım ve 1,2, ve 3. sınıf ders kitapları her iki araştırmacı tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda toplanan verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Yıldırım ve Şimşek'e (2006, s. 224) göre betimsel analiz daha çok araştırmacının kavramsal yapısının önceden açık bir biçimde sunulduğu araştırmalarda kullanılmaktadır. Toplanan veriler ise daha önceden belirlenen temalara ya da araştırma sorularının ortaya koyduğu çerçeveye göre yorumlanır ve özetlenir. Bu doğrultuda araştırmacılar konu kapsamında tüketim, tüketim kültürü, tüketim toplumu, reklam kelimeleri temelinde yer alan kazanımları belirlemek için bir form oluşturmuşlardır. Bu form ve araştırma soruları çerçevesinde 2023 HBDÖP ve hayat bilgisi ders kitapları her iki araştırmacı tarafından ayrı ayrı incelenmiştir. Daha sonra gerek online ortam üzerinden gerek yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırma soruları çerçevesinde hazırlanan form doğrultusunda çıkarılan notlar üzerinden tartışmalar gerçekleştirilmiştir. Görüş ayrılığı durumunda ise alan uzmanı bir akademisyenden destek alınmıştır. Son olarak raporlama sürecinde ise metnin daha kolay anlaşılabilir olması amacıyla tablo ve resimlerden yararlanılmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Geçerlik ve güvenilirlik kavramları nitel çalışmalarda; inandırıcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik kavramlarıyla ifade edilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2006). Araştırmacılarından birisi sosyoloji doktoru olup tüketim üzerine çalışmaları olan alan uzmanıdır. Diğer araştırmacı da lisans ve lisansüstü öğretiminin tamamını sınıf eğitimi alanında tamamlamış bir alan uzmanıdır. Çalışma kapsamında her iki araştırmacı araştırma soruları kapsamında 2023 HBDÖP ve ders kitaplarını incelemişler ve ara ara bir araya gelerek alınan notlar üzerinden karşılaştırmalar yapmışlardır. Çelişkiye düşülen konularda ise eğitim fakültesinde sınıf eğitimi alanında alan uzmanı olan bir akademisyene başvurulmuştur. Alan uzmanının görüşü de alındıktan sonra araştırmacılar görüş birliğine varmışlardır. Bu durumda Miles ve Huberman kodlayıcılar arası güvenilirlik formülüne göre yüzde yüz uyum sağlandığı görülmüştür (Miles&Huberman, 2015). Çalışmanın inandırıcılığı için bulgular bölümünde 2023 HBDÖP kazanımlarından ve kitaplardan yer yer örnekler sunulmuştur. Aktarılabirlik için ise araştırmacının yapısı, yöntemi, verilerin analizi, sonuçları sırası ile açıklanmış, benzer diğer çalışmalardaki durumlarla karşılaştırılarak tartışılmıştır. Tüm bunlar anlaşılır bir şekilde verilmeye çalışılmış ve kitaplardan alınan görsellerle desteklenmiştir.

Bulgular

Hayat bilgisi dersi temelinde okulumuzda hayat, evimizde hayat, sağlıklı hayat, güvenli hayat, ülkemizde hayat ve doğada hayat olmak üzere altı ünite bulunmaktadır. Reklamın tüketime etkisi, tüketim kültürü üzerindeki rolünü anlamak ve eleştirel bir bakış açısıyla değerlendirmek için konunun önce hayat bilgisi dersi kazanımlarındaki yeri daha sonra hayat bilgisi ders kitaplarında nasıl işlendiği sınıf düzeylerine göre sırası ile incelenmiştir. Günlük yaşamdan bir konu olan tüketim konusunun hayat bilgisi dersi kapsamında incelenmesi, kazanımlarda nasıl yer aldığı önemli bir husustur. Ayrıca kazanımların yansımaları olan ders kitaplarının da bu bakımdan incelenmesi ve örneklerle açıklanması



farkındalık açısından dikkat çekicidir. HBDÖP’de tüketim temelinde ele alınabilecek kazanımlar Tablo 1’de belirtilmiştir.

Tablo 1.
Tüketim Temelinde 2023 HBDÖP’de Yer Alan Kazanımlar

Sınıf Düzeyi	Kazanımlar
1. Sınıf	H.B. 1.2.5. Evdeki kaynakları verimli bir şekilde kullanır.
	H.B. 1.2.7. İstek ve ihtiyaçları arasındaki farkı ayırt eder.
	H.B. 1.3.3. Sağlığı için yararlı yiyecek ve içecekleri ayırt seçer.
2. Sınıf	HB.2.1.6. Okul kaynaklarını ve eşyalarını kullanırken özen gösterir.
	HB.2.1.11. Okulda parasını ihtiyaçları doğrultusunda bilinçli bir şekilde harcar.
	HB.2.2.6. Evdeki kaynakları tasarruflu kullanmanın aile bütçesine katkılarını araştırır.
	HB.2.2.9. İstek ve ihtiyaçlarını öncelik sırasına göre listeler.
	HB.2.3.6. Mevsimine uygun meyve ve sebze tüketiminin insan sağlığına etkilerini fark eder.
	HB.2.3.7. Mevsim şartlarına uygun kıyafet seçer.
	HB.2.6.4. Tüketilen maddelerin geri dönüşümüne katkıda bulunur.
3. Sınıf	HB.3.1.9. Okul kaynaklarının etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
	HB.3.2.6. Evdeki kaynakların etkili ve verimli kullanımına yönelik özgün önerilerde bulunur.
	HB.3.2.8. İstek ve ihtiyaçlarını karşılarken kendisinin ve ailesinin bütçesini korumaya özen gösterir.
	HB.3.3.1. Kişisel bakımını yaparken kaynakları verimli kullanır.
	HB.3.3.2. Yiyecek ve içecekler satın alınırken bilinçli tüketici davranışları gösterir.
	HB.3.3.3. Sağlığını korumak için mevsimlere özgü yiyeceklerle beslenir.
HB.3.6.6. Geri dönüşümün kendisine ve yaşadığı çevreye olan katkısına örnekler verir	

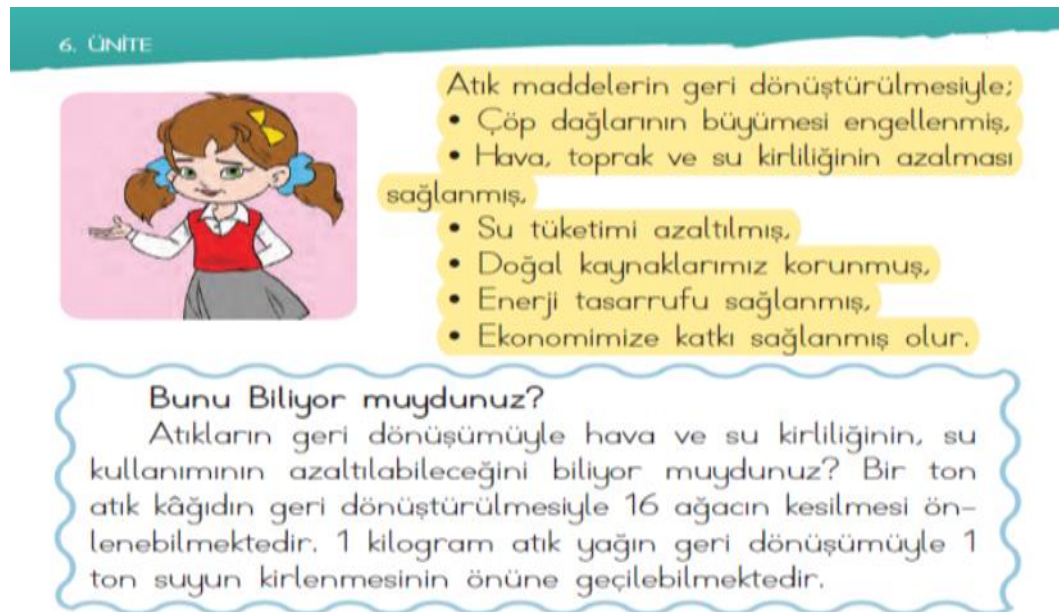
Tablo 1’de yer alan kazanım ifadeleri incelendiğinde kazanımların daha çok, “kaynakların verimli kullanımı, istek, ihtiyaç, tasarruf, bilinçli tüketim,” etrafında şekillendiği görülmektedir. Programın sarmal yapısı nedeni ile bu konular her sınıf düzeyinde yer almaktadır. Ancak bilinçsiz tüketme eyleminde önemli etkenlerden biri olan reklam unsuru ile ilgili, tüketim kültür ilişkisine yönelik herhangi bir kazanım bulunmamaktadır. Bununla birlikte tüketimin bir kültür haline gelmesi ve tüketim kültürü ile ilgili herhangi bir kazanıma rastlanılmamıştır.

Ders kitapları incelendiğinde tüketim konusunun öğretim programında olduğu gibi istek, ihtiyaç, tasarruf, kaynakların verimli kullanımı gibi kavramlar temelinde işlendiği tespit edilmiştir. Örneğin 1. sınıf kitabında resim 1’de görüleceği üzere “İstek ve İhtiyaçlarımız” konu başlığı altında aile içerisinde geçen bir diyalog verilmiş ve isteklerin mi ihtiyaçların mı öncelikli olduğu sorulmuştur. Ancak isteği oluşturmada ve yönlendirmede etkisi olan reklamlara hiç değinilmemiştir. TV konusu sadece uzun süre izlememe şeklinde geçmiştir.



Resim 1. 1. Sınıf Hayat bilgisi ders kitabından bir örnek (İhsan yay. s. 76)

Bir başka örnekte de tüketim konusunun geri dönüşüm, kaynakların verimli kullanımı ve tasarruf temelinde işlendiği görülmektedir Resim 2'de bu durumu gösteren kitaptan alıntı örnek olarak verilmiştir.



Resim 2. 1. Sınıf hayat bilgisi ders kitabından bir örnek (İhsan yay. s. 76)

Yukarıda verilen her iki resimde de tüketim konusunun kültür dışında, tüketim unsurlarından ve tercihlerin sebeplerinden olan reklamlarla ilişkilendirilmeden işlendiği görülmektedir. 2. sınıf ders Arı, S. ve Arı, M. (2024). Hayat bilgisi dersi kapsamında tüketim, tüketim kültürü ve reklam üzerine bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 1590-1605.
DOI. 10.51460/baed.1504190

kitabına bakıldığında ise resim 3'te fark edileceği üzere 1. sınıfa benzer şekilde "İhtiyaçlarımız ve isteklerimiz" konu başlığında para harcarken öncelikleri belirlemek üzerinden konu ele alınmıştır. Her iki sınıf düzeyinde de tüketirken tasarruflu olmanın aile bütçesine katkısına değinilmiştir.



Resim 3. 2. Sınıf Hayat bilgisi ders kitabından bir örnek (MEB yay. s. 53)

Konunun 3. sınıftaki işlenişini incelendiğinde Konunun 3. sınıftaki işlenişini incelendiğinde; konu diğer sınıflarda olduğu gibi ele alındığı ancak diğer sınıflardan farklı olarak üç yerde "reklam" kavramının geçtiği görülmüştür. Resim 4'te görüleceği üzere konu bilinçli tüketici davranışlarından biri olarak yalnızca bir cümle ile şöyle geçmiştir: "Alışveriş sırasında reklamların etkisinde kalmamamız gerektiğini de açıkladım." Tüketici davranışlarında reklamın yönlendirici etkisi oldukça önemlidir. Ancak kitaptaki içeriğin bu bağlamda yetersiz olduğu düşünülmektedir.



Resim 4. 3. Sınıf Hayat bilgisi ders kitabından bir örnek (MEB yay. s. 80)

Resim 4'te verilen örneğin yanı sıra 3. ünitenin değerlendirme bölümünde "doğru-yanlış" etkinliğinde konu şu şekilde geçmektedir (s.90): "(...) Yiyecek, içecek satın alırken pahalı olanı ve reklamı en çok yapılanı almalıyız. Konu içeriğinde reklamlar üzerine detaylıca durulup durulmaması



dersin sınıftaki işlenişine bağlı görülmektedir. Kitap içeriğinde konu üzerinde ayrıntılı durulmadığı anlaşılmaktadır. Konu ile ilgili bir diğer değerlendirme sorusu da şöyledir:

2. I. Satın aldığımız ürünün son kullanma tarihine bakmalıyız.
- II. Reklamı çok yapılan ürünleri satın almalıyız.
- III. Ürünü satın alırken ambalajını kontrol etmeliyiz.

Yukarıdaki ifadelerden hangileri bilinçli tüketici davranışlarındandır?

- A) I – II B) I – III C) II – III

Resim 5. 3. Sınıf Hayat bilgisi ders kitabından bir değerlendirme sorusu (MEB yay. s. 91)

Tüketim içeriği kapsamında reklam konusunun 3. Sınıf ders kitabında ikisi değerlendirme sorusu ve biri konu içinde geçmek üzere üç yerde yer aldığı görülmüştür. Yukarıda verilen örneklerden görüldüğü üzere tüketim konusu HBDÖP’de olduğu gibi her sınıf düzeyinde sarmal bir şekilde yer etmiştir. Ancak konuların işlenişinde seviyeye uygun bir şekilde derinleşme, tüketimin diğer konularla ilişkisi, tüketimi etkileyen faktörlere örnekler görülmemiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çalışma kapsamında HBDÖP çerçevesinde tüketim temelinde ele alınabilecek kazanımlar 1. sınıfta üç, 2. sınıfta yedi ve 3. sınıfta yedi olmak üzere toplam on yedi tanedir. Bu kazanım ifadeleri incelendiğinde kazanımların daha çok, “kaynakların verimli kullanımı, istek, ihtiyaç, tasarruf, bilinçli tüketim” etrafında şekillendiği görülmüştür. Ancak tüketim-reklam ilişkisi, tüketim toplumu, tüketim kültürü gibi kavramlara değinilmediği tespit edilmiştir. Bu noktada, yapılan bir doktora çalışmasında da ilkokullarda uygulanan programlarda tüketici eğitimi açısından bazı eksikliklerin olduğuna dikkat çekilmiştir (Altıok, 2010). Çocuk ve tüketim üzerine yapılan bir araştırmada çocukların reklamların amacına dair farkındalıkları olduğu ortaya konmuştur (Bal & Onay, 2020). Sekiz ve on iki yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirilen bu çalışmada çocuklar; reklamların, ürün tanıtma, ürünleri satma, ürünlerin satılması için dikkat çekme gibi amaçlarla yapıldığını belirtmişlerdir. Sekiz ve on iki yaş arasındaki çocuklarla gerçekleştirilen başka bir araştırmada ise çocukların reklamı yapılan ürünleri satın alma eğiliminde olduğu sonucu çıkmıştır Kirsh (2010). Doğan (2003), çocukların reklam endüstrisi için kârlı bir araç olduğunu ve reklamlar yoluyla çocukların tüketime özendirildiğini vurgulamaktadır. Benzer şekilde çocukların sahip olduğu satın alma gücü ile geleceğin potansiyel müşterisi olan çocuk, firmaların pazarlama faaliyetlerinin odağı haline gelmiştir (Mcneal, 1992). Dolayısı ile temel eğitim düzeyinden itibaren bu konunun seviyeye uygun bir şekilde kazanım ifadelerinde yer alabileceği ve böylece en azından konu üzerine bir farkındalık oluşturulabileceği düşünülmektedir.

Ders kitapları incelendiğinde tüketim konusunun kazanımlara bağlı olarak öğretim programında olduğu gibi istek, ihtiyaç, tasarruf, kaynakların verimli kullanımı vs. kavramlar temelinde işlendiği tespit edilmiştir. Örnek olarak bilinçli tüketicilik üzerine dört ve beşinci sınıf sosyal bilgiler ders kitapları ile gerçekleştirilen bir araştırmada bilinçli tüketicilik ile ilgili en çok kullanılan kavramlar arasında “reklam” yer almamaktadır. Bu konu kitaplarda basit bir şekilde bilinçli tüketicinin özelliklerinden biri olarak reklamların etkisinde kalmaması şeklinde geçmiştir (Dere & Aktaşlı, 2019).

Arı, S. ve Arı, M. (2024). Hayat bilgisi dersi kapsamında tüketim, tüketim kültürü ve reklam üzerine bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15 (2), 1590-1605.*

DOI. 10.51460/baebd.1504190



Günümüzde çocuklar çok erken yaşlarda dikkat çekme, moda, tarz, gösteriş gibi kavramlara doğrudan veya dolaylı olarak maruz kalmaktadırlar. Pilcher (2011) çocukların kıyafetleri, bedenlerini başkalarına sunmak için bir araç olarak gördüklerini modaaya uygun olan ve popüler olan elbiseleri kimlik oluşturmak için önemsediklerini belirtmektedir. Artık günümüzde çocuk kıyafetlerinin yetişkinleştirilmesi dikkatleri çekmektedir. Pazarlamacılar ürünlerini pazarlamak amacı ile adeta her bir durumu fırsata dönüştürmektedir. Bu yüzden artık ders öğretim programlarında ve kitaplarında reklam, tüketim-reklam, tüketim toplumu, tüketim kültürü konularına girilmeli, reklam okuryazarlığı gibi beceriler gündeme alınmalıdır. Çünkü bir hayat tarzının aktarılmasında, modellerin üretiminde, en işlevsel araçlardan biri olan reklamlarla üretilen kültürel biçim bireyleri etkileyebilmektedir (Geçer, 2015). İnsanların toplumsal çevredeki uyarıları göz önünde bulundurduğunu belirten Gürbüz (2021, s.10), bireylerin tüketecekleri şeyleri seçerken ekonomik özelliklerle birlikte kültürel kodlardan gelen özelliklere de dikkat ettiklerini belirtmektedir. Tüketim kültüründe insani değerler yer değiştirirken meta olarak kullanıma giren ürünler bireyden daha önemli hale gelmekte ve bu metalara duyulan sevginin daha değerli olmasına rağmen kalıcı olmadığı bir kültür oluşmaktadır. Bu süreci tüketim toplumu nitelendirmektedir. Bu olumsuz sürecin oluşmasında belirtilen tüketim normlarının bilinçli tercihlerden daha çok reklam, özendirme, tanıtım gibi mekanizmaların sistem tarafından dayatılmasından kaynaklanmaktadır (Üstün & Tural, 2008, s.262). Konu ile ilgili olarak Kaya ve Oğuz (2010), iletişim ağının sınırlarının kalktığı bu çağda bireylerin tüketim tercihlerine yönelik faaliyetlerinde tüketim kültürünün etkisinde kaldığını ve popüler olana yöneldiklerini ifade etmektedirler. Tam da bu nedenlerle artık bilinçli tüketici davranışları; ürünlerin son kullanım tarihine bakma, ihtiyaç mı istek mi olduğu vs. dışına çıkılarak televizyon reklam filmlerinin tüketim ve tüketici davranışlarına etkileri, tüketiciyi satın alma davranışına iten etkenlerin neler olduğu üzerine farkındalık oluşturulması önem arz etmektedir. Ayrıca toplumsal yaşam içerisinde yer alan bireylerin tüketim davranışlarının toplumsal ilişkilerden bağımsız bir şekilde ortaya çıkmadığı da ortadadır. Ancak bu duruma ders kitaplarında herhangi bir şekilde değinildiği görülmemiştir. Burada seviyeye uygun bir şekilde tüketimle birlikte toplumsal dönüşüme değinilebileceği düşünülmektedir.

Çalışma sonunda yukarıda belirtilen durumlardan yola çıkarak tüketim konusunun artık diğer yönleri ile birlikte reklamcılık hususuna da değinilerek tüketim toplumu, tüketim kültürü gibi konuların gerek HBDÖP'de gerekse hayat bilgisi ders kitaplarında verilebileceği düşünülmektedir. Bunun için konu ile ilgili olarak uzman ve sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin alındığı akademik çalışmalar yapılması önerilebilir. Konu reklam okuryazarlığı, finansal okuryazarlık gibi okuryazarlıklar ve tasarruf gibi değerler üzerinden de incelenebilir. Ayrıca konunun diğer disiplinlerde nasıl yer ettiğini belirlemeye yönelik çalışmalar da gerçekleştirilebilir. Bununla birlikte sürdürülebilir kalkınma hedefleri çerçevesinde konu ile ilgili farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1590-1605.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1590-1605.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Altıok, N. (2010). İlköğretim programlarının bilinçli tüketici davranışlarını kazandırma düzeyine ilişkin bir araştırma. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Hacettepe Üniversitesi.
- Altunışık, R., Özdemir Ş. ve Torlak, Ö. (2006). Modern pazarlama. Değişim Yayınları.
- Alp, A. ve Bayhan, M. (2023). Tüketim olgusunun değişimi ve sosyal ilişkiler üzerindeki etkisi. *Sosyolojik Bağlam Dergisi*, 4(1), 80-90. doi:10.52108/2757-5942.4.1.6
- Aşçı, E. (2006). Televizyondaki çizgi ve animasyon karakterlerin farklı yerleşim yerlerinde yaşayan çocukların tüketici davranışlarına etkisinin incelenmesi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Aydın, A.E., Marangoz, M. & Fırat, A. (2015). Tüketim kültürü çalışmaları üzerine bir literatür taraması. *Tüketici ve Tüketim Araştırmaları Dergisi*, 7 (1), 23-40.
- Aydoğan, H. (2021). 21. Yüzyılda dijital reklam okuryazarlığının Türkiye için önemi. *Türkiye İletişim Araştırmaları Dergisi*, 38, 505-511. <https://doi.org/10.17829/turcom.933648>
- Aytaç, Ö. (2006) Tüketimcilik ve metalaşma kısıcında boş zaman. *Kocaeli Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 1(11): 27-53.
- Bal, D. & Onay, A. (2020). Televizyon reklamları, çocuk ve tüketim: Tarz mısın, değil misin? *İletişim Dergisi* 32, 198-219.
- Baudrillard, J. (2020). Nesnelere sistemi (O. Adanır ve A. Favaro, Çev.). Doğu Batı Yayınları.
- Bayır, M. (2019). Küresel tüketim toplumu ve küreselleştirici araçları. *NOSYON: Uluslararası Toplum ve Kültür Çalışmaları Dergisi*, 2, 11-33.
- Belk, R. W. (1998). Third world consumer culture. E. Kumcu ve A. Fuat Fırat (Ed.), *Research in marketing, supplement for marketing and development: Toward broader dimensions içinde* (ss. 103-126). Greenwich: JAI Press Inc.
- Bocock, R. (2009). Tüketim, (İ. Kutluk, Çev.). Dost Kitabevi Yayınları
- Coşgun, M. (2012). Popüler kültür ve tüketim toplumu. *Batman Üniversitesi Yaşam Bilimleri Dergisi*, 1 (1), 837-850.
- Dere, İ. & Aktaşlı, İ. (2019). 4. ve 5. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında bilinçli tüketicilik. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 42, 283-302.
- Doğan, M. (2003). Televizyon reklamlarının çocuklar üzerindeki etkisi. [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Afyon Kocatepe Üniversitesi.
- Featherstone, Mike (2013). Postmodernizm ve tüketim kültürü (M. Küçük, Çev.). Ayrıntı Yayınları
- Ferman, M. (1993). Tüketicinin korunması meselesine gelişimci bir yaklaşım. İstanbul Ticaret Odası Yayınları.
- Geçer, E (2015). Diziler ve popüler kültür: Diziler, televizyon ve toplum. Metamorfoz Yayıncılık.
- Gökbulut Özdemir, Ö. & Özer, D. (2014). Yenilikçilik mi? Tüketim mi? Yenilikçi tüketim eleştirel bir yaklaşım ve nitel bir analiz. *Girişimcilik ve İnovasyon Yönetimi Dergisi*, 3 (1), 25-48.
- Gürbüz, C. (2021). Tüketim toplumunda tüketim türlerinin öznel iyi oluş üzerindeki etkisine ilişkin bir araştırma. [Yayımlanmamış doktora tezi]. Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi.
- Kaya, K. & Oğuz, Z. N. (2010) Üniversite gençliğinin alışveriş tercihlerinde tüketim kültürünün rolü. *Sdü Fen Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*. 22, 147-164.
- Kirsh, S. (2010). *Media and youth: A developmental perspective*. Wiley-Blackwell.
- Lawlor, M. & Prothero, A. (2008). Exploring children's understanding of television advertising- beyond the advertiser's perspective. *European Journal of Marketing*. 42(11/12), p. 1203 - 1223.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50 (4), 370-396. doi: 10.1037/h0054346
- McMillan, J.H. (2004). *Educational research: Fundamentals for the consumer*. Pearson Education, Inc.
- McNeal, U. J. (1992). *Kids as customers- A handbook of marketing to children*. Lexington Books
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (2015). Nitel veri analizi. S. Akbaba-Altun ve A. Ersoy (Çev.). Pegem Akademi Yayınları.

Arı, S. ve Arı, M. (2024). Hayat bilgisi dersi kapsamında tüketim, tüketim kültürü ve reklam üzerine bir değerlendirme. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15 (2), 1590-1605.
DOI. 10.51460/baebd.1504190




Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1590-1605.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1590-1605.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Moore-Shay, E. (1994). Kids' consumption: How children perceive the relationships between advertisements and products. [Yayımlanmamış doktora tezi], University of Florida.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Hayat bilgisi dersi (1, 2 ve 3. sınıflar) öğretim programı. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Nielsen Media Research (1998). Report on Television. s.1-25
- O'Leary, Z. (2017). The essential guide to doing your research project. SAGE Publications Inc.
- Pilcher, J. (2011). No logo? Children's consumption of fashion. *Childhood*, 18(1), p. 128-141. <https://doi.org/10.1177/0907568210373668>
- Sezgin, M. & Farımaz, M. (2016). Tüketim kültüründe yeni soyut ihtiyaçlar yaratırken televizyon reklamlarının rolü ve işlevi. *Siyaset, Ekonomi ve Yönetim Araştırmaları Dergisi*, 4 (4), 55-69.
- TDK (2023). <https://sozluk.gov.tr/>
- Torlak, Ö. (2000). Tüketim: Bireysel eylemin toplumsal dönüşümü. *Inkilab Yayınları*.
- Üstün, B. ve Tatal, O. (2008). Tüketim alışkanlıklarındaki değişimler ve bu değişimlerin alışveriş mekânlarına etkisinin Eskişehir örneğinde irdelenmesi. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(2), 259-282.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Seçkin Yayınları*.
- Zorlu, A. (2006). Tüketim sosyolojisi. *Glocal Yayınları*.



Kimya, Fizik, Biyoloji ve Fen Bilimleri Öğretmenlerinin Yapay Zekâ Kullanımına Yönelik Görüş ve Tutumlarının Teknoloji Kabul Modeline göre Analizi¹

Analysis of Chemistry, Physics, Biology and Science Teachers' Opinions and Attitudes Towards the Use of Artificial Intelligence According to Technology Acceptance Model

Senem ÇOLAK YAZICI , Dr. Öğr. Üyesi, Düzce Üniversitesi, scolakyazici@gmail.com

Mustafa ERKOÇ , Yüksek Lisans Öğrencisi, Düzce Üniversitesi, theerkoc@hotmail.com

Geliş tarihi - Received: 5 Haziran 2024
Kabul tarihi - Accepted: 9 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışmanın bir bölümü 21-24 Mayıs tarihlerinde Kocaeli Üniversitesi ev sahipliğinde gerçekleştirilen XI. International Eurasian Educational Research Congress'te sunulmuştur.

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



Öz. Bu çalışmanın amacı, Kimya, Fizik, Biyoloji ve Fen Bilimleri öğretmenlerinin derslerinde yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumları arasındaki ilişkinin Teknoloji Kabul Modeli (TAM) çerçevesinde algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan fayda değişkenleri açısından derinlemesine incelenmesidir. Araştırmada karma yöntem kullanılmış olup, nitel veriler yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla, nicel veriler ise “Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği” ile toplanmıştır. Araştırma örneklemini, 2022-2023 yıllarında Türkiye’nin farklı bölgelerinde görev yapan dört farklı branştan 51 öğretmen (25 kadın, 26 erkek) oluşturmaktadır. Nitel araştırma sonuçlarına göre, öğretmenlerin büyük çoğunluğu (%90.2) yapay zekâ kullanımını faydalı bulmakta ve performanslarını artıracığını düşünmektedir (%84.3). Ayrıca, %58.8’i derslerinde yapay zekâ kullanmaktadır. Ancak, yapay zekâ kullanmayan öğretmenler (%41.2), bu teknolojinin kullanımını zor bulmakta ve yeterli beceriye sahip olmadıklarını düşünmektedir. “Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği” puan ortalaması 3.58 olarak bulunmuş olup, bu da öğretmenlerin yapay zekâya yönelik genel tutumlarının yüksek olduğunu göstermektedir. Tutumların cinsiyet değişkeni ile anlamlı bir ilişkisinin olmadığı belirlenmiştir. Hem nitel hem de nicel verilerden elde edilen sonuçlar, öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanımına yönelik olumlu bir tutum sergilediklerini, ancak nitel verilerde olumsuz tutum sergileyen öğretmenlerin uygulamaların kullanımında zorluk yaşadıklarını ortaya koymaktadır. Öğretmenlerin bir uygulamayı faydalı bulsalar dahi, kullanımının kolay olmadığı durumlarda bu uygulamayı derslerine entegre etmedikleri görülmektedir. Bu çıkarım, TAM modeli açısından önemli bir sonuçtur. Öğretmenlere verilecek eğitimlerle yapay zekâ uygulamalarının özellikle kimya gibi soyut kavramlar içeren derslerde kullanımının artırılabilirliği önerilmektedir. TAM çerçevesinde değerlendirildiğinde, öğretmen yetiştirme programlarına yapay zekâ teknolojilerinin entegrasyonu, öğretmenlerin bu araçları daha etkin kullanmalarını ve eğitim süreçlerinin kalitesini artırmalarını sağlayacaktır.

Anahtar Kelimeler: *Eğitimde yapay zekâ, yapay zekâya yönelik genel tutum, eğitimde teknoloji entegrasyonu, kimya öğretiminde yapay zekâ, fizik öğretiminde yapay zekâ, fen bilimleri öğretiminde yapay zekâ*

Abstract. The aim of this study is to examine the relationship between Chemistry, Physics, Biology and Science teachers' opinions and attitudes towards the use of artificial intelligence in their lessons in terms of perceived ease of use and perceived usefulness variables within the framework of Technology Acceptance Model (TAM). In the study, mixed method was used and qualitative data were collected through a semi-structured interview form and quantitative data were collected with the “General Attitude Towards Artificial Intelligence Scale”. The research sample consisted of 51 teachers (25 female, 26 male) from four different branches working in different regions of Turkey in 2022-2023. According to the qualitative research results, the vast majority of teachers (90.2%) find the use of artificial intelligence useful and think that it will improve their performance (84.3%). In addition, 58.8% of them use artificial intelligence in their lessons. However, teachers who do not use artificial intelligence (41.2%) find it difficult to use this technology and think that they do not have sufficient skills. The mean score of the “General Attitude Toward Artificial Intelligence Scale” was found to be 3.58, which indicates that teachers' general attitudes towards artificial intelligence are high. It was determined that there was no significant relationship between attitudes and gender variable. The results obtained from both qualitative and quantitative data reveal that teachers have a positive attitude towards the use of artificial intelligence in their lessons, but teachers with negative attitudes in qualitative data have difficulties in the use of applications. Even if teachers find an application useful,

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



they do not integrate it into their lessons when it is not easy to use. This conclusion is an important result in terms of TAM model. It is suggested that the use of artificial intelligence applications can be increased with trainings to be given to teachers, especially in courses involving abstract concepts such as chemistry. When evaluated within the framework of TAM, the integration of artificial intelligence technologies into teacher training programs will enable teachers to use these tools more effectively and improve the quality of educational processes.

Keywords: *Artificial intelligence in education, general attitude towards artificial intelligence, technology integration in education, artificial intelligence in chemistry teaching, artificial intelligence in physics teaching, artificial intelligence in science teaching*



Extended Abstract

Introduction. Artificial intelligence technology has been a rapidly developing field in recent years. Artificial intelligence examines the information in the data it accesses and makes new inferences by analysing many alternative situations in the database on a situation (Good, 1987; Yang, 2022). The prevalence of artificial intelligence applications in education is closely related to teachers' attitudes towards artificial intelligence technologies and their acceptance of technology.

Research Problems

The sub-problems of the research are given below.

1. What are the opinions of chemistry, physics, biology and science teachers on the ease of use, their skills and their willingness to learn about the use of artificial intelligence?
2. What are the opinions of chemistry, physics, biology and science teachers about the effects of using artificial intelligence in lessons?
3. What is the status of chemistry, physics, biology and science teachers' use of artificial intelligence in their lessons?
4. Is there a relationship between chemistry, physics, biology and science teachers' views and attitudes towards artificial intelligence and their use of artificial intelligence in their lessons?
5. Is there a significant difference between chemistry, physics, biology and science teachers' general attitudes towards artificial intelligence and their demographic data?

Method. In the research process, mixed method plays an important role in supporting quantitative findings with qualitative data, and it is known that this method is superior to studies using only quantitative or qualitative methods (Creswell and Creswell, 2017). The study was conducted with 51 Chemistry, Physics, Biology and Science teachers working in different regions of Turkey in the 2022-2023 academic year.

Within the scope of the research, data were collected through Google Forms. While the semi-structured interview form developed by the researchers was used to collect qualitative data, the General Attitude Towards Artificial Intelligence Scale (GAAS) developed by Schepman and Rodway (2020) and translated into Turkish by Kaya et al.

Findings. When the answers given by the teachers who find it easy to use artificial intelligence in lessons (f:31; 60.8%) are analysed, it is seen that the teachers give answers that the applications are easy to use because they are practical and intelligent systems and that they can develop skills with the training received. When the answers of the teachers (f:20; 39.2%) who think that it is not easy to use artificial intelligence in lessons are analysed, the answers of the teachers are that they need training on use, they do not have enough knowledge and experience and the physical facilities for use are inadequate. In the questions examining the teachers' having the ability to use artificial intelligence, it is seen that the majority of the teachers (54.9%) think that they have the ability to use artificial intelligence in their lessons, and when the reasons are examined, it is seen that most of them (47.4%) think that the skill can be improved with adequate training. When the answers given by the teachers who think otherwise are analysed, the theme of lack of knowledge and experience comes first (f: 7; 53.8%). Finally, within the scope of this sub-problem, teachers were asked about their enjoyment of learning to use artificial intelligence, and it was found that 45 (88.2%) teachers answered yes, while 6

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



(11.8%) teachers answered no. When the answers of the teachers who stated that they liked teaching how to use artificial intelligence are analysed, it is seen that the themes of being interesting (f: 8; 25.8%) and contributing to professional/personal development (f:6; 19.4%) are in the first place. Within the scope of the second sub-problem, teachers were asked whether they found the use of artificial intelligence useful in their lessons and their reasons for this issue. Forty-six teachers (90.2%) who participated in the study stated that they found the use of artificial intelligence in lessons useful. When teachers were asked about the benefits of using artificial intelligence in lessons, it is seen that the most frequently mentioned benefits of using artificial intelligence are increasing the efficiency of the lesson with a frequency of 8 (20.5%), supporting individualised education and meeting the need for laboratory / concretising concepts. When the justifications of the teachers who do not find the use of artificial intelligence useful are analysed, it reduces creativity, it is not sufficient and it is unnecessary. When the teachers were asked whether they think that the use of artificial intelligence in your lessons will increase your performance, 43 (84.3%) teachers answered yes, and it was determined that the most common answer about increasing performance was related to meeting the need for laboratory and concretising concepts.

Within the scope of the third sub-problem, 30 (58.8%) teachers stated that they used artificial intelligence in their lessons. When the relationship between the reason for not using artificial intelligence in their lessons and other situations is analysed, it is seen that 12 teachers find it difficult to use artificial intelligence and 15 teachers think that it is not easy to have the necessary skills to use artificial intelligence.

Within the framework of the fifth sub-problem, GAAS was applied to the teachers and the relationship between the scale results and the teachers' use of artificial intelligence was analysed. According to the descriptive statistics results obtained from the participants, the attitude towards artificial intelligence is at a high level with $\bar{x}= 3.58$. It was determined that the total AIAT score of teachers did not differ significantly according to gender ($t=0.721$; $p=.474$), marital status ($t=-0.497$; $p=.622$), the type of institution they work in ($t=-0.503$; $p=.617$) and the level of education they work in ($t=1.937$; $p=.059$).

Discussion, Conclusion, and Suggestions. As a result of this research, it is seen that teachers' attitudes and opinions about the use of artificial intelligence technology in education are generally positive. However, it was determined that teachers who stated that they did not use artificial intelligence in their lessons found these applications difficult and believed that they did not have sufficient skills. This result coincides with the criteria of perceived ease of use and perceived usefulness, which are the two main elements that stand out in individuals' use of technology according to the Technology Acceptance Model (TAM) (Davis, 1989; Venkatesh and Davis, 2000). It is concluded that even if teachers find an application useful, they do not integrate it into their lessons if it is not easy to use. An application that is not easy to use may not be preferred despite the benefits it provides. This conclusion is an important finding in the literature.

As a result, various strategies are suggested to ensure the effective use of artificial intelligence technology in education. Training programs such as regular seminars, workshops and online training modules should be organized to improve teachers' attitudes towards the use of artificial intelligence (Çolak Yazıcı and Erkoç, 2023; Plageras et al., 2023). Teachers should be supported through mentoring programs and schools should be provided with the necessary hardware and software support. Funding

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



and grant programs should be established to encourage the adoption of artificial intelligence technologies (Rahiman and Kodikal, 2023). In addition, teachers should be trained on the ethics and safe use of artificial intelligence. Specific training programs should be organized on a branch basis to enable teachers to integrate artificial intelligence applications suitable for different learning styles (Çolak Yazıcı and Nakiboğlu, 2024). The effects of artificial intelligence technologies in education should be examined through applied research and pilot projects and applications should be expanded in the light of these data (Yue, Jong and Ng, 2024). These strategies will contribute to teachers' adoption and effective use of artificial intelligence technologies.



Giriş

Geleneksel eğitim anlayışı, bireyin akademik başarısına odaklanırken, Howard Gardner'ın Çoklu Zekâ Kuramı, zekânın farklı alanlarda ve çeşitli biçimlerde ortaya çıkan bir yetenek olduğunu savunmaktadır (Martin, 2006; Tugberk ve Sirin, 2024). Örneğin, geleneksel eğitim anlayışında bireyin akademik yönden başarılı olması hedeflenirken, öğrencinin sosyal ve kişisel gelişimi göz ardı edilmiştir (Şengül, 2006). Gardner'ın (1983) zekâ kavramına getirdiği bu yeni bakış açısı, zekânın yalnızca sözel ve matematiksel yeteneklerle sınırlı olmadığını vurgulamaktadır. Çoklu zekâ kuramına uygun yöntem ve tekniklerin öğretimde önemsenmesi gereken belki de en önemli nokta, her bireyin kendine has bir öğrenme stili olduğu gerçeğidir (Bayram ve Baki, 2014; Ding ve Su, 2024). Öğrencilerin farklı zekâ türleri ile öğrenme stilleri arasındaki uyum, onların öğrenme sürecinde daha etkili olmalarını sağlamaktadır (Khan, Almer ve Khan, 2024).

Teknolojinin gelişmesiyle birlikte ortaya çıkan teknoloji destekli öğretim yöntemleri, öğrenci merkezli eğitimi desteklemekte ve farklı zekâ türlerine sahip öğrencilerin gelişimlerine katkıda bulunmaktadır (Kusumawati vd., 2024). Eğitimde zekâ, yalnızca akademik başarıyı değil, öğrencinin sosyal ve kişisel gelişimini de kapsayan çok boyutlu bir olgudur. Güncel müfredatta farklı öğrencilerin yeteneklerinin etkili bir şekilde nasıl anlaşılacağı ve problem çözme ile yaratıcılık yeteneklerinin nasıl geliştirileceği konusu önem taşımaktadır. Özellikle öğrenci merkezli eğitimin öne çıktığı günümüzde, öğrencilere yeteneklerine uygun eğitim verilmesi ön plana çıkmaktadır (Zheng, 2024). Ancak, öğrenci sayısının fazla ve öğretmen sayısının yetersiz olduğu durumlarda, öğretmenlerin zamanı ve enerjisi yeteneklere uygun öğretimi gerçekleştirememektedir. Bu durumda, öğretmen ve öğrencilere yardımcı olacak bir destekçiye ihtiyaç duyulmaktadır.

Yapay zekâ, insanın bilişsel yeteneklerini gerektiren görevleri gerçekleştirmek için matematiksel algoritmalar kullanan akıllı bir öğrenme sistemi olarak gelişmiştir ve artık otonom araçlar, evrimsel algoritmalar ve yapay sinir ağları gibi araçlarla kurumsal ortamlara entegre edilmektedir (Saif vd., 2024). Eğitim sektöründe yapay zekânın benimsenmesi, yapay zekâ destekli sanal öğretmenler, kişiselleştirilmiş öğrenme platformları ve yenilikçi eğitim araçlarının ortaya çıkmasıyla öğrenme deneyimini yeniden tanımlamaktadır (Cooper, 2023; Çolak Yazıcı, 2024; Yang, 2022). Böylece yapay zekânın eğitime entegrasyonu, öğrencilere bireyselleştirilmiş öğretim, kişiselleştirilmiş öğrenme ile kendi öğrenme hızı ve stiline uygun öğrenme ortamları sağlanmasına, anında geri bildirim verme, öğrenme ihtiyaçlarının zamanında belirlenmesine imkân tanımaktadır (Zhai, 2022). Bu sayede yapay zekânın eğitimde doğru kullanımı, farklı zekâ türlerine sahip öğrencileri tespit ederek sınıf dışında yeteneklerine uygun eğitsel materyal ile destekleme imkânı sunarken, aynı zamanda öğretmenlere sınıf içinde farklı öğrenme hızına sahip öğrencilerle birebir ilgilenme fırsatı tanımaktadır. Çoklu zekâ kuramı ile yapay zekânın bağlantısını güçlendirmek, öğrencilere daha kapsamlı ve etkili bir eğitim sunmak için kritik önem taşımaktadır. Bu bağlantıyı güçlendirmek için yapay zekâ algoritmalarını, her öğrencinin bireysel zekâ türlerini ve öğrenme stillerini analiz edecek şekilde geliştirmek, eğitim materyallerini kişiselleştirmek ve öğrenme süreçlerini dinamik olarak uyarlamak gibi yöntemler kullanılarak öğrencilere özgü geri bildirimler sağlayarak onların potansiyellerini en üst düzeye çıkarmak mümkün olacaktır. Tüm bu avantajlarına rağmen yapay zekânın günümüzde yaygın



kullanım alanları incelendiğinde, eğitimde kullanımı ve yenilikçi eğitime nasıl entegre edileceği sıcak bir araştırma konusu olup, elimizdeki veriler oldukça sınırlıdır (Çetin ve Aktaş, 2021; Lamas ve Arnab, 2021).

Eğitimde yapılan çalışmalar, yapay zekânın kullanım alanlarını; ders planı hazırlama, ölçme değerlendirme, öğrencilerin devam-devamsızlık ve öğrenime devam tahmini, öğrenci performans tahmini, bireyselleştirilmiş ve kişiselleştirilmiş öğretim, öneri sistemleri ve öğrenme yönetim sistemleri (ÖYS) şeklinde devam etmektedir (Chen vd., 2020; Zheng, 2024; Zhai, 2022). Yapay zekâ teknolojileri, öğrencilerin öğrenme süreçlerini optimize etmek ve öğretmenlerin süreci daha verimli bir şekilde yönetmelerine yardımcı olmak için kullanılmaktadır. Yapay zekâ destekli eğitim, öğrencilere özelleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunmakta ve öğrencilerin öğrenme tarzlarına göre özelleştirilmiş eğitim materyalleri sunarak öğrenme süreçlerinde daha etkili olmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin daha fazla zaman ve enerji harcamalarını gerektiren işleri kolaylaştırmak için yapay zekâ teknolojilerinden yararlanılmaktadır. Bu sayede, öğretmenler daha fazla öğrenciyle birebir ilgilenebilmekte ve öğrencilerin kişisel ve akademik gelişimini daha yakından takip edebilmektedir. Yapay zekâ teknolojilerinin eğitim alanında kullanımı, öğrencilerin başarılarını artırarak, öğretmenlerin iş yükünü hafifleterek ve eğitim sistemlerinin daha verimli hale getirilmesine katkı sağlayarak geleceğin eğitim anlayışını belirlemektedir. Yapay zekâ tabanlı hizmet veren akıllı eğitim sistemlere Eğitim Bilişim Ağı (EBA) Akademik Destek Sistemi, iTalk2Learn vb. uygulamalarını örnek vermek mümkündür (EBA, 2020; Grawemeyer vd., 2017, s.6).

Yapay zekânın eğitim alanına entegrasyonu ile birlikte, öğretmenlerin yapay zekâyâ yönelik tutumlarını ve bu tutumların değişkenlerini anlamak, entegrasyonu ve doğru kullanımı artırmak için önemlidir. Tutumlar, tepkilere dayanan yatkınlıklar veya belirli bir şekilde hareket etme eğilimidir ve duyuşsal, bilişsel ve davranışsal nitelikteki üç unsur tarafından şekillendirilmektedir (Galindo-Domínguez vd., 2024). Bu nedenle, yapay zekâ uygulamalarının eğitimde kullanım yaygınlığı, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik tutumları ile yakından ilişkilidir. Teknolojiye olan ilgi, bilgiyi, aşinalığı ve teknolojiye olan rahatlığı etkileyerek, teknolojinin potansiyel yararları ve risklerine ilişkin algıları şekillendiren önemli bir faktör olarak ortaya çıkmaktadır (Hopcan, Türkmen ve Polat, 2024). Yapay zekâ tabanlı eğitim teknolojilerinin sınıflara ve üniversitelere entegrasyonu, pedagojik ve etik kaygıları artırmakta ve yapay zekânın eğitim bağlamında hem teoride hem de pratikte nasıl çalıştığına anlaşılmasını gerektirmektedir (Sperling vd., 2024). Yapılan araştırmalar, yapay zekâ kullanımıyla ilgili etik kaygılar, sunulan bilginin güvenilirliği ve teknolojik yetersizlik gibi endişelerin, öğretmenlerin bu teknolojiyi kullanmalarını engelleyebileceğini göstermektedir (Hébert vd., 2021). Özellikle, bu önyargılar ırk, cinsiyet veya sosyo-ekonomik durum gibi faktörlerle ilgiliyse ve belirli bir grup üzerinde yoğunlaşıyorsa, bu durum öğrenciler için eşitsiz ve adaletsiz bir eğitime neden olabilir (Zhai, 2022). Ayrıca, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde nasıl kullanılabileceği konusunda yeterli eğitim almamış olmaları da olumlu tutumlarını engelleyen faktörler arasındadır (Yue, Jong ve Ng, 2024). Bu nedenle, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine yönelik olumlu tutumları, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde yaygınlığını ve etkililiğini artırmak için önemlidir (Aghaziarati, Nejatifar ve Abedi, 2023). Bireylerin bir teknolojiyi işlerinde kullanma konusundaki tutumlarını, teknoloji kabul modeline göre de açıklamak mümkündür.

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



Teknoloji kabul modeli

Her öğrencinin kendine özgü, benzersiz bir öğrenme şekli vardır ve her öğrencinin, öğrenme hızı ve stiline göre eğitim almaya hakkı vardır (Plageras, vd., 2023). Uzaktan eğitim döneminde, derslerinde teknolojiyi kullanan birçok eğitimci, teknolojiyi kullanarak kendi öğrenme stiline uygun şekilde konuyu yapılandırabilen öğrencilerin aktif öğrenen konumuna geçip problem çözme becerilerinin geliştiğini tecrübe etmiş ve bu durumla ilgili birçok çalışma literatüre kazandırılmıştır (MEB, 2020). Süreç sonunda bazı öğretmenler teknolojiyi derslerinde daha etkin kullanmaya devam ederken, bazıları ise kullanmayı bırakmıştır (Çolak Yazıcı ve Erkoç, 2023). Bilinen birçok faydasına rağmen, öğretmenlerin derslerinde teknolojiyi kullanmıyor olmalarını, 1989 yılında Davis tarafından geliştirilen teknoloji kabul modeli (TAM) ve daha sonra geliştirilen TAM2 ve UTAUT gibi, tüketicilerin teknoloji kullanmayı tercih etme nedenlerini irdeleyen yöntemlerle açıklamak mümkündür (Galindo-Domínguez vd., 2024). Ayrıca Tao ve diğerleri tarafından da kullanıcıların teknoloji kullanımını değerlendirmeye yönelik yaygın olarak kabul edilen bir çerçeve önerilmiş olup, kullanım konusunda literatüre önemli katkı da bulunulmuştur (Saif vd., 2024).

TAM modeline göre, insanların teknolojik bir uygulamayı kullanma eğilimi, o uygulamanın işlerini daha iyi yapmalarına yardımcı olacağına olan inançlarıyla doğru orantılıdır. Bu noktada algılanan fayda ve algılanan kullanım kolaylığı olmak üzere iki önemli unsur ortaya çıkmaktadır. Daha sonra geliştirilen modellerde ise sosyal etki ve bilişsel süreçlerin bireylerin teknoloji kabulünde etkili olduğu belirtilmiştir (Davis, 1989; Venkatesh ve Davis, 2000). Ekstra çaba harcamadan (algılanan kullanım kolaylığı) iş verimliliğini (algılanan fayda) artıran uygulamalar, kullanıcılar için cazip hale gelmektedir. Bu teori, bireyleri işyerinde teknolojiyi kabul etmeye ve kullanmaya motive eden faktörleri incelemektedir. Venkatesh ve diğerlerine (2008) göre dört faktör, teknolojiye yönelik tutum ve davranışları doğrudan etkilemektedir. Birincisi, bireylerin teknolojinin kendilerine işlerinde nasıl yardımcı olabileceğine dair inançları ile doğru orantılı olan performans beklentileri veya mesleki beklentiler; ikincisi, teknolojiyi kullanmayı öğrenmenin algılanan kolaylığını veya zorluğunu tanımlayan çaba beklentisidir. Üçüncü faktör sosyal etki, sosyal çevrede teknoloji kullanımına ilişkin subjektif normları içerirken; dördüncü faktör ise teknolojiye erişim, kişisel teknoloji deneyimi ve teknoloji kullanımının gönüllülüğü gibi kolaylaştırıcı koşullardır.

TAM, bugüne kadar pek çok araştırmacı tarafından kabul edilen ve pek çok çalışmanın yapıldığı bir yöntem olup, kişinin teknolojiyi kullanma konusundaki niyetini ortaya koymaktadır (Panagoulas, Virvou ve Tsihrintzis, 2024). Literatürde elde edilen bulgular, TAM modelinin farklı örneklem gruplarında, teknolojilerde ve farklı ölçme araçlarında elde edilen sonuçların farklı olduğunu göstermektedir (Norzellan, Mohamed ve Mohamad, 2024; Schepers ve Wetzels, 2007; Yousafzai vd., 2007). TAM modelinin genellenebilirliğini artırmak için farklı kültür ve teknolojilerde, farklı niteliklerde gerçekleştirilecek çalışmaların önemli olduğu bilinmektedir (Venkatesh ve Bala, 2008; Yoo ve Donthu, 2001; Ursavaş vd., 2014; Zeithaml, Parasuraman ve Malhotra, 2000). Davis (1989) tarafından geliştirilen teknoloji kabul modelinde, bireyin teknoloji kabulü ve benimsenmesinin değerlendirilmesine izin verilmektedir. Eğitime entegrasyon düşünüldüğünde ise öğretmenin tutumu, algısı, ders içeriği, öğrencilerin öğrenme stili ve motivasyonu, öğretmenlerin teknolojik bilgi durumu, e-öğrenme yöntemi, öğretim yöntemi ve pedagojik yaklaşım gibi sistemin tüm aşamalarının da Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.



değerlendirme sürecinde yer alması gerekmektedir (Edmunds vd., 2012; Persico vd., 2014). Çolak Yazıcı ve Nakiboğlu'nun (2024) geliştirdikleri model, kimya öğretmenlerinin sanal laboratuvarları derslerinde kullanmalarının kullanım kolaylığı ve algılanan faydanın yanı sıra, uygulamanın işle ilişkili olması ve deneyim faktörlerinin de önemli olduğunu göstermektedir.

Sayfa | 1615

Son dönemlerde yapay zekâ uygulamalarının kullanımını TAM modeline göre açıklayan birçok çalışma literatüre kazandırılmış olup, elde edilen bulgular bireylerin faydalı ve kullanımı kolay buldukları uygulamaları daha fazla tercih ettikleri yönündedir (Ma ve Lei, 2024; Saif vd, 2024). Özellikle öğretmen ve öğrenci deneyimi açısından geleceğin teknolojisi varsayılan yapay zekânın eğitimde kullanımını içeren çalışmalar, kullanımın etkisini artırmak adına oldukça önemlidir (Rahiman ve Kodikal, 2023).

Yapay zekâ destekli yenilikçi bir eğitimin doğru yapılandırılması, bilgisayar bilimi, psikoloji, felsefe ve pedagoji gibi disiplinleri içeren disiplinler arası bir yaklaşımla bireyselleştirilmiş öğretimi, eğlenceli öğrenmeyi ve çoklu yeteneklere sahip yenilikçi bireyleri etkili bir şekilde geliştirmeyi mümkün kılmaktadır (Lo vd., 2021). Bu bağlamda, yapay zekânın, öğretim teknolojileri alanındaki çalışmalardan öteye geçerek disiplinler arası araştırmaların merkezine yerleşmesi gerekmektedir.

Bu çalışmada, teknoloji kabul modeli benimsenmiş olup bu model çerçevesinde kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ uygulamalarını derslerinde kullanmalarının algılanan fayda ve kullanım kolaylığı ile ilişkisinin, uygulamayı kullanmaya yönelik tutumları ile ilişkisi nitel ve nicel araştırma yöntemleri ile araştırılırken aynı zamanda öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanma ve kullanmama durumlarının farklı yönlerden incelenmesi amaçlanmıştır.

Alt problemler

Araştırmanın alt problemleri aşağıda yer almaktadır.

1. Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına ilişkin kullanım kolaylığı, sahip oldukları beceri ve öğrenme istekleri hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin derslerde yapay zekâ kullanımının etkileri konusundaki görüşleri nelerdir?
3. Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin derslerinde yapay zekâ kullanma durumları nedir?
4. Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâyâ yönelik görüş ve tutumları ile derslerinde yapay zekâ kullanma durumları arasında ilişki var mıdır?
5. Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâyâ yönelik genel tutumları ile demografik verileri arasında anlamlı farklılık var mıdır?

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



Yöntem

Araştırmanın araştırma deseni

Araştırma sürecinde, karma yöntem, nicel bulguların nitel verilerle desteklenmesinde önemli bir rol oynamakta olup, bu yöntemin yalnızca nicel veya nitel yöntemlerin kullanıldığı çalışmalara göre daha üstün olduğu bilinmektedir (Creswell ve Creswell, 2017). Dolayısıyla, karma yöntemli araştırmalar, değişkenler arasındaki ilişkileri daha derinlemesine anlamamıza olanak tanımaktadır. Yakınsayan paralel desen ise, nicel ve nitel veri toplama ile analiz etme süreçlerinin ayrı ayrı gerçekleştirildiği ve ardından sonuçların birleştirilerek karşılaştırıldığı bir desen türüdür. Bu yaklaşım, araştırmanın kapsamı ve amacı doğrultusunda, nicel ve nitel verilerin aralarındaki benzerlik ve farklılıklar açısından kıyaslanıp yorumlanarak araştırmanın ana amacı doğrultusunda daha iyi bir kavrayışa ulaşmayı sağlamaktadır (Castro vd., 2010; Venkatesh vd., 2013). Araştırma kapsamında, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik görüşleri nitel analiz yöntemi ile detaylı bir şekilde incelenmiş, teknoloji kabulleri ise nicel analiz yöntemi ile değerlendirilmiştir. Bu süreçte, nitel veriler öğretmenlerin deneyimlerini, algılarını ve bakış açılarını derinlemesine anlamak amacıyla toplanmış, nicel veriler ise bu görüşlerin yaygınlığını ve genel eğilimlerini belirlemek için kullanılmıştır. Elde edilen sonuçlar arasındaki benzerlik ve farklılıkların incelenmesi yoluyla, araştırmanın amacına uygun kapsamlı ve bütüncül sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Bu yöntem, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarının ve teknoloji kabul düzeylerinin daha derinlemesine anlaşılmasına olanak tanımıştır. Bu araştırma kapsamında nitel çalışma, durum çalışması yöntemiyle yürütülmüş olup, nicel verilerin toplanmasında kesitsel tarama modeli kullanılmıştır. Durum çalışması, belirli bir zaman diliminde bir veya birkaç durumun derinlemesine incelendiği ve bu durum veya durumlara ilişkin temaların nitel araştırma yaklaşımı çerçevesinde oluşturulduğu bir yöntem olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2007). Bu yaklaşımda araştırılan durum ayrıntılı bir şekilde sunulmakta, belirgin aktör veya aktör gruplarına ve olaylara odaklanılmaktadır (Aytaçlı, 2012; Özenç, 2022; Taylor, 2020). Araştırmacının, katılımcılar üzerindeki etkisi minimal düzeydedir ve katılımcılar soruları tarafsız bir şekilde yanıtlayabilmektedir (Duchatelet ve Donche, 2022). Kesitsel tarama modeli ise belirli bir zamanda bir grup katılımcının mevcut durumlarını veya özelliklerini toplu olarak inceleyen bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2009). Bu yöntemde, katılımcılar hakkında belirli bir zaman dilimindeki durumları, tutumları, davranışları veya özellikleri hakkında veri toplanarak geniş bir katılımcı grubunun özelliklerini veya durumlarının anlaşılması hedeflenmektedir (Büyüköztürk vd., 2013).

Çalışma grubu

Çalışma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin farklı bölgelerinde görev yapmakta olan 51 öğretmen (kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri) ile yürütülmüştür. Araştırmada kullanılan ölçme aracı, Google Forms aracılığıyla oluşturulmuş ve genele açık şekilde yayınlanmıştır. Bu bağlamda, ölçme aracını gören ve gönüllü olarak dolduran öğretmenlerden elde edilen veriler kullanılarak araştırma sonuçlandırılmıştır. Dolayısıyla, örneklem grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir örneklem yöntemiyle belirlenmiştir. Bu yöntemde, katılımcılar araştırmacı tarafından belirli bir erişim kolaylığına dayanarak seçilmemiş, ölçme aracına erişim sağlayan ve gönüllü olarak katılım gösteren

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



bireyler doğal bir süreçle örneklem grubunu oluşturmuştur (Berg ve Lune, 2019; Creswell ve Creswell, 2017).

Tablo 1.

Öğretmenlerinin betimleyici özellikleri (f:51)

Sayfa 1617	Demografik Özellikler	Gruplar	Frekans (f)	Yüzde (%)
	Cinsiyet	Kadın	25	49.0
		Erkek	26	51.0
	Yaş	20-29 yaş	16	31.4
		30-39 yaş	20	39.2
		40-49 yaş	12	23.5
	Çalıştığı Kurum Türü	50+ yaş	3	5.9
		Devlet Okulu	41	80.4
		Özel Okul	10	19.6
	Çalışma Şekli	Ücretli	4	7.8
		Sözleşmeli	6	11.8
	Meslekte Geçen Süre (Tecrübe)	Kadrolu	41	80.4
		0-10 yıl	20	39.2
		11-20 yıl	22	43.1
	Eğitim Durumu	21-30 yıl	6	11.8
		31+ yıl	3	5.9
		Lisans	29	56.9
	Branş	Yüksek Lisans	21	39.2
		Doktora	1	3.9
		Fizik Öğrt.	4	7.8
	Kariyer Basamağı	Kimya Öğrt.	4	7.8
		Biyoloji Öğrt.	5	9.8
		Fen Bil. Öğrt.	38	74.5
	Sınıfta Bulunan Öğrenci Sayısı	Aday Öğretmen	6	11.7
		Öğretmen	16	31.4
		Uzman Öğretmen	26	51.0
		Başöğretmen	3	5.9
		10-19 arası	19	37.3
		20-29 arası	25	49.0
		30+ üstü	7	13.7

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



Araştırma kapsamında yer alan öğretmenlerin demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmuştur. Örneklem, 26 erkek (%51.0) ve 25 kadın (%49.0) öğretmenden oluşmaktadır. Katılımcıların yaş dağılımına bakıldığında; özellikle 30-39 yaş (f:20; %39.2) aralığındaki öğretmenlerin yoğunlukta olduğu görülmektedir. Mesleki tecrübe açısından en büyük grup, 11-20 yıl arası (f:22; %43.1) deneyime sahip olan öğretmenlerdir. Öğretmenlerin çoğunluğu lisans (f:29) mezunudur ve toplam örneklem %56.9'unu oluşturmaktadır. Devlet okullarında görev yapan öğretmenlerin oranı yüksektir (f:41; %80.4) ve kariyer basamağı olarak uzman öğretmenler öne çıkmaktadır (%51.0; f:26). Öğretmenlerin ders verdikleri sınıfların genellikle 20-29 öğrenciye (%49.0; f:25) sahip olduğu görülmektedir. Branşlara göre incelendiğinde ise, Fen ve Teknoloji/Fen Bilimleri Öğretmenleri (%74.5; f:38) en fazla temsil edilen gruptur.

Veri toplama araçları

Araştırma kapsamında veriler Google Forms aracılığıyla toplanmıştır. Nitel verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılırken nicel verilerin toplanmasında ise Schepman ve Rodway (2020) tarafından geliştirilen ve Türkçeye Kaya ve diğerleri (2022) tarafından çevrilen Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği (YZT) kullanılmıştır.

Google Forms aracılığıyla öğretmenlere sunulan form; gönüllü katılım formu, demografik veriler, yarı yapılandırılmış görüşme formu ve araştırmada kullanılan ölçek maddelerinin toplandığı dört bölümden oluşmaktadır. Demografik veriler bölümünde yaş, cinsiyet, medeni durum, çalışılan kurum türü, çalışma şekli, meslekte geçen süre, eğitim durumu, branş, eğitim kademesi, kariyer basamağı ve sınıf ortalaması verileri toplanmıştır. Nitel verilerin toplandığı bölümde, derslerde yapay zekâ kullanımının kolay bulunması ve nedenleri, yapay zekâ kullanabilecek beceriye sahip olunma durumu ve nedenlerini de içeren altı evet/hayır sorusu ve dört açık uçlu soru bulunmaktadır. Yazılı görüş formunun geliştirilmesi sürecinde, fen bilimleri alanında görev yapan iki öğretmen ve bir eğitim bilimleri öğretim üyesinden görüş alınmıştır. Geri bildirimler sonucunda, form fen bilimleri alanında görev yapan dört öğretmene uygulanarak son halini almıştır.

Nicel verilerin toplandığı bölümde, YZT uygulanmıştır. Ölçek, beşli Likert tipinde olup 12 pozitif ve 8 negatif olmak üzere toplam 20 maddeden oluşmaktadır. Ölçekten alınabilecek en düşük puan 20, en yüksek puan ise 100'dür. Ölçeğin güvenilirliğinin ölçütü olan Cronbach Alpha değeri orijinal ölçekte pozitif maddeler için 0.88, negatif maddeler için ise 0.83 olarak bulunmuştur. Türkçeye uyarlanan ölçekte ise pozitif maddeler için Cronbach Alpha değeri 0.82, negatif maddeler için ise 0.84 olarak hesaplanmıştır. Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenleri ile gerçekleştirilen bu çalışmada ise pozitif maddeler için Cronbach Alpha değeri 0.95, negatif maddeler için ise 0.89 olarak bulunmuştur. Cronbach Alpha değeri 0 ile 1 arasında bir değer alırken, 0.8 üzerinde olan ölçeklerin güvenilirliği yüksek olarak kabul edilmektedir (Cevahir, 2020; Pallant, 2017).

Verilerin analizi

Araştırma kapsamında, nitel araştırma yöntemlerinden biri olan durum çalışması desenine dayalı olarak toplanan verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. İçerik analizi, verilerin Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.



sistematiik ve objektif bir şekilde incelenmesini sağlayarak, verilerin anlamlı kategorilere ayrılmasını ve bu kategoriler arasındaki ilişkilerin belirlenmesini amaçlar. Bu analiz sürecinde, evet/hayır soruları tablo halinde sunulmuş ve açık uçlu soruların yanıtları, benzer ifadelerin gruplandırılmasıyla oluşturulan temalar doğrultusunda analiz edilmiştir (Busetto vd., 2020). Açık uçlu sorulardan elde edilen verilerin analizinde, katılımcıların ifadeleri dikkatlice okunmuş ve belirli temalar altında toplanabilecek benzer ifadeler sınıflandırılmıştır. Bu temalar, katılımcıların ifadelerinin tekrarlama sıklığına göre frekans ve yüzde değerleriyle sayısallaştırılarak tablolandırılmıştır. Temaların oluşturulması ve frekans analizinin yapılması, verilerin derinlemesine incelenmesini ve yorumlanmasını sağlamıştır. Ayrıca, okuyucunun bulguları daha iyi anlaması için metin içerisinde örnek ifadeler yer verilmiş, böylece verilerin zenginliği ve çeşitliliği vurgulanmıştır. Kodlayıcı güvenilirliği, çalışmanın güvenilirliğini ve geçerliliğini artıran kritik bir unsurdur. Bu bağlamda, araştırmanın sorularına verilen yanıtlar önce iki bağımsız yazar tarafından ayrı ayrı kodlanmış ve analiz edilmiştir. Kodlama işlemi sırasında, yazarlar her bir yanıtı dikkatle inceleyerek belirledikleri temalar doğrultusunda kodlamalar yapmışlardır. Daha sonra yazarlar bir araya gelerek kodları karşılaştırmış ve kodlayıcılar arasındaki görüş birliği değerlendirilmiştir. Kodlayıcılar arası görüş birliğinin %80'in üzerinde olması beklenerek, içsel tutarlılığı sağlamak amacıyla kodlayıcı güvenilirliği yüksek seviyede tutulmuştur (Baltacı, 2017). Kodlayıcılar arasındaki yüksek görüş birliği, analizin tutarlılığını güçlendirmiş ve bulguların daha sağlam bir temele dayandırılmasına katkıda bulunmuştur. Sonuç olarak, içerik analizi yöntemiyle elde edilen bulgular, nitel verilerin anlamlı bir şekilde kategorize edilmesini ve yorumlanmasını sağlamıştır. Kodlayıcı güvenilirliğinin sağlanması, araştırmanın bulgularının geçerliliğini ve güvenilirliğini artırmış, böylece çalışmanın bilimsel katkısını güçlendirmiştir. Bu yöntemler ve süreçler, araştırmanın sonuçlarının daha sağlam bir temele dayanmasını ve gelecekteki çalışmalara referans olabilecek nitelikte olmasını sağlamaktadır.

Bu araştırmanın nicel bölümünde, Yapay Zekâya Yönelik Tutum (YZT) ölçeği, toplam 51 öğretmene uygulanmış ve elde edilen veriler IBM SPSS 22 programı kullanılarak analiz edilmiştir. Verilerin analizinde, örneklem büyüklüğünün 35 ve üstü olması nedeniyle Kolmogorov-Smirnov testi tercih edilmiştir (McKillup, 2012). Bu test, verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek için yaygın olarak kullanılan bir yöntemdir. Tabachnick ve Fidell (2013), çarpıklık ve basıklık katsayılarının ± 1.5 aralığında olmasının kabul edilebilir olduğunu belirtmektedir. Kolmogorov-Smirnov testi sonuçlarına göre, ölçeklerden elde edilen puanların normal dağılım gösterdiği belirlenmiş olup, verilerin normal dağılım gösterdiği için parametrik testler kullanılmıştır.

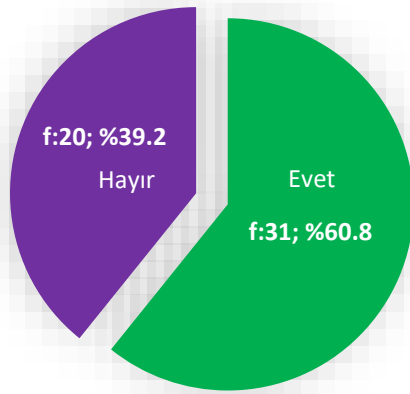
Öğretmenlerin yapay zekâya yönelik genel tutumlarını çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yüzdelik, ortalama, standart sapma, t testi ve tek yönlü varyans analizi (ANOVA) yapılmıştır. Ölçeğin toplam puanı ve alt boyutları arasındaki anlamlı farklılıkların hangi ikili gruplar arasında olduğunu belirlemek için Post Hoc çoklu karşılaştırma analizlerinden LSD testi uygulanmıştır. Elde edilen sonuçlar, bulgular bölümünde detaylı olarak sunulmuştur.



Bulgular

Birinci araştırma sorusu olan “Öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına ilişkin kullanım kolaylığı, sahip oldukları beceri ve öğrenme istekleri hakkındaki görüşleri nelerdir” kapsamında öğretmenler 6 soru sorulmuş olup cevaplar aşağıda sunulmuştur.

Sayfa | 1620



Şekil 1. Derslerde yapay zekâ kullanım kolaylığı hakkındaki öğretmen cevapları

Araştırma kapsamında 31 (%60.8) öğretmen derslerde yapay zekâ kullanımının kolay olduğunu belirtirken 20 (%39.2) öğretmen kullanımın kolay olmadığı yönünde görüş bildirmişlerdir (Şekil 1).

Tablo 2.

Öğretmenlerin derslerde yapay zekâ kullanmanın kolay olduğunu düşünme sebepleri

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Pratik/akıllı	10	76.9
Eğitim ile beceri geliştirilebilmesi	2	15.4
İnsanın daha zeki olması	1	7.7

Derslerde yapay zekâ kullanımını kolay bulan öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde ise öğretmenlerin uygulamaların pratik ve akıllı sistemler olması sebebi ile kolay kullanımlarının olduğu ve alınan eğitimlerle beceri geliştirilebileceği yönünde cevaplar verdikleri görülmektedir (Tablo 2).

“Çok daha pratik bir şekilde bilgiye ulaşmayı sağlıyor.” ifadesinde öğretmenin yapay zekâ araçlarının bilgiye ulaşma açısından pratik bir araç olduğunu vurguladığı görülürken, “Gerekli materyaller ve bu konuda mesleki eğitimlerle yeterlilik sağlandığı sürece uygulanmasının kolay olacağını düşünüyorum.” ve “Gerekli eğitimleri gördükten sonra kolay olduğunu düşünüyorum.” cevabını veren öğretmenlerin eğitim ile yapay zekâ kullanımı öğrendikten sonra derse entegrasyonunun kolay olduğunu düşündüğü görülmektedir. Son temaya örnek olarak verilen “İnsan zihninin göstergesi olan yapay zekâ ortalama bir insan zekâsından üstün olamayacağı için kolay

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



kullanımı olduğunu düşünüyorum" öğretmen ifadesinde ise insan zihninin yapay zekâdan daha ileri düzeyde çalıştığı dolayısı ile kullanımın kolay olduğunu vurguladığı bulgusu elde edilmiştir.

Tablo 3.

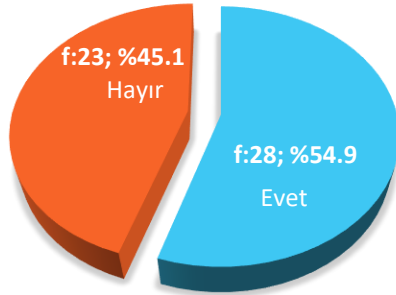
Öğretmenlerin derslerde yapay zekâ kullanmanın kolay olmadığını düşünme sebepleri

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitime ihtiyaç duyulması	4	30.8
Bilgi ve tecrübe eksikliğinin olması	4	30.8
Fiziki imkânların yetersiz olması	4	30.8
Uygun eğitici platformların yetersiz olması	1	7.7

Derslerde yapay zekâ kullanmanın kolay olmadığını düşünen öğretmenlerin cevapları incelendiğinde ise öğretmenlerin bu konuda verdikleri cevaplar 4 tema altında toplanmış olup, 4'er frekans (%30.8) ile en fazla verilen cevap kullanım konusunda eğitime ihtiyaçlarının olduğu, yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmadıkları ve kullanım konusundaki fiziki imkânların yetersizliği yönündedir.

"Yapay zekâ programları var. Bu alanda bilgi ve beceri sahibi olmak gerekiyor. Bunun eğitimini aldığın sürece kolay olabilir." ifadesinde öğretmen, yapay zekâ kullanımı için gerekli bilgi ve beceriye sahip olmanın önemini vurgulamaktadır. *"Kolay değildir. Bilgi, tecrübe ve beceri gerektirir. Hâkimiyeti zorlaştırabilir."* cevabını veren öğretmen ise, yapay zekâ kullanımının zorluğunun bilgi ve tecrübe eksikliğinden kaynaklandığını belirtmektedir. *"Yeterli donanım yok."* ifadesi, fiziki imkânların yetersizliğine dikkat çekerken, *"Kolay olmadığını düşünüyorum. Mevcut platformların yetersizliği olduğunu düşünüyorum. Bunun için öğretmenin kendi yapay zekâ etkinliklerini tasarlanması gerekir."* şeklinde cevap veren öğretmen, uygun eğitici platformların eksikliğine işaret etmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımı konusunda çeşitli zorluklarla karşılaştığını ve bu zorlukların eğitim, bilgi, tecrübe ve donanım eksikliğinden kaynaklandığını göstermektedir (Tablo 3).

Birinci alt problem kapsamında öğretmenlere sorulan ikinci soru ise derslerinde yapay zekâ kullanabilecek beceriye sahip olduklarını düşünüp düşünmedikleri yönünde olup, üçüncü soruda ise bu düşüncenin nedenleri irdelenmiştir.



Şekil 2. Öğretmenlerin derslerde yapay zekâ kullanabilecek beceriye sahip olma durumları

Cevaplar analiz edildiğinde, öğretmenlerin çoğunluğunun (%54.9) derslerinde yapay zekâ kullanma konusunda beceriye sahip olduğunu düşündükleri bulgusu ortaya çıkmaktadır. Ancak, yapılan araştırmada 23 (%45.1) öğretmenin bu beceriye sahip olmadığını düşündüğü görülmektedir (Şekil 2).

Tablo 4.

Öğretmenlerin derslerde yapay zekâ kullanabilecek beceride olduklarını düşünme sebepleri

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim ile beceri geliştirilebilmesi	9	47.4
Kolay olması	8	42.1
Öğretmenin istekli olması	2	10.5

Öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanabilecek beceriye sahip olma sebepleri incelendiğinde, çoğunun (%47.4) yeterli eğitim ile becerinin geliştirilebileceğini düşündüğü görülmektedir. "Evet düşünüyorum. Bununla ilgili hizmet içi seminerler var. Becerileri geliştirmek için bunlardan faydalanılabilir." ve "Öğretmen eğitimleri ile yapılabileceğini düşünüyorum." ifadeleri, öğretmenlerin yeterli eğitimle yapay zekâ becerilerini geliştirebileceklerine inandıklarını göstermektedir. İkinci sırada, uygulamaların kolaylığı (%42.1) yer almakta olup, "Çok pratik ve kolay bir kullanımı bulunmaktadır." ve "Yapay zekâ ile hazırlanan her şey herkesin kullanılabileceği şekilde basitleştirilmiştir, işlevseldir." ifadeleriyle öğretmenlerin yapay zekâ araçlarının kullanımının pratik ve kolay olduğunu vurguladıkları görülmektedir. Üçüncü sırada, öğretmen tarafından tercih edilme durumunun önemli olduğu teması elde edilmiştir (%10.5). "Yapay zekâ kullanmanın ultra bir beceriye sahip olmamızı gerektirmiyor, yeter ki o alana ilgi duyulup gerekli bilgilere sahip olduktan sonra zor olmadığı düşüncesindeyim." ifadesiyle öğretmenler, yapay zekâ kullanımının aşırı derecede yüksek beceriler gerektirmediğini, ilgi ve gerekli bilgi ile kolayca kullanılabileceğini belirtmektedirler. Bu bulgular, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik olumlu tutumlarını ve bu teknolojinin eğitimde uygulanabilirliğine olan inançlarını ortaya koymaktadır (Tablo 4).



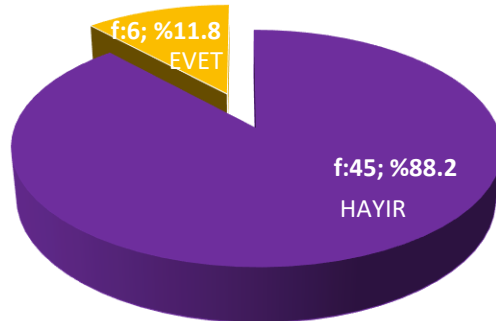
Tablo 5.

Öğretmenlerin derslerde yapay zekâ kullanabilecek beceride olmadıklarını düşünme sebepleri

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Bilgi ve tecrübe eksikliğinin olması	7	53.8
Eğitime ihtiyaç duyulması	4	30.8
Öğretmenin tercih etmesi	2	15.4

Derslerinde yapay zekâ kullanabilecek beceriye sahip olmadıklarını düşünen öğretmenlerin verdikleri cevaplar incelendiğinde, birinci sırada bilgi ve tecrübe eksikliği teması yer almaktadır (f:7; %53.8). "Gerekli teknik bilgiye ve tecrübeye sahip değilim." ve "Düşünmüyorum. Beceriye sahip olmak için çok çalışmam gerek." ifadeleri, öğretmenlerin bilgi ve tecrübe eksikliğini vurgulamaktadır. İkinci sırada öğretmenler, bu alanda eğitime ihtiyaç duyduklarını belirtmişlerdir (f:4; %30.8). "Eğitimi düzgün almak lazım yoksa hiç kolay bir iş değil." ve "Kolay olmadığını, eğitim gerektirdiğini düşünüyorum." ifadeleri, öğretmenlerin yeterli eğitim almadan yapay zekâ kullanmanın zor olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Son olarak, iki katılımcı, öğretmenin ders anlatış stiline uygun olmaması nedeniyle tercih etmemesinin yeterli beceriye sahip olmaya etkisi olduğunu belirtmiştir. "Her öğretmenin stili buna uygun değil." ifadesi, öğretmenlerin kişisel öğretim stillerinin yapay zekâ kullanımına uyumlu olmayabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca, "Çok geniş alana sahip yapay zekâ. Kullanıldığı alanlara göre basitlik, zorlukları vardır diye düşünüyorum. Yapay zekâyı öğretimde kullanmak istiyorsa bir öğretmen bu beceriye sahip olmak kolay olabilir. Öğretmenin anlama ve kullanma becerisine de bağlı bu beceriye sahip olmak." ifadesi, yapay zekâ kullanma becerisinin öğretmenin kişisel yeteneklerine bağlı olduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik olumsuz tutumlarının bilgi, tecrübe, eğitim eksikliği ve öğretmen tutumundan kaynaklandığını göstermektedir (Tablo 5).

Bu alt problem kapsamında son olarak öğretmenlere Yapay zekâ kullanmayı öğrenmekten hoşlanma durumları sorulmuş olup, bu konuda verilen cevaplar aşağıda yer almaktadır.



Şekil 3. Öğretmenlerin yapay zekâyı kullanmayı öğrenmekten hoşlanma durumları



Öğretmenlerin yapay zekâ kullanmayı öğrenmekten hoşlanma durumlarına yönelik sorulan soruya 45 (%88.2) öğretmen evet cevabını verirken 6 (%11.8) öğretmenin hayır cevabını verdiği görülmektedir (Şekil 3).

Öğretmenlerin yapay zekâ kullanmayı öğrenmekten hoşlanmama durumları sorulduğunda, 2 öğretmen açıklama yapmazken, diğer 4 öğretmenin aşağıdaki cevapları verdikleri görülmektedir. "Yapay zekâyı kullanmıyorum" ifadesi, öğretmenin bu teknolojiyi kullanmaktan kaçındığını ve dolayısıyla öğrenmekten hoşlanmadığını göstermektedir. "Eskiden hoşlanırdım ama şu an sıradanlaştı" şeklinde cevap veren öğretmen, yapay zekâyı olan ilgisini kaybettiğini belirtmektedir. "Yazılımı farklı olduğu için hoşlanmıyorum, anlamıyorum" ifadesi, öğretmenin yazılımın karmaşıklığı nedeniyle yapay zekâyı kullanmaktan hoşlanmadığını ve anlamakta zorluk çektiğini göstermektedir. Son olarak, "Hayır. Yapay zekâyı sevmiyorum" ifadesi, öğretmenin bu teknolojiye karşı net bir hoşnutsuzluk duyduğunu ortaya koymaktadır. Bu yanıtlar, bazı öğretmenlerin yapay zekâyı karşı ilgisiz veya olumsuz tutumlar geliştirdiğini ve bu tutumların öğrenme süreçlerini olumsuz etkilediğini göstermektedir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin yapay zekâ kullanmayı öğrenmekten hoşlanma nedenleri

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
İlgi çekici olması	8	25.8
Mesleki/Kişisel gelişime katkı sağlaması	6	19.4
Geleceğin/Günümüz teknolojisi olması	5	16.1
Öğrenmeyi hızlandırması	3	9.7
Hayatı kolaylaştırması	1	3.2
Dersleri eğlenceli hale getirmesi	1	3.2
Zamandan tasarruf sağlaması	1	3.2
Maliyeti düşürmesi	1	3.2

Yapay zekâ kullanmayı öğretmekten hoşlandığını belirten öğretmenlerin cevapları incelendiğinde, ilgi çekici olması (f:8; %25.8) ve mesleki/kişisel gelişime katkı sağlaması (f:6; %19.4) temalarının ilk sıralarda yer aldığı görülmektedir. "Yani evet, ilgi çekici ve merak uyandırıcı" ifadesi, öğretmenlerin yapay zekânın ilgi çekici ve merak uyandırıcı yönlerini vurguladığını göstermektedir. "Yeni ve popüler olan şeyleri öğrenmekten hoşlanıyorum. Yapay zekâ günümüz ve geleceğimizi şekillendirecek gibi duruyor. Bu yüzden çağa ayak uydurmak adına yapay zekâ ilgimi çekiyor" ifadesi, yapay zekânın günümüz ve geleceği şekillendirme potansiyelinin öğretmenlerin ilgisini çektiğini ortaya koymaktadır. "Kendimi geliştirmek ve günümüz teknolojisini takip ederek güncel olmaktan mutluyum" cevabını veren öğretmenler, yapay zekânın mesleki ve kişisel gelişimlerine katkı sağladığını belirtmektedir.

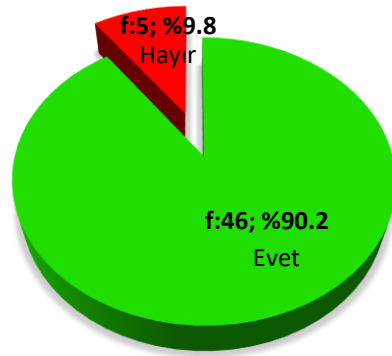
Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



Geleceğin/günümüz teknolojisi olması (f:5; %16.1), öğrenmeyi hızlandırması (f:3; %9.7), hayatı kolaylaştırması (f:1; %3.2), dersleri eğlenceli hale getirmesi (f:1; %3.2), zamandan tasarruf sağlaması (f:1; %3.2), maliyeti düşürmesi (f:1; %3.2) temaları da öğretmenler tarafından verilen cevaplardan elde edilmiştir. “Öğrenmeyi hızlandırır” ifadesi, yapay zekânın öğrenme süreçlerini hızlandığını vurgularken, “Hayatımızı kolaylaştırdığı için” ifadesi, bu teknolojinin günlük yaşamı kolaylaştırdığına işaret etmektedir. “Dersleri daha eğlenceli hale getirdiği, zaman tasarrufu sağladığı ve maliyeti düşürdüğü için hoşlanıyorum” ifadesi ise, yapay zekâ uygulamalarının dersleri eğlenceli hale getirdiğini, zaman kazandırdığını ve maliyetleri düşürdüğünü belirtmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımını öğretmekten hoşlanma sebeplerinin çeşitli ve kapsamlı olduğunu göstermektedir (Tablo 6).

İkinci alt problem kapsamında öğretmenlere derslerde yapay zekâ kullanımını faydalı bulup bulmadıkları ve bu konudaki gerekçeleri sorulmuştur.



Şekil 4. Öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanımını faydalı bulma durumları

Araştırmaya katılan 46 öğretmen (%90.2) derslerde yapay zekâ kullanımını faydalı bulduğunu iletirken, 5 öğretmenin (%9.8) faydalı bulmadığı yönünde görüş bildirdiği görülmektedir (Şekil 4).

Tablo 7.

Öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanımını faydalı bulma sebepleri

Tema	Frekans (f)	Yüzdeler (%)
Dersin verimini arttırması	8	20.5
Bireyselleştirilmiş eğitimi desteklemesi	8	20.5
Laboratuvar ihtiyacını karşılması/Kavramları somutlaştırması	8	20.5
Dikkat çekici olması	5	12.8

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



Öğrencilerin teknolojiye ilgi duyuyor olması	5	12.8
Bilgiye hızlı erişim imkânı sunması	2	5.1
Yaratıcılığı arttırması	2	5.1
Etkileşim imkânı sunması	1	2.6

Öğretmenlere derslerde yapay zekâ kullanımının faydaları sorulduğunda, 8 (%20.5) frekans ile dersin verimini artırması, bireyselleştirilmiş eğitimi desteklemesi ve laboratuvar ihtiyacını karşılaması/kavramları somutlaştırması en fazla belirtilen faydalar olarak görülmektedir. "*Derslerde sunum ve yapay zekâ kullanımının dersin başarısını ve verimini artıracaklarını düşünüyorum*" ifadesinde, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımının ders verimini artırdığı vurgulanmaktadır. "*Evet düşünüyorum. Yapay zekâ sayesinde öğrencilere kişiselleştirilmiş eğitim imkânı sağlanır*" ifadesi, bireyselleştirilmiş eğitimi desteklediğini göstermektedir. "*Sınıf mevcudu, laboratuvar ve malzeme eksikliği, konunun soyut kavramlar içermesi gibi durumlarda yararlı olur*" ifadesi ise, yapay zekânın laboratuvar ihtiyacını karşılamada ve kavramları somutlaştırmada faydalı olduğunu belirtmektedir. Dikkat çekici olması ve öğrencilerin teknolojiye ilgi duyması ise 5'er (%12.8) frekans ile öğretmenler tarafından belirtilen diğer önemli faydalardır. "*Öğrencilerin ilgisini çekmek artık çok zor. Teknolojiyle birlikte ilerlemeniz önemli*" ve "*Zamanın teknolojisi olarak gençlerin teknolojiye ilgilerinin yüksek olduğu için evet*" ifadeleri, öğretmenlerin yapay zekânın dikkat çekici olduğunu ve öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini artırdığını vurgulamaktadır.

Bilgiye hızlı erişim imkânı sunması, yaratıcılığı artırması (f:2; %5.1) ve etkileşim imkânı sunması (f:1; %2.6) ise öğretmenler tarafından belirtilen diğer faydalar arasındadır. "*Ödevlerde ve projelerde farklı disiplinlerden yararlı bilgilere hızlı erişim amacıyla kullanıyorum*" ifadesi, bilgiye hızlı erişim imkânını vurgularken, "*Öğrencilere sunulan içerikleri gelişim seviyesine göre olacak. Son zamanlarda popüler olan teknolojiyi deneyimleyerek günlük hayata entegre etmede kolaylaşacaktır. Öğrenciler yapay zekâ ile ilgili alternatif fikirler bulabilir bu şekilde öğrencilerin yaratıcılıkları gelişebilir*" ifadesi, yaratıcılığı artırdığını göstermektedir. Son olarak, "*Daha hızlı etkileşim imkânı sunar*" ifadesi, yapay zekânın etkileşim imkânını sunduğunu belirtmektedir. Bu bulgular, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımının derslerde birçok farklı açıdan fayda sağladığını düşündüklerini göstermektedir (Tablo 7).

Tablo 8.

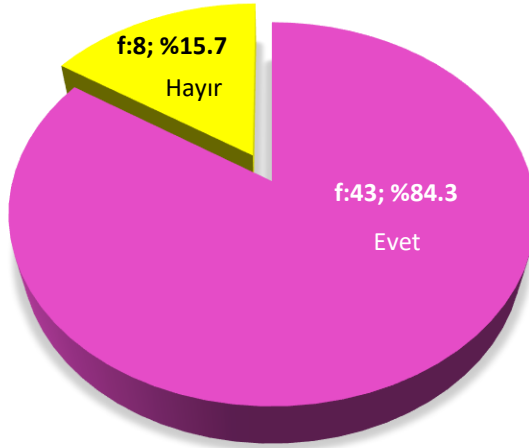
Öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanımını faydalı bulmama sebepleri

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yaratıcılığı azalması	2	50.0
Yeterli olmaması	1	25.0
Gereksiz olması	1	25.0



Araştırma sonuçlarına göre, yapay zekâ kullanımını faydalı bulmayan öğretmenlerin gerekçeleri incelendiğinde, katılımcılardan 2 (%50) öğretmenin derslerde yapay zekâ kullanımının yaratıcılığı azalttığını düşündüğü, bir (%25) öğretmenin ise kullanımın yeterli olmadığını belirttiği ve bir (%25) öğretmenin ise gereksiz olduğunu düşündüğü tespit edilmiştir. Öğretmenlerin örnek ifadeleri incelendiğinde "Yaratıcılığı azaltır" ifadesi, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımının öğrencilerin yaratıcı düşünme yeteneklerini olumsuz etkilediğine inandıklarını göstermektedir. "Yapay zekânın yeterli olmadığını düşünüyorum" şeklinde cevap veren öğretmen, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimde beklentileri karşılamadığını belirtmektedir. "Gereksiz" ifadesi ise, bir öğretmenin yapay zekâ kullanımını tamamen gereksiz bulduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, bazı öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine karşı olumsuz tutumlarının ve bu teknolojilerin eğitimdeki faydalarına yönelik şüphelerinin olduğunu göstermektedir (Tablo 8).

Sayfa | 1627



Şekil 5. Öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanımının performansı artırma konusundaki düşünceleri

Öğretmenlere derslerinizde yapay zekâ kullanımınızın performansınızı arttıracaklarını düşünüyor musunuz sorusu yöneltildiğinde 43 (%84.3) öğretmenin evet cevabını verdiği görülürken, 8 (%15.7) öğretmenin hayır cevabını verdiği görülmektedir (Şekil 5). Evet, cevabı veren öğretmenlerin gerekçeleri Tablo 9'da yer almaktadır.

Tablo 9.

Öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanımının performansı arttıracaklarını düşünme sebepleri

Tema	Frekans (f)	Yüzde (%)
Laboratuvar ihtiyacını karşılaması/Kavramları somutlaştırması	7	20.6
Eğitim sürecinin yönetilmesine katkı sağlaması	5	14.7

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



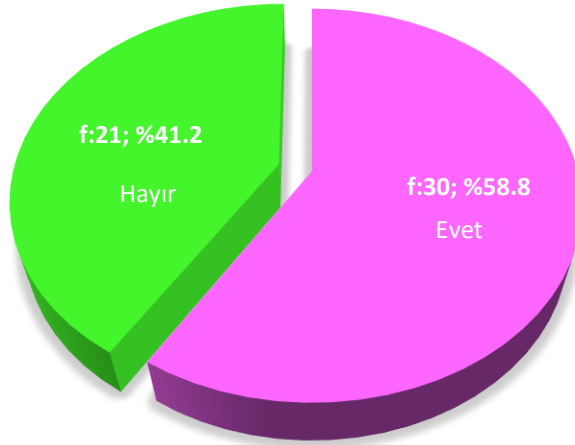
Bireyselleştirilmiş eğitime katkı sağlaması	5	14.7
Öğrencinin ilgisini çekmesi	4	11.8
Zamandan tasarruf sağlaması	4	11.8
Çağa uyumu kolaylaştırması	3	8.8
Büyük verilerin analizine imkân tanınması	2	5.9
Kalıcılığı artırması	2	5.9
Yaratıcılığı artırması	1	2.9
Öğrenci takibini sağlaması	1	2.9

Öğretmenlerin derslerde yapay zekâ kullanımının performansı artırma konusundaki görüşleri, 10 farklı tema altında toplanmıştır. En yaygın cevap, derslerde yapay zekâ kullanımının laboratuvar ihtiyacını karşılaması ve kavramları somutlaştırmasıyla ilgili olup, bu yönde verilen cevaplar toplam cevapların (f:7) %20.6'sını oluşturmaktadır. "*Evet, laboratuvar ortamında yapamadığımız deney ve etkinlikleri bize sağlıyor*" ifadesi, öğretmenlerin yapay zekânın laboratuvar eksikliklerini gidererek kavramları somutlaştırmada önemli bir rol oynadığını vurgulamaktadır.

İkinci sırada eğitim sürecinin yönetilmesine ve bireyselleştirilmiş eğitime katkı sağlaması temaları yer almaktadır (f:5; %14.7). "*Öğrenme ve öğretme süreçlerine doğrudan dâhil olarak öğretici rol aşamasında performansın artıracaklarını düşünüyorum*" ve "*Kişiselleştirilmiş çözümler sunar. Öğrenciye yönelik planlama sağlar*" ifadeleri, yapay zekânın eğitim sürecini yönetmede ve bireyselleştirilmiş eğitimdeki katkılarını öne çıkarmaktadır.

Öğrencinin ilgisini çekmesi (f:4; %11.8), zamandan tasarruf sağlaması (f:4; %11.8), çağa uyumu kolaylaştırması (f:3; %8.8), büyük verilerin analizine imkân tanınması (f:2; %5.9), kalıcılığı artırması (f:2; %5.9), yaratıcılığı artırması (f:1; %2.9) ve öğrenci takibini sağlaması (f:1; %2.9) diğer belirgin temalardır. "*Zamanın teknolojisi olduğu için ve gençlerin teknolojiye ilgilerinin yüksek olduğu için evet*" ve "*Evet. Çağa uyum sağlamak açısından da büyük önem arz ediyor*" ifadeleri, yapay zekânın öğrencilerin ilgisini çekmesi ve çağa uyumu kolaylaştırması yönündeki katkılarını belirtmektedir.

"*Evet düşünüyorum. Öğrencilere uygun içerikleri daha rahat bir şekilde seçeceğimi, zamandan tasarruf sağlayacağımı düşünüyorum*" ifadesi, zamandan tasarruf sağladığını vurgularken, "*Büyük verileri analiz ettiriyorum*" ifadesi, büyük verilerin analizine imkân tanındığını ortaya koymaktadır. "*Evet düşünüyorum. Yapay zekânın dersi daha teknoloji ile entegre bir şekilde yürütüp etkili ve kalıcı öğrenme sağlayacağını düşünüyorum*" ifadesi, kalıcılığı artırdığını belirtmektedir. "*Öğrenci takibini kolaylaştıracağı için performans kaybını önleyeceğini düşünüyorum*" ifadesi ise öğrenci takibini kolaylaştırarak performansı artırdığını vurgulamaktadır. Bu bulgular, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımının derslerde performansı artırma konusunda birçok farklı açıdan fayda sağladığını düşündüklerini göstermektedir (Tablo 9).



Şekil 6. Öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanma durumları

Üçüncü alt problem kapsamında öğretmenlere derslerinde yapay zekâ kullanma durumları sorulmuş olup, Şekil 6'da yer alan bulgulara göre 30 (%58.8) öğretmen derslerinde yapay zekâ kullandığını belirtirken, 21 (%41.2) öğretmenin derslerinde yapay zekâ uygulamalarına yer vermediklerini belirttikleri görülmektedir.

Dördüncü alt problem kapsamında daha önce öğretmenlere sorulan yapay zekâya yönelik görüş ve tutumları ile yapay zekâ kullanma durumları arasında ilişki var mıdır? sorusuna yanıt aranmıştır (Tablo 10).

Tablo 10.

Yapay zekâ uygulamalarını derste kullanmadığını belirten öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik görüşlerinin karşılaştırılması

Kullanmayan öğretmen	Kullanımını zor bulma	Kullanabilecek beceriye sahip olmama	Kullanmayı öğrenmekten hoşlanmama	Kullanmayı faydalı bulmama	Kullanımının performansınızı arttıracığını düşünmeme
Toplam	12	15	5	5	6

Dersinde yapay zekâ kullanmadığını belirten öğretmenlerin kullanmama nedeninin diğer durumlarla ilişkisi incelendiğinde 12 öğretmenin yapay zekâ kullanımını zor bulduğu, 15 öğretmenin yapay zekâ kullanmak için gerekli beceriye sahip olmanın kolay olmadığını düşündüğü, 5 öğretmenin yapay zekâ kullanmayı öğrenmekten hoşlanmadığı, 5 öğretmenin derste yapay zekâ kullanımını faydalı bulmadığı ve son olarak 6 öğretmenin derste yapay zekâ kullanımının performansı artırıcı etkisinin olmadığını belirttiği görülmektedir (Tablo 10).

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



Beşinci alt problem çerçevesinde öğretmenlere YZT uygulanmış olup, ölçek sonuçları ile öğretmenlerin yapay zekâ kullanma durumlarının ilişkisi incelenmiştir.

Tablo 11.

Öğretmenlerin yapay zekâya yönelik genel tutum ölçeği sonuçları

Ölçekler	N	X	S	Min.	Max.	Skewness	Kurtosis
Yapay Zekâ Tutum	51	71.69 (3.58)	11.92	45.00	94.00	-0.367	-0.487

Aralıklar (5-1)/5=0,80 Kriter: 1,00-1,79=Çok Düşük; 1,80-2,59=Düşük; 2,60-3,39=Orta; 3,40-4,19=Yüksek; 4,20-5,00=Çok Yüksek

Katılımcılardan elde edilen tanımlayıcı istatistik sonuçlarına göre yapay zekâya yapay zekâya yönelik tutum \bar{x} = 3.58 olduğundan yüksek düzeyde olduğu sonucu elde edilmiştir (Tablo 11).

Tablo 12.

Öğretmenlerin cinsiyet, medeni durum, kurum türü, eğitim kademesi değişkenlerinin yapay zekâya yönelik genel tutumlarına etkisi t-Testi analizi

Değişkenler	Gruplar	N	x	ss	t-Testi			
					t	sd	p	η^2
Cinsiyet	Kadın	25	72.92	12.8	0.721	49	0.474	0.01
	Erkek	26	70.50	11.13				
Medeni durum	Bekar	22	70.73	11.7	-0.497	49	0.622	0.01
	Evli	29	72.41	12.23				
Kurum türü	Devlet	41	71.27	11.61	-0.503	49	0.617	0.01
	Özel	10	73.4	13.62				
Eğitim kademesi	2.kademe	37	73.62	10.32	1.937	49	0.059	0.07
	3.kademe	14	66.57	14.58				

Tablo 12 incelendiğinde öğretmenlerin toplam YZT puanının cinsiyet ($t=0.721$; $p=.474$), medeni durum ($t=-0.497$; $p=.622$), çalıştıkları kurum türü ($t=-0.503$; $p=.617$) ve çalıştıkları eğitim kademesine göre anlamlı düzeyde farklılaşmadığı belirlenmiştir ($t=1.937$; $p=.059$).

Tablo 13.

Öğretmenlerin yaş, kariyer basamağı, branş değişkenleri için yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları

		n	\bar{X}	F	p	Fark
Yaş	20-29 Yaş (1)	16	71.00	2.390	0.081	2>4
	30-39 Yaş (2)	20	76.05			
	40-49 Yaş (3)	12	68.25			
	50+ Yaş (4)	3	60.00			
Kariyer Basamağı	Aday Öğretmen (1)	6	72.33	3.967	0.013	1>4
	Öğretmen (2)	16	69.94			
	Uzman Öğretmen (3)	26	74.85			

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1606-1641.



	Başöğretmen (4)	3	52.33		
Branş	Fizik Öğrt. (1)	4	68.25		4>3
	Kimya Öğrt. (2)	4	69.00	2.643	0.60
	Biyoloji Öğrt. (3)	5	59.4		
	Fen Bil. Öğrt. (4)	38	73.75		

Tablo 13’de yer alan verilere göre, öğretmenlerin yaşa ve bransa göre toplam YZT puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Yaş gruplarına göre yapılan varyans analizi sonucunda, en yüksek ortalama puanın 30-39 yaş grubuna ait olduğu görülmektedir. Ancak, F testi sonucunda elde edilen p değeri 0.081 olup, istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık bulunmamıştır ($p>0.05$). Bununla birlikte, 30-39 yaş grubunun 50+ yaş grubuna lehine fark görülmektedir.

Kariyer basamaklarına göre yapılan analizde, uzman öğretmenlerin ortalama puanlarının ($\bar{X}=74.85$) en yüksek olduğu görülmektedir. F testi sonucunda elde edilen p değeri 0.013 olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlıdır ($p<0.05$). Özellikle, aday öğretmenler, öğretmenler ve uzman öğretmenlerin başöğretmen lehine fark olduğu görülmektedir.

Branşlara göre yapılan varyans analizi sonucunda, fen bilimleri öğretmenlerinin ortalama puanların ($\bar{X}=73.75$) en yüksek olmasına rağmen, F testi sonucunda elde edilen p değeri 0.510 olup, bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p>0.05$).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretmenlerin yapay zekâ kullanma konusundaki tutumları, eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin benimsenmesi ve kullanılması açısından kritik öneme sahiptir. Tutumlar, insanların herhangi bir konuya yönelik duygusal tepkilerini yansıtmakta olup, davranış ile ilişkili olduğu da bilinmektedir (Galindo-Domínguez vd., 2024; Erkan, 2004). Ayrıca, tutumlar bireylerin bir konuya karşı hazırbulunuşluk durumunu da yansıttığından, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine karşı tutumları, bu teknolojileri eğitim süreçlerinde kullanma istekliliklerini şekillendirme noktasında Teknoloji Kabul Modeline göre oldukça önemlidir.

Bu bağlamda, öğretmenlerin yapay zekâ kullanma konusundaki tutumlarının olumlu olması, bu teknolojilerin eğitimde daha yaygın bir şekilde benimsenmesine ve kullanılmasına katkı sağlayacaktır. Öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerine karşı olumlu bir tutum geliştirmeleri, bu teknolojilerin pedagojik süreçlerde etkin bir şekilde kullanılmasını teşvik edecek ve öğrencilerin bu teknolojilerle etkileşimlerini artırmaya katkı sağlayacaktır (Küçükçakır, Ünal ve Sezer, 2024; Yue, Jong ve Ng, 2024). Bu nedenle, eğitimde yapay zekâ teknolojilerinin kullanımının artırılması ve bu teknolojilerin öğretmenler tarafından kabul edilmesi için öğretmenlerin tutumlarının anlaşılması ve desteklenmesi önemlidir. Bu araştırmada, öğretmenlerin yapay zekâ konusundaki tutumlarının ve derslerinde yapay zekâ kullanımları ile ilgili görüşlerinin nicel ve nitel araştırma yaklaşımlarıyla detaylı bir şekilde



incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda beş araştırma problemi oluşturulmuş ve ilgili problemler ayrıntılı olarak irdelenmiştir.

İlk alt problem çerçevesinde elde edilen bulgular, öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını pratik ve akıllı bulmalarıyla birlikte, bu alanda beceri geliştirmelerini sağlayacak eğitim imkânlarının mevcut olması nedeniyle kullanımını kolay bulduklarını göstermektedir. Yapay zekâ uygulamalarının derslerde kullanımı zor bulan öğretmenler ise genellikle bu alanda yeterli eğitim almamış olmalarını, bilgi ve deneyim eksikliklerini ve fiziksel imkânların yetersizliğini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanabilecek beceriye sahip olduklarını düşündükleri görülmektedir, ancak örneklemin büyük bir bölümünün de bu alanda gerekli beceriye sahip olmadıklarını düşündükleri belirlenmiştir. Yeterli beceriye sahip olduğunu düşünen öğretmenlerin gerekçeleri incelendiğinde, eğitim ile beceri geliştirme imkânı ve kullanım kolaylığının en çok belirtilen nedenler olduğu görülmüştür. Beceriye sahip olmadığını düşünen öğretmenlerin gerekçeleri incelendiğinde ise, yeterli bilgi ve tecrübeye sahip olmamaları ile bu alanda eğitime ihtiyaç duyulmasının öne çıkan nedenler olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin çoğunun yapay zekâ kullanmayı öğrenmekten hoşlandığı gözlemlenmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar göstermektedir ki, öz-yeterlik, kullanım kolaylığı, beklenen faydalar, tutumlar ve davranışsal niyetlerle pozitif korelasyona sahip fen bilimleri grubu öğretmenleri tarafından sınıfta yapay zekâ kullanımının yüksek olduğu teknoloji kabul modeline göre açıklanmaktadır (Al Darayseh, 2023).

İkinci alt problemde, öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanımını faydalı bulmaları ve faydalı bulma nedenleri detaylı bir şekilde ele alınmış olup, araştırma sonucunda katılımcıların büyük çoğunluğunun derslerinde yapay zekâ kullanımının faydalı olacağına inandığı sonucu elde edilmiştir. Öğretmenlerin yapay zekâ kullanımının faydaları arasında belirttikleri dersin verimini artırması, bireyselleştirilmiş eğitimi desteklemesi, laboratuvar ihtiyacını karşılayarak kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlaması, dikkat çekici içerikler sunması, öğrencilerin teknolojiye ilgi duyması, bilgiye hızlı erişim sağlaması, yaratıcılığı artırması ve etkileşim imkânı sunması olup, bu bilgiler güncel literatür ile örtüşmektedir (Baidoo-Anu ve Owusu Ansah, 2023; Jia, Sun ve Looi, 2024). Öğretmenlerin cevapları hem yapay zekanın derste kullanım faydaları konusunda farkındalıklarının yüksek olduğunu hemde derste kullanmaları durumunda dersin amacına uygun araç ihtiyaçlarını belirleyebilecek düzeyde olduklarını göstermektedir. Öğretmenlerin yapay zekâ kullanımının faydaları arasında, dersin verimini artırması ön plana çıkmaktadır (Park, 2023). Yapay zekâ destekli araçlar, öğrencilere daha etkili ve interaktif bir öğrenme deneyimi sunarak öğrenme sürecini iyileştirmekte, ayrıca bireyselleştirilmiş eğitimi destekleyerek öğrencilerin farklı öğrenme ihtiyaçlarına da daha iyi cevap vermektedir (Maghsudi, 2021).

Laboratuvar ihtiyacını karşılayarak kavramların somutlaştırılmasına katkı sağlamak da yapay zekâ kullanımının önemli bir faydasıdır. Özellikle fen bilimleri gibi alanlarda, yapay zekâ destekli simülasyonlar ve deneyler, öğrencilerin soyut kavramları daha iyi anlamalarına yardımcı olmaktadır (Çolak Yazıcı, 2023; Jia, Sun ve Looi, 2024). Öğrencilere dikkat çekici içerikler sunarak öğrenme motivasyonunu artırmak da yapay zekâ kullanımının önemli bir yönüdür. Bu teknolojinin, özellikle Z kuşağı öğrencilerinin ilgisini çekecek etkileşimli ve eğlenceli materyaller sunarak öğrenme sürecini daha keyifli hale getirdiği bilinmektedir (Vinichenko, 2021).

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



Ayrıca, yapay zekâ, öğrencilerin teknolojiye olan ilgisini artırarak, onları geleceğin teknolojik gelişmelerine hızlı adapte etmekte ve öğrencilerin dijital becerilerini geliştirmelerine yardımcı olabilmektedir (Kayıkçı ve Bozkurt, 2018). Öğrencilerin yapay zekâ ile ilgili alternatif fikirler bulmaları ve bu şekilde yaratıcılıklarının gelişmesi, yapay zekâ kullanımının bir diğer önemli faydasıdır (Aksakal ve Ülgen, 2021).

Sayfa | 1633

Sonuç olarak, öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanımını faydalı bulmalarının ardında birçok önemli neden bulunmaktadır. Bu nedenler, öğrenme deneyimini iyileştirmek, öğrencilerin ilgisini çekmek ve onları geleceğin gereksinimlerine hazırlamak gibi faktörlerden oluşmaktadır.

Yapay zekânın eğitim alanında kullanımı, çeşitli tartışmalara neden olmaktadır. Özellikle bu çalışmada, yapay zekânın derslerde kullanımını faydalı bulmayan öğretmenlerin gerekçeleri incelendiğinde, yaratıcılığı azaltması, yeterli olmaması ve gereksiz olduğu yönünde ifadelerin öne çıktığı görülmektedir. Ancak, bu görüşlerin altında yatan nedenler daha detaylı analiz edildiğinde; Çolak Yazıcı ve Erkoç (2023) tarafından gerçekleştirilen "Fen Bilimleri Grubu Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ Kullanma Durumlarının Analizi" adlı çalışma, yapay zekâ konusunda bilgi eksikliğinin öğretmenler arasında yaygın olduğunu ortaya koymaktadır. Katılımcı öğretmenlerin %25'inin yapay zekâ hakkında bilgiye sahip olmadığını belirtmeleri, bu alandaki eğitim ihtiyacını vurgulamaktadır. Aynı zamanda, yapılan analizlerde öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarını ayırt edememeleri ve kullandıkları araçların yapay zekâ desteği olup olmadığı konusunda belirsizlik yaşamaları da dikkat çekmektedir. Yue vd. (2024) tarafından gerçekleştirilen çalışma, öğretmenlerin yapay zekâ ile ilgili içerik ve teknolojik bilgilerinde önemli bir boşluk bulunduğunu göstermiştir. Eksik bilgi ve etik kaygılar yapay zekânın eğitimde kullanımının önünde engel oluşturmaktadır (Nazaretsky, 2021). Literatürde yapay zekânın eğitimde kullanılması yönünde öğretmenlerin olumlu tutum sergiledikleri fakat kullanım konusunda eğitime ihtiyaçlarının olduğunu belirttikleri birçok çalışma bulunmaktadır (Iqbal, 2022; Kim ve Kim, 2022; Yue, Jong ve Ng, 2024).

Literatürdeki çalışmalar, yapay zekâ uygulamalarının sınırlı veriyle yetinmesi nedeniyle kullanıcıların doğru talepleri ifade edemediği durumlarda yetersiz sonuçlar verebileceğini de ortaya koymaktadır. Bu durum, öğretmenlerin yapay zekâ destekli araçları tercih etme konusunda çekincelerini artıran unsurlardandır. Ayrıca, günümüzde birçok öğretmenin, teknolojik uygulamaların öğrencilerin el becerisi ve yaratıcılığını azaltabileceğine inandığı da bilinmektedir. Bu inanç, yapay zekânın derslerde kullanımını reddetme eğilimini güçlendirebilmektedir (Çolak Yazıcı ve Nakiboğlu, 2024). Ancak, yapay zekânın eğitimdeki potansiyeli ve doğru kullanımının sağlanması için gerekli eğitimlerin verilmesi durumunda, öğretmenlerin tutumlarının değişebileceği önemlidir. Çolak Yazıcı ve Erkoç'un (2023) çalışması da bu noktada önemli bir bulgudur, zira yapay zekâ konusundaki bilgi ve deneyim arttıkça öğretmenlerin yapay zekâ uygulamalarına daha istekli yaklaşabilecekleri gözlemlenmiştir.

Bireylerin teknoloji kullanımını açıklayan birçok model bulunmakta olup son dönemlerde bu alanda Teknoloji Kabul Modeli (TAM), Teknoloji Kabul Modeli-2 (TAM-2) ve Birleştirilmiş Teknoloji Kabulü ve Kullanımı Teorileri (UTAUT) öne çıkan çalışmalardır. Davis (1989) tarafından geliştirilen TAM modelinde bireylerin teknoloji kullanımında algılanan kullanılabilirlik ve kullanım kolaylığının önemi Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



vurgulanırken, Venkatesh ve Davis (2000), söz konusu unsurlara sosyal etki ve bilişsel etkinin katkısının da incelendiği TAM-2 modelini geliştirmişlerdir. UTAUT'ta ise performans beklentisi, çaba beklentisi, sosyal etki ve kolaylaştırıcı koşullar öne çıkmaktadır (Erdoğan, 2023). Üçüncü alt problem kapsamında öğretmenlerin yapay zekâya yönelik görüşlerinin derslerde yapay zekâ kullanıma etkisi incelendiğinde derslerinde yapay zekâ kullanmayan öğretmenlerin ağırlıklı olarak yapay zekâ uygulamalarının kullanımını zor ve beceri geliştirmenin kolay olmadığını düşündükleri görülmektedir. TAM modeline göre birey gerektiğinden fazla çaba harcamadan iş verimini artıran uygulamaların son kullanıcılar tarafından daha fazla tercih edildiği bilinmektedir (Çolak Yazıcı, 2023). Bu doğrultuda kullanım konusunda zorlanan öğretmenlerin yapay zekâ kullanımını faydalı görüyor olsalar dahi hazırlık esnasında kolay olmayan bir çaba gerektirmesi nedeni ile kullanmadıkları çıkarımını yapmak doğru olacaktır.

Dördüncü alt problem çerçevesinden öncelikle Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum ölçeği sonuçları analiz edilmiş olup, öğretmenlerin ortalama ölçek puanının 3.58, ölçekten alınan en düşük puanın 46, en yüksek puanın 89 olduğu görülmüştür. Bu sonuçlar, öğretmenlerin genel olarak yapay zekâ teknolojisine yönelik olumlu bir tutum sergilediğini göstermektedir. Alanyazında yer alan çalışmalar öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanımı konusunda pozitif tutuma sahip oldukları bulgusunu desteklemektedir (Galindo-Domínguez vd., 2024).

Derslerinde yapay zekâ kullanmadığını belirten öğretmenlerin cevapları incelendiğinde TAM modelinin öngördüğü şekilde yapay zekâ kullanımını zor bulan ve kullanım konusunda yeterli beceriye sahip olmadığını düşünen öğretmenlerin çoğunlukta olduğu çıkarımını yapmak doğru olacaktır. Genel olarak incelendiğinde öğretmenlerin derslerinde yapay zekâ kullanımına yönelik pozitif bakış açısına sahip olduğu sonucu elde edilmiş olup, tutum ölçeğinden elde edilen bulgular ile uyumludur. Galindo-Domínguez vd. (2024) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin dijital yeterlilikleri ile derslerinde yapay zekâ kullanımlarının ilişkili olduğu sonucu elde edilmiştir. Alanyazında yer alan çalışmalar öğretmenlerin derslerine yapay zekâ teknolojilerini entegre etmeleri konusunda, pedagojik, etik, teknolojik zorluklar ve fırsatlar ile yapay zekâ algısının önemli olduğu yönünde çalışmalar yer almakta olup, özellikle yapay zekâ öğrenme konusundaki isteklilik durumu ön plana çıkmaktadır (Aghaziarati, Nejatifar ve Abedi, 2023).

Son alt problem olan beşinci alt problem çerçevesinde öğretmenlerin Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutumları ile demografik verileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır? Sorusuna yanıt aranmış olup, elde edilen verilerin homojenliği değerlendirildiğinde cinsiyet değişkeni dışında kalan değişkenlerde verilerin eşit dağılmadığı gözlenmiş olmasına rağmen analiz bulgularına araştırmada yer verilmiştir. Cinsiyete, medeni durumlarına, yaşa, mesleki tecrübe (kıdem), branşlarına, çalışılan kurum türüne göre, çalışılan eğitim kademesine göre ve çalışma şekline göre (ücretli, sözleşmeli ve kadrolu) YZT puanları arasında anlamlı bir fark elde edilmemiştir. Elde edilen bulgular alanyazında yer alan sonuçlar ile desteklenmektedir (Akkaya, Özkan ve Özkan, 2021; Çelik, 2019; Gökbulut, 2021; Alabay ve Taşdelen, 2017). Araştırılan değişkenlerden öğretmenlerin öğretmenlerin kariyer basamağı (başöğretmen, uzman öğretmen, öğretmen, aday öğretmen) tutumları arasında anlamlı olarak farklılaştığı belirlenmiştir.

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



Öğretmenlerin büyük bir bölümünün yapay zekâya yönelik tutumlarının pozitif olması ve derslerde yapay zekâ kullanımını faydalı bulmaları, kullanım açısından olumlu unsurlar olarak öne çıkmaktadır. Ancak, öğretmenlerin derslerde yapay zekâ kullanım kolaylığına ilişkin algıları ve bu noktada düzenlenecek eğitimler büyük önem taşımaktadır. TAM modeline göre, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini benimseyip kullanmaları, bu teknolojilerin kullanım kolaylığına ve sağladığı faydalara yönelik algılarıyla doğrudan ilişkilidir (Davis, 1989; Venkatesh ve Davis, 2000). Özellikle, algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan fayda, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini benimsemelerini ve sınıflarında etkin bir şekilde kullanmalarını sağlayacaktır (Saif vd., 2024).

Bu araştırma sonucunda, yapay zekâ teknolojisinin eğitimde kullanımı konusunda öğretmenlerin tutumlarının ve görüşlerinin genel olarak olumlu olduğu görülmektedir. Bununla birlikte, derslerinde yapay zekâ kullanmadığını belirten öğretmenlerin bu uygulamaları zor bulduğu ve yeterli beceriye sahip olmadıkları yönünde bir inanca sahip oldukları tespit edilmiştir. Bu sonuç, Teknoloji Kabul Modeli'ne (TAM) göre bireylerin teknoloji kullanımlarında öne çıkan iki temel unsur olan algılanan kullanım kolaylığı ve algılanan fayda kriterleri ile örtüşmektedir (Davis, 1989; Venkatesh ve Davis, 2000). Öğretmenlerin bir uygulamayı faydalı bulsalar dahi, kullanımının kolay olmadığı durumlarda bu uygulamayı derslerine entegre etmedikleri sonucuna ulaşılmaktadır. Kullanım kolaylığı olmayan bir uygulama, sağladığı faydalara rağmen tercih edilmeyebilir. Bu çıkarım, alan yazın açısından önemli bir bulgudur.

Öneriler

Öğretmenlerin derslerde yapay zekâ kullanımlarına ilişkin olumlu tutumları, bu teknolojilerin eğitim süreçlerinde yaygınlaşmasını teşvik edecektir. Ancak, öğretmenlerin teknolojiyi kullanma konusunda eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir (Çolak Yazıcı ve Erkoç, 2023). Bu bağlamda, öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarını etkileyen faktörlerin daha kapsamlı bir şekilde ele alınması gerekmektedir. Yaş, cinsiyet, tecrübe gibi değişkenlerin yanı sıra, eğitim düzeyi, branş ve okul türü gibi faktörlerin de dikkate alınması önemlidir. Bu çalışmada söz konusu değişkenler arasında yeterli homojenliğe ulaşılamamıştır. Bu sayede yapay zekâ kullanımına ilişkin tutumların farklı gruplar arasındaki varyasyonları daha iyi anlaşılacaktır (Venkatesh ve Bala, 2008; Yoo ve Donthu, 2001).

Öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik tutumları, branşlarına göre farklılık göstermektedir. Bu nedenle, yapılan çalışmalarda öğretmenlerin branşlarına göre tutumlarının değerlendirilmesi önemlidir. Örneğin, fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik tutumları ile kimya öğretmenlerinin tutumları arasında farklılıklar olması muhtemeldir. Branş bazında yapılan değerlendirmeler, yapay zekâ kullanımının farklı eğitim alanlarındaki etkilerini daha iyi anlamamıza yardımcı olacaktır (Çolak Yazıcı ve Nakiboğlu, 2024).

Öğretmenlerin yapay zekâ kullanımı konusundaki bilgi düzeylerini artırmak ve farkındalıklarını geliştirmek amacıyla eğitim ve bilinçlendirme çalışmaları yapılmalıdır. Bu çalışmalar, yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki potansiyelini vurgulamalı ve öğretmenlere yapay zekâ araçlarını etkili bir şekilde nasıl kullanabilecekleri konusunda rehberlik sağlamalıdır. Ayrıca, yapay zekâ etik ilkeleri ve güvenilir kullanımı konusunda da öğretmenlere eğitim verilmelidir (Plageras vd., 2023). Yapay zekâ

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



teknolojilerinin eğitimdeki etkilerini daha iyi anlamak için uygulamalı araştırmalara önem verilmeli ve eğitimde yapay zekâ kullanımının pratik yönlerini anlamamıza ve etkili uygulamaların geliştirilmesine katkı sağlayacak çalışmalar alanyazına kazandırılmalıdır (Rahiman ve Kodikal, 2023).

Sonuç olarak, yapay zekâ teknolojisinin eğitimde etkili kullanımını sağlamak amacıyla çeşitli stratejiler önerilmektedir. Öğretmenlerin yapay zekâ kullanımına yönelik tutumlarının geliştirilmesi için düzenli seminerler, atölye çalışmaları ve online eğitim modülleri gibi eğitim programları düzenlenmelidir (Çolak Yazıcı ve Erkoç, 2023; Plageras vd., 2023). Mentorluk programları ile öğretmenlere destek sağlanmalı, okullara gerekli donanım ve yazılım desteği verilmelidir. Yapay zekâ teknolojilerinin benimsenmesini teşvik etmek için fon ve hibe programları oluşturulmalıdır (Rahiman ve Kodikal, 2023). Ayrıca, yapay zekâ etiği ve güvenilir kullanımı konusunda öğretmenlere eğitim verilmelidir. Branş bazında spesifik eğitim programları düzenlenerek, öğretmenlerin farklı öğrenme stillerine uygun yapay zekâ uygulamalarını entegre etmeleri sağlanmalıdır (Çolak Yazıcı ve Nakiboğlu, 2024). Uygulamalı araştırmalar ve pilot projelerle yapay zekâ teknolojilerinin eğitimdeki etkileri incelenmeli ve bu veriler ışığında uygulamalar genişletilmelidir (Yue, Jong ve Ng, 2024). Bu stratejiler, öğretmenlerin yapay zekâ teknolojilerini benimsemelerine ve etkin bir şekilde kullanmalarına katkı sağlayacaktır.

Etik Kurul İzni

Bu araştırma, Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu tarafından onaylanmıştır. Katılımcıların gizliliği ve kişisel verilerin korunması açısından öğretmenler cevap verme sıralarına göre kodlanmıştır ve çalışmada hiçbir kişisel veri kullanılmamıştır. Yapılan araştırmada kullanılan Yapay Zekâya Yönelik Genel Tutum Ölçeği için ilgili izinler önceden alınmıştır. Düzce Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu 27/04/2023 tarihli. 2022/126 numaralı karar.



Kaynakça

- Aghaziarati, A., Nejatifar, S., ve Abedi, A. (2023). Artificial Intelligence in Education: Investigating Teacher Attitudes. *AI and Tech in Behavioral and Social Sciences*,1(1), 35-42. <https://doi.org/10.61838/kman.aitech.1.1.6>
- Akkaya, B., Özkan, A., ve Özkan, H. (2021). Yapay Zekâ Kaygı (YZK) Ölçeği: Türkçeye Uyarlama Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Alanya Akademik Bakış*, 5 (2), 125-1146. DOI: 10.29023/alanyaakademik.833668
- Aksakal, N. Y., ve Ülgen, B. (2021). Yapay zekâ ve geleceğin meslekleri. *Trt Akademi*, 6(13), 834-853.
- Al Darayseh, A. (2023). Acceptance of artificial intelligence in teaching science: Science teachers' perspective. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 4, 100132-100140. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2023.100132>
- Alabay, A., ve Taşdelen, V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (Eğitimde Bilişim Ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *Istanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Özel Sayı, 27-29.
- Aytaçlı, B. (2012). Durum Çalışmasına Ayrıntılı Bir Bakış. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3 (1), 1-9.
- Baidoo-Anu, D., ve Owusu Ansah, L. (2023). Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, 7 (1), 52-62.
- Baltacı, A. (2017). Nitel veri analizinde Miles-Huberman modeli. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3 (1), 1-14.
- Bayram, B., ve Baki, Y. (2014). Ortaokul 6. Sınıf Türkçe Dersi Öğretmen Kılavuz Kitabının Çoklu Zekâ Kuramı Açısından Değerlendirilmesi. *Dil ve Edebiyat Eğitimi Dergisi*, 9, 133-147.
- Berg, B. L., ve Lune, H. (2019). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Eğitim Yayınevi.
- Busetto, L., Wick, W., ve Gumbinger, C. (2020). How to use and assess qualitative research methods. *Neurological Research and practice*, 2 (14) 1-10. <https://doi.org/10.1186/s42466-020-00059-z>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2013). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: PegemA Yayınları.
- Castro, F. G., Kellison, J. G., Boyd, S. J., ve Kopak, A. (2010). A methodology for conducting integrative mixed methods research and data analyses. *Journal of mixed methods research*, 4 (4), 342-360.
- Cevahir, E. (2020). *SPSS ile nicel veri analizi rehberi*. KibeLe.
- Chen, L., Chen, P., ve Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *IEEE Access*, 8, 75264 – 75278.
- Cooper, G. (2023). Examining Science Education in ChatGPT: An Exploratory Study of Generative Artificial Intelligence. *Journal of Science Education and Technology*, 32, 444–452. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10039-y>
- Creswell, J. W., ve Creswell, J. D. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Creswell, J. W., ve Tashakkori, A. (2007). Differing perspectives on mixed methods research. *Journal of mixed methods research*, 1 (4), 303-308.
- Çelik, A. (2019). *Öğretmenlerin eğitim teknolojileri kullanım düzeylerinin belirlenmesi: Sakarya ili örneği* (Doctoral dissertation, Sakarya Üniversitesi (Turkey)).
- Çetin, M., ve Aktaş, A. (2021). Yapay zekâ ve eğitimde gelecek senaryoları. *OPUS International Journal of Society Researches*, 18, 4225-4268.
- Çolak Yazıcı, S. (2023). Kimya Eğitimine Teknolojinin Entegrasyonu. *Matematik ve Fen Bilimleri Üzerine Araştırmalar*, 41-59. <https://doi.org/10.58830/ozgur.pub81.c471>
- Çolak Yazıcı, S. (2024) *Eğitimde yapay zekâ ve kimya eğitimindeki uygulamaları*, Dijital Eğitim I. Eğitim Yayınevi. 83-100.

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



- Çolak Yazıcı, S., ve Erkoç, M. (2023). Fen Bilimleri Grubu Öğretmenlerinin Uzaktan Eğitim Sürecinde Yapay Zekâ Kullanma Durumlarının Analizi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2682-2704. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1316144>
- Çolak Yazıcı, S., ve Nakiboğlu, C. (2024). Examining experienced chemistry teachers' perception and usage of virtual labs in chemistry classes: a qualitative study using the technology acceptance model 3. *Education and Information Technologies* 29, 4337-4370. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11985-1>
- Davis, F. (1989). Perceived usefulness, perceived ease of use, and user acceptance of information technology. *MIS Quarterly*, 13 (3), 319-340.
- Ding, J., ve Su, Y. (2024). A teaching management system for physical education in colleges and universities using the theory of multiple intelligences and SVM. *Soft Computing*, 28(1), 685-701.
- Duchatelet, D., ve Donche, V. (2022). Assessing student learning during simulations in education: Methodological opportunities and challenges when applying a longitudinal case study design. *Studies in Educational Evaluation*, 72, 101129-101137.
- Edmunds, R., Thorpe, M., ve Conole, G. (2012). Student attitudes towards and use of ICT in course study, work and social activity: A technology acceptance model approach. *British journal of educational technology*, 43 (1), 71-84. <https://doi:10.1111/j.1467-8535.2010.01142.x>
- Eğitim Bilişim Ağı. (2020). *Akademik Destek kullanım kılavuzu*. https://www.eba.gov.tr/yardim-sss/assets/pdf/ADES_Kullanim_Kilavuzu.pdf (Erişim tarihi: 27.04.2024).
- Erdoğan, G. (2023). Bireylerin Mobil Bankacılığı Benimsemesini Etkileyen Faktörler: Genişletilmiş Birleşik Teknoloji Kabulü ve Kullanımı Teorisi (UTAUT) Modeli Çerçevesinde Bir Araştırma. *Ankara Hacı Bayram Veli Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 25 (1), 121-142.
- Erkan, S. (2004). Öğretmenlerin bilgisayara yönelik tutumları üzerine bir inceleme. *Manas Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6 (12), 141-145.
- Galindo-Domínguez, H., Delgado, N., Campo, L., ve Losada, D. (2024). Relationship between teachers' digital competence and attitudes towards artificial intelligence in education. *International Journal of Educational Research*, 126, 102381-102383. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2024.102381>
- Gardner, H. (1983). *Frames of Mind: A Theory of Multiple Intelligences*. New York: Basic Books.
- Gökbulut, B. (2021). Uzaktan Eğitim Öğrencilerinin Bakış Açısıyla Uzaktan Eğitim ve Mobil Öğrenme. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 11 (1), 160-177. DOI: 10.17943/etku.797164
- Grawemeyer, B., Mavrikis, M., Holmes, W., Santos, S. G., Wiedmann, M., ve Rummel, N. (2017). Affective learning: Improving engagement and enhancing learning with affect-aware feedback. *User Modeling and UserAdapted Interaction*, 27, 119-158. doi:10.1007/s11257-017-9188-z
- Hébert, C., Jenson, J., ve Terzopoulos, T. (2021). "Access to technology is the major challenge": Teacher perspectives on barriers to DGBL in K-12 classrooms. *E-Learning and Digital Media*, 18 (3), 307-324. <https://doi.org/10.1109/ACCESS.2020.2988510>
- Hopcan, S., Türkmen, G., ve Polat, E. (2024). Exploring the artificial intelligence anxiety and machine learning attitudes of teacher candidates. *Education and Information Technologies*, 29(6), 7281-7301. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12086-9>
- Iqbal, N., Ahmed, H., ve Azhar, K. A. (2022). Exploring teachers' attitudes towards using chatgpt. *Global Journal for Management and Administrative Sciences*, 3(4), 97-111.
- Jia, F., Sun, D., ve Looi, C. K. (2024). Artificial intelligence in science education (2013-2023): Research trends in ten years. *Journal of Science Education and Technology*, 33(1), 94-117. <https://doi.org/10.1007/s10956-023-10077-6>
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayınları: Ankara.
- Kaya, F., Aydın, F., Schepman, A., Rodway, P., Yetişensoy, O., ve Demir Kaya, M. (2022). The Roles of Personality Traits, AI Anxiety, and Demographic Factors in Attitudes toward Artificial Intelligence. *International Journal of Human-Computer Interaction*, 1-18.

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



- Kayıkcı, M., ve Bozkurt, A. K. (2018). Dijital çağda z ve alpha kuşağı, yapay zekâ uygulamaları ve turizme yansımaları. *Sosyal Bilimler Metinleri*, 54-64.
- Khan, A. S., Alnmer, S., ve Khan, S. A. (2024). Maximizing Learning Potential: Integrating Multiple Intelligences Theory In EFL Teaching And Learning. *Educational Administration: Theory and Practice*, 30 (2), 852-858. <https://doi.org/10.53555/kuey.v30i2.2509>
- Kim, N. J., ve Kim, M. K. (2022). Teacher's perceptions of using an artificial intelligence-based educational tool for scientific writing. In *Frontiers in Education*, 7, 755914-755926. <https://doi.org/10.3389/feduc.2022.755914>
- Kusumawati, I., Marwoto, P., Rusilowati, A., ve Sumarni, W. (2024). Trend Research and The Role of Technology Multiple Intelligences in Higher Education Based on Scopus Data: A Systematic Literature Review. *Migration Letters*, 21 (2), 625-641.
- Küçükkara, M. F., Ünal, M., ve Sezer, T. (2024). Okul Öncesi Eğitimi Öğretmenlerinin Yapay Zekâya İlişkin Görüşleri. *Temel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(1), 17-28.
- Lamas, P., ve Arnab, S. (2021). Power to the teachers: An exploratory review on artificial intelligence in education. *Information*, 13 (1), 14. MDPI AG. <https://doi.org/10.3390/info13010014>
- Lo, F., Su, F., Chen, S., Qiu, J., ve Du, J. (2021, June). Artificial intelligence aided innovation education based on multiple intelligence. In *2021 IEEE International Conference on Artificial Intelligence, Robotics, and Communication (ICAIRC)* (pp. 12-15). IEEE.
- Ma, S., ve Lei, L. (2024). The factors influencing teacher education students' willingness to adopt artificial intelligence technology for information-based teaching. *Asia Pacific Journal of Education*, 44(1), 94-111. <https://doi.org/10.1080/02188791.2024.2305155>
- Maghsudi, S., Lan, A., Xu, J., ve van Der Schaar, M. (2021). Personalized education in the artificial intelligence era: what to expect next. *IEEE Signal Processing Magazine*, 38 (3), 37-50. <https://doi.org/10.1109/MSP.2021.3055032>
- Martin, J. (2006). Multiple intelligence theory, knowledge identification and trust. *Knowledge Management Research ve Practice*, 4, 207-215. <https://doi.org/10.1057/palgrave.kmrp.8500101>
- McKillup, S. (2012). *Statistics explained: An introductory guide for life scientists* (2nd ed.). Cambridge University Press.
- MEB. (2020). *Yüz Yüze ve Uzaktan Eğitim* (Sayı: 14430520). 25 Nisan 2024 tarihinde <https://www.maarifmevzuati.com/> adresinden erişildi.
- Nazaretsky, T., Cukurova, M., Ariely, M., ve Alexandron, G. (2021). Confirmation bias and trust: human factors that influence teachers' attitudes towards AI-based educational technology. In *CEUR Workshop Proceedings* (Vol. 3042).
- Norzelan, N. A., Mohamed, I. S., ve Mohamad, M. (2024). Technology acceptance of artificial intelligence (AI) among heads of finance and accounting units in the shared service industry. *Technological Forecasting and Social Change*, 198, 123022-123030. <https://doi.org/10.1016/j.techfore.2023.123022>.
- Özenc, Y. Y. (2022). Eğitim Araştırmalarında Durum Çalışması Deseni Nasıl Kullanılır?. *Uluslararası Eğitimde Nitel Araştırmalarda Mükemmellik Arayışı Dergisi*, 1 (2), 57-67.
- Pallant, J. (2017). *SPSS Kullanma Kılavuzu*. (S. Balci ve B. Ahi, Çev.; 2. baskı). Anı Yayıncılık. Ankara
- Panagoulas, D. P., Virvou, M., ve Tsihrintzis, G. A. (2024). A novel framework for artificial intelligence explainability via the Technology Acceptance Model and Rapid Estimate of Adult Literacy in Medicine using machine learning. *Expert Systems with Applications*, 248, 123375-123392. <https://doi.org/10.1016/j.eswa.2024.123375>
- Park, J., Teo, T. W., Teo, A., Chang, J., Huang, J. S., ve Koo, S. (2023). Integrating artificial intelligence into science lessons: teachers' experiences and views. *International Journal of STEM Education*, 10 (1), 61-82. <https://doi.org/10.1186/s40594-023-00454-3>

Çolak Yazıcı, S. & Erkoç, M. (2024). Kimya, fizik, biyoloji ve fen bilimleri öğretmenlerinin yapay zekâ kullanımına yönelik görüş ve tutumlarının teknoloji kabul modeline göre analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1606-1641.

DOI. 10.51460/baebd.1496347



- Persico, D., Manca, S., ve Pozzi, F. (2014). Adapting the technology acceptance model to evaluate the innovative potential of e-learning systems. *Computers in Human Behavior*, 30, 614-622. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.045>
- Plageras, A., Xenakis, A., Kalovrektis, K., ve Vavouyios, D. (2023). An Application Study of the UTAUT Methodology for the Flipped Classroom Model Adoption by Applied Sciences and Technology Teachers. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 18 (2), 190-202. <https://doi.org/10.3991/ijet.v18i02.35585>
- Rahiman, H. U., ve Kodikal, R. (2023). Revolutionizing education: Artificial intelligence empowered learning in higher education. *Cogent Education*, 11(1). <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2293431>
- Saif, N., Khan, S. U., Shaheen, I., ALotaibi, F. A., Alnfai, M. M., ve Arif, M. (2024). Chat-GPT; validating Technology Acceptance Model (TAM) in education sector via ubiquitous learning mechanism. *Computers in Human Behavior*, 154, 108097-108119. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2023.108097>
- Schepers, J., ve Wetzels, M. (2007). A meta-analysis of the technology acceptance model: investigating subjective norm and moderation effect. *Information and Management*, 44 (1) 90-103
- Schepman, A., ve Rodway, P. (2020). Initial validation of the general attitudes towards Artificial Intelligence Scale. *Computers in human behavior reports*, 1, 100014-100027. <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2020.100014>
- Sperling, K., Stenberg, C. J., McGrath, C., Åkerfeldt, A., Heintz, F., ve Stenliden, L. (2024). In search of artificial intelligence (AI) literacy in Teacher Education: A scoping review. *Computers and Education Open*, 100169-100181. <https://doi.org/10.1016/j.caeo.2024.100169>
- Şengül, N. (2006). *Yapılandırmacılık kuramına dayalı olarak hazırlanan aktif öğretim yöntemlerinin akan elektrik konusunda öğrencilerin fen başarı ve tutumlarına etkisi* (Master's thesis. Fen Bilimleri Enstitüsü, Manisa).
- Tabachnick. B. G., ve Fidell. L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics (Sixth ed.)* Pearson. Boston.
- Tallvid, M. (2016). Understanding teachers' reluctance to the pedagogical use of ICT in the 1: 1 classroom. *Education and Information Technologies*, 21, 503-519.
- Taylor, L. (2020). *Case study*. International encyclopedia of human geography (Second Edition, p. 95-100).
- Tugberk, C., ve Sirin, S. (2024). Beyond Intelligence: The Life and Work of Howard Gardner. In *The Palgrave Handbook of Educational Thinkers* (pp. 1-17). Cham: Springer International Publishing.
- Ursavaş, Ö.F., Şahin, S., ve McIlroy, D. (2014). Technology acceptance measure for teachers: t-tam. *Journal of theory and practice in education*, 10 (4): 885-917.
- Venkatesh, V. ve Bala, H. (2008). Technology Acceptance Model 3 and a Research Agenda on Interventions. *Journal of Information Technology*, 39, 273-315.
- Venkatesh, V., Brown, S. A., ve Bala, H. (2013). Bridging the qualitative-quantitative divide: Guidelines for conducting mixed methods research in information systems. *MIS quarterly*, 21-54.
- Venkatesh, V., ve Davis, F. (2000). "A Theoretical Extension of the Technology Acceptance Model: Four Longitudinal Field Studies". *Management Science*, 46 (2), 186-204.
- Vinichenko, M. V., Nikiporets-Takigawa, G. Y., Chulanova, O. L., ve Ljapunova, N. V. (2021). Threats and risks from the digitalization of society and artificial intelligence: Views of generation Z students. *International Journal of Advanced and Applied Sciences*, 8 (10), 108-115. <https://doi.org/10.21833/ijaas.2021.10.012>
- Yang, W. (2022). Artificial intelligence education for young children: Why, what, and how in curriculum design and implementation. *Computers and Education: Artificial Intelligence*, 3, 100061-100067. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100061>
- Yoo, B. ve Donthu, N. (2001). Developing and validating a multidimensional consumer-based brand equity scale. *Journal of business research*, 52 (1), 1-14.




- Yousafzai, S. Y., Foxall, G. R., ve Pallister, J. G. (2007). Technology acceptance: A meta-analysis of the TAM: Part 1. *Journal of Modelling in Management*, 2 (3), 251-280. <https://doi.org/10.1108/17465660710834453>
- Yue, M., Jong, M. S. Y., ve Ng, D. T. K. (2024). Understanding K–12 teachers' technological pedagogical content knowledge readiness and attitudes toward artificial intelligence education. *Education and Information Technologies*, 1-32. <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12621-2>
- Zeithaml, V. A., Parasuraman, A., ve Malhotra, A. (2000). *A conceptual framework for understanding e-service quality: Implications for future research and managerial practice* (Report No. 00-115). Marketing Science Institute.
- Zhai, X. (2022). ChatGPT User Experience: Implications for Education. *Available at SSRN 4312418*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.4312418>
- Zheng, W. (2024). Intelligent e-learning design for art courses based on adaptive learning algorithms and artificial intelligence. *Entertainment Computing*, 50, 100713-100720. <https://doi.org/10.1016/j.entcom.2024.100713>
- Zhou, K., Liu, T., ve Zhou, L. (2015, August). Industry 4.0: Towards future industrial opportunities and challenges. In *2015 12th International conference on fuzzy systems and knowledge discovery (FSKD)* (pp. 2147-2152). IEEE.





Lise Öğrencilerine Yönelik Kutup Araştırmaları Farkındalık Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması


Polar Research Awareness Scale for High School Students: Validity and Reliability Study

Sayfa | 1642

Derya GİRĞİN , Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, deryagirgin@comu.edu.tr

İsmail SATMAZ , Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, ismailsatmaz@gmail.com

Eylem YALÇINKAYA ÖNDER , Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, eylemyk@gmail.com

Leyla AYVERDİ , Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, leyla_ayverdi@hotmail.com

Geliş tarihi - Received: 8 Haziran 2024

Kabul tarihi - Accepted: 9 Ağustos 2024

Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Bu çalışmada, lise öğrencilerinin kutup araştırmaları konusundaki farkındalığını ölçmek için Likert tipi bir ölçek geliştirilmiştir. Kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi ile seçilen 665 lise öğrencisi çalışmaya katılmıştır. Açımlayıcı faktör analizi için 300 öğrenciden, doğrulayıcı faktör analizi için 365 öğrenciden veri toplanmıştır. Gerçekleştirilen analiz sonucu dört alt boyuttan oluşan toplam 28 maddeli kabul edilebilir bir uyuma sahip bir ölçek elde edilmiştir.

Sayfa | 1643

Anahtar Kelimeler: Kutup araştırmaları, farkındalık ölçeği, ölçek geliştirme, güvenilirlik, geçerlik.

Abstract. In this study, a Likert-type scale was developed to measure high school students' awareness of polar research. A total of 665 high school students selected by convenience sampling method participated in the study. Data were collected from 300 students for exploratory factor analysis and 365 students for confirmatory factor analysis. As a result of the analysis, a scale with a total of 28 items consisting of four sub-dimensions with an acceptable fit was obtained.

Keywords: Polar research, awareness scale, scale development, reliability, validity.



Extended Abstract

Introduction. Polar research is a topic of great importance in the world of science and attracts the interest of high school students. It is very important to increase the interaction and awareness between polar sciences and society and to ensure the sustainability of national polar research. The annual High School Students Polar Research Projects competition, organized by TÜBİTAK, seeks to promote the study of polar sciences in Antarctica and the Arctic among high school students, as well as guide them towards engaging in research within the field of polar sciences. For this reason, scale development activities are very important in order to ensure that high school students are interested in polar research and to determine their awareness on this issue. In this context, the reasons for developing a scale that will enable high school students to show an interest in polar research should be addressed: Firstly, it is to arouse and nurture the sense of curiosity that naturally exists in young minds. In this way, high school students will not only have more knowledge about the poles but will also have an awareness of polar studies (National Research Council, 2012; Topuz, 2022). Secondly, it should not be forgotten that polar research also provides great benefits in terms of future career options. In parallel with the developments in the field of science, polar studies are increasing and there is a need for individuals specialized in this field. Therefore, determining the awareness of high school students about polar research may contribute to their career choices.

Method. The methodology employed in this investigation pertains to the development of a valid and reliable 'Polar Research Awareness Scale' specifically designed for high school students. During the initial phase of scale development, both EFA and CFA were conducted, alongside the computation of Cronbach's alpha reliability coefficient.

Following an extensive review of existing literature, a pool of 38 items was curated by the researchers, designed in a five-point Likert scale format. To ensure content and face validity, the input of 4 science experts, 1 measurement and evaluation expert, and a language specialist was sought. Subsequent to incorporating expert feedback, adjustments were made to eliminate and rectify certain items, resulting in a final set of 28 items. To gauge response time, 10 students from outside the study cohort were invited to provide answers. The composition of the study group was determined through convenience sampling techniques. Data collection for EFA and CFA entailed responses from 300 and 335 out of the total 665 students in the sample, respectively. EFA analysis was carried out utilizing SPSS 21, while CFA was performed using Lisrel 8.8.

Results. As a consequence of conducting EFA and CFA on the 4-factor scale comprising 28 items, the initial sub-factor was labeled as 'effects of polar research', the subsequent sub-factor as 'information awareness', the third sub-factor as 'interest and participation in polar research', and the fourth sub-factor as 'importance of polar research'. The overall Cronbach Alpha reliability coefficient of the scale was calculated to be .943. Upon examining the sub-dimensions, the Cronbach Alpha coefficients were determined as .944 for the effects of polar research, .857 for information awareness, .871 for interest and participation in polar research, and .831 for the importance of polar research. The research model's CFI of 0.960, NFI of 0.950, NNFI of 0.960, GFI of 0.810, and RMSEA of 0.081 were verified to be acceptable fit indices reflecting the relationship between the model and the data. Consequently, the derived fit indices indicated that the model exhibits a commendable fit.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1642-1668.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1642-1668.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Discussion and Conclusion. The scale developed as a result of the present study was a valid and reliable tool for measuring high school students' awareness of polar research. The application of the scale and the evaluation of its results constituted an important step in increasing the awareness of high school students towards polar research. In addition, the use of this scale provided an important basis for the inclusion of polar research in educational programs and for future studies to be carried out in this field.



Giriş

Kutup bölgelerindeki değişiklikler, dünya nüfusunun çoğundan uzak olmalarına rağmen, daha düşük enlemlerdeki hava modelleri ve küresel deniz seviyeleri üzerinde derin etkilere sahiptir. Bu durum dünya ekonomisi ve güvenliği üzerinde önemli bir rol oynamaktadır (Auger vd., 2019). Bu bölgelerdeki değişen ortamlar, Kuzey Yarımküre hava durumunun bozulması, balıkçılığın değişmesi ve deniz seviyelerinin yükselmesi gibi bilimsel ve toplumsal endişelere yol açmıştır. Bu nedenle, kutup bölgelerinde meydana gelen değişimleri ve bunlarla ilgili araştırmaları anlamak, dünya çapında insanlar için faydalıdır. Bu anlayış öğretmenler, öğrenciler ve tüm toplumlar için kutup eğitimi gerekli kılmaktadır (Cutler, Marlon, Howe ve Leiserowitz, 2018; Hamilton, 2015; Thomas vd., 2020).

Kutup bölgelerindeki araştırma faaliyetleri, küresel çevre olaylarındaki kilit rolleri ve kaynaklardan yararlanma potansiyelleri nedeniyle önemli ölçüde genişlemiştir. Özellikle kutup anlaşmaları ve jeopolitik durumlar, uluslararası iş birliğinin önemini vurgulamaktadır (Pattyn ve Morlighem, 2020). Bu gelişmeler, kutup bölgelerinin önemini ve bu bölgelerde meydana gelen değişikliklerin potansiyel sonuçları hakkında toplumsal bilinç ve anlayışın artırılmasına duyulan kritik ihtiyacı ortaya koymaktadır (Liu, Curry, Wang, Song ve Horton, 2012).

Kutupların, Dünya ekosistemi ve doğal döngüler için önemli rolleri bulunmaktadır. Bu nedenle korunmalı ve bilimsel araştırmalar için kullanılmalıdır. Antarktika Antlaşması Sistemi ve Arktik Konseyi, barışçıl bilimsel çalışmaların önemini vurgulamaktadır. Türkiye, Arktik ve Antarktika'daki bilimsel çalışmalara katılarak dünya barışına ve sürdürülebilir bir ekosisteme katkıda bulunmayı hedeflemektedir (Özkaya-Lassalle, Eken ve Atatorun, 2023; Öztürk, 2015). Türk araştırmacılar, 2017'den beri kutup seferlerinde yeteneklerini kullanarak, kutup bilim literatürüne önemli katkılarda bulunmuşlardır. Bu katkılar, yeni canlı türlerinin keşfi ve deniz tabanı haritalandırma çalışmaları gibi farklı bilim dallarında önemli sonuçları içermektedir (TÜBİTAK Marmara Araştırma Merkezi Kutup Araştırmaları Enstitüsü, 2023).

Günümüzde kutup araştırmalarının önemi giderek artmaktadır. Kutup bölgeleri, dünyanın en zorlu ve çetin iklim koşullarına sahip olan yerlerdir. Bu bölgelerde gerçekleştirilen araştırmalar, iklim sistemi üzerindeki etkileri anlamamızı sağlamakta ve gelecekteki değişiklikleri tahmin etmek için değerli veriler sunmaktadır (Dastidar, 2007; Ledley vd., 2008). Özellikle küresel ısınma ile mücadele kapsamında alınacak tedbirlerin belirlenmesinde kutuplardaki veriler oldukça önemlidir.

Kutup araştırmaları, bilim dünyasında büyük bir öneme sahip olup, lise öğrencilerinin ilgisini çeken bir konudur. TÜBİTAK tarafından her yıl düzenlenen Lise Öğrencileri Kutup Araştırma Projeleri yarışması ile öğrenciler kutup bilimleri konusunda teşvik edilmektedir. Bu bağlamda, lise öğrencilerinin kutup araştırmalarına yönelik farkındalıklarını belirlemek ve bu alandaki ilgilerini artırmak amacıyla bir ölçek geliştirmek gerekmektedir (National Research Council, 2012; Topuz, Yılmaz, Taşcıoğlu, Gök, Çırak ve Cangüven, 2022). Böylelikle genç zihinlerde doğal olarak var olan merak duygusunu uyandırmak ve beslemek, gelecekteki kariyer seçenekleri açısından da önemli faydalar sağlayacaktır.



Yöntem

Kutup Araştırmaları Farkındalık Ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği nicel bir yöntem kullanılarak değerlendirilmiştir. Çalışmada betimsel tarama yöntemi kullanılmış ve toplanan veriler nicel teknikler kullanılarak analiz edilmiştir. Ölçeğin geliştirilme sürecinde, öncelikle kapsam geçerliği sağlanmış, ardından faktör analizi ile yapı geçerliği test edilmiştir. Güvenirlik analizleri ise Cronbach Alfa katsayısı hesaplanarak gerçekleştirilmiştir. Bu süreçte hem uzman görüşlerinden yararlanmış hem de pilot uygulamalar yapılmıştır. Sonuç olarak, ölçeğin geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiştir.

Örneklem

Bu araştırmanın örneklemini, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında Türkiye'nin batı bölgesinde yer alan bir ilin merkezi ve ilçelerindeki liselerde (9, 10, 11 ve 12. sınıflar) okuyan ve araştırmaya gönüllü olan toplam 665 öğrenci oluşturmaktadır. Araştırmada kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemi kullanılarak örneklem belirlenmiştir. Bu sayede, verilerin pratik ve hızlı bir şekilde toplanması mümkün kılınmıştır. Bu yöntemde, iş gücü ve zaman kaybını önlemek için ulaşılabilir konumda olan bireyler örneklem olarak alınır (Büyüköztürk, Kılıç Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2010). Örneklem grubundaki 665 öğrencinin 300'ünden AFA ve 335'inden DFA için veri toplanmıştır. AFA ve DFA için veri toplanan örneklemin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımları Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

AFA ve DFA için toplanan verilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı

AFA için veri toplanan verilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı			
Sınıf Düzeyi	Cinsiyet		Toplam
	Kız	Erkek	
9. sınıf	40	45	85
10. sınıf	35	35	70
11. sınıf	38	35	73
12. sınıf	35	37	72
Toplam	148	152	300
DFA için veri toplanan verilerin cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre dağılımı			
9. sınıf	50	40	90
10. sınıf	50	45	95
11. sınıf	45	45	90
12. sınıf	50	40	90
Toplam	195	170	365
Genel Toplam	343	322	665

Tablo 1'de AFA için toplanan verilerin örneklemini 148 kız, 152 erkek öğrenciden (%49 kız ve 51 erkek) oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 85'i 9.sınıf, 70'i 10.sınıf, 73'ü 11.sınıf ve 72'si 12.sınıf öğrencileridir. DFA için toplanan verilerin örneklemini 195 kız, 170 erkek öğrenciden (%53 kız ve %47 erkek) oluşmaktadır. Bu öğrencilerin 90'ı 9.sınıf, 95'i 10.sınıf, 90'ı 11.sınıf ve 90'ı 12.sınıf öğrencileridir.



Ölçek geliştirme süreci

Alan yazında yer alan ölçek geliştirme süreçleri göz önünde bulundurularak bir ölçme aracı oluşturulmuştur (Büyüköztürk, 2005; Tezbaşaran, 2008).

Madde havuzu oluşturulması

Ölçek geliştirme çalışmasının amacı, lise öğrencilerinin kutup araştırmaları hakkındaki farkındalıklarını belirlemektir. Bu amaç doğrultusunda bir madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri, TÜBİTAK tarafından gerçekleştirilen Lise Öğrencileri Kutup Araştırma Projeleri ile ilgili açıklamalar, TÜBİTAK Kutup Araştırmaları Enstitüsü tarafından paylaşılan bilimsel yayınlar ve bu alandaki akademik çalışmalar temel alınarak yazılmıştır. Ayrıca araştırmacılardan birinin lise öğrencileri ile çalışmaları sürecindeki deneyimleri de madde yazımı sürecine katkı sağlamıştır. Alan yazın taraması ve bu deneyimler dikkate alınarak araştırmacılar tarafından 38 madde oluşturulmuştur. Maddeler, beşli Likert tipinde olup puanlama şu şekildedir: 1: Kesinlikle katılmıyorum, 2: Katılmıyorum, 3: Kararsızım, 4: Katılıyorum, 5: Kesinlikle katılıyorum. Ölçekte yer alan maddelerden bazıları örnek olarak sunulmuştur:

- Türkiye'nin kutup araştırmalarına aktif katılımının ulusal anlamda önemli olduğuna inanırım.
- Kutup araştırmalarının Türkiye'nin uluslararası alanda prestijini artıracığını düşünürüm.
- Kutup bölgeleri ile ilgili yasal düzenlemeler ve politikalar hakkında temel bir farkındalığa sahibim.

Örnek maddeler incelendiğinde ölçek maddelerinin Likert tipi ölçek yazımı için uygun olduğunu söylemek mümkündür. Likert tipi ölçekler, Thurstone tipi ölçeklerdeki gibi kişilerin yargıcı olarak ifadeleri değerlendirmesinin beklenmediği, bireyin doğrudan kendi düşüncesini yansıttığı durumlarda kullanılır (Erkuş, 2019). Örnek maddelerden, ölçeğin bu özellikleri karşıladığı anlaşılmaktadır.

Uzman görüşü alınması

Madde havuzunun oluşturulmasının ardından kapsam geçerliği ve görünüş geçerliğinin sağlanması amacıyla uzman görüşüne başvurulmuştur. Kapsam geçerliği, geliştirilmek istenen ölçme aracının ölçmeyi hedeflediği özellikleri veya davranışları ne ölçüde kapsadığını ifade eder (Turgut ve Baykul, 2015). Kapsam geçerliğinin belirlenmesinde uzman görüşüne başvurmak kullanılabilir yollardan biridir. Görünüş geçerliği, geliştirilmek istenen ölçme aracının, ismi, soruları, açıklamaları vb. ile ölçmeyi hedeflediği özelliği ölçüyor görünmesi anlamına gelmektedir (Büyüköztürk vd., 2010). Kapsam geçerliği ve görünüş geçerliği noktasında 4 fen eğitimi uzmanı ve 1 ölçme-değerlendirme uzmanının görüşüne başvurulmuştur. 1 dil uzmanının da dil açısından inceleme yapması sağlanmıştır. Uzman görüşleri doğrultusunda ölçekten çıkarılacak maddeler ve düzeltme yapılacak maddeler belirlenmiştir. Bu düzeltmelerin ardından ölçekte 28 madde yer almıştır.



Veri analizi

Faktör analizi

Çalışma kapsamında veri toplanması gereken örneklem büyüklüğü, literatürde faktör özelliklerinin belirgin ve güçlü olması durumunda 100-200 olarak belirtilmekle birlikte, genel kabul gözlendiği değişken sayısının beş katı olması yönündedir (Büyüköztürk, 2002). Bu çalışma kapsamında bu kural dikkate alınmıştır. Ölçeğin yapı geçerliği AFA (Açımlayıcı Faktör Analizi) ve DFA (Doğrulamalı Faktör Analizi) ile incelenmiştir. AFA'da, sayıca fazla olan ilişkili değişkenlerden sayıca az ve anlamlı olan faktörler elde edilir. DFA'da ise kuramsal bir temele dayanan çalışmalarda, deneklerden elde edilen verilerle oluşan faktörlerin kuramla ne kadar uyumlu olduğu incelenir (Büyüköztürk vd., 2010). Bu çalışmada, AFA lise öğrencileri üzerinde uygulanan ölçeğin yapısını belirlemek için kullanılmıştır. DFA ise AFA'nın sonucunda elde edilen formun faktör yapısını doğrulamak için kullanılmıştır.

AFA, SPSS 21 ile gerçekleştirilmiştir. AFA için öncelikle maddelerin normal dağılım gösterme durumuna bakılmıştır. Çarpıklık ve basıklık katsayıları ± 2 aralığında olduğu için normal dağılım gösterdiği ortaya çıkmıştır (Garson, 2012; Tabachnick ve Fidell, 2013). Maddeler arası korelasyon matrisi incelenmiştir. AFA için gerekli istatistiksel ilişkilerin varlığı belirlendikten sonra KMO (Kaiser Meyer Olkin) ve Barlett Sphericity testi gerçekleştirilmiştir. AFA için KMO değerinin 0.60'ın üzerinde ve Barlett Sphericity testinin anlamlı olması beklenir (Büyüköztürk vd., 2010). Gerekli koşulların sağlandığı belirlendikten sonra varimax dik döndürme işlemi yapılmıştır. Dik döndürme işlemi, verilerin kolay kontrol edilebilir birimlere ayrılması amacıyla ve kuramsal olarak faktörlerin birbiriyle ilişkili olma durumları söz konusu olmadığında kullanılır (Ho, 2006; akt: Can, 2020). Varimax dik döndürmesi, faktörleri daha belirgin bir şekilde ayırdığı ve farklı dik döndürme yöntemleri arasında en sık kullanılan yöntem (Can, 2020) olduğu için bu çalışma kapsamında da varimax dik döndürmesi tercih edilmiştir. Varimax döndürmesi sonucu maddelerinin dört faktörde toplandığı ortaya çıkmıştır. 28 maddesi ve dört faktörü olan toplam varyansın %64,248'ini açıklayan bir ölçme aracı oluşturulmuştur. Analizler yapılırken faktör yüklerinin en az .30 olmasına dikkat edilmiştir (Turgut ve Baykul, 1992; Seçer, 2015). Ölçek maddelerinin oluşturduğu alt boyutlara, birbirinden bağımsız üç araştırmacı tarafından isim önerisi yapılmış ve ortak görüşler doğrultusunda ölçek maddeleri isimlendirilmiştir. Birinci alt faktör için "kutup araştırmalarının etkileri", ikinci alt faktör için "bilgi farkındalığı", üçüncü alt faktör için "kutup araştırmalarına ilgi ve katılım" ve dördüncü alt faktör için "kutup araştırmalarının önemi" araştırmacıların fikir birliği sağladığı alt faktör isimleri olmuştur.

AFA'dan sonra DFA, Lisrel 8.8 kullanılarak yapılmıştır. DFA, AFA'dan sonra gerçekleştirilen bir işlem olup, DFA'da AFA ile ortaya çıkan faktör yapıları analize tabi tutulur (Şimşek, 2007). AFA'da belirlenen faktör yapıları kullanılarak DFA uygulanmıştır. p değeri ile uyum indeksleri (X^2 /sd , RMSEA, SRMR, NFI, NNFI, CFI) incelenmiştir. Uyum indekslerinden X^2 /sd değerinin 3'ten küçük olması iyi uyumu, 5'ten küçük olması kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Brown, 2006; Byrne, 2010). RMSEA .05'ten küçük olduğunda iyi uyumu, .05 ile .08 arasındaki değerlerde yeterli uyumu ve .08 ile .10 arasındaki değerlerde kabul edilebilir uyumu göstermektedir. Ayrıca RMSEA'nın .10'dan büyük olması durumunda kabul edilemeyeceği ifade edilmiştir. İyi bir uyum için SRMR .05'ten küçük olmalıdır. Ancak .10'dan küçük değerler de kabul edilebilir. NFI için .95'in üzerindeki değerler iyi uyum, .90'dan büyük



değerler kabul edilebilir uyumu gösterir. NNFI ve CFI için, .97'nin üzerindeki değerler iyi uyum, .95'ten büyük değerler ise kabul edilebilir uyum olarak yorumlanır (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003).

Güvenirlilik

Cronbach Alfa güvenirlilik katsayısı hesaplanarak ölçeğin güvenirliliği incelenmiştir. Ölçeklerin güvenirlilik katsayısının .70'ten büyük olması, ölçeğin güvenirliliğinin kabul edilebilir düzeyde olduğunu göstermektedir (Altunışık, Coşkun, Bayraktaroğlu ve Yıldırım, 2007). Bu çalışmada da bu kritere dikkat edilmiştir.

Etik Süreç

Veri toplama aşamasında etik süreç büyük bir titizlikle takip edilmiştir. Uygulama öncesinde, çalışmanın yürütüldüğü üniversitenin Bilimsel Araştırma Etik Kurulu'ndan 14.07.2023 tarih ve E-84026528-050.01.04-2300159239 sayılı etik kurul kararı ile uygulama için izin alınmıştır. Bu onay, araştırmmanın tüm aşamalarında etik kurallara uygun hareket edildiğini belgelemektedir. Araştırmaya katılan tüm öğrencilerden gönüllü olarak katılım sağlanması istenmiş ve veri toplama sürecinde katılımcıların hakları ve gizliliği korunmuştur. Katılımcıların rızası olmadan hiçbir veri kullanılmamış ve tüm süreç boyunca anonimlik ilkesine bağlı kalınmıştır. Ayrıca, ölçek geliştirme çalışmasının tüm aşamalarında etik kurallar ve bilimsel araştırma yöntemlerine uygunluk sağlanmıştır. Bu süreçte, katılımcıların bilgilendirilmiş onamları alınmış ve herhangi bir baskı veya zorlama olmaksızın tamamen gönüllü katılımları sağlanmıştır.

Bulgular

Açımlayıcı faktör analizi (AFA)

Bu çalışmada, lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları konusundaki farkındalıklarını değerlendirmek amacıyla geliştirilen bir ölçek üzerinde açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin geçerliğini ve değişkenler arasındaki ilişkiyi test etmek için Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk ölçümü ve Barlett'in Küresellik Testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular Tablo 2'de detaylı olarak sunulmaktadır.

Tablo 2.

Lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeğinin Kaiser – Meyer – Olkin (KMO) örneklem ölçüm ve Barlett's Sphericity testi sonuçları

Kaiser - Meyer – Olkin (KMO)	.941		
Örneklem Ölçüm Yeterliği			
Barlett's Testi Yaklaşık Ki – Kare Değeri	12338,806	Sd=378	p=.000

*p<.05

Tablo 2'deki verilere göre, lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeğinin Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk ölçümü ve Barlett's Testi sonuçları, ölçeğin yapısal



geçerliliğinin tatmin edici olduğunu göstermektedir. Ölçek maddelerinin faktör yükleri hesaplandı ve analizler sonucunda KMO katsayısının .941 olarak belirlenmiştir. Bu değer, .60 eşliğinin üzerinde olduğu için kullanılan veriler faktör analizi için uygun kabul edilmiştir, bu durum Hutcheson ve Sofroniou (1999) ile Büyüköztürk (2019) tarafından belirtilen kriterlere uygundur. Ayrıca, Barlett Sphericity testinin $\chi^2=12338,806$, $p<.05$ değerlerini alması, analiz sonuçlarının istatistiksel olarak anlamlı olduğunu ortaya koymaktadır. Bu bulgular, literatürdeki benzer çalışmaların sonuçları ile uyumlu olup, lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeğinin faktör analizinin yapılması için uygun bir zemin sunduğunu göstermektedir. Elde edilen bu değerler Tablo 3'te detaylı olarak sunulmuştur.

Tablo 3.

Lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeği madde faktör yük değerleri

Maddelerin Ortak Faktör Varyans Değerleri					
Maddeler	Başlangıç Değerleri	Ekstraksiyon	Ortalama	Standart Sapma	Maddeler Silindiğinde Cronbach Alfa
M1	1.00	1,754	3,008	1,2998	.941
M2	1.00	1,518	3,107	1,1659	.941
M3	1.00	1,435	2,723	1,1803	.942
M4	1.00	1,558	3,153	1,2357	.941
M5	1.00	1,608	3,101	1,2261	.941
M6	1.00	1,751	3,225	1,2983	.941
M7	1.00	1,611	2,998	1,2721	.941
M8	1.00	1,739	3,293	1,3224	.940
M9	1.00	1,724	3,290	1,3005	.941
M10	1.00	1,759	3,336	1,3345	.941
M11	1.00	1,543	3,164	1,2361	.940
M12	1.00	1,694	3,352	1,2929	.940
M13	1.00	1,628	3,190	1,3113	.940
M14	1.00	1,659	3,149	1,3252	.940
M15	1.00	1,662	3,146	1,3099	.940
M16	1.00	1,673	3,196	1,2979	.940
M17	1.00	1,579	3,168	1,2558	.940
M18	1.00	1,409	2,923	1,1718	.941
M19	1.00	1,498	2,730	1,2287	.941
M20	1.00	1,491	2,664	1,2002	.942
M21	1.00	1,612	2,630	1,2503	.942
M22	1.00	1,655	2,563	1,2726	.942
M23	1.00	1,526	2,985	1,1977	.941
M24	1.00	1,649	2,686	1,2517	.942
M25	1.00	1,614	2,952	1,2080	.942
M26	1.00	1,640	2,729	1,2355	.943
M27	1.00	1,472	2,688	1,1930	.943
M28	1.00	1,542	2,695	1,2930	.943

Tablo 3'teki verilere göre, ölçek maddelerinin ortak faktör varyansları 1,409 ile 1,759 arasında değişmektedir. Bu sonuç, her bir maddenin faktör analizine önemli bir katkı sağladığını göstermektedir.



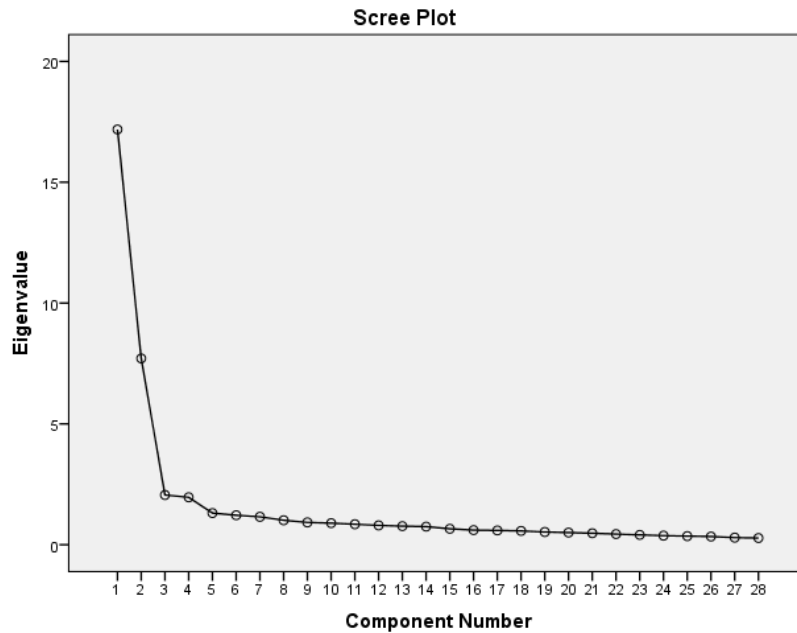
Ayrıca, hiçbir madde yük değerinin .33'ün altına düşmediği tespit edilmiştir. Bu durum, ölçek maddelerinin her birinin faktörel yapıda anlamlı bir rol oynadığını gösteriyor. Ölçeğin temel bileşenlerini belirlemek için varimax rotasyonu ile dik döndürme analizi uygulanmıştır. Bu analiz sürecinde, Kaiser kuralına göre, özdeğeri 1'den büyük olan boyutlar dikkate alınmıştır (Şencan, 2005). Yapılan analizler sonucunda, ölçeğin toplam varyansının, özdeğeri 1'den büyük dört boyut tarafından açıklandığı belirlenmiştir. Bu dört boyutun özdeğerleri, varyans yüzdeleri ve toplam varyans yüzdeleri Tablo 4'te detaylı bir şekilde sunulmuştur.

Tablo 4.

Lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeği alt boyutlarına yönelik yük değerleri

Boyut	Özdeğer	Varyans Yüzdesi	Toplam Varyans Yüzdesi
1	17,185	38,186	38,186
2	7,709	17,130	55,317
3	2,059	4,574	59,891
4	1,961	4,357	64,248

Tablo 4'ün incelenmesi sonucunda, ölçeğin dört boyutunun toplam varyansa katkıları belirlenmiştir. Analiz sonuçlarına göre; birinci boyut toplam varyansın %38,186'sını, ikinci boyut %17,130'unu, üçüncü boyut %4,574'ünü ve dördüncü boyut %4,357'sini açıklamaktadır. Bu dört boyutun toplamda sağladığı katkı, toplam varyansın %62,248'ini oluşturmaktadır. Boyut sayısına karar verirken, çizgi grafiği de önemli bir parametre olarak dikkate alınmıştır. Analiz sürecinde elde edilen çizgi grafiği, Şekil 1'de görsel olarak sunulmuştur. Bu grafik, boyutların toplam varyansa katkılarını görsel olarak temsil eder ve ölçeğin yapısal bileşenlerinin anlaşılmasına yardımcı olur.



Şekil 1. Lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeğindeki maddelerin öz değerine göre çizilen çizgi grafiği



Şekil 1, kırılma noktasının dördüncü noktadan sonra gerçekleştiğini göstermektedir. Bu noktadan sonra elde edilen boyutların varyans katkısı görece düşüktür, bu yüzden boyut sayısının dört olarak belirlenmesi önerilmiştir. Bu kararın ardından, ölçeğin 19 maddesi üzerinde döndürülmüş temel bileşen analizi (Rotated Component Matrix) uygulanmıştır. Analizin sonuçları, her boyutun maddeler üzerindeki yük değerlerini detaylı olarak Tablo 5'te göstermektedir. Bu tablo, ölçekteki maddelerin hangi boyutlarla en güçlü ilişkiye sahip olduğunu belirtir ve ölçeğin yapısal formunu daha iyi anlamamıza yardımcı olmaktadır.

Tablo 5.

Lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeği açılımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde	Boyut 1	Boyut 2	Boyut 3	Boyut 4
M14	1,045			
M10	1,073			
M6	1,053			
M8	1,046			
M15	1,015			
M12	1,017			
M13	.990			
M16	1,007			
M11	.948			
M17	.930			
M7	.666			
M4	.637			
M21		1,058		
M22		1,049		
M20		.916		
M19		.870		
M18	.448	.679		
M3		.646		
M25			.984	
M24			.988	
M26		.646	.871	
M28		.642	.798	
M27		.651	.771	
M23			.759	.429
M1	.454			.980
M2	.433			.902
M5	.506			.850
M6	.577			.848

Tablo 5'e bakıldığında, lise öğrencilerine yönelik geliştirilen kutup araştırmaları farkındalığı ölçeğinin yapılan analizler sonucunda dört alt faktöre sahip olduğu görülmektedir. Faktör yüklerine göre; 4., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16. ve 17. maddeler birinci faktörde, 3., 18., 19., 20., 21. ve 22. maddeler ikinci faktörde, 23., 24., 25., 26., 27. ve 28. maddeler üçüncü faktörde, 1., 2., 5. ve 6. maddeler dördüncü faktörde yer almaktadır. Analizler sonucunda; birinci alt faktör "kutup



araştırmalarının etkileri”, ikinci alt faktör “bilgi farkındalığı”, üçüncü alt faktör “kutup araştırmalarına ilgi ve katılım” ve dördüncü alt faktör “kutup araştırmalarının önemi” olarak adlandırılmıştır.

Doğrulayıcı faktör analizi (DFA)

Sayfa | 1654

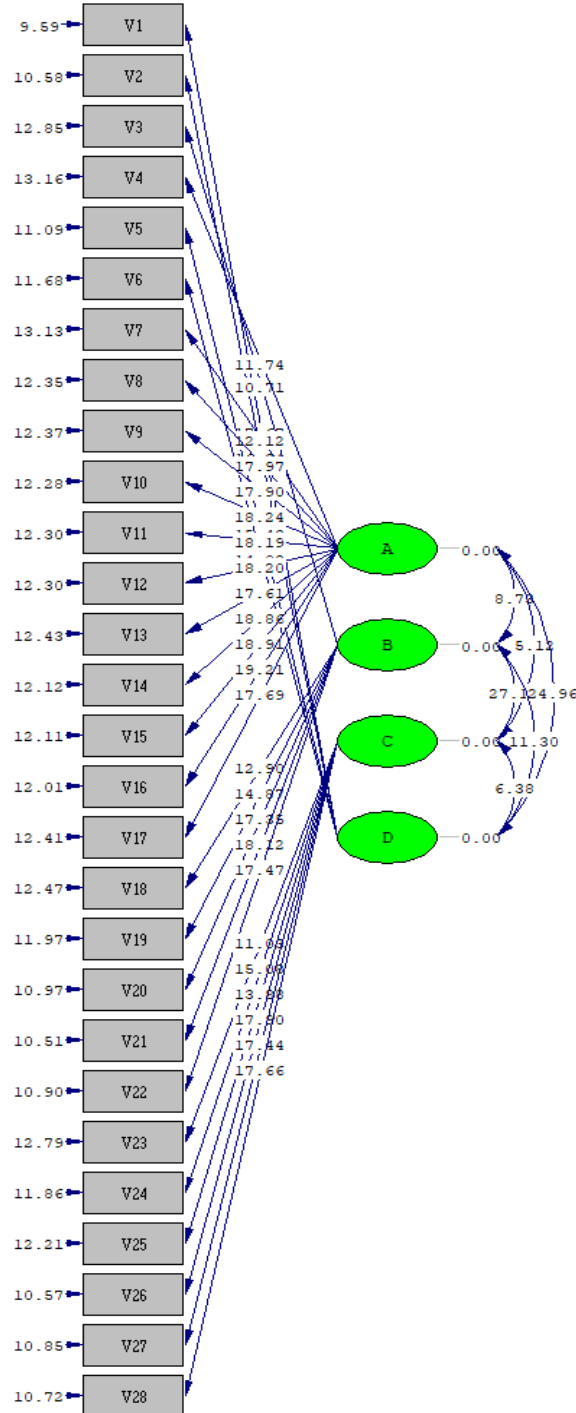
Açımlayıcı Faktör Analizi (AFA) ile belirlenen alt boyutların uygunluğunu doğrulamak için, ölçme aracına Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) uygulanmıştır. Bu analiz sırasında, LISREL istatistiksel yazılım programı kullanılmıştır. DFA sonuçları, model uyum indeksleri ve diğer ilgili istatistiksel değerler Tablo 6'da detaylı olarak sunulmuştur. Bu tablo, AFA ile belirlenen boyutların yapısal geçerliğini ve ölçme aracının genel model uyumunu değerlendirmemize yardımcı olmaktadır.

Tablo 6.

Lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeğine ilişkin önerilen modelin uyum değerleri

Uyum Ölçüleri	Lise Öğrencilerine Yönelik Kutup Araştırmaları Farkındalık Ölçeği
χ^2/df	3.38
RMSEA	.081
SRMR	.014
NFI	.950
NNFI	.960
CFI	.960

Tablo 6'daki verilerin kapsamlı analizi, Doğrulayıcı Faktör Analizi (DFA) sonuçlarının istatistiksel olarak önemli uyum indekslerine işaret ettiğini göstermektedir. Elde edilen uyum indeks değerleri RMSEA=0,081, SRMR=0,014, NFI=0,950, NNFI=0,960 ve CFI=0,960 olarak kaydedilmiştir. Özellikle, χ^2/df oranının 3.38 değeri, 5'ten küçük olması nedeniyle kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Brown, 2006; Byrne, 2010). RMSEA'nın 0.08 ile 0.10 arasında olması kabul edilebilir uyumu ve SRMR değerlerinin 0.5'in altında olması iyi uyumu, NFI'nın 0.95 iyi uyumu, NNFI ve CFI'nın 0.950'den büyük değerler kabul edilebilir uyumu göstermektedir (Schermele-Engel ve Moosbrugger, 2003). Kutup araştırmaları konusunda lise öğrencilerinin farkındalığını ölçen bu araçtaki gizil değişkenlerin, gözlemlenen değişkenlerle olan ilişkisi Şekil 2'de detaylı olarak sunulmuştur.



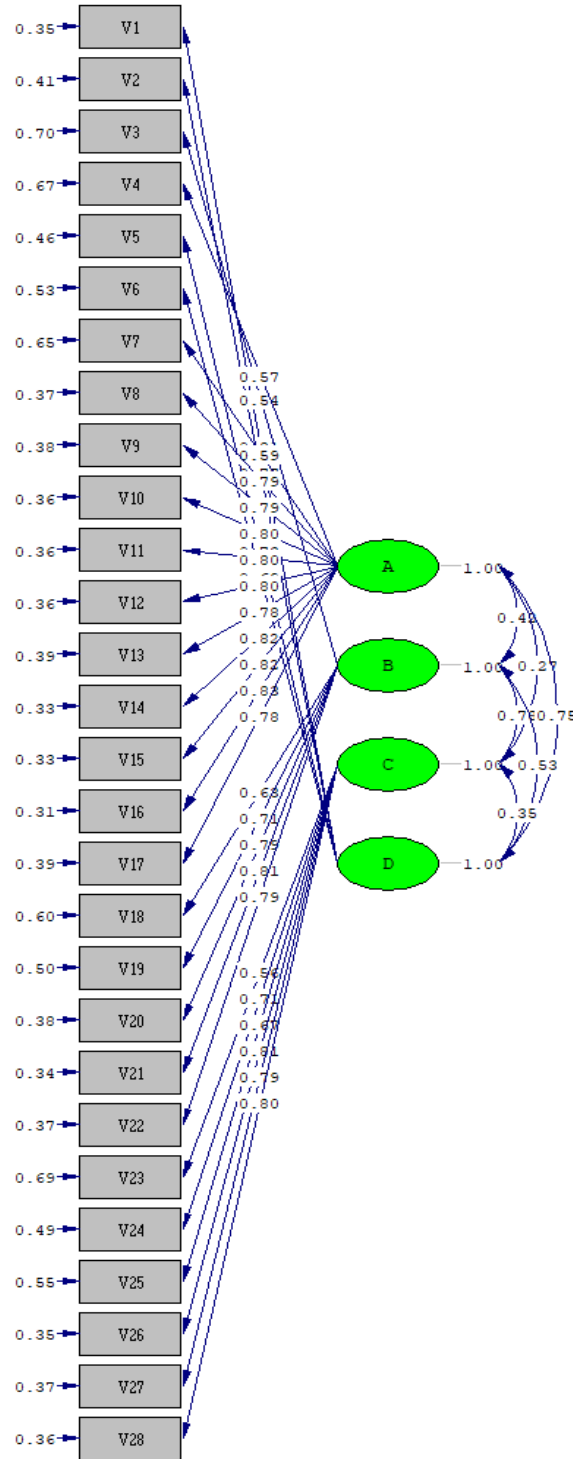
Chi-Square=1163.89, df=344, P-value=0.00000, RMSEA=0.081

Şekil 2. Lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeğine ilişkin gizil değişkenlerin gözlenen değişkenleri açıklama oranlarının manidar farklılık düzeyleri

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1642-1668.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1642-1668.
Araştırma Makalesi / Research Paper



Şekil 2'de, gözlenen değişkenlerin gizli değişkenler tarafından açıklanması oklarla gösterilmiştir. t değerleri 1.96'yı aştığında, .05 seviyesinde istatistiksel anlamlılık elde ederken, 2.56'yı aştığında .01 düzeyinde anlamlıdır (Çokluk ve diğerleri, 2010). Şekil 3'te gösterildiği gibi, ölçüm aracında yer alan tüm maddeler, .01 seviyesinde dikkate değer t değerleri almışlardır. Elde edilen t değerleri için anlamlı farklılıkların hesaplanmasının ardından, ek bir test koşulu olarak hata varyansları incelenmiştir. Lise öğrencileri için kutup araştırmaları farkındalık ölçeğine ilişkin hata varyansları Şekil 3'te yer almaktadır.



Chi-Square=1163.89, df=344, P-value=0.00000, RMSEA=0.081

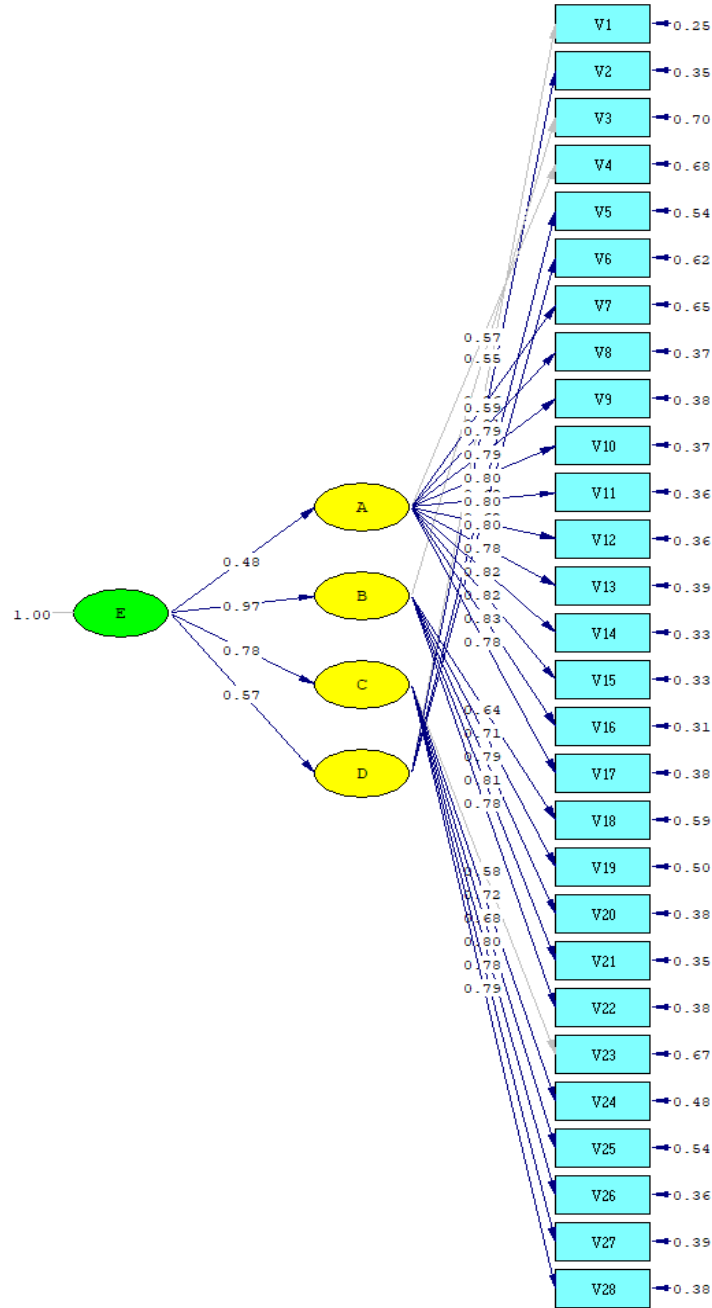
Şekil 3. Lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeğine yönelik hata varyansları



Şekil 3'te sunulan analitik bulgular, ölçme aracının maddelerine ilişkin hata varyanslarına dair önemli verileri ortaya koymaktadır. Ölçme aracı bütünsel olarak incelendiğinde, modelin hata varyanslarının genelde uygun ve kabul edilebilir sınırlar içinde olduğunu gösterir. Bu bulgular, ölçme aracının yapısal bütünlüğü ve istatistiksel güvenilirliği açısından kritik öneme sahiptir ve modelin kapsamlı bir istatistiksel doğrulama sürecinden geçtiğinin bir göstergesidir.

Sayfa | 1658

Birinci düzey DFA sonuçlarına göre, lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeğinde yer alan alt boyutların ayrı birer ölçek şeklinde puanlanabileceği belirlenmiştir. Bu alt ölçeklerden elde edilen puanlardan bir toplam puan elde edilip edilemeyeceği yani bu alt faktörleri kapsayan üst bir örtük değişkenin olup olmadığını belirlemek için ikinci düzey DFA uygulanmış ve elde edilen bulgular Şekil 4'te sunulmuştur.



Şekil 4. İkinci düzey DFA sonuçlarına göre lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeğine yönelik hata varyansları



Şekil 4'te ikinci düzey DFA bulguları sunulmuştur. İkinci düzey DFA'da elde edilen bulgular lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeği kapsamında yer alan 28 maddenin faktör yüklerinin .30'un üzerinde olduğunu göstermiştir. Diyagramdaki t değerlerinin incelenmesi sonucunda, maddelerle ilgili olarak modelde herhangi bir uyarının bulunmadığı tespit edilmiştir. Yani, değişkenler ile örtük değişkenler arasındaki ilişkinin istatistiksel olarak anlamlıdır (Şimşek, 2007). Bu bağlamda, ölçeğin alt boyutlarının ve toplam farkındalık puanının lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalığını ölçebileceği söylenebilir. İkinci düzey DFA bulgularına göre modele ait uyum indeksleri NNFI=0,95; CFI=0,96; NFI=0,94; $\chi^2/df = 3,92$ ve RMSEA=0,09 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, ölçek maddelerinin alt boyutların yanı sıra kutup araştırmaları farkındalığı için oluşturulan modeli doğruladığını göstermektedir.

Ölçeğin güvenilirliğine ilişkin bulgular

Lise öğrencilerine yönelik geliştirilen kutup araştırmaları farkındalık ölçeğinin geçerlik çalışmalarının tamamlanmasının ardından, ölçme aracının genel ve alt boyutları için Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Sonuçlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Kutup araştırmaları farkındalık ölçeği güvenilirlik katsayıları

Boyut	Cronbach Alfa Katsayısı
Kutup Araştırmalarının Etkileri	0.944
Bilgi Farkındalığı	0.857
Kutup Araştırmalarına İlgi ve Katılım	0.871
Kutup Araştırmalarının Önemi	0.831
Genel Ölçme Aracı	0.943

Fornell ve Larcker (1981) tarafından belirtilen, güvenilirlik değerlerinin 0.70'in üzerinde olması gerektiği kriterine göre, bu sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermektedir. Bu bulgular, ölçeğin kutup araştırmaları farkındalığını etkin bir şekilde ölçebileceğini ve bu konuda güvenilir veriler sağlayabileceğini göstermektedir.

Tartışma ve Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, lise öğrencilerinin kutup araştırmaları konusundaki farkındalıklarını ölçmek amacıyla geliştirilen "Kutup Araştırmaları Farkındalık Ölçeği"nin geçerlik ve güvenilirliğini değerlendirmiştir. Çalışmanın sonuçları, geliştirilen ölçeğin dört alt boyuttan ve toplam 28 maddeden oluştuğunu ve bu ölçeğin lise öğrencilerinin kutup araştırmaları farkındalığını ölçmede geçerli ve güvenilir bir araç olduğunu göstermektedir. Sonuçlar, ölçeğin yapı geçerliğinin yüksek olduğunu ve güvenilirlik katsayılarının kabul edilebilir düzeyde olduğunu ortaya koymuştur.

Özellikle, ölçeğin alt boyutlarının her biri, lise öğrencilerinin kutup araştırmaları konusundaki farklı farkındalık düzeylerini ölçmede etkili olduğunu göstermiştir. "Kutup araştırmalarının etkileri" alt boyutu, öğrencilerin kutup araştırmalarının dünya üzerindeki genel etkilerini anlama düzeyini



ölmektedir. "Bilgi farkındalığı" alt boyutu, öğrencilerin kutup araştırmaları hakkında sahip oldukları genel bilgi düzeyini değerlendirirken, "Kutup araştırmalarına ilgi ve katılım" alt boyutu, öğrencilerin bu alana olan ilgilerini ve katılım düzeylerini ölçmektedir. Son olarak, "Kutup araştırmalarının önemi" alt boyutu, öğrencilerin kutup araştırmalarının genel önemine dair farkındalık düzeylerini belirlemektedir.

Kutup bilimleri, multidisipliner yapıları ve etik ile sosyal değerleri ile benzersiz fırsatlar sunmaktadır (La Longa, Crescimbene, Alfonsi, Cesaroni ve Romano, 2018). Yeryüzü Sistem Bilimi, Dünya'nın fiziksel, biyolojik, kimyasal ve sosyal süreçlerinin bütünleşik çalışmasını kapsar (Rajeevan, Iyengar ve Khanna, 2021). Bu bütüncül anlayış, kutup araştırmalarına dikkat çekmek ve farkındalığı artırmak amacıyla düzenlenecek etkinliklere önemli bir katkı sağlar (Türeyen ve Tutak, 2020).

Antarktika, zorlu koşullarına rağmen bilimsel araştırmalar için çok önemlidir ve birçok araştırma istasyonuna ev sahipliği yapmaktadır. Türkiye, 2017 yılından bu yana uzun süreli bir araştırma kampı kurmak için bilgi toplamak amacıyla ulusal seferler düzenlemektedir (Şenel ve Yavaşoğlu, 2020). Ortaöğretim Fizik ve Matematik öğretim programlarında kutuplar ve kutup araştırmaları ile ilgili konu ve etkinliklere yeterince yer verilmemektedir (Göktaş ve Ayar Göktaş, 2022). Bu durum, kutup bilimlerinin geniş anlamda eğitim programlarına dahil edilmesini gerektirmektedir. Ayrıca, Arktik Bölgesi'nin küresel ticaret jeopolitiği için yeni bir taşımacılık güzergâhı olması, Türkiye'nin bölgede yasal düzenlemelere entegrasyon ve bilimsel araştırmalar yapma gerekliliğini ortaya koymaktadır (Caymaz, 2021; Caymaz ve Özsoy, 2022).

Kutup eğitim programlarının yaygınlaştırılması, devamlılığı ve çeşitlendirilmesi kutup bilimi kültürünün yaygınlaştırılmasında önemlidir ve öğrencilerin kutupları daha iyi tanımlamasını sağlar (Choi, Chung, Choi, Kang, Jeon ve Shin, 2021; Topuz vd., 2022). 2018 yılında yenilenen ortaöğretim matematik ders programlarında kutup araştırmalarına yer verilmediği, ancak fizik dersinin bazı yardımcı kaynak kitaplarında kısmen değinildiği tespit edilmiştir. Matematik ve fizik derslerinde kutup araştırmalarına dikkat çekilerek bilinçlendirme yapılması gerektiği sonucuna varılmıştır. Ulusal eğitim politikası olarak kutup araştırmalarına dikkat çekmek, farkındalık sağlamak ve genç bilim insanlarına ilham olacak etkinlikler gerçekleştirmek önerilmektedir. Bu bilincin tüm eğitim kademelerindeki derslerin ünite ve kazanımlarına yayılması gerektiği vurgulanmıştır (Göktaş ve Ayar Göktaş, 2024).

Chung, Choi, Kim ve Shin (2021a), çeşitli eğitim seviyelerinden ve bölgelerden öğretmenlerle anket yaparak kutup okuryazarlığı eğitimini okul müfredatlarına entegre etmeyi amaçlamıştır. Bulgular, öğretmenlerin kutup bilgisi konusunda düşük yeterliliğe sahip olmalarına rağmen, küresel vatandaşlığa değer verdiklerini ve kutup ve iklim değişikliği konularının ele alınmasında eğitimcilerin rolüne inandıklarını göstermiştir. Öneriler arasında kutup bilgisini artıracak kaynakların sağlanması, eğitim materyallerinin geliştirilmesi, kavram yanlışlarının giderilmesi ve kutup sorunlarına yönelik olumlu tutum ve değerlerin teşvik edilmesi yer almaktadır. Chung, Choi, Kim ve Shin (2021b), ilkökul, ortaokul ve lise öğrencilerinin kutup bölgesi algısını incelemiş, okul temelli sınırlı öğrenimleri ve görsel-işitsel medyaya bağımlılıklarını vurgulamıştır. Öğrencilerin kutup bölgesine ilişkin izlenimlerine kutup ayırları ve küresel ısınma nedeniyle eriyen buzullara ilişkin görüntülerin hâkim olduğu belirlenmiştir. Bu çalışma, kutup odaklı içeriğin müfredata entegre edilmesini, bilim insanları ve eğitimciler arasında iş birliğinin teşvik edilmesini ve dünya sistemi merkezli bir öğrenme yaklaşımının benimsenmesini önermektedir.



Choi ve Shin (2023) kutup eğitimini geliştirmek için Güney Kore'deki sekizinci sınıf öğrencilerinin kutup okuryazarlığını değerlendirmiştir. Test, kutup bölgesi hakkındaki bilgi, beceri, tutum ve inançları kapsamıştır. Sonuçlar, öğrencilerin iklim değişikliği ve kutuplarda yaşayan canlılar konusunda yüksek bir anlayışa sahip olduklarını, ancak buz ve Dünya sistemi düşüncesi konusunda düşük bir anlayışa sahip olduklarını göstermiştir. Küresel vatandaşlık perspektifine sahip öğrenciler, pragmatik perspektife sahip olanlara kıyasla kutup sorunlarına yönelik daha yüksek entelektüel anlayış ve empati göstermiştir.

Choi, Chung, Kim ve Shin (2022) iklim değişikliğinin tespiti ve geleceğin teknolojisi için kutup eğitiminin önemini vurgulamıştır. İlkokul öğrencilerinin kutup okuryazarlığının bilişsel ve duyuşsal özelliklerini analiz ederek, çeşitli kutup deneyimlerinin etkisine odaklanmıştır. Beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan anket, öğrencilerin bilimsel süreçlerden ziyade kutup canlılarının acı çekmesi gibi kutup değişikliklerinin dramatik etkileriyle ilgilendiklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler, kutuplardaki iklim değişikliğini küresel bir sorun olarak kabul etmiş, ancak kendilerini önemli ölçüde etkilemediğini düşünmüşlerdir. Çalışma, kutup bölgesi bilgisi ile analitik yetenekler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını, ancak farklı kutup deneyimlerinin kutup bilimi ve teknolojisi anlayışını geliştirdiğini ortaya koymuştur. Chung, Choi, Choi, Kang, Jeon ve Shin (2021), kutup okuryazarlığı kavramını ve gelecekteki yönünü oluşturmak için kutup bilimine yönelik farkındalığı ve ilgiyi artırmayı amaçlamıştır. Kore, Fransa, Japonya, Almanya, Amerika Birleşik Devletleri ve Birleşik Krallık'tan 110 fen bilimleri ve sosyal bilgiler ders kitabındaki 402 vakayı analiz ederek, kutup araştırmalarının yer bilimleri eğitimindeki önemini ve küresel çevresel değişikliklerin bir göstergesi olarak rolünü vurgulamışlardır. Belirlenen kilit konular arasında kutup buzulları, volkanizma, katı jeofizik, altyapı ve jeolojik kaynakların korunması yer almaktadır. Çalışma, kutup araştırmalarına sürdürülebilir bir ilgiyi teşvik etmek için sistematik bir eğitim yaklaşımı, bilim insanları ve eğitimciler arasında iş birliği ve müfredat geliştirme ihtiyacını ortaya koymaktadır. Bu bulgular, gelecekteki kutup okuryazarlığı eğitimi için içgörü sağlamaktadır.

Hamilton (2008) kutup bilimi ve iklim değişikliğine ilişkin kamu farkındalığı ve endişesinin genç, kadın ve iyi eğitilmiş bireyler arasında daha yüksek, muhafazakârlar arasında ise daha düşük olduğunu ortaya koymuştur. İdeoloji, eğitimin iklim değişikliğine ilişkin görüşler üzerindeki etkisini önemli ölçüde etkilemekte, siyasi yönelim kutupsal konulara ilişkin görüşlerin şekillenmesinde önemli bir rol oynamaktadır. Hamilton, Cutler ve Schaefer (2012), Genel Sosyal Anket'in 2006 ve 2010 yılları arasında kutup bölgeleri hakkındaki kamu bilgisinin özellikle kadınlar arasında önemli ölçüde arttığını ortaya koyduğunu belirtmişlerdir. Ancak, kutuplardaki iklim değişikliğine ilişkin endişeler ve Antarktika'nın bilim için ayrılmasına yönelik destek değişmemiştir. Daha fazla bilimsel ve kutupsal bilgiye sahip olan insanlar kutupsal çevre değişiklikleri konusunda daha fazla endişe duymakta ve Antarktika'nın bilimsel olarak korunmasını desteklemektedir. Siyasi görüşler de bu endişe ve görüşleri etkilemektedir.

Kutup Bölgeleri, iklim değişikliği, deniz seviyesinin yükselmesi, UV koruması ve karbondioksit alımı gibi küresel süreçler için çok önemlidir. Ayrıca STEM disiplinleri için mükemmel eğitim araçları olarak hizmet vermektedirler. Uluslararası Kutup Yılı (IPY), kutup eğitimini küresel olarak geliştirmek için eğitimciler ve bilim insanları arasında iş birliğini teşvik eden Polar Educators International'ın (PEI) kurulmasını sağlamıştır. Bu ağ, karmaşık bilimsel kavramların teknik olmayan kitlelere iletişimini geliştirmeyi ve kutup eğitiminde uluslararası iş birliğini ve en iyi uygulamaları teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Beck, Huffman, Xavier & Walton, 2014). Xavier, Fugmann, Beck, Huffman ve Jensen Girgin, D., Satmaz, İ., Yalçınkaya Önder, E. & Ayverdi, L. (2024). Lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1642-1668.*
DOI. 10.51460/baebd.1498057



(2016), kutup bölgelerinin önemini ve artan veri toplama sayesinde kutup biyoçeşitliliğinin anlaşılmasında kaydedilen ilerlemeyi vurgulamışlardır. Kutup eğitiminin önemini vurgulamakta, eğitim faaliyetlerini gözden geçirmekte ve eğitimciler için daha iyi kaynaklara, gelişmiş bilgi paylaşım ağlarına ve sağlam değerlendirme yöntemlerine duyulan ihtiyaç gibi zorlukları tanımlamaktadırlar. İnternet teknolojilerindeki ilerlemeler, kutup biyoçeşitliliği eğitimi geliştirmek için çok önemli görülmektedir.

ABD'li öğretmenlere yönelik ulusal bir ihtiyaç değerlendirme anketi, %90'ının kutup konularını öğrettiğini ve lise çevre bilimi sınıflarının en yüksek orana (%83) sahip olduğunu ortaya koymuştur. Toplam 508 yanıtın alındığı anket, öğretmenlerin çoğunun kutup eğitimi konusunda çok az kaynaktan haberdar olduğunu (%66'sı en fazla 2 kaynak listelemiştir) ve %81'inin kutup konularında mesleki gelişim almadığını ortaya koymuştur. Öğretmenlerin kutup konularına ilişkin bilgi düzeyi halkını aşmaktadır. Öneriler arasında daha fazla eğitim kaynağı geliştirilmesi, profesyonel gelişim sunulması ve otantik veri setlerine, multidisipliner materyallere ve okyanus asitlenmesi, ekosistemler ve kutupların küresel iklimle olan bağlantıları üzerine müfredata odaklanması yer almaktadır (Schloesser ve Gold, 2021).

Bu çalışma, lise öğrencilerinin kutup araştırmaları konusundaki farkındalıklarını artırma ve bu alana olan ilgilerini teşvik etme açısından önemli çıkarımlar sunmaktadır. Öncelikle, öğrencilerin kutup araştırmalarına yönelik farkındalıklarının artırılması, onların bu alana olan ilgilerini ve gelecekteki kariyer seçeneklerini olumlu yönde etkileyebilir. Ayrıca, kutup araştırmalarının önemi ve bu alandaki bilimsel çalışmaların gerekliliği hakkında farkındalık yaratılması, toplum genelinde kutup bilimlerine olan ilgiyi ve desteği artırabilir.

Bununla birlikte, bu çalışmanın sınırlılıkları da vardır. Öncelikle, ölçeğin sadece Türkiye'deki lise öğrencilerine uygulanmış olması, sonuçların genellenebilirliğini sınırlamaktadır. Ayrıca, ölçeğin kutup araştırmalarına yönelik genel bir farkındalık ölçeği olması, bu alandaki belirli konulara yönelik farkındalığı ölçme konusunda sınırlılıklar taşımaktadır. Bu nedenle, gelecekteki çalışmalarda bu sınırlılıkların aşılması ve ölçeğin farklı örneklem grupları ve belirli kutup araştırmaları konuları üzerinde uygulanması önerilmektedir. İlgili literatürde, Tuti, Ursavaş, Mavi, Çolak-Seymen, Selçuk ve Kandemir (2024) lise öğrencilerinin kutuplar hakkındaki farkındalık düzeylerini belirlemek için 17 maddeden oluşan 'Kutup Farkındalık Ölçeği' geliştirmişlerdir. Bu ölçek ile lise öğrencilerinin kutuplar hakkındaki farkındalıklarını ölçmeye yönelik bir ölçek geliştirilmiştir. Ölçekte kutuplar ile ilgili araştırmaları kısmı "bilimsel araştırmalar" alt ölçeğinde 4 madde ile temsil edilmiştir. Tarafımızdan yapılan mevcut araştırmada ise "kutup araştırmaları"na yönelik farkındalığı belirlemek için 28 madde ve 4 alt faktörden oluşan bir ölçek geliştirme çalışması yapılmıştır. Gerek tarafımızdan geliştirilen ölçek gerek Tuti vd. (2024) tarafından geliştirilen ölçek lise öğrencilerinin bu alandaki farkındalıklarını belirlemek için farklı örneklem gruplarında kullanılarak daha genellenebilir sonuçlar elde edilmesi önerilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1642-1668.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1642-1668.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Altunışık, R., Coşkun, R., Bayraktaroğlu, S., ve Yıldırım, E. (2007). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. Sakarya: Sakarya Kitabevi.
- Auger, J. D., Mayewski, P. A., Maasch, K. A., Schuenemann, K. C., Carleton, A. M., Birkel, S. D., and Saros, J. E. (2019). 2000 years of North Atlantic-Arctic climate. *Quaternary Science Reviews, 216*, 1-17. <https://doi.org/10.1016/j.quascirev.2019.05.020>
- Beck, I., Huffman, L., Xavier, J., and Walton, D. (2014). Education and polar research: Bringing polar science into the classroom. *Journal of Geological Resource and Engineering, 4*, 217-221. <https://doi.org/10.17265/2328-2193/2014.04.004>
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. New York: The Guilford Press.
- Bryne, B. (2010). *Structural equation modeling with amos* (2nd Edition). New York: Routledge.
- Büyüköztürk, Ş. (2002). Faktör analizi: Temel kavramlar ve ölçek geliştirmede kullanımı. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 32(32)*, 470-483.
- Büyüköztürk, Ş. (2005). Anket geliştirme süreci. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 3(2)*, 1-19.
- Büyüköztürk, Ş. (2019). Kestirisel istatistik. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES), 26(2)*, 409-428. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000483
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem A Akademi, 77-251.
- Can, A. (2020). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde nicel veri analizi* (9.Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Caymaz, E. (2021). Arktik bilim diplomasisi ve Türkiye. *Novus Orbis: Siyaset Bilimi ve Uluslararası İlişkiler Dergisi, 3(1)*, 36-53.
- Caymaz, E., ve Özsoy, B. (2022). Türkiye'nin kutup bilim diplomasisi. *İletişim ve Diplomasi, 7 (Kamu Diplomasisi ve Ülke Markalama Özel Sayısı)*, 5-24. <https://doi.org/10.54722/iletisimvediplomasi.1098563>
- Choi, H., and Shin, D. (2023). Assessing middle school students' polar literacy. *Journal of the Korean Earth Science Society, 44(2)*, 169-183. <https://doi.org/10.5467/JKESS.2023.44.2.169>
- Choi, H., Chung, S., Choi, Y., Kang, H., Jeon, J., and Shin, D. (2021). Analysis of polar education programs. *Journal of the Korean Earth Science Society, 42(1)*, 102-117. <https://doi.org/10.5467/JKESS.2021.42.1.102>
- Choi, H., Chung, S., Kim, M., and Shin, D. (2022). Elementary school students' polar literacy. *Journal of the Korean Association for Science Education, 42(1)*, 19-32. <http://dx.doi.org/10.14697/jkase.2022.42.1.19>
- Chung, S., Choi, H., Choi, Y., Kang, H., Jeon, J., and Shin, D. (2021). Analysis of polar region-related topics in domestic and foreign textbooks. *Journal of the Korean Earth Science Society, 42(2)*, 201-220. <https://doi.org/10.5467/JKESS.2021.42.2.201>
- Chung, S., Choi, H., Kim, M., and Shin, D. (2021a). Elementary and secondary school teachers' polar literacy. *Journal of the Korean Earth Science Society, 42(6)*, 734-751. <https://doi.org/10.5467/JKESS.2021.42.6.734>
- Chung, S., Choi, H., Kim, M., and Shin, D. (2021b). Elementary, middle, and high school students' perception of polar region. *Journal of the Korean Earth Science Society, 42(6)*, 717-733. <https://doi.org/10.5467/JKESS.2021.42.6.717>
- Cutler, M. J., Marlon, J. R., Howe, P. D., and Leiserowitz, A. (2018). The influence of political ideology and socioeconomic vulnerability on perceived health risks of heat waves in the context of climate change. *Weather, Climate, and Society, 10(4)*, 731-746. <https://doi.org/10.1175/WCAS-D-17-0105.1>
- Dastidar, P. G. (2007). National and institutional productivity and collaboration in Antarctic science: An analysis of 25 years of journal publications (1980-2004). *Polar Research, 26(2)*, 175-180. <https://doi.org/10.1111/j.1751-8369.2007.00017.x>
- Erkuş, A. (2019). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I temel kavramlar ve işlemler* (4. baskı) Pegem Akademi: Ankara.
- Fornell, C., and Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error. *Journal of Marketing Research, 18(1)*, 39-50.

Girgin, D., Satmaz, İ., Yalçinkaya Önder, E. & Ayverdi, L. (2024). Lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1642-1668.

DOI. 10.51460/baebd.1498057



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1642-1668.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1642-1668.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Garson, G. D. (2012). *Testing statistical assumptions*. Statistical Associates Publishing.
- Göktaş, E., and Ayar Göktaş, A. (2024). Matematik ve fizik öğretiminde kutup araştırmaları. *Medeniyet Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 1-10.
- Göktaş, E., ve Ayar Göktaş, A. (2022). "Kutup Araştırmalarına Yönelik Devlet Politikasının Milli Eğitime Yansıtılması". 6.Ulusal Kutup Bilimleri Çalıştayı, Trabzon.
- Hamilton, L. C. (2008). Who cares about polar regions? Results from a survey of US public opinion. *Arctic, Antarctic, and Alpine Research*, 40(4), 671-678. [https://doi.org/10.1657/1523-0430\(07-105\)\[HAMILTON\]2.0.CO;2](https://doi.org/10.1657/1523-0430(07-105)[HAMILTON]2.0.CO;2)
- Hamilton, L. C. (2015). Polar facts in the age of polarization. *Polar Geography*, 38(2), 89-106. <https://doi.org/10.1080/1088937X.2015.1051158>
- Hamilton, L. C., Cutler, M. J., and Schaefer, A. (2012). Public knowledge about polar regions increases while concerns remain unchanged. *Polar Geography*, 35(2), 155-168.
- Hutcheson, G. D., and Sofroniou, N. (1999). *The multivariate social scientist: Introductory statistics using generalized linear models*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- La Longa, F., Crescimbeni, M., Alfonsi, L., Cesaroni, C., and Romano, V. (2018). Expedition to the South Pole: Experience of the laboratory game on polar sciences with primary schools. *Rendiconti Online della Società Geologica Italiana*, 45,31-38. <https://doi.org/10.3301/ROL.2018.25>
- Ledley, T. S., Prakash, A., Manduca, C. A., and Fox, S. (2008). Recommendations for making geoscience data accessible and usable in education. *Eos, Transactions American Geophysical Union*, 89(32), 291-291. <https://doi.org/10.1029/2008EO320003>
- Liu, J., Curry, J. A., Wang, H., Song, M., and Horton, R. M. (2012). Impact of declining Arctic sea ice on winter snowfall. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(11), 4074-4079. <https://doi.org/10.1073/pnas.111491010>
- National Research Council. (2012). *A framework for K-12 science education: Practices, crosscutting concepts, and core ideas*. National Academies Press.
- Özkaya-Lassalle, E., Eken, M. E., ve Atatorun, M. (2023). Türkiye'nin antarktika açılımı: Etik, ekolojik ve stratejik sorun ve fırsatlar. *Uluslararası Afro-Avrasya Araştırmaları Dergisi*, 8(15), 1-14.
- Öztürk, B. (2015). Türkiye nasıl bir antarktika stratejisi geliştirmelidir?. *Bilge Strateji*, 7(13), 1-10.
- Pattyn, F., and Morlighem, M. (2020). The uncertain future of the Antarctic Ice Sheet. *Science*, 367(6484), 1331-1335.
- Rajeevan, M., Iyengar, G., and Khanna, B. (2021). A quantum leap in earth system science research and services. *Resonance*, 26(10), 1417-1428. <https://doi.org/10.1007/s12045-021-1244-7>
- Schermelleh-Engel, K., and Moosbrugger, H. (2003). Evaluating the fit of structural equation models: Tests of significance and descriptive goodness-of-fit measures. *Methods of Psychological Research Online*, 8(2), 23-74.
- Schloesser, K. A., and Gold, A. U. (2021). Bringing polar topics into the classroom: Teacher knowledge, practices, and needs. *Journal of Geoscience Education*, 69(2), 113-122. <https://doi.org/10.1080/10899995.2020.1729076>
- Seçer, İ. (2015). *Spss ve Lisrel ile pratik veri analizi* (Genişletilmiş 2. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Şenel, M., ve Yavaşoğlu, H. H. (2020). Antarktika'da araştırma istasyonu kurmak için en uygun yer seçimi: Türkiye örneği. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Dergisi*, 20(1), 72-82. <https://doi.org/10.35414/akufemubid.647320>
- Şimşek, Ö. F. (2007). *Yapısal eşitlik modellemesine giriş (Temel İlkeler ve LISREL Uygulamaları)*. Ankara: Ekinoks.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (6th Edition). Pearson Education.
- Tezbaşaran, A. (2008). *Likert tipi ölçek hazırlama kılavuzu* (3.Baskı). Mersin: E-Kitap.
- Thomas, Z. A., Jones, R. T., Turney, C. S., Gollledge, N., Fogwill, C., Bradshaw, C. J., ... and Muscheler, R. (2020). Tipping elements and amplified polar warming during the Last Interglacial. *Quaternary Science Reviews*, 233, 106222. <https://doi.org/10.1016/j.quascirev.2020.106222>

Girgin, D., Satmaz, İ., Yalçinkaya Önder, E. & Ayverdi, L. (2024). Lise öğrencilerine yönelik kutup araştırmaları farkındalık ölçeği: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1642-1668.
DOI. 10.51460/baebd.1498057



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1642-1668.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1642-1668.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Topuz, Y. E., Yılmaz, T., Taşcıoğlu, A., Gök, B., Çırak, A., ve Cangüven, H. D. (2022). Eğitimde kutuplar, görüşme çalışması örneği. *Ulusal Eğitim Dergisi, 2(1)*, 24-56. <http://uleder.com/index.php/uleder/article/view/20>
- Turgut, M. F., and Baykul, Y. (1992). *Ölçeleme teknikleri*. ÖSYM Yayınları.
- Turgut, M. F., ve Baykul, Y. (2015). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. Ankara: Pegem A Akademi, 122-164.
- Tuti, Ö. Ü. G., Ursavaş, N., Mavi, D., Çolak-Seymen, C., Selçuk, V., ve Kandemir, R. (2024). Kutup Farkındalık Ölçeği'nin (KFÖ) Geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi, 14(2)*, 283-304. <https://doi.org/10.23863/kalem.2024.285>
- TÜBİTAK Marmara Araştırma Merkezi Kutup Araştırmaları Enstitüsü. (2023). *Ulusal kutup bilim stratejisi*. <https://kare.mam.tubitak.gov.tr/yan-menu/ulusal-kutup-bilim-stratejisi-2023-2035>
- Türeyen, O. E., ve Tutak, B., (2020). "Geleceğin Deniz Bilimcileri" Bilim ve Toplum Projesinin Kutup Araştırmaları Farkındalığına Etkisi". 4. Ulusal Kutup Bilimleri Çalıştayı, Kocaeli.
- Xavier, J. C., Fugmann, G., Beck, I., Huffman, L., and Jensen, E. (2016). Education on biodiversity in the polar regions. *Biodiversity and Education for Sustainable Development, 43-56*. https://doi.org/10.1007/978-3-319-32318-3_4



Lise Öğrencilerine Yönelik Kutup Araştırmaları Farkındalık Ölçeği

MADDELER		Kesinlikle Katılmıyorum(1)	Katılmıyorum(2)	Orta Derecede Katılıyorum(3)	Katılıyorum(4)	Kesinlikle Katılıyorum(5)
1	Türkiye'nin kutup araştırmalarına aktif katılımının ulusal anlamda önemli olduğuna inanırım.					
2	Kutup araştırmalarının Türkiye'nin uluslararası alanda prestijini artıracaklarını düşünürüm.					
3	Kutup bölgeleri ile ilgili yasal düzenlemeler ve politikalar hakkında temel bir farkındalığa sahibim.					
4	Kutup bölgelerinin jeopolitik önemini farkındayım.					
5	Türkiye'nin Antarktika Antlaşmalar Sistemi'nde aktif bir rol almasını desteklerim.					
6	Türkiye'nin Antarktika'da bilimsel bir araştırma üssü kurmasını ve işletmesini desteklerim.					
7	Kutup bölgelerindeki biyoçeşitlilik hakkında farkındalığa sahibiyim.					
8	Kutuplardaki buzulların ekosistem üzerindeki önemini bilincindeyim.					
9	Kutuplardaki buzulların iklim üzerindeki önemini bilincindeyim.					
10	Kutuplardaki buzulların erimesinin etkilerinin bilincindeyim.					
11	Kutuplardaki doğal kaynakların sürdürülebilir kullanımının önemini bilincindeyim.					
12	Kutuplardaki doğal kaynakların korunmasının önemini bilincindeyim.					
13	Kutuplardaki ekosistemlerin iklim düzenlemesi üzerindeki etkisinin farkındayım.					
14	Kutuplardaki ekosistemlerin biyoçeşitlilik üzerindeki etkisinin farkındayım.					
15	Kutup bölgelerindeki çevresel kirliliğin ekosistemlere olası etkilerini bilirim.					
16	Kutup bölgelerindeki iklim değişikliğinin ekosistemlere olası etkilerini bilirim.					
17	Kutuplardaki ekosistemlerin küresel iklim düzenlemesi üzerindeki rolünün farkındayım.					
18	Kutuplarda izlenen doğal kaynakların bilimsel yöntemlerle takibi hakkında bilgi sahibiyim.					
19	Kutup araştırmalarında kullanılan modern bilimsel araç, teknik ve metodolojiler hakkında bilgi sahibiyim.					



20	Kutup bölgelerindeki biyolojik çeşitliliği belirlemek için yapılan bilimsel çalışmaları takip ederim.					
21	Ülkemizde yürütülen kutup araştırmaları hakkında bilgi sahibiyim.					
22	Ülkemizde yürütülen kutup projeleri hakkında bilgi sahibiyim.					
23	Kutup araştırmaları hakkında bilgi edinmeyi heyecan verici bulurum.					
24	Kutup araştırmalarına dair kitap okumayı severim.					
25	Kutup araştırmaları ile ilgili projelere veya atölyelere katılmak isterim.					
26	TÜBİTAK Kutup Araştırmaları Enstitüsünün çalışmalarını takip ederim.					
27	Kutuplarla ilgili ulusal çalışmalar yapan kurumların çalışmalarını takip ederim.					
28	Kutuplarla ilgili uluslararası çalışmalar yapan kurumların çalışmalarını takip ederim.					


Ölçeğin birinci boyutu (kutup araştırmalarının etkileri) 4., 7., 8., 9., 10., 11., 12., 13., 14., 15., 16. ve 17. maddelerden oluşmaktadır. İkinci boyutu (bilgi farkındalığı) 3., 18., 19., 20., 21. ve 22. maddelerinden oluşmaktadır. Üçüncü boyutu (kutup araştırmalarına ilgi ve katılım) 23., 24., 25., 26., 27. ve 28. maddelerden oluşmaktadır. Dördüncü boyutu (kutup araştırmalarının önemi), 1., 2., 5. ve 6. maddelerden oluşmaktadır.



İşyerinde Mutluluk: Bir Üniversite Örneği¹

Happiness at Work: An University Case

Sayfa | 1669

Ayşegül ATALAY , Dr. Öğr. Üyesi, Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi, a.a.atalay8@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 10 Haziran 2024
Kabul tarihi - Accepted: 9 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma "13th International Congress on New Trends in Education-ICONTE 2022" adlı kongrede özet bildiri olarak sunulmuştur.



Öz. Mutluluğun birçok farklı tanımı olsa da genellikle içinde pozitif duyguları barındıran ve yaşam doyumu ile ifade edilen bir kavram olarak göze çarpmaktadır. İşyerinde mutluluk ise iş tatmini, iyi oluş, psikolojik sağlık, duygusal örgütsel bağlılık gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Geçmişteki araştırmalar işte yaşanan mutluluğun önemini hafife alma eğilimde seyretmiştir ancak günümüzde hayatın her düzeyindeki mutluluğun hem bireyler hem de örgütler için önemli sonuçları olduğuna dair kanıtlar vardır. Bu sebeple son dönemde konuyla ilgili pek çok ölçme aracı geliştirildiği ve işte mutluluk düzeylerinin ortaya konulduğu çalışmalar yapılmıştır. Ancak yükseköğretim düzeyinde yapılan sınırlı çalışmalar akademisyenlerin iş yaşamındaki mutluluk durumlarının araştırılması gerekliliğini doğurmuştur. Bu temel amaç doğrultusunda Türkiye’de yer alan bir üniversitede görev yapan akademisyenlerin mutluluk durumları nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması tekniğine başvurularak incelenmiştir. Araştırmada görüş çeşitliliğini sağlamak ve elde edilen verileri detaylı bir şekilde betimlemek için her kadro unvanından üç akademisyen (profesör, doçent, dr. öğretim üyesi ve araştırma görevlisi) olmak üzere toplamda 12 katılımcı araştırmaya dâhil edilmiştir. Araştırma bulgularına göre akademisyenlerin mutluluk kaynakları daha çok bireysel şekilde gelişmekte; kurumlarından ayrı olarak kendi çabalarıyla mutlu olma halini sürdürme yönünde gayret gösterdikleri anlaşılmaktadır. Genel olarak işyerinde mutlu olma kaynaklarına bakıldığında yaptıkları işe dair geliştirilen pozitif inançlar ve diğer paydaşlarla olan ilişkiler, kapsayıcı bir örgüt kültürünün içinde olma, kişisel gelişim çabası, iş-yaşam dengesi kurma ve uygun çalışma koşullarına sahip olma gibi konuların öne çıktığı görülmektedir. Bunun dışında akademisyenlerin yayın yapma veya üretme, öğrencilerden pozitif geribildirim alma gibi konuları önemli mutluluk kaynakları olarak görme eğilimde olduğu gözlenmektedir. Sonuç olarak üniversitede herkesi kapsayıcı etkili bir liderliğe odaklanması, olumlu bir kurum kültürünün teşvik edilmesi ve çalışan bağlılığını artırarak, çalışanların desteklendiklerini, değer gördüklerini ve motive olduklarını hissettikleri bir ortam yaratılması önemli görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: “Mutluluk”, “üniversite”, “işyeri”, “memnuniyet”, “iş ortamı”.

Abstract. Although there is considerable diversity in the definitions of happiness, it is generally understood to be a state of positive emotion and life satisfaction. The concept of happiness at work is explored through the lenses of job satisfaction, well-being, psychological health, and emotional organisational commitment. Past research has tended to undervalue the significance of happiness at work. However, contemporary evidence suggests that happiness at all levels of life has profound implications for both individuals and organisations. Consequently, a plethora of measurement tools have been developed in recent times, with studies conducted to ascertain the levels of happiness at work. However, the limited studies conducted at the higher education level have necessitated an investigation into the happiness status of academicians at work. In line with this fundamental objective, the happiness status of academicians working at a university in Türkiye was analysed by applying the case study technique from qualitative research methods. In order to ensure diversity of views in the research and to describe the data obtained in detail, a total of 12 participants were included in the research. These comprised three academics (professor, associate professor, assistant professor and research assistant) from each staff title. The findings of the research indicate that the sources of happiness for academics are primarily developed individually. It is understood that they strive to maintain their state of happiness through their own efforts, apart from their institutions. When the sources of happiness at work are examined, it is evident that issues such as positive beliefs about their work and relationships with other stakeholders, being in an inclusive organisational

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1669-1694.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1669-1694.
Araştırma Makalesi / Research Paper



culture, striving for personal development, establishing a work-life balance and having suitable working conditions are of significant importance. In addition, it has been observed that academics tend to view issues such as publishing or producing publications and receiving positive feedback from students as important sources of happiness. Consequently, it is deemed crucial to prioritize effective leadership that is inclusive of all members of the university community, to foster a positive corporate culture, and to create an environment where employees feel supported, valued, and motivated by enhancing employee engagement.

Keywords: “Happiness”, “university”, “workplace”, “satisfaction”, “work environment”.



Extended Abstract

Introduction. Farabi argues that humans have a natural desire for happiness. This applies to all types of organisational structures. This is particularly important for organisational performance. Therefore, in any organisation where individuals come together for a common purpose and shared goals, it is crucial to shape behaviours in a way that promotes organisational happiness. Thus, organisations can create a cultural environment that serves the ultimate purpose of human nature and provides better working conditions. It can be argued that educational organisations, whose main purpose is to serve human beings, will have very beneficial results if their employees are happy. However, this hypothesis needs to be tested in practice (Polat, 2019).

Although happiness can be defined in various ways, it is generally understood as a concept that encompasses positive emotions and is expressed through life satisfaction. The TDK definition (2021) defines happiness as the state of continuously and completely achieving all aspirations. Different definitions of happiness exist. Russell (1972) defines happiness as a feeling or state of mind, while Fromm (1994) suggests that it is the goal of human life. Spinoza (2011) argues that happiness is virtue itself. Diener et al. (2006) define happiness as short-term reactions to changes in conditions. Diener (2000) relates happiness to the frequency and intensity of pleasant feelings.

Happiness at work is tried to be explained with concepts such as job satisfaction, well-being, psychological health, emotional organisational commitment. Regarding organizational happiness, it has been observed that employees' innovation, creativity, and problem-solving abilities increase while their satisfaction with their work improves. Additionally, it is likely to enhance the organization's image and reputation. To achieve a happier organization and a healthier workforce, leaders and employees must prioritize the well-being and integrity of their employees. To promote work-life balance, mental and physical health, and a supportive and inclusive work environment, organisations should implement strategies (Vallett, 2010). By prioritising the well-being of the organisation, happy employees can contribute to a thriving workplace, ultimately leading to greater success and effectiveness for the organisation as a whole (Araújo, 2020).

The well-being of academics in higher education is a crucial consideration. Several factors contribute to their happiness, including job satisfaction, work-life balance, supportive colleagues and management, opportunities for professional growth and development, recognition and appreciation for their work, and a positive and inclusive work environment. This passage discusses the importance of creating a sense of belonging and encouraging collaboration and teamwork among faculty (Nawi et al., 2016). It also highlights the significance of having supportive colleagues and management for academics' happiness. It is crucial for them to feel supported and valued in their work and to know that their contributions are noticed and appreciated (Küskü, 2003). Furthermore, professional growth and development opportunities are also essential for the happiness of academics. Access to workshops, conferences, and other learning opportunities helps individuals stay engaged and motivated in their careers (Badri, 2019).

It is of paramount importance to gain an understanding of the factors that contribute to the happiness of academics in the workplace. This is essential for the creation of a supportive and fulfilling work environment within universities. Qualitative research methods can be employed to gain insight into the specific experiences and perspectives of academics, thereby illuminating the aspects that impact their well-being and satisfaction at work. Interviews with academics can provide insights into the nuanced details of their work environment, relationships with colleagues and



students, and the overall organisational culture within the academic setting. By exploring their views on meaningful work, supportive leadership, work-life balance, and opportunities for professional growth, researchers can gain insights into the factors that contribute to their happiness at work.

The well-being of academics in universities is a complex matter that demands a comprehensive and proactive approach. This involves addressing not only the physical work environment but also emotional, professional, and cultural factors that contribute to their happiness. Previous research has often undervalued the significance of happiness in the workplace. However, current evidence suggests that happiness has crucial implications for both individuals and organisations at all levels of life. As a result, numerous measurement tools have been developed recently, and studies have been conducted to determine the levels of happiness in the workplace. However, few studies have been conducted at the higher education level to investigate the happiness of academics in the business world. This study aims to address this gap in the literature. In accordance with this fundamental objective, the research examined the well-being of academics employed at a university in Türkiye.

Method. This study employed a qualitative research method to analyse the happiness status of a selected group of academics at a university in Türkiye. This study, which aims to elucidate the views of academics on their happiness at work, is based on the fundamental qualitative research approach (Merriam, 2013, 22). To comprehend the processes through which happiness at the workplace is actualised and interpreted, data triangulation was employed. A diverse sample group of 12 participants, comprising three academics from each staff title (professor, associate professor, lecturer and research assistant), was selected to provide detailed data description. This approach yielded comprehensive insights into the organisational and individual happiness of academics in their workplaces. Furthermore, it sought to cross-check the sources to enhance the credibility and authenticity of the qualitative findings obtained (Frankel & Wallen, 2012; Patton, 2014). The researched topics include: sources of

- Happiness in academic workplaces
- Difficulties that prevent academics from being happy at work, and
- Ways and strategies that academics use to achieve happiness.

No changes in content were made. Maximum diversity sampling was used to ensure a comprehensive perspective on the research. The study received institutional ethics approval, and all participants provided consent. The coding system for professors is as follows: A1, A2... for full professors, B1, B2... for associate professors, C1, C2... for assistant professors, D1, D2... for research assistants. Table 1 presents a summary of the demographic characteristics of academics.

Results. Based on the participants' opinions, academicians' sources of happiness can be categorised into five themes.

The sources of happiness of academics are analysed within these five themes. The participants attempted to describe the sources of workplace happiness through work and employee relations. The following statements are presented as exemplifying sentences:

Maintaining positive relationships with both the administration and colleagues at the university is crucial for me. Therefore, it is important for the department or institution to foster a friendly and inclusive atmosphere. Thank you for your attention to this matter. If relationships start to deteriorate or if there is a conflict, it can negatively impact my work



environment and motivation. Although I am generally easy to get along with, conflicts between others can still make me nervous. (A3)

The quality of work and employee relations directly influences our sense of fulfilment and overall happiness in academia. When there's mutual respect, effective communication, and support from colleagues and the institution, it not only enhances job satisfaction but also contributes to our professional growth and well-being. (B2)

Based on the participants' opinions, the factors that hinder workplace happiness were categorised into nine themes.

These factors hinder happiness at work, affecting employee morale, engagement, and overall well-being. The following statements are presented as exemplifying sentences:

When you're treated unfairly or made to feel unwelcome because of whom you are, it's impossible to feel happy or fulfilled in your job. When your manager doesn't listen, appreciate your efforts, or provide clear direction, it's hard to stay motivated. (A3)

I don't care how dedicated you are to your job, if you're not given the tools you need to succeed, it's like fighting a losing battle. It's enough to make anyone want to throw in the towel. That's why I can be very unhappy when I don't get real support. You know, it's tough when you're putting your heart and soul into your work, but it feels like nobody even notices. It's like shouting into the void sometimes. (D1)

Discussion and Conclusion. Happiness at work is a topic of growing importance in today's society, as individuals seek not only financial stability but also personal fulfillment and satisfaction in their professional lives (Altınöz et al, 2012). Numerous studies (Abdullah et al., 2021; Kosoc et al., 2022; Kumar, 2022; Wright et al., 2007; Wu et al., 2017) have highlighted the positive impact of job satisfaction on employee performance, productivity, and overall well-being. The sources provided offer valuable insights into the relationship between job satisfaction and various aspects of well-being, including health, life satisfaction, meaning and purpose, social relationships, and overall well-being (Weziak-Bialowolska et al, 2020). As evidenced by the findings presented, fostering a positive work environment and promoting job satisfaction can enhance employee engagement, reduce academics' stress, and improve organisational performance.

The findings indicate that happiness at work in universities extends beyond individual satisfaction. It fosters a sense of community and collaboration that transcends disciplinary boundaries. By promoting open communication, trust, and inclusivity, universities can create environments where diverse perspectives are embraced, creativity flourishes, and innovative solutions to complex challenges emerge. These are also the strategies that academics use to be happy.

Upon examination of the sources of happiness among academics, it becomes evident that issues such as relations with work and relations with other employees, having an inclusive organisational culture, personal development, work-life balance and suitable working conditions emerge as key factors. Indeed, these situations are found to be factors that support happiness in numerous studies. For instance, Arora (2020) elucidated the concept of organisational wellbeing in terms of the presence of a positive organisational climate. Nawi et al. (2016) incorporated the principles of diversity and inclusion among the factors influencing the positive working environment of academics. In their respective studies, Fisher (2010) and Haar et al. (2019) demonstrated that positive relationships at work are among the factors that contribute to happiness at work.



The research indicates that the establishment of a work-life balance is a factor that contributes to an individual's happiness at work. Conversely, the disruption of this balance is a cause of unhappiness. Similarly, while a positive working environment and the development of good relationships facilitate happiness at work, conflictual and toxic environments and the corporate culture they create result in unhappiness among academics. For instance, instances of discrimination, bullying, a lack of recognition for success, and rumours have been identified as factors that prevent academics from experiencing happiness at work. Furthermore, poor communication and leadership, an excessive workload, and stress have been identified as the main barriers to academics being happy. A review of the literature reveals that Raziq and Maula-Bakhsh (2015) found that well-being can be achieved through a strong work-life balance in a supportive and inclusive work environment with open and empathetic communication. Guan and Frenkel (2020) further elucidate that well-being at work can be achieved by managers who leave a positive impression and who value and reward constructive feedback and hard work. Vallett (2010) and Applasamy et al. (2014) also found that individuals tend to remain at work for longer in an environment that is inclusive, supportive and valued.

It is evident that the subjective experience of happiness at work is not solely contingent upon material remuneration; rather, it is also profoundly influenced by the nature of the work environment, the quality of leadership, and the prevailing organisational culture. Indeed, the fact that the academics in this study did not emphasise the material aspect while developing definitions of happiness at work serves to illustrate this situation. Consequently, organisations may derive benefit from the implementation of strategies designed to enhance factors such as the work environment, leadership and organisational culture, and the creation of a workplace that prioritises the well-being and satisfaction of employees. It is of paramount importance that organisations prioritise effective leadership that is inclusive, fosters a positive corporate culture, and creates an environment where employees feel supported, valued and motivated. This can be achieved by increasing employee engagement. Consequently, organisations can achieve greater levels of happiness and job satisfaction. Furthermore, it is crucial for organisations to acknowledge the individual differences and requirements of their employees. This may entail the provision of flexible working arrangements, should the necessity arise, in autonomous universities. Furthermore, providing opportunities for employees to develop their skills, being supportive as they progress in their careers, and encouraging a healthy work-life balance are also among the actions that can be taken.



Giriş

Literatür incelemesi

Farabi, insanların mutluluk için doğal bir arzuya sahip olduğunu savunmaktadır. Bunun her türlü örgütsel yapı için geçerli olduğunu söylemek mümkündür. Bu durum özellikle kurumsal performans için önemlidir. Bu nedenle, bireylerin ortak bir amaç ve paylaşılan hedefler için bir araya geldiği herhangi bir organizasyonda, davranışları örgütsel mutluluğu teşvik edecek şekilde şekillendirmek çok önemlidir. Böylece kuruluşlar, insan doğasının nihai amacına hizmet eden ve daha iyi çalışma koşulları sağlayan kültürel bir ortam yaratabilirler (Akt. Polat, 2019). Temel amacı insana hizmet etmek olan eğitim kurumlarının, çalışanlarının mutlu olması halinde çok faydalı sonuçlar elde edeceği söylenebilir. Ancak bu hipotezin uygulamada test edilmesi gerekmektedir.

Mutluluk çeşitli şekillerde tanımlanabilmekle birlikte, genel olarak olumlu duyguları kapsayan ve yaşam memnuniyeti ile ifade edilen bir kavram olarak anlaşılmaktadır. TDK'nın tanımına göre (2021) mutluluk, bütün isteklerin sürekli ve eksiksiz olarak elde edilmesi durumudur. Mutluluğun farklı tanımları da mevcuttur. Russell (1972) mutluluğu bir duygu veya zihin durumu olarak tanımlarken, Fromm (1994) insan yaşamının amacı olduğunu öne sürmektedir. Spinoza (2011) mutluluğun erdemin kendisi olduğunu savunur. Diener ve diğerleri (2006) mutluluğu, koşullardaki değişikliklere verilen kısa vadeli tepkiler olarak tanımlamaktadır. Bir başka çalışmada ise Diener (2000) mutluluğu hoş duyguların sıklığı ve yoğunluğu ile ilişkilendirmektedir.

İş yerinde mutluluk; iş tatmini, iyi oluş, psikolojik sağlık, duygusal-örgütsel bağlılık gibi kavramlarla açıklanmaya çalışılmaktadır. Örgütsel mutlulukla ilgili olarak, çalışanların yenilikçilik, yaratıcılık ve problem çözme yeteneklerinin arttığı ve işlerinden duydukları memnuniyetin geliştiği gözlemlenmiştir. Ayrıca bununla birlikte kurumun imajını ve itibarını artırması da muhtemeldir. Daha mutlu bir örgüt ve daha sağlıklı bir işgücü elde etmek için liderler ve çalışanlar, çalışanlarının refahına ve bütünlüğüne öncelik vermelidir. İş-yaşam dengesini, zihinsel ve fiziksel sağlığı ve destekleyici ve kapsayıcı bir çalışma ortamını teşvik etmek için kuruluşlar stratejiler uygulamalıdır (Vallett, 2010). Örgütün bütüncül refahına öncelik vermek, mutlu çalışanların oluşmasına ve bu çalışanların işyerine maksimum düzeyde katkıda bulunabilmesine ve sonuçta bir bütün olarak kurum için daha fazla başarı ve etkinliğin oluşmasını sağlayabilir (Araújo, 2020).

İş yerinde mutluluğa öncelik vermek örgütlerin ciddiye alması gereken bir konudur. Olumlu ve destekleyici bir çalışma ortamının teşvik edilmesi çalışan memnuniyetini, üretkenliği ve genel kurumsal başarıyı büyük ölçüde artırabilir. İş yerinde mutlu olma üzerine bir kültür yaratmak, daha yüksek düzeyde çalışan bağlılığı, motivasyonu ve yaratıcılığı sağlamaktadır. Ruh sağlığı kaynaklarının ve desteğinin sağlanması, özellikle işgücü sıkıntısının yaşandığı bir dönemde, en iyi yeteneklerin kuruma çekilmesine yardımcı olabilir. Dahası, araştırmalar motivasyon, iş tatmini ve elverişli bir çalışma ortamı gibi faktörlerin çalışanların üretkenliği üzerinde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir (Zakaria vd., 2020). Çalışan mutluluğuna öncelik vermek iş memnuniyeti ve kurumdaki üretkenliğin artmasına ve kuruma en iyi yeteneklerin çekilmesine yardımcı olabilmektedir. Psikolojik açıdan sağlıklı bir kültür yaratmak ve destekleyici yönetici ve amirlere sahip olmak, bir



kurumda iş yerinde mutluluğu teşvik etmenin temel bileşenleridir (Joo & Lee, 2017). Bu durum sadece ruh sağlığı kaynakları sağlamanın ötesine geçen çok yönlü bir yaklaşımı içerir. Destekleyici ve kapsayıcı bir çalışma ortamı yaratmak, çalışanların kendilerini değerli, saygı duyulan ve dinlenen biri olarak hissetmeleri için elzemdir. Bu da açık bir iletişim, empatiye odaklanma ve iş-yaşam dengesi ve esenliğe yönelik güçlü bir kurumsal taahhülle sağlanabilir (Raziq & Maula-Bakhsh, 2015).

Yöneticiler ve amirler, iş yerinde mutluluğun teşvik edilmesinde çok önemli bir role sahiptir. Örneğin yöneticiler liderlik ederek, yapıcı geri bildirim sağlayarak ve çalışanları sıkı çalışmaları için tanıyıp ödüllendirerek olumlu bir etki yaratabilirler. Çalışanlar yöneticileri tarafından desteklendiklerini hissettiklerinde, rollerine daha fazla bağlanır ve motive olurlar (Guan & Frenkel, 2020). Olumlu bir çalışma ortamı yaratmanın yanı sıra, örgütler çalışanları için mesleki gelişim ve büyüme fırsatlarına öncelik verebilir. Çalışanların becerilerine ve kariyer gelişimlerine yatırım yapmak, onların genel memnuniyetine ve işteki mutluluğuna katkıda bulunabilir (Rathi & Lee, 2017). Ayrıca, kuruluşların çalışan refahını teşvik etmeye yönelik sürekli olarak stratejiler geliştirmeleri önemlidir. Bu stratejiler, çalışanların değişen ihtiyaçlarını ve endişelerini anlamak için anketler, odak grupları ve düzenli kontroller yoluyla geri bildirim toplamayı içerebilir (Boehm & Lyubomirsky, 2008). Çalışanların refahına öncelik vermek, bütüncül bir yaklaşım ve refahlarına gerçek bir yatırım gerektirmektedir. Örgütler bunu yaparak hem çalışanlara hem de kuruma bir bütün olarak fayda sağlayan olumlu, üretken ve gelişen bir çalışma kültürü yaratabilir (Staw vd., 1994).

İş yerinde mutluluğu tahmin etmeye yönelik birçok model, bu yapının belirleyicileri olarak örgüt kültürü de dâhil olmak üzere çevresel özelliklere güçlü bir vurgu yapmaktadır. Hartnell ve diğerleri (2011) bir meta-analiz gerçekleştirmiş ve bağlılık, bağlanma, işbirliği, güven ve destek değerlerini vurgulayan kültürlerin iş tatmini ile en güçlü pozitif korelasyona sahip olduğunu, bunu sırasıyla büyüme, uyarılma, çeşitlilik, özerklik ve detaylara önem veren kültürlerin ve iletişim, rekabet, mükemmellik, yetkinlik ve hedeflere ulaşmaya değer veren kültürlerin izlediğini bulmuştur (Akt. Sousa&Porto, 2015). Mutlu örgütlerde çalışanlar ve yöneticiler kuruma etkin ve duygusal bir şekilde dâhil olurlar ve işi mutlu bir uğraş olarak görürler; bu da mutlu örgütlerde çalışanların olumlu bir tutuma ve yüksek bir çalışma motivasyonuna sahip olduğunu gösterir (Díaz-Pincheira & Carrasco-Garcés, 2018).

Üniversitede mutluluk

Yükseköğretimdeki akademisyenlerin refahı son zamanlarda oldukça dikkat çeken bir konu olmaya başlamıştır. İş tatmini, iş-yaşam dengesi, destekleyici meslektaşlar ve yönetim, mesleki büyüme ve gelişim fırsatları, yaptıkları işlerin tanınması ve takdir edilmesi, olumlu ve kapsayıcı bir çalışma ortamı gibi çeşitli faktörler mutluluklarına katkıda bulunur. Aidiyet duygusu yaratmak ve öğretim üyeleri arasında işbirliği ve ekip çalışmasını teşvik etmek işyerinde refah ve mutluluğun sağlanmasına katkıda bulunan faktörlerdir (Nawi vd., 2016). Ayrıca, akademisyenlerin mutluluğu için destekleyici meslektaşlara ve yönetime sahip olmanın önemi de yadsınamaz bir gerçektir. Akademisyenler için işlerinde desteklendiklerini ve kendilerine değer verildiğini hissetmeleri, katkılarının fark edildiğini ve takdir edildiğini bilmeleri çok önemlidir (Küskü, 2003). Ayrıca, mesleki büyüme ve gelişim fırsatları da akademisyenlerin mutluluğu için elzemdir. Çalıştaylara, konferanslara



ve diğer öğrenme fırsatlarına erişim, bireylerin kariyerlerine bağlı kalmalarına ve motive olmalarına yardımcı olmaktadır (Badri, 2019).

Üniversiteler bağlamında, çalışan memnuniyetinin üretkenlik, yenilikçilik ve bağlılık üzerindeki etkisini göz önünde bulundurmak önemlidir. Araştırmalar (Bellet vd., 2023; Salas-Vallina vd., 2020), mutlu ve memnun üniversite çalışanlarının daha yüksek düzeyde performans gösterme ve sorumluluklarını gerçekleştirme olasılıklarının daha yüksek olduğunu, bunun da genel performansın artmasına ve daha kaliteli çıktılar elde edilmesine neden olduğunu göstermiştir. Söz konu araştırmalar, üniversitelerde çalışan mutluluğuna öncelik verilmesinin daha düşük stres ve tükenmişlik seviyelerine yol açabileceğini, bunun da daha iyi bir ruh sağlığı ve esenlikle sonuçlanabileceğini göstermiştir. Buna ek olarak, çalışan mutluluğuna öncelik veren üniversitelerin çalışanları elde tutma oranları daha yüksek olma eğilimindedir, çünkü bireyler kendilerine değer verildiğini ve desteklendiklerini hissettiklerinde pozisyonlarında kalma olasılıklarının daha yüksek olduğu gözlenmiştir (Arora, 2020).

Çalışanların refahına öncelik veren olumlu bir çalışma ortamı, üniversite personeli arasında daha iyi işbirliği ve ekip çalışmasını teşvik ederek daha verimli ve etkili sonuçlar elde edilmesini sağlayabilir (Fisher, 2010). Üniversitelerde iş yerinde mutlu bir kültür oluşturmanın, yüzeysel düzeydeki avantajların ötesine geçtiğini belirtmek önemlidir. Zira işyerinde mutlu bir kültürün oluşması çalışanların kendilerini değerli, saygın ve güçlü hissettikleri destekleyici ve kapsayıcı bir ortam yaratmayı içerir. Nitekim çalışanın refahına öncelik vermek, olumlu bir kurum kültürü için emsal teşkil eder ve çalışanlar arasında iş tatmininin, motivasyonun ve aidiyet duygusunun artmasına yol açar (Arora, 2020).

İş yerinde mutluluğa gerçekten öncelik vermek için üniversiteler kapsamlı esenlik programları uygulamayı, açık iletişim kanallarını teşvik etmeyi ve kişisel ve mesleki gelişim için fırsatlar sağlamayı düşünmelidir. Üniversiteler, çalışanlarının mutluluğuna yatırım yaparak, akademik topluluğun tüm üyeleri için başarı ve tatmin için elverişli bir ortam yaratabilir (Applasamy vd., 2014; Oades vd., 2011; Yu vd., 2018). İş-yaşam dengesinin sağlanması, üniversitelerdeki akademisyenlerin refahı için çok önemlidir. Bu, esnek programlar sunarak, iş-yaşam dengesi politikalarını teşvik ederek ve öz bakım ve esenlik için kaynaklar sağlayarak başarılabilir (Elbashir & Adam, 2016; Badri, 2019). Akademisyenler için olumlu bir çalışma ortamı yaratmak, yalnızca fiziksel alanı değil, aynı zamanda işyerinin duygusal ve psikolojik yönlerini de içerir. Bu, şeffaf iletişim, yapıcı geri bildirim ve kapsayıcılık ve çeşitlilik kültürü ile gerçekleştirilebilir (Nawi vd., 2016; Arora, 2020). Akademisyenler takdir edildiklerini ve saygı gördüklerini hissettiklerinde, daha tatmin edici ve doyurucu bir iş hayatı yaşamalarıyla sonuçlanır ve nihayetinde genel refahlarına katkıda bulunur.

Mentörlük ve mesleki gelişim akademik başarıda çok önemli bir rol oynamaktadır. Mentörlük ve rehberlik fırsatlarının sunulması, akademisyenlerin rollerinde mükemmelleşmelerine ve becerilerini sürekli olarak geliştirmelerine olanak tanır. Ayrıca, akademik topluluk içindeki engin bilgi ve deneyime erişmelerini sağlayarak mesleki gelişimlerini ve iş tatminlerini artırır (Elbashir ve Adam, 2016; Nawi vd., 2016). Bu faktörlere ek olarak, genel kurum kültürü ve liderlik de akademisyenlerin mutluluğu üzerinde önemli bir etkiye sahiptir. Öğretim üyelerinin ve personelin refahına öncelik



veren güçlü, empatik liderlik, akademisyenlerin gelişip mükemmelleşebileceği destekleyici ve besleyici bir ortamı teşvik ederek bir dalgalanma etkisi yaratır (Küskü, 2003; Converso vd., 2018).

Araştırmanın önemi

Akademisyenlerin iş yerinde mutlu olmalarına katkıda bulunan faktörlerin anlaşılması büyük önem taşımaktadır. Bu durum üniversitelerde destekleyici ve tatmin edici bir çalışma ortamının yaratılması için elzemdir. Nitel araştırma yöntemleri, akademisyenlerin özel deneyimleri ve bakış açıları hakkında fikir edinmek ve böylece iş yerindeki refah ve memnuniyetlerini etkileyen unsurları aydınlatmak için kullanılabilir. Akademisyenlerle yapılan görüşmeler, çalışma ortamlarının, meslektaşları ve öğrencilerle olan ilişkilerinin ve akademik ortamdaki genel kurum kültürünün incelikli ayrıntılarına dair içgörü sağlayabilir. Araştırmacılar, anlamlı iş, destekleyici liderlik, iş-yaşam dengesi ve mesleki gelişim fırsatları hakkındaki görüşlerini inceleyerek, işteki mutluluklarına katkıda bulunan faktörler hakkında bilgi edinebilirler.

Üniversitelerdeki akademisyenlerin refahı, kapsamlı ve proaktif bir yaklaşım gerektiren karmaşık bir konudur. Bu, yalnızca fiziksel çalışma ortamının değil, aynı zamanda mutluluklarına katkıda bulunan duygusal, mesleki ve kültürel faktörlerin de ele alınmasını içerir. Geçmiş araştırmaların, işyerinde mutluluğun önemini genellikle göz ardı ettiği gözlemlenmiştir. Ancak mevcut kanıtlar, mutluluğun yaşamın her alanında hem bireyler hem de örgütler için çok önemli etkileri olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, son zamanlarda çok sayıda ölçüm aracı geliştirilmiş ve işyerindeki mutluluk seviyelerini belirlemeye yönelik çalışmalar yapılmıştır. Ancak, yükseköğretim düzeyinde akademisyenlerin iş dünyasındaki mutluluğunu araştıran çalışmaların doygun bir düzeyde olmadığı anlaşılmıştır. Dolayısıyla bu çalışmayla akademisyenlerin mutluluk durumlarına ilişkin güncel bir yorum ve bakış açısı kazandırmak hedeflenmiştir. Bu temel amaç doğrultusunda araştırma, Türkiye'de seçilen bir üniversitede çalışan akademisyenlerin mutlu olma durumları incelemiştir.

Sonuç olarak bu araştırma akademisyenlerin iş yerindeki mutluluğunu anlamaya yönelik ve onların iyi olma halinin çok yönlü doğasına ilişkin bilgi sağlamayı amaçlamıştır. Diğer bir deyişle bu araştırmanın amacı, üniversite çalışanlarının işyerinde mutluluk deneyimlerini derinlemesine anlamak ve iş tatmini, iş yaşam dengesi, motivasyon ve performans gibi faktörlerin bu deneyimler üzerindeki etkilerini keşfetmektir. Ayrıca çalışmada, akademisyenlerin mutluluk durumlarını etkileyen temel faktörleri belirlemeyi ve bu faktörlerin çalışanların genel refahına nasıl katkıda bulunduğunu ortaya koymayı hedeflemektedir. Çalışma kapsamında temel araştırma soruları şu şekildedir;

- Akademisyenlerin iş yerlerindeki mutluluk kaynakları nelerdir?
- Akademisyenlerin işlerinde mutlu olmalarını engelleyen unsurlar nelerdir?
- Akademisyenlerin işyerinde mutlu olmak için kullandıkları yollar ve stratejiler nelerdir?

Yöntem

Bu çalışmada, Türkiye'deki bir üniversitede seçilen bir grup akademisyenin mutluluk durumları nitel araştırma yöntemi ile analiz edilmiştir. Akademisyenlerin işyerindeki mutluluk durumlarına ilişkin görüşlerini ortaya koymayı amaçlayan bu çalışma, *temel nitel araştırma*



yaklaşımına dayanmaktadır. Temel nitel araştırmada araştırmacı, araştırmaya katılanlara göre bir olgunun anlamını anlamaya çalışır. Anlam oluşturulur ancak keşfedilmez. Bu nedenle, temel nitel araştırma yürüten araştırmacılar (1) insanların deneyimlerini nasıl yorumladıkları, (2) konuyla ilgili dünyalarını nasıl inşa ettikleri ve (3) deneyimleri doğrultusunda ilgili olguya ne anlam yükledikleri ile ilgilenirler (Merriam, 2013, 22). Bu çalışmada, araştırma deseninin amacına uygun olarak, akademisyenlerin işyerinde mutluluk durumlarına ilişkin algıları, tepkileri, ilgili nitelendirmeleri ve deneyimlerinin en iyi bu yaklaşımla ortaya çıkarılabileceğine karar verildiğinden derinlemesine görüşmeler yapılmıştır.

İşyerinde mutluluk durumlarının nasıl gerçekleştiği ve anlamlandırıldığını anlamak için veri çeşitlenmesine (triangulation) başvurulmuş; ayrıntılı veri tanımlaması sağlamak için her kadro unvanından (profesör, doçent, dr. Öğretim üyesi ve araştırma görevlisi) 3 akademisyen olmak üzere 12 katılımcıdan oluşan çeşitli bir örneklem grubu seçilmiştir. Bu yaklaşım, akademisyenlerin iş yerlerindeki örgütsel ve bireysel mutlulukları hakkında kapsamlı bilgiler edinmeyi sağlamıştır. Ayrıca bu sayede elde edilen nitel bulguların inandırıcılığını ve gerçekliğini arttırmak için kaynakların çapraz kontrolünün sağlanması amaçlanmıştır (Frankel&Wallen, 2012; Patton, 2014).

Çalışma grubu ve veri toplama

Çalışmaya profesör, doçent, yardımcı doçent ve araştırma görevlisi pozisyonlarının her birinden üçer kişi olmak üzere 12 katılımcı dâhil edilmiştir. Tüm katılımcılar üniversitenin eğitim fakültesinde çalışmaktadır. Araştırmada kapsamlı bir bakış açısı sağlamak için maksimum çeşitlilik örnekleme kullanılmıştır. Charmaz (2006) nitel veri toplarken, araştırmacının verileri yeterli görmesi durumunda belirli bir örneklem büyüklüğünden bahsetmenin uygun olmadığını belirtmektedir. Bu nedenle, araştırmadaki katılımcı sayısının tatmin edici araştırma verileri elde etmek ve araştırmanın bütününe ilişkin çıkarımlar yapmak için yeterli olduğuna karar verilmiştir.

Elde edilen görüş içeriklerine dair herhangi bir değişiklik yapılmamıştır. Çalışma için kurumsal etik onayı alınmış ve tüm katılımcılardan onay alınmıştır. Metin içinde gösterilen katılımcılar için kodlama sistemi şu şekildedir: A1, A2... profesörler için, B1, B2... doçentler için, C1, C2... doktor öğretim üyeleri için, D1, D2... araştırma görevlileri için. Tablo 1, akademisyenlerin demografik özelliklerinin bir özetini sunmaktadır.

Tablo 1.

Katılımcıların Özellikleri

Katılımcı Kodu	Unvan	Cinsiyet	Kıdem
A1	Profesör	Kadın	11
A2	Profesör	Erkek	16
A3	Profesör	Erkek	14
B1	Doçent	Erkek	10
B2	Doçent	Kadın	9
B3	Doçent	Kadın	11
C1	Dr. Öğretim Üyesi	Erkek	9
C2	Dr. Öğretim Üyesi	Erkek	8



C3	Dr. Öğretim Üyesi	Erkek	7
D1	Araştırma Görevlisi	Kadın	3
D2	Araştırma Görevlisi	Kadın	5
D3	Araştırma Görevlisi	Erkek	2

Verilerin toplanması yüz yüze görüşmeler yoluyla gerçekleştirilmiştir. Akademisyenlerin görüşlerini ortaya koymak için araştırma soruları doğrultusunda araştırmacı tarafından yarı yapılandırılmış bir görüşme formu geliştirilmiştir. İki ayrı uzman görüşüne sunulmasıyla son şekli verilen yarı yapılandırılmış görüşme formunun anlaşılabilirliğini kontrol etmek için bir deneme görüşmesi gerçekleştirilmiştir. Nihayetinde hiçbir değişiklik yapılmadan görüşmelerin yapılmasına karar verilmiştir. Bu form ile aynı zamanda katılımcılara sorulan açık uçlu soruların ardından sondaj sorular sorularak detaylı bilgi ve zengin bir betimleme yapılmasına zemin hazırlanmıştır. Görüşme formunda yer alan bazı sorular şu şekildedir: İşyerinizde nasıl mutlu olursunuz? Size göre işyerinde mutlu olmanızı engelleyen etmenler nelerdir veya neler olabilir? Kendinizi işte daha iyi hissetmek için yaptığınız-başvurduğunuz yol veya yöntemler var mıdır? Varsa nelerdir? Yoksa başvurmama nedenlerinizi nelerdir?

Verilerin analizi/geçerlik ve güvenilirlik

Görüşmeler tüm katılımcılarla bireysel olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşme dökümleri teyit için katılımcılara gönderilmiştir. Görüşmelerden elde edilen bilgiler içerik analizi yoluyla çözümlenmiştir. İçerik analizlerinin tamamlanmasının ardından iki ayrı katılımcıdan araştırma raporunun doğruluğunu teyit etmesi istenmiştir. Bu sayede araştırmacının yorumlarının geçerliliğini ve güvenilirliğini sağlamak için Lincoln ve Cuba (1985 akt. Meriam, 2013) tarafından önerildiği gibi bir dış denetim gerçekleştirilmiştir. Buna ek olarak araştırma bulgularını desteklemek için doğrudan alıntılar kullanılmıştır. Lincoln ve Cuba (1985) dış denetimi bulguların araştırmacı dışında başka bir araştırmacı tarafından gözden geçirmesi şeklinde ifade etmektedir. Bu nedenle araştırma bulgularının değerlendirilmesi bağımsız bir araştırmacı tarafından da gerçekleştirilmiştir.

Temel konuları ve temaları ortaya çıkarmak için şemalar oluşturulmuş ve bu şemaları desteklemek için doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Veri analizinin geçerliliği için oluşturulan kod ve temaların amaçlarla ilişkili olup olmadığına bakılmıştır. Çalışmada doğrudan alıntılara sık sık yer verilerek oluşturulan kategorilerin elde edilen görüşlerle desteklenmesi sağlanmıştır. Bunun dışında araştırmanın inandırıcılığını arttırmak amacıyla katılımcı dürüstlüğünü destekleyen taktiklerin kullanımı sağlanmıştır. Bunun için yalnızca özgür iradesiyle katkı sağlamaya hazır kişilerle araştırma yürütülmüş; katılımcıların her birine katılımı reddetme imkânı tanınarak verilerin samimi şekilde ve dürüstçe ifade edilen görüşlerden elde edilmesi garanti altına alınmıştır (Shenton, 2004 Akt. Arastaman vd., 2018). Buna ek olarak araştırmaya dâhil olan katılımcılardan görüşme dökümlerine dair onay talep edilmiştir. Bu sayede elde edilen görüşler sonucu oluşturulan biçimlendirilmiş analiz ve temaların doğru temsil edildiğinden emin olunması amaçlanmıştır.

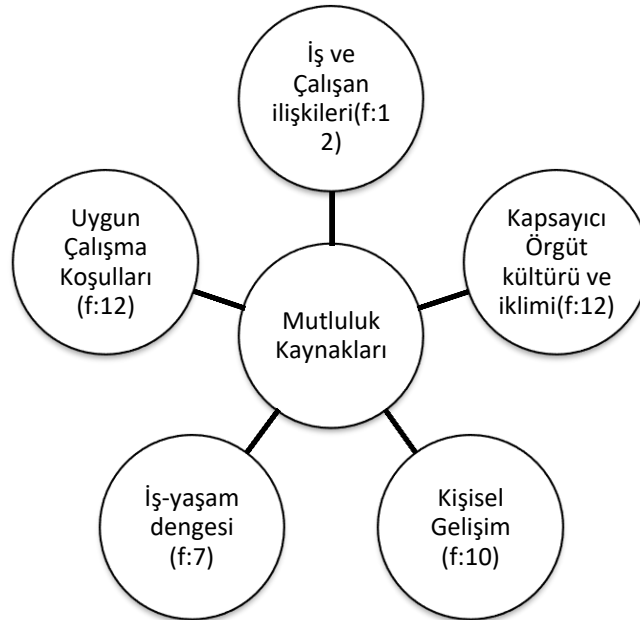
Bulgular

Araştırmanın bulguları, araştırma sorularının bir sonucu olarak ortaya çıkan ana temalara uygun olarak oluşturulan aşağıdaki alt başlıklara göre analize tabi tutulmuştur.

Sayfa | 1682

İşyerindeki mutluluk kaynakları

Katılımcıların görüşlerine dayanarak, akademisyenlerin mutluluk kaynakları Şekil 1'de gösterildiği gibi beş tema altında kategorize edilmiştir.



Şekil 1. İşyerinde Mutluluk Kaynakları

Akademisyenlerin mutluluk kaynakları Şekil 1'deki beş tema çerçevesinde analiz edilmiştir. Katılımcılar işyeri mutluluk kaynaklarını iş ve çalışan ilişkileri üzerinden tanımlamaya çalışmışlardır. Bu konudaki doğrudan alıntılar aşağıda verilmiştir:

Hem yönetimle hem de üniversitedeki meslektaşarımla olumlu ilişkiler sürdürmek benim için çok önemli. Bu nedenle, bölüm veya kurumun dostane ve kapsayıcı bir atmosfer oluşturması önemlidir. Bu konuya dikkat çekmenin güzel oldu. İlişkiler bozulmaya başlarsa veya bir çatışma olursa, bu benim çalışma ortamımı ve motivasyonumu olumsuz etkileyebilir. Genel olarak kolay anlaşılabilir biri olmama rağmen, başkaları arasındaki çatışmalar beni sınırlendirebiliyor, huzurumu kaçırabiliyor. (A3)

İş ve çalışan ilişkilerinin kalitesi, akademide tatmin duygumuzu ve genel mutluluğumuzu doğrudan etkiliyor. Karşılıklı saygı, etkili iletişim ve iş arkadaşlarımızdan ve kurumdan destek



olduğunda, bu sadece iş memnuniyetini artırmakla kalmaz, aynı zamanda mesleki gelişimimize ve refahımıza da katkıda bulunur. (B2)

Akademik dünyada işbirlikçi atmosfer ve destekleyici ilişkiler, genel iş memnuniyetimizde çok önemli bir rol oynamaktadır. Açık iletişim, güven ve aidiyet duygusu olduğunda, kendimizi değerli hissettiğimiz ve mükemmelleşmek için motive olduğumuz olumlu bir çalışma ortamı yaratılır. Bunun da karşılıklı ilişkiler yoluyla geliştiğine inanıyorum. (C2)

İş ve çalışan ilişkileri arasındaki sinerji, mesleki tatminimizin tonunu belirler. Yoldaşlık duygusu, katkıların takdir edilmesi ve büyüme fırsatları olduğunda, bu sadece üretkenliğimizi artırmakla kalmaz, aynı zamanda işimizden gurur ve memnuniyet duymamızı da sağlar. Ben mutluluktan bahsederken bunu önemsiyorum. Açıkçası, geliştirdiğim iyi ilişkiler beni mutlu ediyor. (D1)

Tüm katılımcılar, iş yerinde mutlu olmanın, örgütteki diğer kişilerle uyum içinde yaşamakla bağlantılı olduğunu açıklamıştır. Bunun temel bir mutluluk kaynağı olduğu düşünülmektedir. Bu çalışmada akademisyenlerin iş yerindeki mutluluğunu uygun çalışma koşullarının da temel olduğu ortaya çıkmıştır. Bu konuda katılımcılardan yapılan doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Elverişli bir çalışma ortamına sahip olmak çok önemli. Şu anda binamızda oda sıkıntısı var ve profesörler hariç çoğu akademisyen bir odayı başka biriyle paylaşmak zorunda kalıyor. Odayı bir ders veya başka bir amaçla kullanmam gerektiğinde bu durum sorun yaratabiliyor. (B1)

Elverişli çalışma koşullarına sahip olmak, üretkenliğim ve refahım için çok önemlidir. Araştırma olanakları, destekleyici idari personel ve yönetilebilir iş yükü gibi yeterli kaynaklar, genel memnuniyetime ve görevlerimde başarılı olma becerime önemli ölçüde katkıda bulunur. Bu yüzden uygun çalışma koşulları altında kendimi daha iyi ve huzurlu hissediyorum ve bu da akademik başarıyı kesinlikle artırıyor. (C3)

Araştırma görevlileri olarak bizlere uygun bir çalışma ortamı sağlandığını düşünmüyorum. Keşke kendime ait bir odam olsaydı. Araştırmalarım için fakülteden ya da üniversiteden maddi destek almak isterdim. Açıkçası bunlar benim motivasyonumu düşüren şeyler. (D3)

Tüm katılımcılar elverişli çalışma koşullarının iş yerindeki mutluluk kaynaklarından biri olduğu konusunda hemfikirdirler. Benzer şekilde, katılımcılar üniversitedeki kapsayıcı kurum kültürü ve ikliminin de iş memnuniyetlerine katkıda bulunan bir diğer faktör olduğunu belirtmiştir. Bu konuyla ilgili bazı doğrudan alıntılar şu şekildedir:

Kapsayıcı bir akademik topluluğun parçası olmak işe olan sevgimi artırdı ve öğretme ve araştırma tutkumu körükledi. Kendime değer verildiğini ve kim olduğum için saygı duyulduğunu hissetmek, çalışmalarımı en iyi şekilde ortaya koymam için beni motive ediyor açıkçası. (A3)

Akademisyenlerin iş yerindeki mutluluğuna ilişkin bu araştırmaya katılımım üzerine düşündüğümde, kapsayıcı bir kurum kültürü ve iklimi geliştirmenin önemini ne kadar



vurgulasam azdır. Kapsayıcılık sadece moda bir kelime değil; gelişen bir akademik topluluğun temel taşıdır. Kendi deneyimime göre, kapsayıcı bir akademik topluluğun parçası olmak dönüştürücü olmuştur. Sağlanan fırsatlar, farklı geçmişlerden gelen meslektaşlarımla işbirliği yapmama, anlamlı tartışmalara girmeme ve kendi varsayımlarıma meydan okumama olanak tanıdı. Bu etkileşimler çalışmalarımı zenginleştirdi, bakış açımı genişletti ve karmaşık konulara ilişkin anlayışımı derinleştirdi. Bunun iş yerinde akademik mutluluğu sağlamada çok önemli bir unsur olduğunu düşünüyorum. (C1)

Aşağıdaki alıntılarda, akademisyenlerin iş yerindeki mutluluğunu etkileyen bir diğer faktör olarak kişisel gelişim ele alınmaktadır:

Benim deneyimime göre, kişisel gelişime öncelik vermek iş ve mesleki memnuniyetimi artırmada oldukça etkili oldu. Kişisel gelişime yatırım yapmanın sadece önemli değil, aynı zamanda akademisyen olarak rollerimizde başarılı olmak için de gerekli olduğunu fark ettim. Kişisel gelişime öncelik vererek bilgi ve becerilerimizi geliştirebilir, bu da kariyerimizde daha başarılı olmamızı ve tatmin olmamızı sağlayabilir. (D2)

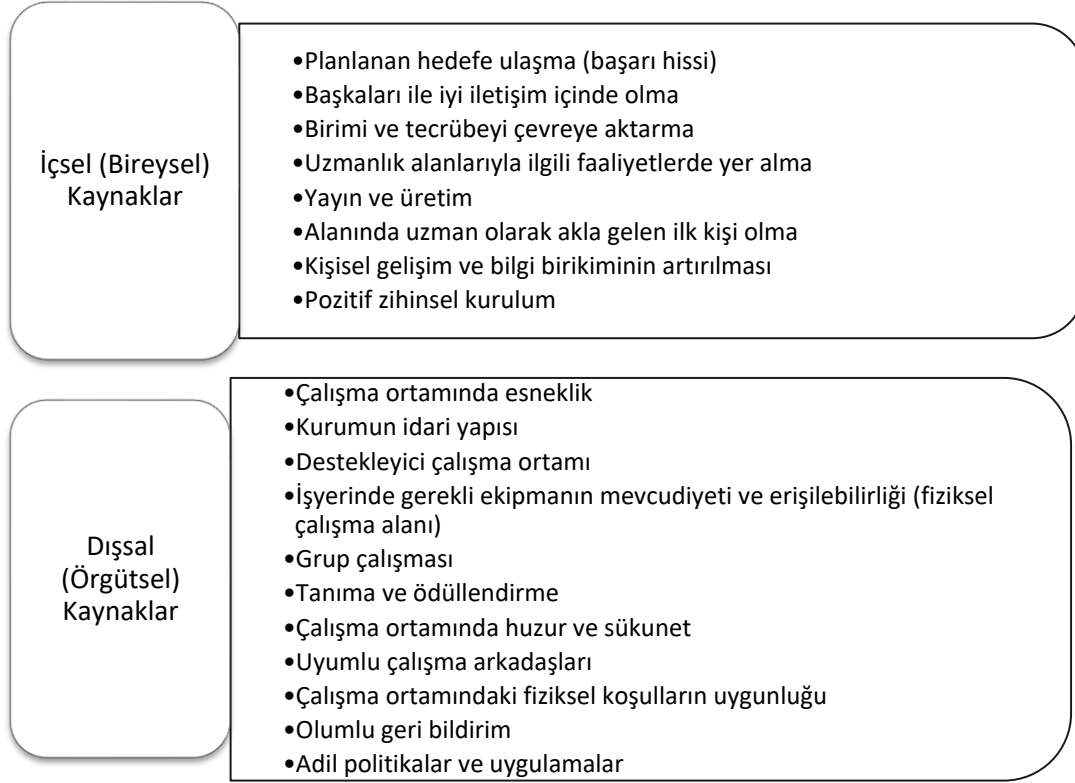
Makale yazmak ve alanımdaki en iyi dergilerde yayınlamak bana büyük keyif veriyor. Bir akademisyen olarak kaliteli iş üretmekten keyif alıyorum. Bu nedenle bireysel olarak ürettiğim her eserden mutluluk duyuyorum. (B1)

İş-yaşam dengesi hakkında bazı doğrudan alıntılar ise şu şekildedir:

Sağlıklı bir iş-yaşam dengesi sağlamak, sadece bir lüks değil, genel refahımız ve iş memnuniyetimiz için gereklidir. Akademide, öğretim, araştırma ve idari görevlerin talepleri çoğu zaman bunaltıcı gelebiliyor. Ancak bu baskılar arasında öz bakıma öncelik vermek ve iş dışında zihnimizi, bedenimizi ve ruhumuzu besleyen faaliyetlere zaman ayırmak önemlidir. Doğru dengeyi bulmak, özellikle akademi gibi zorlu bir alanda zorlayıcı olabilir. Ancak refahımıza öncelik vermenin bencillik olmadığını; üretkenliğimizi, yaratıcılığımızı ve genel iş memnuniyetimizi korumak için gerekli olduğunu kabul etmek önemlidir. (A1)

İş-yaşam dengesi arayışında, ulaşılabilir beklentiler belirlemenin, mümkün olduğunda görevleri devretmenin ve işler planlandığı gibi gitmediğinde öz-şefkat göstermenin önemini keşfettim. Aslında, özel hayatımı dengeleyemediğimde, iş zorlaşıyor ve motivasyonumu kaybediyorum. (B3)

Akademisyenlerin görüşleri analiz edildikten incelendikten sonra, bu kaynakların içsel (bireysel) veya dışsal (örgütsel) olarak kategorize edilebileceği görülmüştür. Bu nedenle Şekil 2 oluşturulmuştur.

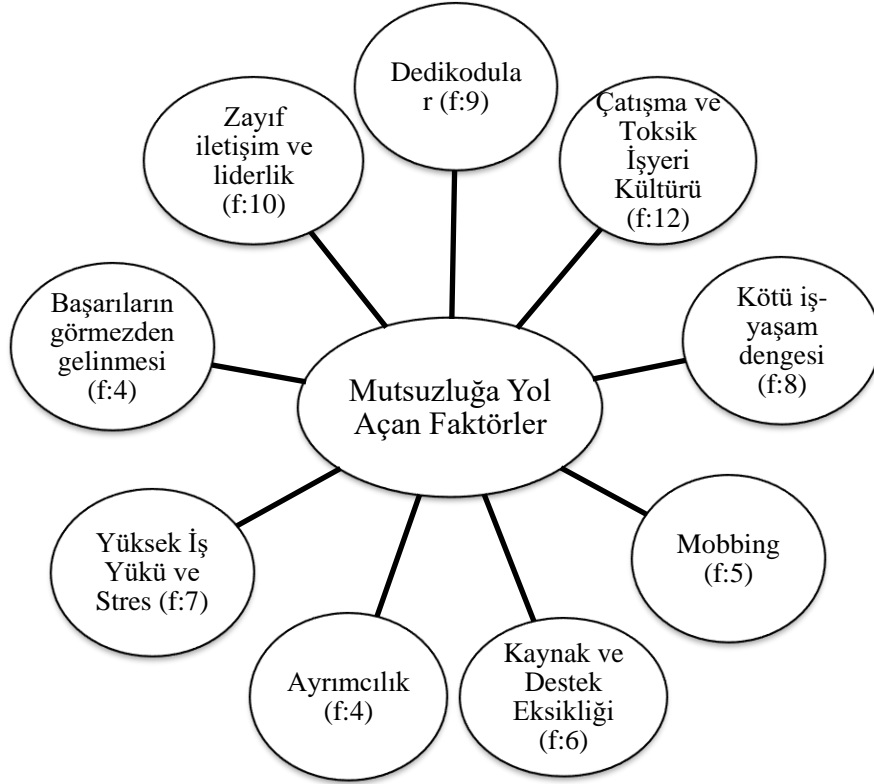


Şekil 2. Mutluluğu Etkileyen İçsel ve Dışsal Motivasyon Kaynakları

İşyerinde, çalışanların genel iş deneyimlerinden yola çıkarak sunulan görüşler incelendiğinde iş memnuniyetini ve motivasyonunun etkileyen içsel (bireysel) ve dışsal (örgütsel) mutluluk kaynakları tarafından şekillendirilebilir.

İşyerinde mutluluğu engelleyen faktörler

Katılımcıların görüşlerine dayanarak, işyeri mutluluğunu engelleyen faktörler Şekil 3'te gösterildiği gibi dokuz tema altında kategorize edilmiştir.



Şekil 3. İşyerinde Mutsuzluğa İşyerinde Mutsuzluğa Yol Açan Faktörler.

Katılımcı görüşlerine göre bu faktörler iş yerinde mutluluğu engellemekte, çalışanların moralini, bağlılığını ve genel refahını etkilemektedir. Şekil 3 ile ilgili bazı doğrudan alıntılar şu şekilde yer almaktadır:

Adil olmayan bir şekilde muamele gördüğünüzde veya kim olduğunuzdan dolayı hoş karşılanmadığınızı hissettiğinizde, işinizde mutlu veya tatmin olmuş hissetmeniz imkânsızdır. Yöneticiniz veya üstler sizi dinlemediğinde, çabalarınızı takdir etmediğinde veya net bir yönlendirme yapmadığında, motivasyonunuzu korumak zordur. (A3)

Eğer başarılı olmanız için gereken araçlar size verilmezse, bu kaybedilmiş bir savaşta mücadele etmek gibidir. Herkesin havlu atmak istemesi için yeterlidir. Bu yüzden gerçek bir destek almadığım zaman çok mutsuz olabiliyorum. Yani, işinize kalbinizi ve ruhunuzu koyduğunuzda, ancak kimse fark etmiyormuş gibi hissettiğinizde zordur. Bazen boşluğa bağırarak gibi bir şey. (D1)

Dedikodu ve drama. Evet, fakültenin üzerinde dolaşan kara bir bulut gibiler. Sağda solda sürekli olumsuzluklardan kaçarken işime odaklanmak zor oluyor. Çalışma ortamındaki toksisite ve çatışma, arkadaşlık ilişkilerimizi etkiliyor gerçekten. Bu durum aslında en güçlü ve mutlu insanda bile umutsuzluk ve hayal kırıklığı yaratır (C1)



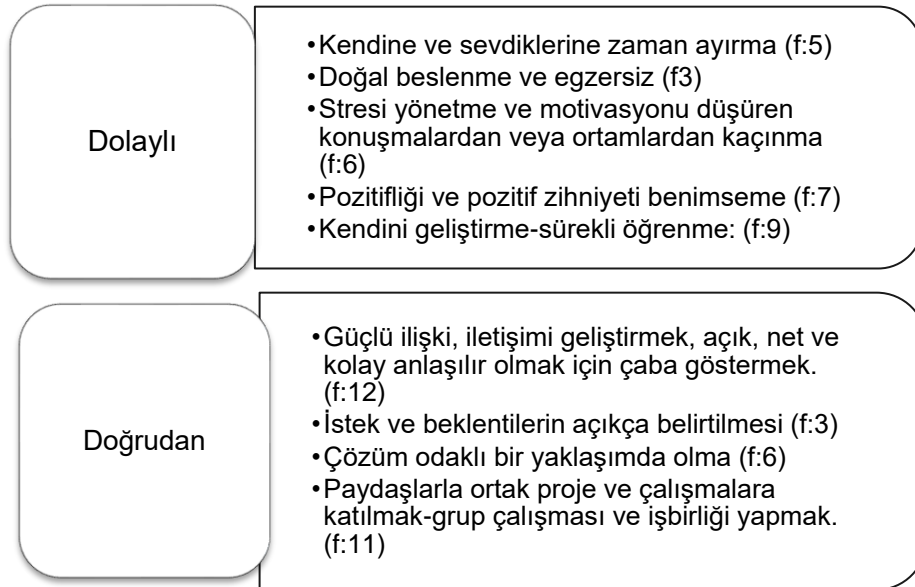
Bakın, iletişim kuramayan liderleriniz olduğunda, bu bir sisin içinde çalışmaya benzer. Etrafta tökezleyerek ne olup bittiğini anlamaya çalışırsınız ve bu arada bazı işlerin teslim tarihleri yaklaşır, önemli bir konuyla ilgili konuşabileceğiniz birini bulmazsınız ve gerilim artar, kimse mutlu olmaz. Neler olup bittiği konusunda kimse size açık olmadığında ya da daha kötüsü, çelişkili mesajlar verildiğinde, işinizde kendinize güvenmeniz ya da motive olmanız imkânsızdır. Ben de zaman zaman tam olarak böyle hissediyorum. (B3)

Şunu hayal edin: Masanıza zincirlenmişsiniz, işleriniz arasında boğuluyorsunuz ve özel hayatınız bir bulanıklık gibi geçip gidiyor. Kötü iş-yaşam dengesi işte böyle bir şey. Başınızı suyun üstünde tutmak için sürekli bir mücadele içindediniz ve ne kadar uğraşırsanız uğraşın, her zaman bir adım geride olduğunuzu hissedersiniz. İnanın bana, iş-yaşam dengeniz bozulduğunda, iş yerinde mutluluğu yakalamak uzak kalıyor. Ama neyse ki kurumumuz sık sık fakültede olmamız gerektiği gibi bir zorunluluk dayatmıyor.

Zaman zaman mobbinge maruz kaldığım oldu. Özellikle asistanlık döneminde diğer üstler bize karşı biraz acımasız olabiliyor. Gerginlik ve belirsizlikle dolu olan işlerimiz vardı ve bu durum kesinlikle buradaki mutluluğuma zarar veriyordu. Mesele sadece incitici sözler veya eylemler değildi; bazen sürekli bir dışlanma ve korku hissi de bunu yaratıyordu. (D2)

İşyerinde mutluluk için stratejiler

Katılımcıların görüşleri doğrultusunda iş yerinde mutlu olmanın yol ve yöntemleri bu başlık altında incelenmiştir.



Şekil 4. İşyeri Mutluluğu için Stratejiler



Aşağıda, işyeri mutluluğuna ulaşma yöntemleri konusunda akademisyenlerden bazı alıntılar yer almaktadır.

İşyeri mutluluğunu, herkesin hikâyelerini, fikirlerini ve kahkahalarını paylaşmaktan memnuniyet duyduğu rahat bir kafe gibi hayal edin. Bu, iş arkadaşlarının kendilerini aile gibi hissettiği, sohbetlerin özgürce aktığı ve herkesin katkısının kutlandığı bir alan yaratmakla ilgilidir. Bu tür bir ortam oluşturduğumuzda, mutluluk sadece bir hedef değil, günlük iş deneyimimizin doğal bir parçası haline gelir. Bu nedenle, güçlü ve samimi ilişkiler kurmak ve herkese karşı olumlu bir tutum geliştirmek için böyle bir ortamın parçası olmak lazım. Bence bütün iş bu. (A3)

İş yerinde mutlu olmak için, herkesin dostluk ve işbirliğinin sıcaklığında gelişebileceği ve en iyi halini alabileceği bir ekosistem geliştirmeliyiz. Ben de bunu yapıyorum. İş arkadaşlarımla projeler üzerinde işbirliği yapmayı, herkesle dürüst ve açık bir şekilde iletişim kurmayı ve çözüm odaklı olmayı önemsiyorum. (B1)

İşyeri mutluluğu, her bireyin kendini değerli hissettiği, desteklendiği ve her gün işe en iyi halini getirmesi için ilham aldığı bir ortam yaratmakla ilgilidir. Kendimi hem kişisel hem de profesyonel olarak sürekli geliştirmeye, kendime ve sevdiğime zaman ayırarak iş-yaşam dengesini kurmaya çalışıyorum. Bunun dışında daha önce de dediğim gibi bana stres yaratabilecek her türlü sohbet ve dedikodunun döndüğü ortamlardan uzak durmayı tercih ediyorum. (D2)

Akademisyenlerden öneriler

Bu başlık altında, iş yerinde mutluluğa ulaşma stratejilerine ilişkin olarak akademisyenler tarafından ortaya konan bir dizi öneri sunulmaktadır. İlgili öneriler şu şekildedir:

- İletişimin güçlendirilmesi
- Meslektaşlarla işbirliği ve fikir paylaşımı
- Akademik çalışmalar için destek, örneğin ulusal ve uluslararası kongre-sempozyumlara katılım için destek
- Akademisyenler için sosyal ortamların oluşturulması
- Teşvikler, kurum içi ödüller, bilimsel yayınlar ve kongreler için mali destek
- Çalışmaların takibi ve takdir edilmesi
- Çalışma ortamının iyileştirilmesi
- Kurumun araştırmacıların iş memnuniyetini izlemesi (akademik çalışmalarda bürokrasinin azaltılması)
- Sürekli kendini geliştirme arayışı. Araştırmacıların, bir dizi soruya yanıt aramayı gerektiren sürekli kendini geliştirme faaliyetlerinde bulunmaları tavsiye edilmektedir. Bunlar şu soruları içermektedir: Yeterince okuyor muyum? Farklı araştırmacılarla yeterince iletişim kuruyor muyum? Ne kadar başarılıyım? Güncel çalışmalarını ne kadar takip ediyorum? Ve çalışmalarım ne kadar güncel? Ürettiklerim ne kadar özgün? Özgün konuşmalar yapabilecek kadar bilgi birikimim var mı?



Tartışma ve Sonuç

İş yerinde mutluluk, bireylerin iş yaşamlarında yalnızca finansal istikrarı değil, aynı zamanda kişisel tatmin ve memnuniyet de aradıkları günümüz toplumunda önemi giderek artan bir konudur (Altınöz vd., 2012). Çok sayıda çalışma (Abdullah vd., 2021; Kosec vd., 2022; Kumar, 2022; Wright vd., 2007; Wu vd., 2017) iş memnuniyetinin çalışan performansı, üretkenliği ve genel refahı üzerindeki olumlu etkisini vurgulamıştır. Sağlanan kaynaklar, iş tatmini ile sağlık, yaşam tatmini, anlam ve amaç, sosyal ilişkiler ve genel refah dâhil olmak üzere refahın çeşitli yönleri arasındaki ilişki hakkında değerli bilgiler sunmaktadır (Weziak-Bialowolska vd, 2020). Sunulan bulguların da gösterdiği gibi, olumlu bir çalışma ortamının teşvik edilmesi ve iş memnuniyetinin artırılması, çalışanların bağlılığını artırabilir, akademisyenlerin stresini azaltabilir ve kurumsal performansı iyileştirebilir. Araştırma bulgularına göre üniversitelerde iş yerinde mutluluğun bireysel tatminin ötesine geçtiğini söylemek mümkündür. Bu nedenle, katılımcı görüşleri üniversitelerde bürokratik sınırlarını aşan bir topluluk ve işbirliği duygusunun teşvik edilmesini önemsemektedir. Üniversiteler açık iletişimi, güveni ve kapsayıcılığı teşvik ederek farklı bakış açılarının benimsendiği, yaratıcılığın geliştiği ve karmaşık sorunlara yenilikçi çözümlerin ortaya çıktığı ortamlar yaratabilir. Bunlar aynı zamanda akademisyenlerin mutlu olmak için kullandıkları stratejilerdir.

Akademisyenlerin mutluluk kaynakları incelendiğinde, iş ve diğer çalışanlarla ilişkiler, kapsayıcı bir kurum kültürüne sahip olma, kişisel gelişim, iş-yaşam dengesi ve uygun çalışma koşulları gibi konuların kilit faktörler olarak ortaya çıktığı görülmektedir. Nitekim bu durumlar birçok çalışmada mutluluğu destekleyen faktörler olarak tespit edilmiştir. Örneğin, Arora (2020) örgütsel refah kavramını olumlu bir örgüt ikliminin varlığı açısından açıklamıştır. Nawi ve diğerleri (2016), akademisyenlerin olumlu çalışma ortamını etkileyen faktörler arasında çeşitlilik ve kapsayıcılık ilkelerini de dâhil etmiştir. Fisher (2010) ile Haar ve diğerleri (2019) çalışmalarında, iş yerindeki olumlu ilişkilerin iş yerinde mutluluğa katkıda bulunan faktörler arasında olduğunu göstermiştir.

Bir dizi araştırma (Kar ve Misra, 2013; Fairlie, 2017; Jaharuddin ve Zainol, 2019), kişisel gelişim ve iş-yaşam dengesine öncelik veren kuruluşların daha yüksek düzeyde çalışan bağlılığı ve elde tutma deneyimi yaşadığını göstermektedir. Çalışanlar, kişisel gelişimleri desteklendiğinde ve profesyonel ve kişisel yaşamları arasında sağlıklı bir denge kurmaları için esneklik sağlandığında daha motive ve işlerine daha bağlı olmaktadır. Araştırma bulgularının da ortaya koyduğu gibi, yöneticilerin olumlu ve üretken bir çalışma ortamının teşvik edilmesinde kişisel gelişim ve iş-yaşam dengesinin önemini kabul etmeleri büyük önem taşımaktadır. Örgütler, çalışanlarının kişisel ve mesleki gelişimine yatırım yaparak ve sağlıklı bir iş-yaşam dengesini teşvik ederek daha mutlu ve uyumlu bir işyeri yaratabilir ve bu da sonuçta performansın ve genel başarının artmasına katkıda bulunabilir.

Araştırma bulgularına göre iş-yaşam dengesinin oluşması işte mutlu olmayı sağlayan bir etmenken bu dengenin bozulması mutsuzluk nedeni olmuştur. Benzer şekilde çalışma ortamının olumlu olması ve iyi ilişkiler geliştirilmesi işte mutlu olmayı sağlarken çatışmacı ve toksik ortamlar ve bu şekilde oluşmuş kurum kültürü akademisyenleri mutsuz olmaya itmektedir. Tüm bunların olması anlaşılabilir bir durum iken akademisyenlerin mutsuzluğunu perçinleyen bazı etmenler daha göz çarpmaktadır. Örneğin ayrımcılık, mobbing, başarının takdir edilmemesi, dedikodular çalışmadaki



akademisyenlerin işyerlerinde mutlu olmalarını engelleyen unsurlar olarak göze çarpmaktadır. Buna ek olarak zayıf iletişim ve liderliğin olması ile aşırı iş yükü ve stresin olması da akademisyenlerin mutlu olmalarının önündeki temel engeller olarak göze çarpmıştır. Literatüre bakıldığında Raziq ve Maula-Bakhsh (2015) açık ve empati odaklı bir iletişimle gerçekleşen destekleyici ve kapsayıcı bir iş ortamında güçlü bir iş-yaşam dengesiyle iyi oluş halinin sağlanabileceğine erişmiştir. Guan ve Frenkel da (2020) işte mutlu olmayı yöneticilerin olumlu bir etki bırakması ve yapıcı geri bildirim ve sıkı çalışmayı takdir edip ödüllendirmesiyle açıklamışlardır. Vallett (2010) ile Applasamy ve diğerleri (2014) de kapsayıcı, destekleyici ve değer verilen bir ortamda bireylerin işyerlerinde daha fazla kalma eğiliminde olduklarını saptamışlardır.

Mutlu olmak için akademisyenlerin başvurduğu stratejiler incelendiğinde hem dolaylı hem de doğrudan başvurdukları yollar dikkat çekmektedir. Buna göre akademisyenlerin bir kısmı kendileri ve sevdikleri için zaman ayırmayı, doğal beslenmeyi, egzersiz yapmayı, motivasyonlarını düşüren konuşmalar ve ortamlardan uzak kalarak stresle baş edebilmeyi, pozitif bir zihin yapısı oluşturmayı ve güçlü ilişkiler kurmayı mutlu olmak için denedikleri anlaşılmaktadır. Söz konusu yollar anlaşılabilir ve olumlu bir yönelim olarak düşünülebilir. Zira literatüre bakıldığında (Acoba, 2024; Fapohunda, 2014; Posluns & Gall, 2020; Shin & Lee, 2016) bu gibi uygulamaların hem işte hem de kişisel yaşamda mutlu olmak için önerilen durumlar olduğu gözlenmiştir. Buna ek olarak işyerinde olumlu arkadaşlık ilişkilerinin geliştirilmesi ve pozitif davranışların genel olarak mutlu olma duygusunu beslediği gibi işte mutlu olma düzeyini de arttırdığı öne sürülmektedir (Fisher, 2010). Bir başka çalışmada da (George & Brief, 1992) işyerindeki olumlu ruh halinin bireylerin duygusal eğilimlerin ve iş yaşamı olaylarının işteki olumlu ruh hali üzerinde doğrudan veya dolaylı etkilere ya da her ikisine birden sahip olduğu öne sürülmektedir. Dolayısıyla iş yerinde mutlu olmanın önemli parametrelerinden birinin de örgütte iyi ilişkiler halinde olmak ve olumlu duygular üzerine inşa edilmiş iş etkinlikleri olduğu anlaşılmaktadır. Dolayısıyla bu çalışmada katılımcıların hem mesleki anlamda işlerine hem de örgütsel anlamda iş ilişkilerini pozitif yönde tutma ve olumlu tutumlar geliştirmek için duygularını düzenlemeye çalışma girişimlerinin anlamlı olduğunu söylemek mümkündür.

İşten tatmin olma duygusunu çok fazla çalışma tuzağına düşmeden daha dengeli bir tempoda yürütmekle elde edilebileceği söylenebilir. Bu konunun önemini McKee (2017) işe karşı bakış açısıyla açıklamaktadır. McKee'ye göre iş yerinde mutluluğun önündeki en yaygın engellerden biri, iş yerinde mutlu olmayı bekleyebileceğimize inanmamamızdır. Diğer bir ifadeyle işe karşı bakış açısı yorucu, amaca ulaşmak ve çoğunlukla sadece para kazanmak için bir araç şeklinde olduğundan işyerinde mutlu olmak pek mümkün görünmemektedir. Özellikle iş ve yaşam arasındaki sınırların giderek daha da bulanıklaştığı bir dünyada bunun hiçbir anlamının olmadığına dair inançların geliştirildiğini belirtmektedir. Ancak araştırmacıya göre yaşamak için insanın paraya ihtiyacı olduğu ne kadar doğru olsa da, çok fazla veya az para kazanmanın işten tatmin olma ve işte mutlu olma durumlarını sandığı kadar etkilemediğini öne sürmektedir.

İş yerinde mutluluğun yalnızca maddi ücrete bağlı olmadığı, çalışma ortamı, liderlik ve kurum kültüründen de derinden etkilendiği açıktır. Nitekim bu araştırmada da akademisyenlerin iş yerinde mutluluk tanımları geliştirirken maddi yöne vurgu yapmamaları bu durumu kanıtlar niteliktedir. Bu nedenle, örgütler işyerinde çalışma ortamı, liderlik ve örgüt kültürü gibi faktörleri geliştirecek stratejiler uygulamasıyla ve çalışanların refah ve memnuniyetine öncelik veren bir işyeri yaratmasıyla



fayda sağlayabilir. Örgütün herkesi kapsayıcı etkili bir liderliğe odaklanması, olumlu bir kurum kültürünü teşvik etmesi ve çalışan bağlılığını artırarak, çalışanların desteklendiklerini, değer gördüklerini ve motive olduklarını hissettikleri bir ortam yaratabilmesi önemlidir. Nihayetinde örgütlerde daha fazla mutluluk ve iş tatmini sağlanmış olabilir. Ayrıca, örgütlerde çalışanlarının bireysel farklılıklar ile ihtiyaçlarının tanınması önemlidir. Bu durum zaten özerk yapıda olan üniversitelerde gerekirse esnek çalışma düzenlemeleri sağlamayı da kapsayabilir. Çalışanlara becerilerini geliştirme fırsatları sunmak ve kariyerlerinde ilerlerken destekleyici olmak ve sağlıklı bir iş-yaşam dengesini teşvik etmek de yapılabilecekler arasındadır.

Sonuç olarak, iş yerinde mutluluğun çok yönlü doğası, çalışanların refahını etkileyen çeşitli faktörlerin dikkate alınmasını gerektirmektedir. Örgütler bu faktörleri anlayarak ve ele alarak, yalnızca çalışanlarının mutluluğunu ve memnuniyetini artırmakla kalmayıp aynı zamanda kuruluşun genel başarısına ve performansına da katkıda bulunan ortamlar yaratabilirler. Bu nedenle, iş yerinde mutluluğu teşvik etmek, çalışanlarının refahını ve performansını artırmak isteyen kuruluşlar için bir öncelik olmalıdır. Çalışanların işyerindeki mutluluğunu etkileyen parametrelerin ölçülmesi ve memnuniyet düzeylerinin takip edilmesi için boylamsal çalışmaların yapılması önerilmektedir. Bu türdeki çalışmalar örgütsel girişimlerin ve stratejilerin uzun vadeli etkisine ilişkin değerli bilgiler sağlayabilir. Ayrıca, geri bildirim mekanizmalarının üniversitelerde düzenli olarak dâhil edilmesi ve dikkate alınması iş ortamında mutluluğu etkileyen faktörlerin anlaşılmasına yardımcı olabilir. Sosyal etkinlikler düzeyinde grup toplantıları, işbirliği çalışmaları ve diğer üyelerle etkileşimin gözlemlenmesi, oluşturulmak istenen kurum kültürünün nasıl tezahür ettiğine dair fikirler de verebilir. Geribildirimler ışığında üniversitelerin akademisyenlerin deneyimleri ve algılarına ilişkin sürekli veriler toplaması, işyerinde mutluluğu sağlamak üzere politikaların geliştirilmesinde etkili olması muhtemeldir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1669-1694.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1669-1694.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Abdullah, M. I., Huang, D., Sarfraz, M., Ivascu, L., & Riaz, A. (2021). Effects of internal service quality on nurses' job satisfaction, commitment and performance: Mediating role of employee well-being. *Nursing Open*, 8(2), 607-619. <https://doi.org/10.1002/nop2.665>
- Acoba, E. F. (2024). Social support and mental health: the mediating role of perceived stress. *Frontiers in Psychology*, 15, 1330720. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1330720>
- Altinoz, M., Cakiroglu, D., & Cop, S. (2012). The effect of job satisfaction of the talented employees on organizational commitment: A field research. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 58, 322-330. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.09.1007>
- Applasamy, V., Gamboa, R. A., Al-Atabi, M., & Namasivayam, S. (2014). Measuring happiness in academic environment: A case study of the School of Engineering at Taylor's University (Malaysia). *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 123, 106-112. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.01.1403>
- Araújo, P. (2020). Organizational happiness new horizons: human's work future, employer-branding and cho's-chief happiness officers. *European Proceedings of Social and Behavioural Sciences*. <https://doi.org/10.15405/epicepsy.20111.17>
- Arora, R. G. (2020). Happiness among higher education academicians: a demographic analysis. *Rajagiri Management Journal*, 14(1), 3-17. <https://doi.org/10.1108/RAMJ-11-2019-0024>
- Arora, R. G. (2020). Happiness among higher education academicians: a demographic analysis. *Rajagiri Management Journal*, 14(1), 3-17. <https://doi.org/10.1108/RAMJ-11-2019-0024>
- Aslan, A. S., Shaukat, M. Z., Ahmed, I., Shah, I. M., & Mahfar, M. (2014). Job satisfactions of academics in Malaysian public universities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 114, 154-158. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.12.676>
- Badri, S. K. Z. (2019). Affective well-being in the higher education sector: connecting work-life balance with mental health, job satisfaction and turnover intention issues inside the academia setting. *International Journal of Happiness and Development*, 5(3), 225-241. <https://doi.org/10.1504/IJHD.2019.103382>
- Bellet, C. S., De Neve, J. E., & Ward, G. (2023). Does employee happiness have an impact on productivity?. *Management science*. <https://ssrn.com/abstract=3470734> or <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3470734>
- Boehm, J. K., & Lyubomirsky, S. (2008). Does happiness promote career success?. *Journal of Career Assessment*, 16(1), 101-116. <https://doi.org/10.1177/106907270730814>
- Converso, D., Loera, B., Molinengo, G., Viotti, S., & Guidetti, G. (2018). Not all academics are alike: First validation of the academics' quality of life at work scale (AQoLW). *Frontiers in Psychology*, 9, 417893. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02408>
- Díaz Pincheira, F. J., & Carrasco Garcés, M. E. (2018). Effects of organizational climate and psychosocial risks on happiness at work. *Contaduría y administración*, 63(4), 0-0. <https://doi.org/10.22201/fca.24488410e.2018.1142>
- Diener, E. (2000). Subjective well-being: The science of happiness and a proposal for a national index. *American Psychologist*, 55(1), 34-43. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.34>
- Diener, E., Lucas, R. E., & Scollon, C. N. (2009). Beyond the hedonic treadmill: Revising the adaptation theory of well-being. *The science of well-being: The collected works of Ed Diener*, Diener (ed.), 103-118. Social Indicators Research Series 37, DOI 10.1007/978-90-481-2350-6-5.
- Elbashir, K. H., & Adam, A. A. The Impact of Faculty Job Satisfaction on Applying Quality Systems in Najran University: An Applied Study on College of Administrative Sciences. *Journal of Public Administration and Governance* 6(4). 74-97. <https://doi.org/10.5296/jpag.v6i4.10433>
- Fairlie, P. (2017). Work engagement and employee well-being. In *Research handbook on work and well-being* (pp. 292-313). Edward Elgar Publishing. <https://doi.org/10.4337/9781785363269.00022>



- Fapohunda, T. M. (2014). An exploration of the effects of work life balance on productivity. *Journal of Human Resources Management and Labor Studies*, 2(2), 71-89.
- Fisher, C. D. (2010). Happiness at work. *International journal of management reviews*, 12(4), 384-412. <https://doi.org/10.1111/j.1468-2370.2009.00270.x>
- George, J. M., & Brief, A. P. (1992). Feeling good-doing good: A conceptual analysis of the mood at work-organizational spontaneity relationship. *Psychological bulletin*, 112(2), 310. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.2.310>
- Guan, X., & Frenkel, S. (2020). Organizational support and employee thriving at work: exploring the underlying mechanisms. *Personnel Review*, 50(3), 935-953. <https://doi.org/10.1108/PR-10-2019-0569>
- Jaharuddin, N. S., & Zainol, L. N. (2019). The impact of work-life balance on job engagement and turnover intention. *The South East Asian Journal of Management*, 13(1), 7. DOI: 10.21002/seam.v13i1.10912
- Joo, B.-K. & Lee, I. (2017), "Workplace happiness: work engagement, career satisfaction, and subjective well-being", *Evidence-based HRM*, 5(2), 206-221. <https://doi.org/10.1108/EBHRM-04-2015-0011>
- Kar, S., & Misra, K. C. (2013). Nexus between work life balance practices and employee retention-The mediating effect of a supportive culture. *Asian social science*, 9(11), 63. DOI:10.5539/ass.v9n11P63
- Kosec, Z., Sekulic, S., Wilson-Gahan, S., Rostohar, K., Tusak, M., & Bon, M. (2022). Correlation between employee performance, well-being, job satisfaction, and life satisfaction in sedentary jobs in slovenian enterprises. *International journal of environmental research and public health*, 19(16), 10427. <https://doi.org/10.3390/ijerph191610427>
- Kumar, S. P. (2022). Influence of University teachers' job satisfaction on subjective well-being and job performance. *Journal of Engineering Education Transformations*, 35. eISSN 2394-1707
- Küskü, F. (2003). Employee satisfaction in higher education: the case of academic and administrative staff in Turkey. *Career Development International*, 8(7), 347-356. <https://doi.org/10.1108/13620430310505304>
- McKee, A. (2017). How to be happy at work. *Leader to Leader*, 2017(86), 47-52. <https://doi.org/10.1002/ltl.20321>
- Merriam, S.B. (2013). *Nitel Araştırma: Desen ve Uygulama İçin Bir Rehber* (S. Turan, çev.). Nobel Yayıncılık.
- Nawi, N. C., Ismail, M., Ibrahim, M. A. H., Raston, N. A., Zamzamin, Z. Z., & Jaini, A. (2016). Job satisfaction among academic and non-academic staff in public universities in Malaysia: A review. *International Journal of Business and Management*, 11(9), 148-153. DOI:10.5539/ijbm.v11n9p148
- Oades, L. G., Robinson, P., Green, S., & Spence, G. B. (2014). Towards a positive university. In *Positive psychology in higher education* (pp. 5-12). Routledge. <https://doi.org/10.1080/17439760.2011.634828>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research & evaluation methods: Integrating theory and practice*. Sage publications.
- Polat, M. (2019). Eğitim Örgütlerinde Örgütsel Mutluluk Mümkün Mü? Al -Farabi 4. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi: Erzurum
- Posluns, K., & Gall, T. L. (2020). Dear mental health practitioners, take care of yourselves: A literature review on self-care. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 42(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s10447-019-09382-w>
- Rathi, N., & Lee, K. (2017). Understanding the role of supervisor support in retaining employees and enhancing their satisfaction with life. *Personnel Review*, 46(8), 1605-1619. <https://doi.org/10.1108/PR-11-2015-0287>
- Raziq, A., & Maulabakhsh, R. (2015). Impact of working environment on job satisfaction. *Procedia Economics and finance*, 23, 717-725. [https://doi.org/10.1016/S2212-5671\(15\)00524-9](https://doi.org/10.1016/S2212-5671(15)00524-9)
- Salas-Vallina, A., Pozo-Hidalgo, M., & Gil-Monte, P. R. (2020). Are happy workers more productive? The mediating role of service-skill use. *Frontiers in psychology*, 11, 492352. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.00456>




Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1669-1694.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1669-1694.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Shin, S. Y., & Lee, S. G. (2016). Effects of hospital workers' friendship networks on job stress. *PLoS One*, 11(2), e0149428. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0149428>
- Sousa, J. M. D., & Porto, J. B. (2015). Happiness at work: Organizational values and person-organization fit impact. *Paidéia (ribeirão preto)*, 25, 211-220. <https://doi.org/10.1590/1982-43272561201509>
- Staw, B. M., Sutton, R. I., & Pelled, L. H. (1994). Employee positive emotion and favorable outcomes at the workplace. *Organization Science*, 5(1), 51-71. <https://doi.org/10.1287/orsc.5.1.51>
- Vallett, C. M. (2010). Exploring the relationship between organizational virtuousness and culture in continuing higher education. *The Journal of Continuing Higher Education*, 58(3), 130-142. <https://doi.org/10.1080/07377363.2010.491772>
- Weziak-Bialowolska, D., Bialowolski, P., Sacco, P. L., VanderWeele, T. J., & McNeely, E. (2020). Well-being in life and well-being at work: Which comes first? Evidence from a longitudinal study. *Frontiers in public health*, 8, 103. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2020.00103>
- Wright, T. A., Cropanzano, R., & Bonett, D. G. (2007). The moderating role of employee positive well being on the relation between job satisfaction and job performance. *Journal of occupational health psychology*, 12(2), 93. <https://doi.org/10.1037/1076-8998.12.2.93>
- Wu, C. H., Chen, I. S., & Chen, J. C. (2017). A study into the impact of employee wellness and job satisfaction on job performance. *International Journal of Organizational Innovation*, 10(2).
- Yu, L., Shek, D. T., & Zhu, X. (2018). The influence of personal well-being on learning achievement in university students over time: Mediating or moderating effects of internal and external university engagement. *Frontiers in psychology*, 8, 2287. doi: 10.3389/fpsyg.2017.02287
- Zakaria, N. H., Alias, M., & Rani, N. (2020). Employee's Productivity: The Most Dominant Factors. *International Journal of Entrepreneurship and Management Practices*, 3 (9), 01-13. DOI: 10.35631/IJEMP.39001.



Analysis of Metaverse Knowledge Levels of Prospective Mathematics: ANFIS Approach

Matematik Öğretmen Adaylarının Metaverse Bilgi Düzeylerinin Analizi: ANFIS Yaklaşımı

Ahsen FILİZ , Assist. Prof. Dr. Üyesi, Biruni University, ahseyanayan@gmail.com

H. Sevgi MORALI , Assoc. Prof. Dr., Dokuz Eylul University, sevgi.morali@deu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 24 July 2024
Kabul tarihi - Accepted: 9 August 2024
Yayın tarihi - Published: 28 August 2024



Abstract. Education is a field that is affected by technological development and requires rapid adaptation. Metaverse is one of these technologies and it is predicted that it will take its place widely in the world of the future, including education in research. However, it is seen that there are few studies on metaverse and the studies are generally analysed using statistical methods. From this point of view, the aim of this study was to predict the metaverse knowledge levels of pre-service mathematics teachers by using Adaptive Neuro-Fuzzy Inference System (ANFIS) and to create models. The use of fuzzy logic has spread to the field of education with the development of science and technology. ANFIS combines neural network research and fuzzy logic to utilise the relevant capabilities. Considering this important advantage, ANFIS model was established to predict the metaverse knowledge levels of pre-service teachers. The research was conducted with the participation of 192 pre-service teachers. Personal information form and metaverse scale were used as data collection tools. As a result of the study, the scores of the pre-service teachers obtained from the metaverse scale were found to be at a moderate level and the real and artificial scores of the pre-service teachers' metaverse knowledge levels were found to be quite close to each other.

Keywords: Metaverse, Education, Prospective Mathematics Teachers, Artificial intelligence, ANFIS

Öz. Eğitim alanı teknolojik gelişmeden etkilenen ve hızla uyum sağlama gerektiren bir alandır. Metaverse de bu teknolojilerden biridir ve araştırmalarda eğitim de dahil olmak üzere, geleceğin dünyasında yaygın şekilde yerini alacağı öngörülmektedir. Ancak metaverse üzerine yapılan çalışmaların az olduğu ve yapılan çalışmaların da genellikle istatistiksel yöntemler kullanılarak analiz edildiği görülmektedir. Buradan hareketle çalışmada, Uyarlanabilir Nöro-Bulanık Çıkarım Sistemi (ANFIS) kullanarak matematik öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeylerini tahmin etmek ve modeller oluşturmak amaçlanmıştır. Bulanık mantık kullanımı bilim ve teknolojinin gelişmesi ile eğitim alanına da yayılmıştır. ANFIS ile sinir ağı araştırması ve bulanık mantığı birleştirerek ilgili yeteneklerden yararlanılır. Bu önemli avantaj göz önünde bulundurularak öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeylerini tahmin etmek için ANFIS modeli kurulmuştur. Araştırma 192 öğretmen adayının katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve metaverse ölçeği kullanılmıştır. Çalışma sonucunda, öğretmen adaylarının metaverse ölçeğinden elde edilen puanları orta düzeyde çıkmış ve öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeylerinin gerçek ve yapay puanları birbirine oldukça yakın olarak tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Metaverse, Matematik öğretmen adayları, Yapay zekâ, ANFIS



Genişletilmiş Özet

Giriş. Metaverse terimi 1992'de Stephenson'un Snow Crash romanında ilk kez kullanılmıştır. Araştırmacılar 2000 lerin başlarında beri terimi kullanmaya başlamışlardır ama gerçek anlamda ilgi çekici hale gelmesi 2020 lerin başlarında Mark Zuckerberg'in metaverse projesini ortaya atmasıyla olmuştur (Devy, 2022). Facebook'un metaverse teknolojisini duyurmasının ardından bu duyuru yeni bir heves yaratmış ve ilk yükseköğretim metaverse uygulamaları ortaya çıkmıştır (Slabeva, 2022). Birçok araştırma alanıyla birlikte eğitim alanında da metaversin potansiyel kullanımı, olası olumlu, olumsuz yanları gibi konularda çeşitli çalışmalar gündeme gelmeye başlamıştır.

Metaverse ve eğitim içerikli çalışmalar gittikçe yaygınlaşıyor olmakla beraber, terim oldukça yenidir ve metaverse üzerine yapılan eğitim araştırmalarının artması gerekmektedir. Çünkü metaverse, bugünün en büyük potansiyele sahip teknolojilerinden biri olabilir ve geleceğin sosyal bağlantılarını şekillendirebilir. Büyük veri, yapay zekâ, blok zinciri ve diğer dijital teknolojileri entegre eden metaverse, bireylere açık ve kapsayıcı bir öğrenme alanı ve öğretim alanı sunabilir, yeni bir eğitim ve öğretim reformunu tetikleyebilir (Wu & Gao, 2022). Metaverse'in eğitimin gelişiminde rolü olacağı öngörülebilir olmakla birlikte, eğitimdeki metaverse yapıları henüz yeterince olgun değildir ve metaverse'in eğitim amaçları için kullanımı henüz yeteri kadar tartışılmamaktadır. Metaverse'in eğitimdeki kullanımıyla ilgili cevaplanması gereken birçok soru bulunmaktadır (Lin, 2022). Birçok eğitimci, metaverse'in özelliklerinden ve bu yeni gelişen teknolojinin potansiyel uygulamalarından haberdar olmayabilir (Hwang & Chien, 2022). Türkiye'nin gelecekte sanal ve dijital teknolojilere dayalı eğitime adaptasyonu için öğretmen adaylarının metaverse gibi yeni nesil internet teknolojileri ile tanıştırılması gerekmektedir (Akpınar et al., 2022). Çünkü metaverse eğitim hedefleri için kullanıldığında öğrencilerin birbirleri ile öğretmenleri ve çevresi ile etkileşime girmesi daha kolay olacaktır (Al-Adwan vd., 2023). Ayrıca, metaverse konusunda yapılan çalışmaların henüz oldukça yetersiz olduğu ve yapılmış olan çalışmaların çoğunluğunun analizlerinin istatistiksel yöntemler kullanılarak yapıldığı görülmektedir. Tüm bu sonuçlar çalışmanın önemini ortaya koymaktadır.

Yöntem. Çalışma araştırılmak istenen problemin var olan durumunu ortaya koymaya yönelik olduğu için nicel araştırma yöntemlerinden betimsel araştırma yöntemiyle gerçekleştirilmiştir. Çalışmada matematik öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeyleri yapay zekâ tabanlı model ile tahmin edilmiştir. ANFIS modeli oluşturulurken öğretmen adaylarının günlük teknolojiyi kullanma süresi ve bilgisayarı kullanma yeterliliği girdi fonksiyonu, metaverse bilgi düzeyi çıktı fonksiyonu olarak belirlenmiştir. Çalışma 2022-2023 eğitim öğretim yılında 192 öğrencinin katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Metaverse ölçeği kullanılmıştır. Matematik öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeylerinin ANFIS yaklaşımı ile analizinde bulanık sistem MATLAB R2021b Fuzzy Logic Toolbox kullanılmıştır. SPSS 20.0 programı kullanılarak matematik öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeylerinin gerçek ve yapay zekâ puanları eşleştirilmiş örneklem t testi ile sınanmış ve gerçek ve yapay zekâ puanları arasındaki ilişkiyi belirlemek için korelasyon yapılmıştır.

Bulgular. Veriler, MATLAB bulanık sistem kullanılarak modellenmiştir. Öğretmen adaylarının günlük teknolojiyi kullanma süresi ve bilgisayarı kullanma yeterliliği girdi parametreleri, metaverse bilgi düzeyi ise çıktı parametresi olarak aktarılmıştır. Modelin girdi parametreleri öğretmen adaylarının günlük teknolojiyi kullanma süresi; kabul edilebilir, çok, çok fazla, aşırı, bilgisayarı kullanma yeterliliği; yetersiz, Filiz, A. & Morali, H. S. (2024). Analysis of metaverse knowledge levels of prospective mathematics: ANFIS approach. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1695-1714.*
DOI. 10.51460/baed.1521452



orta, yeterli, gelişmiş ve çıktı parametresi; düşük, orta, yüksek şeklinde oluşmaktadır. Öğretmen adaylarının metaverse ölçeğinden almış oldukları puanlar 33 ile 75 aralığında değişmekte olup ortalamasının 50.91 olduğu görülmektedir. Öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeyleri orta seviyededir (33-47 düşük, 48-61 orta, 62-75 yüksek). Gerçek puanlar tahmin edilen ANFIS puanları ile benzerlik göstermektedir ve ANFIS modelinin matematik öğretmen adayları metaverse puanıyla tutarlı sonuçlar öngörmektedir. Matematik öğretmen adaylarının gerçek ve ANFIS ile tahmin edilen puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı ve düşük bir korelasyona sahip olduğu ortaya çıkmıştır.

Tartışma ve Sonuç. Çalışmanın ilk araştırma probleminde, günlük teknolojiyi kullanma süresi ve bilgisayarı kullanma yeterliliği değişkenleri kullanılarak ANFIS modeli ile öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeyleri puanları elde edilmiştir. Bu puanlar; 33-47 aralığında düşük, 48-61 aralığında orta, 62-75 aralığında ise yüksek olarak ifade edilmiştir. Öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeyleri nöro-bulanık çıkarım sistemi yaklaşımı ile değerlendirilmiştir. Bu yaklaşım ile modelin girdi ve çıktı değişkenlerine bağlı olarak bulanık kural kümesi oluşturulmuş ve eğri altında kalan alanın merkezini alan defuzzification yaklaşımı centroid yöntemi ile doğru değerlere ulaşılmıştır. 1000 döngü sayısı oluşturularak kesin tahmin bulguları elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeyi puanları bu işlemlerden sonra yapay olarak elde edilmiştir. Literatürde metaverse ile ilgili yapılmış olan çalışmalarda istatistiksel yöntemler kullanılarak analizler yapılmıştır. Yapay zekâ yöntemleri kullanılarak yapılmış çalışmalara rastlanılmamaktadır. Bu çalışma hem öğretmen adayların çeşitli eğitsel özelliklerini değerlendirip ortaya çıkarmak hem de nöro-bilimsel yaklaşımların eğitimde kullanılmasına rehberlik etmesi açısından önemli bir örnek teşkil etmektedir. Çalışmanın ikinci araştırma probleminde çarpıcı sonuçlar ortaya çıkmıştır. Betimsel istatistik sonuçları, öğretmen adaylarının metaverse ölçeğinden elde edilen puanlarının orta düzeyde çıktığını göstermektedir. Alanyazında yapılan çalışmalarda benzer sonuçlar ile karşılaşılmaktadır. Ipsos (2022)'un 29 ülkeyi kapsayan anket çalışmasında metaverse hakkında bilgi sahibi olan kişilerin %52 oranında olduğunu bulmuştur. 2022 Haziran ayında Amerika Birleşik Devletleri'nde yapılan bir çevrimiçi araştırmada Z kuşağının metaverse hakkında bilgi düzeyinin diğer kuşaklara göre daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Talan ve Kalinkara (2022) yaptıkları araştırmada da Bilgisayar Mühendisliği Bölümü'nde okuyan üniversite öğrencilerinin %70,6'sının metaverse kullanmadığını tespit etmiştir. Buradan öğrencilerin metaverse konusunda yeterli bilgi sahibi olmadıkları, uygulamayı çok iyi bilmedikleri ve deneyimlerinin yetersiz olduğu söylenebilir. Dolayısıyla metaverse uygulamasının henüz yaygın olarak kullanılmaması öğrenme öğretme ortamlarında etkinliği konusunda yeteri kadar araştırma bulunmaması bunun önemli bir nedenidir. Çalışmada matematik öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeylerinin gerçek puanları ile ANFIS yaklaşımıyla oluşturulan yapay zekâ puanları arasında karşılaştırma yapılmıştır. Öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeyleri gerçek ve yapay puanları birbirine oldukça yakın olarak tespit edilmiştir. ANFIS yaklaşımı ile tahmin edilen metaverse bilgi düzeyi puanları ile ölçekten elde edilen metaverse bilgi düzeyi puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark yoktur. Ölçekten elde edilen puanlar ile ANFIS yaklaşımı ile oluşturulan yapay zekâ puanları arasında anlamlı ve düşük bir korelasyon vardır. Bu sonuçlar, ANFIS yaklaşımının öğretmen adaylarının metaverse bilgi düzeylerini tahmin etmek için kullanılabilir uygun bir alternatif bir yöntem olduğunu ortaya koymaktadır.



Introduction

The term metaverse was first used in 1992 in Stephenson's novel Snow Crash. Researchers have been using the term since the early 2000s, but it really became interesting in the early 2020s when Mark Zuckerberg introduced the metaverse project (Devy, 2022). After Facebook announced the Metaverse technology, this announcement created a new enthusiasm and the first higher education Metaverse applications emerged (Slabeva, 2022). Along with many research areas, various studies on the potential use of metaverse in the field of education, its possible positive and negative aspects have started to come to the agenda.

With the expansion of the metaverse in the field of education, new possibilities for combining the virtual world with physical classrooms, collaborative, co-operative and problem-based learning can be created (Araya & Avila, 2018). Venugopal et al. (2023) asserts that the use of metaverse technology to transform the learning process can result in a truly successful learning environment by allowing students to "live" a particular experience and improving the visual component of the educational process. This is in contrast to traditional classroom education, where students absorb knowledge more intensively and of higher quality. In addition, Sebastian (2022) found that increased awareness of the metaverse can lead to a better understanding of its potential and reduced concerns about its adoption. Research demonstrates that virtual and digital technologies have the ability to revolutionize traditional education (Dickey, 2005; Sheehy, Ferguson & Clough, 2007).

The bibliographic study of Tlili et al. (2022) on metaverse in education presents interesting results. Some of these include the fact that the USA is the leading country in academic studies, about 42% of the studies use mixed methods, 53% of the studies are in the fields of mathematics, natural sciences and engineering, and 63% of the studies were conducted at the higher education level (Tlili et al., 2022). Although metaverse and educational studies are becoming more and more widespread, the term is quite new and educational research on metaverse needs to increase. Because one of the technologies that has the most promise right now could be the Metaverse, which has the ability to influence how people interact in the future. Big data, AI, blockchain, and other digital technologies can all be integrated into the Metaverse to provide people with an inclusive, open learning environment. This might lead to a new wave of education and training reform (Wu & Gao, 2022). While it is foreseeable that the Metaverse will have a role in the development of education, Metaverse in education are not yet mature enough and the use of the Metaverse for educational purposes is not yet sufficiently discussed. There are many questions to be answered about the use of the metaverse in education (Lin et al., 2022). It's possible that many educators are unaware of the metaverse's features and the possible uses for this cutting-edge technology (Hwang & Chien, 2022). For Turkey's adaptation to virtual and digital technologies-based education in the future, preservice teachers should be introduced with new generation internet technologies such as metaverse (Akpınar et al., 2022). When the metaverse is used for educational goals, it will be easier for students to interact with each other, their teachers and the environment (Al-Adwan et al., 2023). In addition, it is seen that the studies on Metaverse are still quite insufficient and the analyses of the majority of the studies have been conducted using statistical methods. All these results reveal the importance of the study.



Literature review

Studies examining the level of metaverse knowledge according to various variables

According to the results obtained by Savaş et al. using statistical methods on the metaverse knowledge level scale with physical education teacher candidates, it is seen that the knowledge level of male teacher candidates is higher. In the same study, it was reported that there was no statistically significant difference in the metaverse knowledge levels of the participants related their daily internet usage status, but those with higher internet usage skills had higher metaverse knowledge levels (Savaş et al., 2022). In a study conducted by Statista (2022c), it was determined that 14% of adults in the United States had very good knowledge of the metaverse, 24% had some knowledge, 31% had heard of the concept of metaverse but did not know what it was, and 31% had never heard of the term metaverse before. In the survey conducted by Ipsos (2022) covering 29 countries, it was found that 52 per cent of those who have information about the metaverse are 52 per cent and more men than women (59 per cent) answered yes (Ipsos, 2022). Talan and Kalinkara (2022), in their research on a sample of 34 second-year students studying in the Computer Engineering Department of a state university, found that the majority of students (70.6%) had not used Metaverse before (Talan & Kalinkara, 2022). In their study on 157 physical education teachers to determine the level of metaverse knowledge, Turan et al. concluded that those who heard the term metaverse in the general metaverse knowledge level were higher than those who did not, and those in the age group of 37 years and over were at a higher level than those in the 27-31 age group (Turan, et al., 2023). Aburbeian et al. (2022) stated that in their research, they found that participants at younger ages (less than 20 years old) were more interested in the Metaverse than other age groups (Aburbeian et al., 2022). Statista evaluated the results of the research conducted in Singapore in February 2022 and announced that similarly, they found that the metaverse knowledge level of younger participants (between the ages of 18-35) was found to be higher, while the level of knowledge decreased towards older ages (Statista, 2022a). In an online survey conducted in the United States in June 2022, it was found that Generation Z had more knowledge about the metaverse than any other generation (Statista, 2022b). In a another study, participants who used the Internet for four hours a day had a greater understanding of what the metaverse meant than those who used it for one hour (Akpınar et al., 2022). According to Akpınar's conclusion, this circumstance is most likely caused by people's knowledge with and interest in modern technologies—the Internet (Akpınar et al., 2022). Özdemir stated that the finding of a weak positive correlation between the participants' daily average social media use and the average score of the technology sub-dimension could be associated with the students' following the developments in the metadata through social media (Özdemir et al., 2022).

Neuro-fuzzy systems (ANFIS)

Artificial intelligence methods can be used as an alternative method to reduce research cost, minimise information processing time and predict the performance of complex systems. One of the widely used algorithms in artificial intelligence methods is ANFIS (Wiangkham & Vongvit, 2023). Adaptive Neuro Fuzzy Inference System (ANFIS) is an artificial neural network method developed by Jang in the early 1990s (Yücel, 2010). The advantages of artificial neural networks are combined with



fuzzy logic in the hybrid analytical method known as ANFIS (Mehdi & Nachouki, 2022). ANFIS has the ability to update itself by using input and output functions due to its network structure (Taş, 2022).

ANFIS gives perfect results by determining the most appropriate functions with the least error rate (Yücel, 2010). It works with the least error rate because it is multi-layered. There are five layers in ANFIS method. In layer 1, which is also called the defuzzification layer, the number of networks and the number of input variables are equal. In the 2nd layer, rules are generated and each network corresponds to these rules and number generated by ANFIS. In layer 3, the normalisation layer, each network sees the networks from layer 2 as input values and represents the firing power of each rule. In layer 4, which is the clarification layer, the parameters are also called result parameters. The last layer is layer 5, which is the collection layer. With a single network, the sum of the outputs of all rules is calculated. The output value of each network is summed and the real value is reached (Cemil, 2015).

Classical performance assessment is used as an evaluation method in education systems (Gokmen et al., 2010). In this system, students' performances such as achievement and attitude are evaluated based on test results. However, while evaluating the characteristics of students, evaluating only by looking at the test results brings some limitations. Fuzzy logic, which is not a classical performance evaluation, provides effective results to overcome these limitations. The use of fuzzy logic model provides flexibility in evaluation methods (Gokmen et al., 2010). With the development of science and technology, the use of fuzzy logic has spread to wide areas (Arslan & Zirhlioğlu, 2021). One of these areas is the field of education (Namlı & Şenkal, 2018). ANFIS combines neural network research and fuzzy logic to utilise the relevant capabilities (Gokmen et al., 2010). Considering this important advantage, ANFIS model was established to predict the metaverse knowledge levels of pre-service teachers.

This study

The field of education is a field that is affected by technological development and requires rapid adaptation. Many issues such as meeting the demands of children born in the age of technology, keeping up with the contemporary world, making education programmes compatible with new technologies, informing and training teachers, providing the necessary technical infrastructure and equipment have entered the world of education and require rapid study. Metaverse is one of these technologies and research is predicted to take its place widely in the world of the future, including education. However, it is seen that there are few studies on metaverse and the studies that have been conducted are generally analysed using statistical methods. According to this perspective, the study's objectives are to develop models and use the Adaptive Neuro-Fuzzy Inference System (ANFIS) to anticipate pre-service math instructors' levels of metaverse knowledge. The study aimed to provide answers to the following questions:

1. Is it possible to predict the metaverse knowledge levels of pre-service mathematics teachers with ANFIS approach?
2. Does the artificial intelligence score produced by the ANFIS approach differ from the real scores of pre-service math instructors' metaverse knowledge levels?



Methodology

Research model

Since the study aimed to reveal the existing situation of the problem to be investigated, it was carried out with descriptive research method, one of the quantitative research methods. Descriptive research is a research model that tries to reveal the event, individual or object that is the subject of the research with its existing situation (Gay & Airasian, 2000). In the study, the metaverse knowledge levels of pre-service mathematics teachers were estimated with an artificial intelligence-based model. While constructing the ANFIS model, daily technology usage time and computer usage proficiency of pre-service mathematics teachers were determined as input functions and metaverse knowledge level was determined as output function.

Sample of the study

The participants of the study were selected using convenience sampling method among the students of Primary Mathematics Teacher Education at Biruni University in Istanbul and the students of Secondary Mathematics and Primary Mathematics Teacher Education at Dokuz Eylül University in Izmir. The study was carried out in 2022-2023 academic year with the participation of a total of 192 students, 144 students of Primary Mathematics teaching and 48 students of Secondary Mathematics teaching. 76 of these students are studying at a foundation university and 116 of them are studying at a state university.

Data collection tools

The characteristics of the data collection tools used in the study are given below.

Personal information form

In the personal information form, there are questions about gender, grade level, department, university type, daily technology usage time, technological development follow-up, taking technology course at university, computer usage competence and playing games in digital environment. In the study, the appropriate data for fuzzy logic are the duration of daily technology use and computer usage proficiency of pre-service teachers. Other variables are not suitable for fuzzy logic because it is not possible to blur them due to their nature.

Metaverse Scale

The Metaverse scale was developed by Süleymanoğulları et al. (2022) to determine the knowledge levels and awareness of students studying at various levels at a state university. The scale consists of 15 items. The data were analyzed using confirmatory and explanatory factor analyses. The scale consists of four sub-dimensions: technology (7 items) digitalisation (3 items), social (2 items) and lifestyle (3 items). The scale is a Likert-type five-point scale. The response options for the items are 1



(strongly disagree) 2 (disagree) 3 (undecided) 4 (agree) 5 (strongly agree). The total scale's Cronbach's α value was determined to be 0.813, while the values for each element were 0.805, 0.732, 0.705, and 0.713, respectively. The entire scale has a minimum score of 15 and a maximum score of 75. To ascertain the students' levels of metaverse understanding, these scores were divided into three groups. The range of 33-47 points corresponds to low knowledge level, the range of 48-61 points corresponds to medium knowledge level, and the range of 62-75 points corresponds to high knowledge level.

Data analyses

Fuzzy system MATLAB R2021b Fuzzy Logic Toolbox was used to analyse the metaverse knowledge levels of pre-service mathematics teachers with ANFIS approach. The input variables of the model created with ANFIS approach are daily technology usage time and computer usage competence. The output variable is the level of metaverse knowledge. The rule base was created by defining the cluster intervals, membership levels and membership functions of the input and output variables. Fuzzy inference system (FIS) was trained using the optimisation technique for the best performance of the ANFIS model. Then, artificial metaverse scores of pre-service teachers were created. The artificial scores obtained are given in Appendix 1 together with the real scores.

In the second research question, using SPSS 20.0 programme, the real and artificial intelligence scores of pre-service mathematics teachers' metaverse knowledge levels were tested with paired sample t test and correlation was performed to determine the relationship between real and artificial intelligence scores.

Findings

Prediction of metaverse knowledge levels of prospective mathematics teachers with ANFIS model

The data were modelled using MATLAB fuzzy system. Pre-service teachers' daily technology usage time and computer usage competence were used as input parameters, and metadiscourse knowledge level was used as output parameter. In the input parameter of the model, pre-service teachers' daily technology usage time and computer usage competence consist of four membership functions and in the output parameter, pre-service teachers' metadiscourse knowledge level consists of three membership functions. Input and output parameters were created with the data obtained in line with the answers given by pre-service teachers to the metaverse scale (Table 1).

Tablo 1.
Fuzzy variable sets

	Input variable fuzzy sets	Fuzzy sets of output variables
Usage time	Proficiency level	Metaverse knowledge level
Acceptable	Insufficient	Low
Much	Medium	Medium
Too much	Sufficient	High

Filiz, A. & Morali, H. S. (2024). Analysis of metaverse knowledge levels of prospective mathematics: ANFIS approach. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1695-1714.

DOI. 10.51460/baebd.1521452

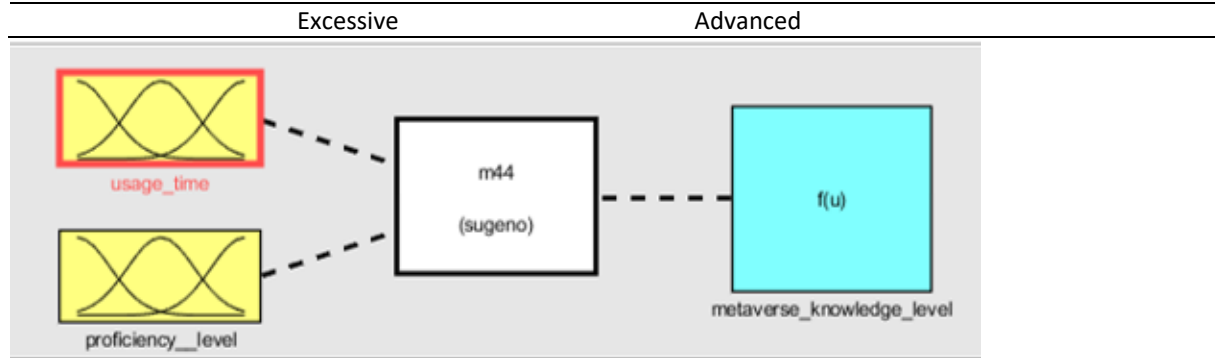


Figure 1. ANFIS model structure

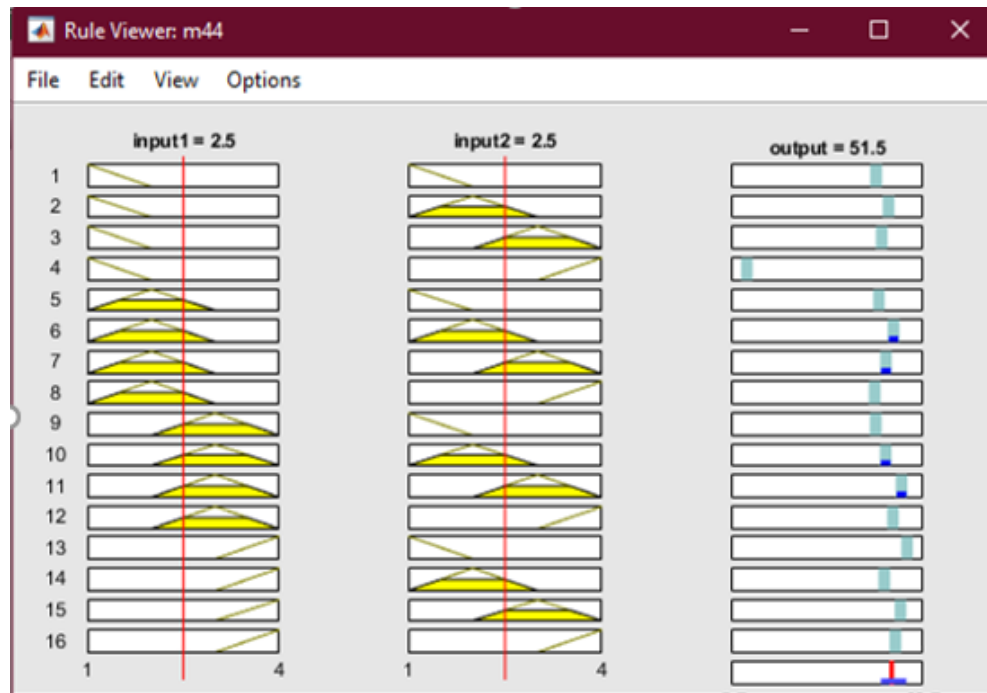


Figure 2. Rule viewer of the ANFIS

Figure 1 shows the adaptive neuro-fuzzy based model that was created for the study, and Figure 2 shows one of the outcomes that came from this neuro-fuzzy model. Membership functions are defined according to the input and output parameters of the model. The defined membership functions are shown in Figure 3. The input parameters of the model are defined in Table 1 as acceptable, much, too much, excessive, computer usage proficiency as insufficient, medium, sufficient, advanced and output parameters as low, medium, high. Estimation was made by creating a number of 1000 cycles. Among the 192 datasets, 134 (or 70%) were utilized to train the model, and the remaining 58 (30%) were used to test it. Figure 4 displays the ANFIS model's structure.

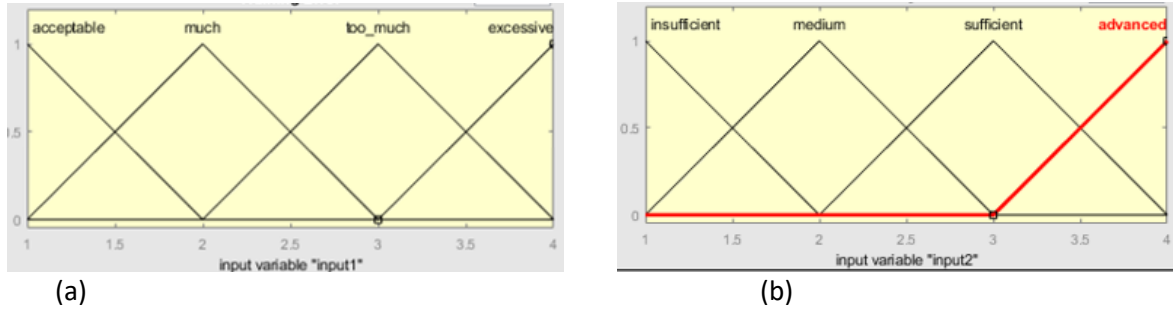


Figure 3. Fuzzy sets of input variables usage time (a), proficiency level (b)

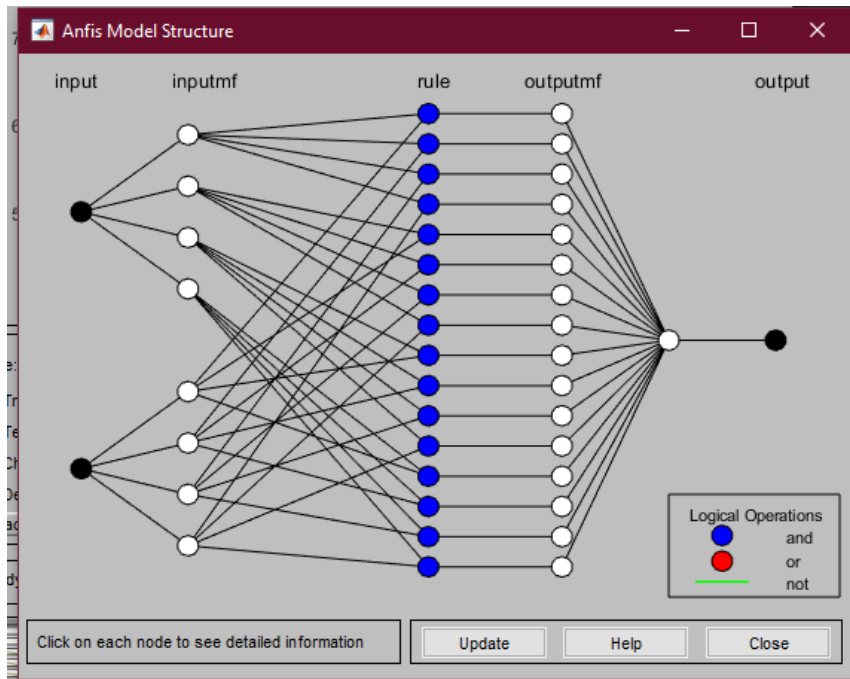


Figure 4. The developed ANFIS model

Comparison of metaverse knowledge levels of prospective mathematics teachers in actual and model prediction

It was investigated if there was a statistically significant difference between the artificial scores predicted by ANFIS techniques and the real scores computed based on the pre-service math instructors' responses to the metaverse scale. Table 2 displays the descriptive statistics results for the artificial intelligence and real scores.



Table 2.
Descriptive statistics results for real scores and artificial intelligence scores

Metaverse knowledge level scores	N	Min	Max	X	SD
Real scores	192	33.0	75.0	50.91	6.91
Artificial scores	192	45.5	57.0	50.90	2.84

Paired examples The difference between the real and artificial scores that ANFIS predicted was calculated using the t-test (Table 3). The scores of the pre-service teachers from the metaverse scale ranged between 33 and 75 and the mean score was 50.91. Pre-service teachers' metaverse knowledge levels are at medium level (33-47 low, 48-61 medium, 62-75 high). The artificial scores of the metaverse knowledge level created with the ANFIS model vary between 45.5 and 57.0 and the mean is 50.90. Similarly, the artificial scores of the pre-service teachers' metaverse knowledge levels created with the ANFIS model are at medium level (33-47 low, 48-61 medium, 62-75 high). It is seen in Table 2 that the real and artificial scores of pre-service teachers' metaverse knowledge level are very close to each other. Furthermore, upon examination of the standard deviations, it is observed that the scale scores' standard deviation is greater than the ANFIS model scores' standard deviation.

The Paired Samples t-test was used to compare the real and artificial ratings of pre-service teachers' metaverse knowledge levels (Table 3).

Table 3.
Paired Samples t-test actual and ANFIS model predicted scores

Metaverse knowledge level scores	N	Mean	SD	df	t	p
Real scores	192	50.91	6.91	191	.022	.982
Artificial score	192	50.90	2.84			

The actual scores from the metaverse scale and the scores derived using the ANFIS technique do not differ statistically significantly, as shown by the analytical results in Table 3 [$t(191)=.022$; $p>.05$]. This finding indicates that there is no discernible difference between the actual and ANFIS-predicted metaverse scale scores. In other words, the actual scores are similar to the predicted ANFIS scores and the ANFIS model predicts consistent results with pre-service mathematics teachers' metaverse scores.

A correlation was made between the actual and ANFIS predicted scores of pre-service mathematics teachers' metaverse knowledge levels (Table 4). The correlation coefficient was assessed as low in the range of 0.00-0.30, medium in the range of 0.30-0.70, and high in the range of 0.70-1.00 during correlation interpretation.

Table 4.
Paired Samples correlations actual and ANFIS model estimated scores

	N	Correalation	Sig.
Real and Aritificial score	192	.248	.001

Filiz, A. & Morali, H. S. (2024). Analysis of metaverse knowledge levels of prospective mathematics: ANFIS approach. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1695-1714.

DOI. 10.51460/baebd.1521452



Table 4 shows that there is a statistically significant and low correlation between the actual and ANFIS predicted scores of pre-service mathematics teachers ($r=.248$; $p<.05$).

Discussion, Conclusion and Recommendations

Sayfa | 1707

The study aims to predict the metaverse knowledge levels of pre-service mathematics teachers by creating an ANFIS model. In order to develop the input and output variables of the ANFIS model, real data were acquired from the responses provided by pre-service mathematics teachers on the metaverse scale and the personal information form. Pre-service teachers' degrees of metaverse knowledge were assessed based on their daily technology usage time and computer proficiency. The ANFIS model of the research was estimated according to the inputs of daily technology usage time and computer usage proficiency and the output of metaverse knowledge level scores. The similarity between pre-service teachers' metaverse real scores and artificial intelligence scores generated by ANFIS approach was analysed by statistical tests.

In the first research problem of the study, the scores of metaverse knowledge levels of pre-service teachers were obtained with the ANFIS model by using the variables of daily technology usage time and computer usage competence. These scores were expressed as low in the range of 33-47, medium in the range of 48-61, and high in the range of 62-75. The neuro-fuzzy inference system approach was used to assess pre-service teachers' metaverse knowledge levels. With this approach, a fuzzy rule set was created depending on the input and output variables of the model and the correct values were reached with the centroid method of the defuzzification approach that takes the centre of the area under the curve. The number of 1000 cycles was created and exact prediction findings were obtained. The metaverse knowledge level scores of pre-service teachers were obtained artificially after these procedures. In the studies on metaverse in the literature, analyses were made using statistical methods. There are no studies using artificial intelligence methods. This study constitutes an important example in terms of both evaluating and revealing various educational characteristics of pre-service teachers and guiding the use of neuroscientific approaches in education.

Remarkable findings surfaced in the study's second research problem. The metaverse scale scores of pre-service teachers are at a medium level, according to the findings of descriptive statistics. Similar results are encountered in the studies conducted in the literature. In the survey study of Ipsos (2022) covering 29 countries, it was found that the rate of people who had knowledge about the metaverse was 52%. In an online study conducted in the United States in June 2022, it was determined that the level of knowledge of Generation Z about the metaverse is higher than other generations. Mundy et al. (2019) applied a questionnaire on augmented reality to special education and instructional technology teachers and stated that teachers perceived themselves as intermediate or advanced in augmented reality. Uygur et al. (2018) stated that 51% of pre-service teachers had knowledge about augmented reality applications in their study with pre-service teachers. Savaş et al. (2022) examined the metaverse knowledge levels of prospective physical education and sports teachers in terms of various variables and concluded that the metaverse knowledge levels of prospective teachers with high internet usage skills were also high. Therefore, it can be said that metaverse knowledge level is closely related to the competence of using technology. In contrast to



these results, in a study conducted by Statista (2022c), it was determined that 14% of adults living in the United States as of January 2022 had very good metaverse levels, 24% had some knowledge, 31% had heard the term metaverse but could not define what it was, and 31% had never heard the term metaverse. In their study, Talan and Kalinkara (2022) found that 70.6% of university students studying in the Department of Computer Engineering did not use metaverse. From this point of view, it can be said that students do not have sufficient knowledge about metaverse, they do not know the application very well and their experience is insufficient. Therefore, the fact that the metaverse application is not yet widely used and there is not enough research on its effectiveness in learning and teaching environments is an important reason for this.

The real scores of pre-service math instructors' metaverse knowledge levels were compared to the artificial intelligence scores produced using the ANFIS approach in this study. It was discovered that there was little difference between the real and artificial metaverse knowledge level ratings of pre-service math teachers. The metaverse knowledge level scores derived from the scale and the metaverse knowledge level scores computed using the ANFIS technique do not differ statistically significantly. Between the scale results and the artificial intelligence scores produced by the ANFIS method, there is a strong yet weak association. These results reveal that the ANFIS approach is a suitable alternative method that can be used to estimate the metaverse knowledge levels of pre-service teachers.

In the study, the metaverse knowledge levels of pre-service teachers were analysed using artificial intelligence techniques. Considering the fact that artificial intelligence applications are rarely used in educational environments and the efforts to integrate them into the education system, the importance of the study emerges.

Limitations and recommendations

There are some limitations in the study. The sample of the study consists of pre-service mathematics teachers studying in two universities in Turkey. In future studies, the metaverse knowledge levels of teachers or secondary and high school students can be investigated. In the study, the metaverse knowledge levels of pre-service teachers were analysed with the ANFIS model approach. Since a causal inference cannot be made, more precise results can be obtained by adding longitudinal studies. As input variables of the ANFIS model, daily technology usage time and computer usage competence were used. The model can be created by using alternative variables instead of these variables. Since there are few academic studies on fuzzy logic and artificial intelligence methods in educational environments, their number can be increased.



Appendix

Student	Real Scores	Artificial Scores
S1	46	50
S2	57	55
S3	52	49
S4	55	55
S5	58	55
S6	58	49
S7	45	46
S8	48	46
S9	57	49
S10	66	55
S11	45	55
S12	49	49
S13	66	50
S14	63	52
S15	59	55
S16	56	52
S17	45	52
S18	57	50
S19	57	47
S20	60	49
S21	45	49
S22	43	46
S23	47	46
S24	45	46
S25	46	47
S26	51	48
S27	43	48
S28	51	49
S29	50	49
S30	60	55
S31	59	52
S32	58	52
S33	45	49
S34	45	55
S35	55	55
S36	50	50
S37	52	49
S38	45	52
S39	51	49
S40	51	49
S41	53	49
S42	51	50
S43	43	55
S44	50	48
S45	46	50
S46	55	49
S47	51	52
S48	51	47
S49	62	55
S50	59	52
S51	53	55



S52	42	49
S53	53	55
S54	49	49
S55	52	55
S56	60	55
S57	45	50
S58	46	50
S59	51	49
S60	65	55
S61	40	53
S62	50	53
S63	51	50
S64	35	50
S65	54	49
S66	50	50
S67	45	46
S68	63	52
S69	38	52
S70	51	49
S71	58	55
S72	45	52
S73	51	49
S74	49	55
S75	46	49
S76	55	52
S77	46	46
S78	52	55
S79	56	55
S80	45	53
S81	46	49
S82	45	49
S83	47	49
S84	43	47
S85	45	46
S86	48	46
S87	49	53
S88	60	50
S89	52	49
S90	57	55
S91	45	52
S92	47	55
S93	42	49
S94	44	49
S95	58	53
S96	75	53
S97	48	49
S98	53	52
S99	45	49
S100	61	52
S101	50	49
S102	55	52
S103	51	50
S104	47	52



S105	56	57
S106	42	49
S107	52	52
S108	53	52
S109	45	49
S110	56	52
S111	59	55
S112	58	57
S113	53	50
S114	53	49
S115	56	55
S116	45	50
S117	48	49
S118	49	52
S119	55	50
S120	45	49
S121	61	49
S122	45	55
S123	44	49
S124	34	52
S125	57	52
S126	60	55
S127	54	52
S128	52	50
S129	45	50
S130	38	47
S131	45	49
S132	56	55
S133	45	50
S134	47	49
S135	63	49
S136	37	55
S137	53	46
S138	33	53
S139	55	50
S140	57	50
S141	45	52
S142	53	52
S143	58	52
S144	45	52
S145	54	55
S146	56	50
S147	58	47
S148	59	46
S149	51	55
S150	46	55
S151	36	50
S152	58	49
S153	45	49
S154	56	55
S155	55	52
S156	35	46
S157	54	49



S158	50	55
S159	49	57
S160	50	52
S161	56	49
S162	55	50
S163	46	55
S164	43	49
S165	55	53
S166	56	49
S167	50	48
S168	49	49
S169	45	49
S170	51	55
S171	50	52
S172	53	49
S173	46	55
S174	46	50
S175	45	52
S176	59	49
S177	47	49
S178	45	46
S179	45	50
S180	52	52
S181	52	52
S182	49	47
S183	60	52
S184	56	46
S185	44	47
S186	75	49
S187	45	50
S188	45	55
S189	61	55
S190	44	49
S191	55	46
S192	55	52



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1695-1714.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1695-1714.

Araştırma Makalesi / Research Paper

References

- Aburbeian, A. M., Owda, A. Y., & Owda, M. (2022). A technology acceptance model survey of the metaverse prospects. *AI, 3*, 285–302. <https://doi.org/10.3390/ai3020018>
- Akpınar, B., Kuloğlu, A., & Erdamar, F. S. (2022). Metaverse awareness of Turkish generation z preservice teachers. *OPUS Journal of Society Research, 19*(50), 838-852. <https://doi.org/10.26466/opusjsr.1113997>
- Al-Adwan, A. S., Li, N., Al-Adwan, A., Abbasi, G. A., Albelbisi, N. A. & Habibi, A. (2023). Extending the technology acceptance model (Tam) to predict university students' intentions to use Metaverse-Based learning platforms. *Education and Information Technologies, 28*, 15381–15413 <https://doi.org/10.1007/s10639-023-11816-3>
- Araya, N. M. M., & Avila, R. S. H. (2018). Collaborative learning through integration of environments real and virtual-immersive. In 2018 37th International Conference of the Chilean Computer Science Society (SCCC) (pp. 1–8). IEEE.
- Cemil, Ç. (2015). *AHP ve Dematel Tabanlı ANFIS ile Sıcaklık Tahmininin Modellenmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi], Kocaeli Üniversitesi, Kocaeli.
- Devy, T. K. N. (2022) What is the metaverse? Definitions, technologies and the community of inquiry, *Australian Journal of Educational Technology, 38*(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.7945>
- Dickey, M. D. (2005), Three-dimensional virtual worlds and distance learning: two case studies of Active Worlds as a medium for distance education. *British Journal of Educational Technology, 36*, 439-451. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8535.2005.00477.x>
- Gay, L. R., & Airasian, P. (2000). Educational research competencies for analysis and application (6th Edition). Ohio: Merrill an imprint of Prentice Hall.
- Gokmen, G., Akinci, T. Ç., Tektaş, M., Onat, N., Kocyigit, G., & Tektaş, N. (2010). Evaluation of student performance in laboratory applications using fuzzy logic. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 2*(2), 902-909.
- Hwang, G., & Chien, S. (2022) Definition, roles, and potential research issues of the metaverse in education: An artificial intelligence perspective. *Computer and Education: Artificial Intelligence, 3*. <https://doi.org/10.1016/j.caeai.2022.100082>
- Ipsos, (2022). How the world sees the metaverse and extended reality, A 29-country Global Advisor survey. Global Version, Public, 1-12.
- Lin, H., Wan, S., Gan, W., Chen, J., & Chao, H. C. (2022). Metaverse in education: Vision, opportunities, and challenges. arXiv (Cornell University). <https://doi.org/10.48550/arXiv.2211.14951>
- Mehdi, R., & Nachouki, M. (2022). A neuro-fuzzy model for predicting and analyzing student graduation performance in computing programs. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s10639-022-11205-2>
- Mundy, M. A., Hernandez, J., & Green, M. (2019). Perceptions of the effects of augmented reality in the classroom, *Journal of Instructional Pedagogies, 22*, 1-15.
- Namlı, N. A., & Şenkal, O. (2018). Using the fuzzy logic in assessing the programming performance of students. *International Journal of Assessment Tools in Education, 5*(4), 701-712.
- Özdemir, A., Vural, M., Süleymanoğulları, M., & Bayraktar, G. (2022). What do university students think about the metaverse?. *Journal of Educational Technology and Online Learning, 5*(4), 952-962. <https://doi.org/10.31681/jetol.1151470>
- Savaş, B. Ç., Karababa, B., & Turan, M. (2022). Metaverse bilgi düzeyi: beden eğitimi ve spor öğretmenleri adayları üzerine bir inceleme. *Uluslararası Egzersiz Psikolojisi Dergisi, 4*(1), 18-29. <https://doi.org/10.51538/intjouerexerpsyc.1140511>
- Sebastian, G. (2022). A Study on Metaverse Awareness, Cyber Risks, and Steps for Increased Adoption. *International Journal of Security and Privacy in Pervasive Computing (IJSPPC), 14*(1), 1-11. <http://doi.org/10.4018/IJSPPC.308785>.

Filiz, A. & Morali, H. S. (2024). Analysis of metaverse knowledge levels of prospective mathematics: ANFIS approach. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 1695-1714.

DOI. 10.51460/baebd.1521452



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1695-1714.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1695-1714.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Sheehy, K., Ferguson, R., & Clough, G. (2007). Learning and Teaching in the Panopticon: Ethical and Social Issues in Creating a Virtual Educational Environment. *International Journal of Human and Social Sciences* 2(2), 89-96.
- Slabeva, K. (2022). Opportunities and challenges of metaverse for education: a literature review EDULEARN22 Proceedings Pages: 10401-10410 doi: 10.21125/edulearn.2022.2527
- Statista (2022a), Interest in the metaverse in Singapore in 2022, by age group, <https://www.statista.com/statistics/1300559/singapore-interest-in-metaverse-by-age-group/> (Erişim Tarihi: 02 Aralık 2023)
- Statista (2022b). Share of adults in the United States who have heard about the metaverse as of June 2022. <https://www.statista.com/statistics/1302650/us-adults-heard-about-themetaverse-generation/> (Erişim Tarih: 20 Kasım 2023).
- Statista (2022c). Familiarity with the metaverse according to adults in the United States as of January 2022. <https://www.statista.com/statistics/1290378/unites-states-adults-familiarity-with-the-metaverse>.
- Süleymanoğulları, M., Özdemir, A., Bayraktar, G., & Vural, M. (2022). Metaverse scale: Study of validity and reliability. *Anatolia Sport Research*, 3(1), 47-58. <http://dx.doi.org/10.17984/adyuebd.495731>
- Talan, T., & Kalinkara, Y. (2022). Students' opinions about the educational use of the metaverse. *International Journal of Technology in Education and Science (IJTES)*, 6(2), 333-346. <https://doi.org/10.46328/ijtes.385>
- Taş, M. (2022). *Düşük hızlı bir kanat modelinin Anfis ile modellenmesi ve tahmin edilmesi*. [Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi] Erciyes Üniversitesi, Erciyes.
- Tlili, A.i, Huang R.... (2022). Is Metaverse in education a blessing or a curse: a combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environment* 9(24).
- Turan, M., Mavibaş, M., Savaş, B. Ç., & Çetin, H. (2023). Beden eğitimi öğretmenlerinin metaverse bilgi düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 12(1), 25-42. <https://doi.org/10.22282/tojras.1201104>
- Uygur, M., Yelken, T. Y., & Akay, C. (2018). Analyzing the views of pre-service teachers on the use of augmented reality applications in education. *European Journal of Educational Research*, 7(4), 849-860. doi: 10.12973/eu-jer.7.4.849
- Venugopal, J. P., Vijay Subramanian, A. A., & Peatchimuthu, J. (2023). The realm of metaverse: A survey Comp Anim Virtual Worlds, 34(5). <https://doi.org/10.1002/cav.2150>
- Yücel, A. (2010). *Tedarikçi Seçimi Probleminde Bütünleşik Sinirsel Bulanık Mantık Yaklaşımı*. [Doktora Tezi] Yıldız Teknik Üniversitesi, İstanbul.
- Wiangkham, A. & Vongvit, R. (2023). Exploring the drivers fort he adoption of metaverse technology in engeineering education using PLS-SEM and ANFIS. *Education and Information Technologies*. doi.org/10.1007/s10639-023-12127-3
- Wu, J., & Gao, G. (2022) Edu-Metaverse: Internet Education Form with Fusion of Virtual and Reality. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, volume 664 Proceedings of the 2022 8th International Conference on Humanities and Social Science Research (ICHSSR 2022)



Öğretim İlkeleri Açısından Ortaöğretim Sosyoloji Ders Kitabının İncelenmesi¹

Examination of Secondary Education Sociology Course Book in terms of Teaching Principles

Yusuf Deniz GÖRÜCÜ , MEB, denizgrc0736@gmail.com

Serkan ÜNSAL , Doç. Dr., Kahramanmaraş Sütçü İmam Üniversitesi, serkan-unsal09@hotmail.com

Geliş tarihi - Received: 3 Mayıs 2024
Kabul tarihi - Accepted: 13 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹Bu araştırma birinci yazarın aynı başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



Öz. Bu araştırmada, ortaöğretim sosyoloji ders kitabındaki ünitelerin öğretim ilkeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yöntemlerinden doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma materyali sosyoloji dersi öğretim programı doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunca eğitim materyali olarak kabul edilen sosyoloji ders kitabıdır. Araştırma verilerinin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Verilerin analizi sürecinde ortaöğretim sosyoloji ders kitabından elde edilen verilerin hangi temalar altında işleneceği belirlenerek bir çerçeve oluşturulmuştur. Bu çerçeve öğretim ilkelerine göre oluşturulmuştur. Daha sonra ders kitabı, ilgili öğretim ilkesi temaları altında kitap bölümü, içerik ve gerekçe başlıklarına göre analiz edilmiştir. Ardından temalara göre veriler tablolara işlenmiş ve bulgular olarak tanımlanmıştır. Araştırmada ortaöğretim sosyoloji ders kitabında on altı farklı öğretim ilkesine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu ilkeler; açıklık, bilinenden bilinmeyene, bütünden parçaya, bütünlük, değerlendirme, ekonomiklik, etkin katılım, güncellik, hayatilik, hazırbulunuşluk, hedefe uygunluk, ipucu, somuttan soyuta, sosyallik, teknoloji ve yakından uzağa ilkeleri şeklinde ortaya çıkmıştır. Ders kitabında en çok yer verilen ilkelerin altmış dört farklı yerde etkin katılım, otuz dört yerde güncellik, yirmi bir yerde hazırbulunuşluk, on yedi farklı yerde açıklık ve on altı yerde olmak üzere hayatilik ilkesi olduğu sonucuna ulaşılmıştır. En çok öğretim ilkesine yer verilen ünitenin on dört farklı öğretim ilkesi ile toplum ve kültür ünitesi olduğu tespit edilmiştir.

Anahtar kelimeler: “Program.”, “Öğretim Programı.” “Öğretim İlkeleri.”, “Sosyoloji Ders Kitabı.”

Abstract. In this research, it is aimed at examining the secondary school sociology textbook in terms of teaching principles. For this purpose, six units in the secondary school sociology textbook were examined in the research. Document review, one of the qualitative research designs, was used in the research. The study material for the research is the sociology textbook, which is accepted as educational material by the Ministry of National Education, Board of Education, and Discipline in line with the sociology course curriculum. Descriptive analysis was used to analyze the research data. During the data analysis process, first the originality of the textbook was checked, and then a framework was created by determining under which themes the data obtained from the secondary school sociology textbook would be processed. Then, the course book was analyzed according to the titles of the book chapters, content, and justification under the relevant teaching principles and teaching principle themes that could be included. Then, the data were processed into tables according to themes, and the findings were described. In the research, it was concluded that a total of sixteen different teaching principles were included in the secondary school sociology textbook. These principles have emerged as the principles of clarity, from the known to the unknown, from the whole to the part, integrity, evaluation, economy, active participation, timeliness, vitality, readiness, suitability for the target, clue, from the concrete to the abstract, sociability, technology, and from near to far. It has been concluded that the principles most frequently included in the textbook are active participation in sixty-four different places, timeliness in thirty-four places, readiness in twenty-one places, openness in seventeen different places, and vitality in sixteen places.

Keywords: “Program.”, “Curriculum.” “Teaching Principles.”, “Sociology Textbook.”



Extended Abstract

Introduction. Teaching principles, as basic ideas used at every stage of the teaching process with their guiding and evaluative functions (Karabacak, 2018, 164), are the rules that humanity has obtained from its experiences based on learning and teaching for centuries and believes in their effectiveness (Aşılıoğlu, 2021, 32). In all processes, from deciding on the preparation of a curriculum to its implementation, from selecting activities to determining course materials, teaching principles should be followed (Gökçegöz Karatekin & Durmuş, 2008; Hesapçioğlu, 2008). Since teaching principles are the basic ideas that should be taken into account at every stage of educational activities (Karabacak, 2018), these principles should be taken into consideration in the preparation of textbooks used in educational activities.

Planning teaching in the light of these principles means benefiting from the practices that have been tried and successful results that have been obtained in the historical process (Aslan, 2021). As important as it is for teachers to be aware of teaching principles and to teach their lessons in this direction, it is equally important that the textbooks offered to teachers and students are prepared according to teaching principles (Aşçı, 2020). In this context, the examination of the secondary sociology textbook, which was prepared in order to achieve the general objectives determined in the sociology course curriculum, in terms of teaching principles, constituted the problem situation of this research. The fact that textbooks are widely used materials increases the need for analysing textbooks from various aspects. In order to increase the quality of teaching, research on textbooks should continue and what is expected from a qualified textbook should be revealed (Kızılcıoğlu, 2005). In this context, it is thought that analysing the secondary sociology textbook according to teaching principles will contribute directly to increasing the quality of textbooks and indirectly to increasing the quality of teaching. Again, the findings of this research are important in terms of contributing to the preparation of qualified textbooks by revealing the importance of preparing textbooks according to teaching principles.

In line with this information, the aim of this research is to analyse the secondary sociology textbook, which is accepted as an educational tool by the Board of Education and Discipline, in terms of teaching principles. For this purpose, all six units in the secondary sociology textbook were analysed in a way to cover mental preparation, activity, key information, discussion, reminder, out-of-school activity and assessment and evaluation sections.

1. Which teaching principles are included in the units in the sociology textbook?
2. Which teaching principles are generally included in the sociology textbook?

Method. In this study, since it is aimed to at examining the secondary sociology textbook in terms of teaching principles, document analysis method was used. In line with this study, since interviews and observations were not needed to answer the research questions in this study and the secondary sociology textbook was used as the primary data source, document analysis was used as the method in the study. As a qualitative research method, document analysis involves the analysis of written materials that provide information about the phenomena subject to the research (Yıldırım & Şimşek, 2006, 187). In this study, the study material consists of the secondary sociology textbook, which is accepted as an educational tool with the approval of the Board of Education of the Ministry of National Education in line with the sociology course curriculum. In line with the stages of the descriptive analysis Görücü, Y. D. & Ünsal, S. (2024). Öğretim ilkeleri açısından ortaöğretim sosyoloji ders kitabının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1715-1744.*

DOI. 10.51460/baebd.1477986



method in the research, a framework was created by first determining under which themes the data obtained from the secondary sociology textbook would be processed.

Results. In the study, it was concluded that sixteen different teaching principles were included in the secondary sociology textbook. These principles are: clarity, from known to unknown, from whole to part, integrity, evaluation, economy, active participation, topicality, vitality, readiness, relevance to the target, clue, from concrete to abstract, sociability, technology and close to distance principles. It was concluded that the most common principles in the textbook were active participation in sixty-four different places, topicality in thirty-four places, readiness in twenty-one places, clarity in seventeen different places and vitality in sixteen places. It was observed that the unit with the most teaching principles was the Society and Culture unit, with fourteen different teaching principles.

Discussion and Conclusion. According to the results of the research, it was seen that the principles of openness, hint, active participation, readiness, completeness, near and far, vitality and evaluation were included in the introduction to the sociology unit in the secondary sociology textbook. Among these principles, it was concluded that the principle of active participation was given more place in the introduction to sociology unit. The principle of active participation allows the student to take an active roles in the learning process. It can be said that the principle of active participation is included in the introduction to sociology unit through group work practices in the mental preparation, activity and out-of-school activity sections. In the study, it was determined that the teaching principles of vitality, from the known to the unknown, sociability, topicality, near and far and evaluation were included in the individual and society unit, which is the second unit of the sociology textbook.

It was seen that the principles of active participation and vitality were mostly included in the second unit. It was determined that the principle of active participation was utilised in the mental preparation, activity and discussion sections of the second unit. Active learning techniques have contributions such as making the lesson fun, increasing efficiency, ensuring retention of what is learned, increasing attention, instilling self-confidence in students and increasing teacher-student communication (Ünsal, 2017). Considering the relationship between active learning and active participation, it can be said that the sociology textbook provides teachers with the opportunity to use active learning techniques.



Giriş

Eğitim sistemlerinin yol haritasını oluşturan eğitim programları, Oliva ve Gordon (2018) içerik ve öğrenme yaşantılarından oluşan bir plan, Bobbitt (2017) bireylerin her açıdan yetişkin bireyler olduklarında kendisinden beklenen davranışları sergilemesini sağlayan becerileri kazandırma aracı olarak tanımlanmıştır. Program içerisinde önemli bir yere sahip olan öğretim programı ise; öğrenme içeriği, düzenlenecek öğrenme yaşantıları, öğretim yöntemleri ve süreçleri ve öğrenmenin gerçekleşme oranını belirleme amaçlı değerlendirme durumlarından oluşan bir bütündür (Kalaycı ve Yıldırım, 2020). Öğretim programı bir dersin öğretimi ile ilgili yer verilen tüm etkinlikleri kapsayan bir plandır ve bu planda öğretim sürecine kimlerin dâhil olacağı, ne öğreneceği, nasıl ve ne zaman öğreneceği genel hatlarıyla belirlenir (Gürbüz ve Aslan Taşçı, 2012).

Eğitim programı, çağın koşullarına bağlı olarak ortaya çıkan ihtiyaçlara cevap vermek, yürürlükte olan programın eksikliklerini gidermek, eğitim alanında ortaya çıkan yeniliklere uyum sağlamak gibi nedenlerden dolayı zaman zaman düzenlenebilir ya da tamamen yenilenebilir (Durukan, 2013). Ülke politikası doğrultusunda ihtiyaç duyulan insan niteliklerini karşılamak amacıyla eğitim sistemleri ve öğretim programları değişime uğramak durumundadır (Susam ve Demir, 2020). Program geliştirme çalışmaları da oluşan bu ihtiyaç ve beklentileri karşılamak (Erişen, 1998) ve bireysel ilgi, tutum ve beklenti düzeyindeki değişim ve gelişmeleri gelecek kuşakların davranışlarına yansıtma (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018) amacıyla yürütülmektedir. Bundan dolayı program geliştirme çalışmaları dinamik bir süreçtir (Demirel, 2015). Sosyoloji Dersi Öğretim Programı da çağın koşullarına ve ihtiyaçlara bağlı olarak 1924 yılından bu yana dokuz kez değiştirilmiştir (Zabun, 2012; Yalar, 2001). 2009 yılında hazırlanan son öğretim programı ise okullarda uygulanmaya devam etmektedir. 2009 yılında hazırlanan sosyoloji öğretim programı için öğrenci merkezli olmakla birlikte günümüzde yaşanan küresel olayları ve gelişmeleri kendi yerel ve kültürel unsurlarımızla birlikte vermeyi amaçladığını söylemek mümkündür (Demirpolat, 2021).

Öğretim programının uygulanmasında okulun içinde bulunduğu sosyo-ekonomik ve kültürel çevre, öğrenci başarı düzeyleri, öğrenci farklılıkları, programların yoğunluğu, sınıflardaki öğrenci sayıları, okulun araç-gereç ve fiziksel imkanları, yardımcı kaynaklar gibi faktörlerin etkili olduğu ifade edilmektedir (Altun, Arslan ve Yazgan, 2004; Bal, 2008; Bümen vd., 2014; İzci ve Göktaş, 2014). Bir program ne kadar iyi hazırlanmış olsa da programın uygulanabilmesi için gerekli ortam ve koşullar yeterince sağlanmamışsa programın başarılı olma oranı azalmaktadır (Çelikkaya ve Kürümlüoğlu, 2018).

Çağımızda gelişen teknolojik imkânlar sayesinde birçok öğretim programı için farklı öğrenme ortamları, laboratuvarlar, atölyeler, kaynaklar kullanılıyor olsa da bireyin eğitim yaşantısı boyunca ders kitapları, en çok tercih edilen araçlardan biri olmaya devam etmektedir (Durukan, 2011). Programların uygulanmasında ve belirlenen amaçlara ulaşmada ders kitapları, aynı zamanda okulların üstlendiği sosyal, kültürel ve ekonomik alanlarda bireyleri geliştirme işlevinin yerine getirilmesi açısından da önemlidir (Kızılcıaoğlu, 2003, 19). Ders kitapları, öğretim programında yer verilen konuları sistemli ve düzenli bir biçimde açıklayan, öğrencilerin temel bilgilere ulaşmasını sağlayan, öğrenme sürecinde



öğrencilere rehberlik eden temel kaynaklar olarak öğretim sürecinde vazgeçilmez bir işleve sahiptir (Ünsal ve Güneş, 2002). Ders kitapları, bir derste kullanılan, dersin öğretimi için öğrencilerin seviyesine uygun olarak hazırlanan ve içeriği öğretim programına göre yazılıp incelendikten sonra onaylanan temel kaynaklardır (Durakoğlu, Altıparmak ve Coşkun, 2019; Gülersoy, 2013). Başka bir ifadeyle ders kitapları, bilgilerin bir sıra ve düzen içinde aktarıldığı, öğrencilerin tekrar ve alıştırma yoluyla bilgileri öğrenmesi ve hatırlamasını sağlayan (Bamberger, 1975, aktaran Güneş, 2022) bireysel ve grupla yapılması istenen ödevlerde ortak kullanılabilen (Tokuş, 2018) kaynaklar olarak tanımlanmaktadır.

Her öğrenci eğitim süreci içinde aynı koşullara sahip olamamaktadır. Buna rağmen ülkemizde Millî Eğitim Bakanlığı tarafından her öğrenciye ilköğretim ve ortaöğretim kademelerinde kitaplar ücretsiz olarak dağıtılmaktadır (Altay, 2021). Günümüzde her öğrencinin en azından ders kitaplarına ücretsiz ulaşım sağladığı düşünüldüğünde ders kitaplarının öğrencilere yol gösterme, hayata hazırlama ve birtakım beceriler kazandırma açısından da önemli olduğu ortaya çıkmaktadır (Haşiloğlu, Durak ve Aslan, 2020).

Öğrenme öğretme sürecinde temel amaç içeriğin öğrencilere kazandırılmasıdır. Bu amaç doğrultusunda öğretmenlerin ve öğrencilerin doğru eylem ve etkinliklere yönelmesini sağlayacak genel kabul görmüş birtakım ilkelere ihtiyaç duyulmaktadır (Çoban, 2011). İlke, bilimsel yolla kesinleşmiş bilgilerin uygulama faaliyetlerine ve kavramsal çalışmalara dayanak oluşturmasını sağlar (Demirel, 2017, 70). Öğretim ilkeleri, yol gösterici ve değerlendirici işleviyle öğretim sürecinin her aşamasında kullanılan temel fikirler olarak (Karabacak, 2018, 164) insanlığın yüzyıllardan beri öğrenme ve öğretmeye dayalı tecrübelerinden elde ettiği ve etkisine inandığı kurallardır (Aşılıoğlu, 2021, 32). Bir öğretim programının hazırlanmasına karar verilmesinden uygulamaya alınmasına, etkinliklerin seçilmesinden ders materyallerinin belirlenmesine kadar olan bütün süreçlerde öğretim ilkelerine göre hareket edilmelidir (Gökçeğöz Karatekin ve Durmuş, 2008; Hesapçioğlu, 2008). Öğretim ilkeleri, eğitim öğretim faaliyetlerinin her aşamasında dikkate alınması gereken temel fikirler (Karabacak, 2018) olduğuna göre eğitim öğretim faaliyetlerinde kullanılan ders kitaplarının hazırlanmasında da bu ilkelerin göz önünde bulundurulması gerekir.

Araştırmacılar tarafından öğretim ilkeleri, farklı sayı ve başlıkta ele alınmaktadır (Akay, 2021; Aşılıoğlu, 2021; Demirel, 2017; Dirik, 2014; Gökçeğöz Karatekin ve Durmuş, 2008; Hesapçioğlu, 2008; Karabacak, 2018; Köksal ve Atalay, 2015; Küçükahmet, 2017; Pala, 2015; Sünbül, 2014; Taşdemir, 2007; Turan, 2019; Yeşilyurt, 2020). Bu öğretim ilkeleri şekil 1’de gösterilmiştir.



Şekil 1. Öğretim ilkeleri

Öğretimi bu ilkeler ışığında planlamak, tarihsel süreçte denenmiş ve başarılı sonuçlar alınmış uygulamalardan faydalanmak anlamına gelmektedir (Aslan, 2021). Öğretmenlerin öğretim ilkelerinin farkında olması ve bu doğrultuda derslerini işlemesi ne kadar önemli ise öğretmen ve öğrencilerin kullanımına sunulan ders kitaplarının öğretim ilkelerine göre hazırlanmış olması da aynı nedenle önemlidir (Aşçı, 2020). Bu bağlamda sosyoloji dersi öğretim programında belirlenen genel amaçlara ulaşılması amacıyla hazırlanan ortaöğretim sosyoloji ders kitabının öğretim ilkeleri açısından incelenmesi, bu araştırmanın problem durumunu oluşturmuştur.

Ders kitaplarının yaygın kullanılan materyaller olması, ders kitaplarının çeşitli yönlerden incelenmesine duyulan ihtiyacı artırmaktadır. Öğretimde kalitenin yükselmesi için ders kitapları ile ilgili araştırmaların devam etmesi ve nitelikli bir ders kitabından beklenenlerin açığa çıkarılması gerekmektedir (Kızılçaoğlu, 2005). Bu bağlamda ortaöğretim sosyoloji ders kitabının öğretim ilkelerine göre incelenmesinin doğrudan ders kitaplarının niteliğinin artırılmasına dolaylı yoldan da öğretimin kalitesinin artırılmasında katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Ders kitaplarında yer alan etkinlik, metin, görsel, şema, grafik, tablo vb. içeriklerinin öğretim ilkeleri ışığında hazırlanması, öğretim programının belirlediği hedeflere ulaşması açısından önemlidir (Toprak, 1993). Yine bu araştırma sonucunda ulaşılan bulgular, ders kitaplarının öğretim ilkelerine göre hazırlanmasının önemini ortaya koyarak nitelikli ders kitaplarının hazırlanmasına katkıda bulunması açısından önemlidir. Öğretim ilkelerine göre ders kitaplarının incelenmesine yönelik yapılan araştırmaların ders kitaplarının hazırlanması aşamasında öğretim ilkelerine yer verilmesine yönelik farkındalığı artırması beklenmektedir.

Ülkemizde ve dünyada meydana gelen gelişmeler sonucu ortaya çıkan yeni bilgi kaynaklarına bağlı olarak yapılan program değişikliklerinde, ders kitapları biçim, içerik, dil ve anlatım bakımından değişime uğramakta (Güzel ve Şimşek, 2012) ve yeniden düzenlenerek eğitim öğretim ortamlarında işlevlerini sürdürmektedir (Hesapçioğlu, 2008). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları Yönetmeliği'ne göre (2021) bir ders kitabının uygunluk süresi beş yıldır. Ders kitabının yeniden yazılmasını gerektirecek program değişikliklerinde o ders kitabının uygunluk süresi sona erer. Yeni hazırlanacak ders kitaplarının Görücü, Y. D. & Ünsal, S. (2024). Öğretim ilkeleri açısından ortaöğretim sosyoloji ders kitabının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1715-1744.



seçilmesinde sırasıyla biçimsel görünüm, bilimsel içerik, dil ve anlatım ölçütleri dikkate alınmaktadır. Buna göre biçimsel görünümde kitabın dış ve iç kapakları ile ön ve arka sayfalarında yer alan bilgilere, bilimsel içerikte, ders kitabının içeriğinin bilimsel olarak incelenmesi ve bilimsel hataların olmamasına, dil ve anlatım açısından Türkçenin zenginliklerini ortaya çıkarmaya ve anadili bilinci kazandırmaya dikkat edilmektedir (Demirel, 2017). Ayrıca ders kitaplarının hazırlanırken öğretim ilkelerinden de faydalanılması gerekmektedir.

Alanyazın incelendiğinde, ders kitaplarını çeşitli açılardan inceleyen çalışmalar (Açılmış, 2015; Akkaya, 2016; Altay, 2021; Altun, vd., 2004; Bayar, 2021; Çağlayantaş, 2008; Doğan ve Torun, 2018; Durakoğlu vd., 2019; Göçer, 2007; Gülersoy, 2013; Gündüz, 2010; Köse, 2021; Mısır, 2014; Öztürk, 2019; Tokuş, 2018) olduğu görülmektedir. Yine alanyazın incelendiğinde ders kitaplarını öğretim ilkelerine göre inceleyen çalışmaların azlığı dikkat çekmektedir. Yapılan çalışmalarda ders kitapları bir veya birkaç öğretim ilkesine göre incelenmiştir. Örneğin Çağlayantaş (2008) ve Değirmenci (2019) Coğrafya ders kitabını güncellik ilkesine göre incelemiş, Köse (2021) Cumhuriyet dönemi harf inkılabından önce yazılmış psikoloji ders kitaplarını genel öğretim ilkelerine göre incelemiştir. Yine Canlı (2015) Türkçe ders kitaplarını çocuğa görelilik ilkesi açısından, Altürk ve Ünlü (2014) Coğrafya ders kitaplarında aktivite ilkesine yer verilme durumuna göre, Koçdar (2006) ise uzaktan eğitim ders kitaplarını geri bildirim ilkesi bağlamında incelemiştir. Ancak sosyoloji ders kitabını öğretim ilkelerine göre inceleyen araştırmaya rastlanmaması araştırmacılar tarafından bir eksiklik olarak görülmüştür. Bu eksikliğin bu araştırmanın sonuçlarıyla giderilerek alana katkı sağlanması beklenmektedir.

Bu bilgiler doğrultusunda araştırmada Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığınca eğitim aracı olarak kabul edilen ortaöğretim sosyoloji ders kitabının, öğretim ilkeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmada, ortaöğretim sosyoloji ders kitabında yer alan altı ünitenin tamamı zihinsel hazırlık, etkinlik, anahtar bilgi, tartışyorum, hatırlatma, okul dışı etkinlik ve ölçme değerlendirme bölümlerini kapsayacak şekilde incelenmiştir. Bu araştırmada aşağıda belirtilen iki araştırma sorusuna cevap aranmıştır.

1. Sosyoloji ders kitabında yer alan ünitelerde hangi öğretim ilkelerine yer verilmiştir?
2. Sosyoloji ders kitabında genel olarak hangi öğretim ilkelerine yer verilmiştir?

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu araştırmada ortaöğretim sosyoloji ders kitabının öğretim ilkeleri açısından incelenmesi amaçlandığından doküman incelemesi yöntemi kullanılmıştır. Görüşme ve gözlem yapmanın mümkün olmadığı durumlarda araştırmacı, araştırma problemiyle ilgili yazılı ve görsel materyalleri incelemek amacıyla doküman incelemesi yöntemine başvurabilmektedir (Balci, 2016). Doküman incelemesi tek başına bir araştırma yöntemi olabildiği gibi diğer nitel yöntemlerin kullanıldığı araştırmalar için ek bilgi kaynağı olarak da kullanılmakta, elde edilen bulgular yardımcı ve tamamlayıcı olmaktadır (Bowen, 2009; Yıldırım ve Şimşek, 2006, 187). Buna göre doküman incelemesi, araştırma verilerinin birincil kaynakları olarak çeşitli dokümanların toplanması, analiz edilmesi ve yorumlanması olarak



kullanıldığında bilimsel bir araştırma yöntemi olarak kullanılmakta, nitel bir araştırmada ise veri toplama tekniği olarak kullanıldığında ise bilimsel araştırmanın bir parçası, tamamlayıcısı haline gelebilmektedir (Özkan, 2023). Bu açıklamalar doğrultusunda bu araştırmada yer alan araştırma sorularına cevap vermek için görüşme ve gözleme gerek duyulmadığı ve ortaöğretim sosyoloji ders kitabı birincil veri kaynağı olarak kullanıldığı için araştırmada yöntem olarak doküman incelenmesi kullanılmıştır. Nitel bir araştırma yöntemi olarak doküman incelemesi, araştırmaya konu olan olgular hakkında bilgiler sunan yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 187). Doküman incelenmesi yönteminde, basılı ve elektronik materyaller birincil veri kaynaklarıdır (Bowen, 2009) ve yazılı metinlerin toplanarak incelenmesi, sorgulanması ve analiz edilmesi (O'Leary, 2017, aktaran Sak vd., 2021) esasına dayanır.

Doküman inceleme yönteminde hangi dokümanların veri kaynağı olarak kullanılacağı önemlidir (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 188). Eğitim alanında yapılan bir araştırmada ders kitapları, öğrenci kayıtları, toplantı tutanakları, ders ve ünite planları, eğitim alanında hazırlanmış tez, makale ve kitap gibi yazılı dokümanlar kullanılabilir (Sak vd., 2021).

Araştırma süreci dokümanlara ulaşma, orijinalliğini kontrol etme, dokümanları anlama, veriyi analiz etme ve veriyi kullanma (Forster, 1995, aktaran, Yıldırım ve Şimşek, 2006, 188) basamaklarına göre yürütülmüştür. Bu kapsamda ilk olarak ortaöğretim sosyoloji ders kitabı araştırmacı tarafından temin edilmiş, basım yılı ve yayın evi bilgileri kontrol edilerek dokümanın orijinal olduğu belirlenmiştir.

Araştırmanın çalışma materyali

Bu araştırmada çalışma materyali sosyoloji dersi öğretim programı doğrultusunda Millî Eğitim Bakanlığı Talim Terbiye Kurulunun 18.03.2021 gün ve 22609816 sayılı yazısı ile eğitim aracı olarak kabul edilen ortaöğretim sosyoloji ders kitabından oluşmaktadır.

Verilerin analizi

Araştırma verilerinin analizinde betimsel analizden yararlanılmıştır. Betimsel analiz daha çok ayrıntılı ve derinlemesine analiz gerektirmeyen verilerin işlenmesinde kullanıldığından (Karataş, 2015) betimsel analizde temel amaç verilerin kavram ve ilişkiler yoluyla açıklanmasıdır (Cin Şeker, 2020). Betimsel analiz yöntemi ile elde edilen veriler, önceden araştırmacılar tarafından belirlenen temalara göre düzenlenmekte ve yorumlar özetlenerek sunulmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 224). Bu süreçte verilerin anlamlı ve mantıklı bir bütün oluşturacak şekilde sunulması önem taşımaktadır (Özen ve Arslan Hendekçi, 2016). Yine araştırmada kullanılacak kitap, makale, bildiri gibi dokümanların özgünlüğü kontrol edilmeli ve sistemli olarak incelenmelidir. Bu sayede araştırmacı hem zamanını verimli kullanabilmekte hem de kaynak tasarrufu yapabilmektedir (Karataş, 2015). Betimsel analiz süreci dört aşamadan (Yıldırım ve Şimşek, 2006, 224) oluşmaktadır:



Şekil 2. Betimsel analiz yönteminin aşamaları

Araştırmada betimsel analiz yönteminin aşamaları doğrultusunda öncelikle ortaöğretim sosyoloji ders kitabından elde edilen verilerin hangi temalar altında işleneceği belirlenerek bir çerçeve oluşturulmuştur. Çerçevelerin oluşturulması aşamasında göz önünde bulundurulmuş ilkeler ise şunlardır: Açıklık, bilinenden bilinmeyene, bütünden parçaya, bütünlük, değerlendirme, ekonomiklik, etkin katılım, güncellik, hayatilik, hazırbulunuşluk, hedefe uygunluk, ipucu, somuttan soyuta, sosyallik, teknoloji ve yakından uzağa ilkesi. Ardından temalara göre veriler tablolara işlenmiş ve bulgular tanımlanmıştır. Son aşamada ise her ünite için ayrı ayrı hazırlanan tablolardan elde edilen veriler yorumlanmıştır. Analiz işlemlerinin nasıl yapıldığına ilişkin örnek şekil 3'te verilmiştir.



Öğretim İlkesi	Sayfa No	Kitap bölümü	İçerik	Gereke
Açıklık	9	Kitabın tanıtım bölümü	Zihinsel hazırlık, Etkinlik, Anahtar bilgi, Tartışyorum, Hatırlatma, Okul dışı etkinlik, Ölçme ve değerlendirme	Sosyoloji ders kitabının hazırlanmasında açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, programı uygulayan her öğretmenin aynı şeyi anlaması ve öğrencilere aktarması ilkesinden hareketle tanıtım bölümünün açıklık ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
	12	Anahtar bilgi bölümü	"Sosyoloji" kelimesi köken olarak Latince "üye, ortak, arkadaş" anlamlarına gelen "soçios" kelimesi ile Yunanca "bilgi, bilim, akıl, mantık" anlamlarına gelen "logos" kelimesinden türetilmiş ve Fransızcadan Türkçeye girmiştir. "Sosyoloji" Türkçeye "toplum bilimi" diye çevrilir.	Derste ilk kez kullanılacak bir kavramın önce anlamı üzerinde durulması, tüm öğrencilerin anlayacağı şekilde açıklamalar yapılmasından açıklık ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
İpucu	10	Sosyolojiye giriş ünitesi	Temel kavramlar Sosyoloji, Toplum, Toplumsal Olay, Toplumsal Olgu, Toplumsal Grup, Araştırma Yöntemi	Ünitenin başında temel kavramlara yer verilmesi, öğrencilere ünite boyunca neleri öğreneceklerini hatırlattığımdan ipucu ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
	24	Ölçme değerlendirme bölümü	Aşağıda verilen cümlelerde boş bırakılan yerlere doğru sözcükleri yazınız (sosyometri, kamucu toplum, saha araştırması, sosyoloji, sanayileşme) 1. Felsefe toplumsal sorunları ele alırken olması gerekeni, ise olanı araştırır.	Öğrenciye bilgi vererek dikkatini belli bir noktada toplamasını sağlayacak şekilde parantez içinde kavramlara yer verilmesinin ipucu ilkesine uygun olduğu düşünülmektedir.

Şekil 3. Analizlerin nasıl yapıldığına ilişkin örnek uygulama

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Bilimsel araştırmalarda araştırmanın türüne, verilerin elde edilmiş biçimine ve verilerin analizine ilişkin geçerlilik ve güvenilirliğin raporlanması beklenir (Özkan, 2023). Nicel araştırmalar için geçerliğin yaygın olarak tanımı, bir konuyla ilgili ölçme değerlendirme aracının araştırılan konuyu ölçme yeteneği olarak ifade edilmektedir (Arslan, 2022). Nitel araştırmalar açısından geçerlilik ise bulguların doğru veya kabul edilebilir olması şeklinde tanımlanmaktadır (Creswell, 2016, 409, aktaran Arslan, 2022). Yıldırım ve Şimşek (2016, 270) ise geçerliliği araştırmacının ele aldığı olguyu olduğu şekliyle açık, şeffaf ve tarafsız bir biçimde gözlemlemesi ve incelemesi olarak tanımlamaktadır.

Araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğini artırmak amacıyla nitel araştırma geleneğine ve doküman inceleme yöntemine uygun olarak öncelikle ortaöğretim sosyoloji ders kitabı temin edilmiştir. Ayrıca ders kitabı pdf olarak indirilerek dijital ortamda depolanmıştır. Ders kitabı betimsel analiz yoluyla analiz edilerek veriler MS Word programı üzerinde oluşturulan tablolara işlenmiş ve tablolar dijital ortamda saklanmıştır. Bu işlem ders kitabında yer alan altı ünite için altı ayrı tablo olacak şekilde gerçekleştirilmiştir. Betimsel analiz yoluyla elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından kontrol edilmiştir. Yapılan kontroller sonucunda araştırmacılar tarafından tablolarda yer alan kategorilerin bazıları değiştirilmiş veya çıkarılmış, bazı tablolara da yeni eklemeler yapılmıştır. Verilerin betimsel analiz doğrultusunda incelenmesinde araştırmacıların ortak görüşü dikkate alınmıştır. Ayrıca veri toplama ve verilerin analiz sürecinin depolanması ve sunuma hazır bulundurulması araştırmanın geçerliliğine katkı sağlamıştır. Geçerliliği artırma adına analizlerin nasıl yapıldığı kanıtlayıcı bir şekilde açıklanmıştır. Ayrıca okuyucular için açık ve anlaşılır bir dil kullanılmıştır.

Görücü, Y. D. & Ünsal, S. (2024). Öğretim ilkeleri açısından ortaöğretim sosyoloji ders kitabının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1715-1744.

DOI. 10.51460/baebd.1477986



Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde ortaöğretim sosyoloji ders kitabını oluşturan “Sosyolojiye Giriş”, “Birey ve Toplum”, “Toplumsal Yapı”, “Toplumsal Değişme ve Gelişme”, “Toplum ve Kültür” ve “Toplumsal Kurumlar” üniteleri öğretim ilkeleri açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur. “Sosyolojiye Giriş” ünitesi öğretim ilkeleri açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Sosyolojiye giriş ünitesinin öğretim ilkeleri açısından incelenmesi

Öğretim ilkesi	Sayfa no	Kitap bölümü	İçerik	Gerekeçe
Açıklık	9	Kitabın tanıtımı	Zihinsel hazırlık, Etkinlik, Anahtar bilgi, Tartışyorum, Hatırlatma, Okul dışı etkinlik, Ölçme ve değerlendirme	Sosyoloji ders kitabının hazırlanmasında açık ve anlaşılır bir dil kullanılması, programı uygulayan her öğretmenin aynı şeyi anlaması ve öğrencilere aktarması ilkesinden hareketle tanıtım bölümünün açıklık ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
İpucu	10	Sosyolojiye giriş ünitesi temel kavramlar	Sosyoloji, Toplum, Toplumsal Olay, Toplumsal Olgular, Toplumsal Grup, Araştırma Yöntemi	Ünitenin başında temel kavramlara yer verilmesi, öğrencilere ünite boyunca neleri öğreneceklerini hatırlattığından ipucu ilkesinin var olduğu düşünülmektedir.
Hazırbulunuşluk	11	Zihinsel hazırlık	2. Aşağıdaki görselde toplumsal hayatla ilgili neler görüyorsunuz? Düşüncelerinizi sözlü olarak ifade ediniz.	Hazırlık soruları ile öğrencide var olan bilgi ve becerilerin tespit edilmesi amaçlandığından hazırbulunuşluk ilkesinin var olduğu düşünülmektedir.
Etkin katılım	13	Etkinlik	İkişerli gruplara ayrılınız. Bir sözcü seçiniz. Verilen bilim dallarından birini seçerek sosyoloji ile ilişkisini tartışınız.	Öğrencilerin grup çalışması yapması ve sınıf içerisinde çalışmalara aktif katılımından dolayı etkin katılım ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Bütünlük	13	Anahtar bilgi	Sosyolojinin diğer bilimlerle ilişkisi	Dersin işleniş esnasında konu bütünlüğünü sağlamak için farklı derslerin konuları arasında ilişki kurulması amacıyla disiplinler arası yaklaşımdan faydalanma yoluna gidilmesinden dolayı bütünlük ilkesine uygun

Görücü, Y. D. & Ünsal, S. (2024). Öğretim ilkeleri açısından ortaöğretim sosyoloji ders kitabının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1715-1744.

DOI. 10.51460/baebd.1477986



				hareket edildiği düşünülmektedir.
Yakından uzağa	14	Toplumu oluşturan unsurlar görseli	Birey, Toplumsal gruplar, Toplumsal kuruluşlar, Toplumsal etkileşimler	Verilen görselde öğrencinin yer, yaşayış ve zaman bakımından en yakından hareket edilerek gittikçe daha uzak yer ve zamanlara doğru hareket edilmesinden yakınlık ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Hayatilik	21	Etkinlik	Sosyolojide veri toplama teknikleri Anket, görüşme, monografi, sosyometri	Öğrenciler etkinlik sonrasında öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanabileceklerinden dolayı hayatilik ilkesinin var olduğu düşünülmektedir.
Değerlendirme	24	Ölçme değerlendirme	Ölçme değerlendirme soruları	Öğrenme etkinlikleri uygulandıktan sonra başlangıçta belirlenen hedeflere öğrencilerin ne ölçüde ulaştıklarını göstermesi bakımından ölçme değerlendirme bölümünün değerlendirme ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.

Tablo 1 incelendiğinde sosyolojiye giriş ünitesi içerisinde sekiz öğretim ilkesinin yer aldığı görülmektedir. Bu ilkeler; açıklık, ipucu, etkin katılım, hazırbulunuşluk, bütünlük, yakından uzağa, hayatilik ve değerlendirme şeklindedir.

Sosyoloji ders kitabının “Birey ve Toplum” ünitesi öğretim ilkeleri açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Birey ve toplum ünitesinin öğretim ilkeleri açısından incelenmesi

Öğretim ilkesi	Sayfa no	Kitap bölümü	İçerik	Gereke
İpucu	26	Temel kavramlar	Sosyalleşme, saygınlık, toplumsal kontrol, toplumsal statü, toplumsal rol, toplumsal değer, toplumsal norm, toplumsal sapma	Öğrencilere öğrenme – öğretme sürecinde neler öğreneceklerinin duyurulması gerektiği ilkesinden hareketle temel kavramların verilmesinin ipucu ilkesine uygun olduğu düşünülmektedir.
Hazırbulunuşluk	37	Zihinsel hazırlık	2. Toplumsal değerlerin davranışlarımıza yön verdiğini düşünüyor musunuz? Niçin?	Öğrencilerin toplumsal değerler ile ilgili ön koşul bilgilerinin ne düzeyde olduğunu açığa

Görücü, Y. D. & Ünsal, S. (2024). Öğretim ilkeleri açısından ortaöğretim sosyoloji ders kitabının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1715-1744.*

DOI. 10.51460/baebd.1477986



			Bu konuyu somut bir örnekle yorumlayınız.	çıkarması açısından hazırlık sorusunun hazırbulunuşluk ilkesine göre hazırladığı düşünülmektedir.
Etkin katılım	28	Etkinlik metni ve soruları	2. Aile, okul, arkadaş grupları ve kitle iletişim araçlarından başka sizce bireyin sosyalleşmesine etki eden diğer sosyalleşme araçları nelerdir?	Etkinlik çalışmasında öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcı hale gelmesi için öğrencinin bir eylemde bulunması istendiğinden etkin katılım ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
Hayatilik	33	Etkinlik	“Sağlıklı Sosyalleşme” başlıklı bir metin ve metnin yanında bir haber yer almaktadır. Metni ve haberi okuyunuz. Sosyalleşme ile ilgili olarak öğrendiklerinizden hareketle metnin sonunda yer alan soruları cevaplayarak tablodaki boşluklara yazınız	Etkinlik çalışmasının öğrencilerin günlük yaşam koşullarını dikkate alması ve hayatlarında kullanacakları bilgiler sunması bakımından hayatilik ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
Bilinenden bilinmeyene	42	Zihinsel hazırlık	2. “Başkalarının hakkı benim ödevimdir.” sözünden ne anlıyorsunuz?	Öğretimde belirlenen amaçlara ulaşmak için öncelikle öğrencilerin bildiklerinden başlayarak bilinmeyene doğru ilerleme ilkesine göre hazırlanan soruda bilinenden bilinmeyene ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Sosyallik	46	Etkinlik	Tabloya yazdığınız hak ve görevleri eşleştiriniz. Tablonun devamındaki soruları tartışarak etkinliği tamamlayınız.	Etkinlik çalışmasının eğitimde küçük yaşlardan itibaren çocukları toplumsal kurallara alıştırmaya, onlara toplumun değer yargılarını öğretme ve bu değerlere karşı saygı duygusu geliştirme ilkesine göre hazırlandığından sosyallik ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Güncellik	36	Etkinlik	Tezgâhtarın Bir Günü okuma metni	Öğrenme-öğretme sürecinde öğrencilerin güncel olay ve konularla karşı karşıya gelmeleri ve gerçek yaşam koşullarını tanımlamaları amaçlandığından etkinlikte güncellik ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.



Yakından uzağa	45	Etkinlik	3. Türkiye’de olumsuz sapmayı önlemek için öneriler geliştiriniz.	Etkinlik sorularında öğrencinin en yakınından hareket edilerek gittikçe genişleyen bir şekilde daha uzak yer ve zamanlara doğru hareket edilmesinden dolayı soruların yakından uzağa ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
Değerlendirme	48	Ölçme değerlendirme	Ölçme değerlendirme soruları	Öğrenme etkinlikleri uygulandıktan sonra başlangıçta belirlenen hedeflere öğrencilerin ne ölçüde ulaştıklarını göstermesi bakımından ölçme değerlendirme bölümünün değerlendirme ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.

Tablo 2 incelendiğinde Birey ve Toplum ünitesi içerisinde dokuz farklı öğretim ilkesine yer verildiği gözlenmiştir. Yer verilen öğretim ilkeleri; ipucu, hazırbulunuşluk, etkin katılım, hayatilik, bilinenden bilinmeyene, sosyallik, güncellik, yakından uzağa ve değerlendirme ilkeleri olmuştur.

Sosyoloji ders kitabının “Toplumsal yapı” ünitesi öğretim ilkeleri açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 3’te verilmiştir.

Tablo 3.

Toplumsal yapı ünitesinin öğretim ilkeleri açısından incelenmesi

Öğretim ilkesi	Sayfa no	Kitap bölümü	İçerik	Gereççe
İpucu	62	Etkinlik	Metin ve şekilleri inceleyerek sayfa 62’deki kontrol tablosunu doldurunuz.	Kontrol tablosunu doldurmadan önce öğrenciler yönergelerle yönlendirildiğinden etkinliğin ipucu ilkesi dikkate alınarak hazırlandığı düşünülmektedir.
Bütünden parçaya	53	Kuramsal yapı metni	Toplumsal yapı, toplumsal kurumlar ve aile, din, eğitim, ekonomi, siyaset, hukuk kurumlarının açıklanması	Metinde öğrencilerin öğrenme sırasında önce bütünlüyle karşılaşması, daha sonra bütünü oluşturan parçaları anlamlandırması hedeflendiğinden metnin bütünden parçaya ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
Güncellik	56	Zihinsel hazırlık	1. Fotoğraflarda ne tür ilişki biçimleri (rekabet, iş birliği,	Basketbol sporu ve deprem sonrası arama kurtarma

Görücü, Y. D. & Ünsal, S. (2024). Öğretim ilkeleri açısından ortaöğretim sosyoloji ders kitabının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1715-1744.*

DOI. 10.51460/baebd.1477986



			çatışma vb.) gördüğünüzü belirleyerek görsellerin altındaki boşluklara yazınız.	çalışmalarına ait görseller ile öğrencileri güncel konu ve olaylarla karşı karşıya getirmek amaçlandığından güncellik ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Somuttan soyuta	52	Sosyolojik bakış bölümü "Toplumsal Yapı" metni	Nasıl bir organizma organlardan yani bazı parçalardan oluşan uyumlu bir bütün ise toplum da kendini oluşturan unsurlarıyla yapısal bir bütünlük arz eder. Sosyolojide her toplumda var olan bu bütünlüklü görünüme toplumsal yapı adı verilir.	Öğrenme-öğretme sürecinde konunun öğrencilere duyu organlarını harekete geçirecek çeşitli materyal, model, eşya ve nesnelere verilmesinin kalıcı öğrenmeleri artırdığı ilkesinden hareketle toplumsal yapı kavramının organizma örneği üzerinden verilmesinin somuttan soyuta ilkesine uygun olduğu düşünülmektedir.
Hazırbulunuşluk	56	Zihinsel hazırlık	2. Toplumsal etkileşim kavramı size neyi çağırıyor?	Toplumsal etkileşim kavramı hakkında öğrencilerin ne ölçüde bilgi sahibi olduğunu belirlemek amacıyla sorulan bu sorunun hazırbulunuşluk ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
Açıklık	57	Etkinlik	İş Birliği ve Mübadele	İşbirliği ve mübadele kavramlarının açık, sade bir anlatımla verilmesi ve mübadele kavramının örneklerle desteklenmesinden dolayı açıklık ilkesinin var olduğu düşünülmektedir.
Etkin katılım	62	Etkinlik	Metin ve şekilleri inceleyerek sayfa 62'deki kontrol tablosunu doldurunuz.	Etkinlik çalışmasında öğrencilerden yönergeleri takip ederek sınıfta aktif bir çalışma yapmaları istediğinden etkin katılım ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Hayatilik	70	Okul dışı etkinlik	Yaşadığınız kent, kasaba ya da köydeki demografik yapı, doğal hayat, yerleşim biçimi ve kültürel bakımlardan toplumsal değişimleri dört	Öğrenciler yapacakları okul dışı etkinlik çalışması ile yaşadıkları yerin farklı özelliklerini öğrenebileceklerinden ve bu bilgileri yaşamlarında



			farklı gruba ayrılarak araştırınız.	kullanabileceklerinden dolayı etkinliğin hayatilik ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
Hedefe uygunluk	70	Etkinlik	Atatürk'ün "millet, milliyetçilik, halkçılık ve millî birlik" üzerine görüşlerinin yer aldığı metni okuyunuz. Metinde millî birlik ile teknolojik gelişme arasında nasıl bir bağ kurulmaktadır?	Hedefler, yetiştirilecek insanda bulunması uygun görülen, eğitim yoluyla kazandırılması planlanan istendik özellikler olduğundan Atatürk'ün görüşlerine yer verilmesi ile hedefe uygunluk ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Ekonomiklik	73	Ölçme değerlendirme	Yukarıdaki şekillerde dört farklı ailedeki kuşaklara ait gelir seviyeleri (düşük, orta, yüksek) verilmiştir. Buna göre 15, 16, 17, 18, 19 ve 20. soruları cevaplayınız.	Bu bölümde verilen şekillerle bağlantılı birçok sorunun aynı anda yanıtlanması istendiğinden ekonomiklik ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Değerlendirme	71	Ölçme değerlendirme	Ölçme değerlendirme soruları	Öğrenme etkinlikleri uygulandıktan sonra başlangıçta belirlenen hedeflere öğrencilerin ne ölçüde ulaştıklarını göstermesi bakımından ölçme değerlendirme bölümünün değerlendirme ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.

Tablo 3 incelendiğinde toplumsal yapı ünitesi içerisinde on bir farklı öğretim ilkesine yer verildiği gözlenmiştir. Yer verilen öğretim ilkeleri ise ipucu, bütünden parçaya, güncellik, somuttan soyuta, hazırbulunmuşluk, açıklık, etkin katılım, hayatilik, hedefe uygunluk, ekonomiklik ve değerlendirme ilkeleri olmuştur.

Sosyoloji ders kitabının "Toplumsal Değişme ve Gelişme" başlıklı dördüncü ünitesi öğretim ilkeleri açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 4'te verilmiştir.

Tablo 4.

Toplumsal değişme ve gelişme ünitesinin öğretim ilkeleri açısından incelenmesi

Öğretim ilkesi	Sayfa no	Kitap bölümü	İçerik	Gereğe
İpucu	75	Temel kavramlar	Toplumsal Değişme, Medya Modernleşme ve Küreselleşme	Ünite başında temel kavramlara yer verilerek öğrencilerin neleri öğreneceği hakkında bilgi verilmesinden

Görücü, Y. D. & Ünsal, S. (2024). Öğretim ilkeleri açısından ortaöğretim sosyoloji ders kitabının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1715-1744.*

DOI. 10.51460/baebd.1477986



			Toplumsal Gelişme, Toplumsal Çözülme	dolayı ipucu ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Etkin katılım	80	Etkinlik	Sizin ulaşabildiğiniz üç teknik aygıt belirleyerek bu araçların sizi nasıl etkilediğini kısaca açıklayınız.	Etkinlik çalışmasında öğrenme öğretme sürecinde öğrencinin ilgi, istek ve beklentilerine göre fiziksel ya da zihinsel olarak bir eylemde bulunması istendiğinden etkin katılım ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Bilinenden bilinmeyene	76	Sosyolojik bakış	Toplumsal Değişme Olgusu okuma metni	Metinde değişim olgusuna, kavramsal olarak ele alınmadan önce öğrencilerin günlük yaşamlarında karşılaştıkları genel anlatım ve örneklerle değinildiğinden bilinenden bilinmeye ilkesinin dikkate alındığı düşünülmektedir.
Açıklık	78	Etkinlik	Toplumsal Değişme okuma metni	Toplumsal değişim kavramının tanımlar, örnekler ve görseller üzerinden belli bir kronolojiye göre açıklanması ve metinde sade, anlaşılır bir dilin tercih edilmesinden dolayı etkinlikle açıklık ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Hazırbulunmuşluk	94	Zihinsel hazırlık	2. Gelişmiş toplum kavramından ne anlıyorsunuz?	Hazırlık soruları öğrencilerin gelişmiş toplum ve toplumsal bütünleşme hakkında sahip olduğu ön bilgileri açığa çıkarma yönelik hazırlandığından hazırbulunmuşluk ilkesinin var olduğu düşünülmektedir.
Güncellik	80	Etkinlik	Sizin ulaşabildiğiniz üç teknik aygıt belirleyerek bu araçların sizi nasıl etkilediğini kısaca açıklayınız.	Öğrencilerin öğretim sırasında güncel olay ve konularla karşı karşıya gelmelerini sağlama amacına uygun olması nedeniyle teknik aygıtlar konulu etkinliğin güncellik ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
Somuttan soyuta	82	Zihinsel hazırlık	Dijital bağımlılık konulu karikatür	Öğrencilere ilk kez öğreneceği bir bilgi sunulurken bilginin kapsamı olabildiğince resimler, tablolar, grafik ve benzetimlerle somutlaştırılmalı



				düşüncesine uygun olduğundan karikatürün somuttan soyuta ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
Bütünlük	82	Sosyolojik bakış	Bilim, Teknoloji ve Kitle İletişim Araçları başlıklı okuma metni	Konu bütünlüğünü sağlamak için farklı derslerin konuları arasında ilişki kurulması yolunda disiplinler arası yaklaşımdan yararlanıldığından bütünlük ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Hayatilik	84	Etkinlik	Kitle iletişim araçlarının kısa tarihi	Etkinlik metninde öğrencilerin günlük yaşamlarında işine yarayacak, kullanabilecekleri bilgilere yer verilmesinin hayatilik ilkesine uygun olduğu düşünülmektedir.
Sosyallik	98	Zihinsel hazırlık	New Orleans'ta Yangın, Yağma ve Kaos başlıklı bir haber sitesi haberi	Verilen haber metni bireyin sosyalleşmesi, toplumun birtakım değerlerini, kurallarını, alışkanlıklarını öğrenmesi ve bunlara uygun hareket etmesi gerektiği görüşüne göre hazırlandığından sosyallik ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Değerlendirme	101	Ölçme değerlendirme	Ölçme değerlendirme soruları	Öğrenme etkinlikleri uygulandıktan sonra başlangıçta belirlenen hedeflere öğrencilerin ne ölçüde ulaştıklarını göstermesi bakımından ölçme değerlendirme bölümünün değerlendirme ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.

Tablo 4 incelendiğinde toplumsal değişme ve gelişme ünitesi içerisinde on bir farklı öğretim ilkesine yer verildiği görülmektedir. Yer verilen öğretim ilkeleri ise ipucu, etkin katılım, bilinenden bilinmeyene, açıklık, hazırbulunuşluk, güncellik, somuttan soyuta, bütünlük, hayatilik, sosyallik ve değerlendirme ilkeleri olmuştur.

Sosyoloji ders kitabının “Toplum ve Kültür” başlıklı beşinci ünitesi, öğretim ilkeleri açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5’te verilmiştir.

Tablo 5.
Toplum ve kültür ünitesinin öğretim ilkeleri açısından incelenmesi

Öğretim ilkesi	Sayfa no	Kitap bölümü	İçerik	Gerekçe
İpucu	103	5. ünite temel kavramlar	Kültür, Popüler Kültür Gelenek-Görenek, Kültürel Süreç	Öğrencilerin beşinci üniteye neler öğreneceği konusunda bilgi vermesinden dolayı ipucu ilkesine yer verildiği düşünülmektedir.
Hazırbulunuşluk	104	Zihinsel hazırlık	Aşağıdaki fotoğraflar size kültür hakkında neyi çağırıyor? Bir cümleyle ifade ediniz.	Fotoğraflar aracılığıyla öğrencilerin kültür hakkındaki ön bilgileri tespit edilmek istendiğinden hazırbulunuşluk ilkesine yer verildiği düşünülmektedir.
Açıklık	106	Etkinlik	Kültür kelimesinin aslı Latince'dir ve tarlaya ekin ekme ve süt mayalamak anlamına gelmektedir. Kelime Türkçeye Fransızca "cultura"dan geçmiştir.	Kültür kelimesi, anlamı ve kökeni hakkında detaylı bilgi verilerek öğrencilere sunulduğundan etkinlik metninin açıklık ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
Etkin katılım	108	Zihinsel hazırlık	Aşağıdaki görsellerin kültürün hangi yönünü temsil ettiğini altlarındaki boşluklara yazınız. Kültürün farklı yönleri ile ilgili olarak kültürünüzden üç örnek veriniz.	Etkinlik çalışmasında öğrencilerden yönergeleri takip ederek bir iş yapmaları ve öğretim sürecine katılmaları istendiğinden etkin katılım ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Sosyallik	109	Sosyolojik bakış	"Anahtar Bilgi"yi inceleyerek tablonun altındaki sorulardan ilk üçünü cevaplayınız. Ardından kültürün üç boyutundan birinin diğerlerine göre önceliğini savunmak üzere üç gruba ayrılınız ve dördüncü soruyu tartışınız.	Öğrencilerin topluma uyumlu davranışlar sergilemeleri kadar onlara kendi kararlarını verebilme, kendi kendini yönetme, özgür kararlar alıp uygulayabilme sorumluluğunu kazandırma amacına uygun olarak düzenlenen sosyolojik bakış bölümünün sosyallik ilkesine uygun olarak hazırlandığı düşünülmektedir.
Bütünlük	111	Anahtar bilgi	Kültürün Üç Boyutlu Evreni başlıklı görsel tasarım	Öğretimde bütünlük ilkesinin boyutlarından biri bilgilerin öğrencilerin anlayacağı şekilde anlamlı bir bütün olarak aktarılması olduğundan bu

Görücü, Y. D. & Ünsal, S. (2024). Öğretim ilkeleri açısından ortaöğretim sosyoloji ders kitabının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1715-1744.

DOI. 10.51460/baebd.1477986



				görselde bütünlük ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Somuttan soyuta	112	Etkinlik	Kültürel gecikme konulu görsel	Kültürel gecikme gibi soyut bir kavramın bir görselle desteklenerek sunulmasıyla somuttan soyuta ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Hayatilik	113	Etkinlik	2. Gündelik hayatta bugüne kadar kültürel gecikme olarak nitelendirilebilecek bir durumla karşılaştınız mı? Örnekler veriniz.	Kültürel gecikme olgusu öğrenciler açısından gerçek yaşam problemlerinden biri olduğundan etkinliğin hayatilik ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.
Teknoloji	114	Proje ödevi	İçinde yaşadığınız toplumun kültürel mirasını araştırarak "Kültürel Birikimimiz" adıyla bir proje hazırlayınız ve sınıfta sununuz.	Projenin ürün aşamasında öğrencilerin fotoğraf, kamera çekimleri, power point sunuları, filmler kullanabilecek olmalarından dolayı teknoloji ilkesine yer verildiği düşünülmektedir.
Yakından uzağa	117	Etkinlik	1. Kendi hayat deneyimlerinizden hareketle bireylerin toplumsal hayatta ne tür süreçlerle kültürü kazandıklarını belirleyiniz?	Öğrencinin yer ve yaşayış bakımından önce kendi deneyimlerine başvurduktan sonra toplumdaki diğer bireylerin kültürel değerleri nasıl kazandıklarını belirlemeleri istendiğinden yakından uzağa ilkesine yer verildiği düşünülmektedir.
Güncellik	115	Zihinsel hazırlık	Çavuşlar Mahallesi'nde Bayram Yemeği Geleneği başlıklı gazete haberi	Bayram yemeği geleneği kültürümüzde güncelliğini koruyan geleneklerimizden biri olduğundan dolayı haber metninin güncellik ilkesine uygun olduğu düşünülmektedir.
Değerlendirme	135	Ölçme değerlendirme	Ölçme değerlendirme soruları	Öğrenme etkinlikleri uygulandıktan sonra başlangıçta belirlenen hedeflere öğrencilerin ne ölçüde ulaştıklarını göstermesi bakımından ölçme değerlendirme bölümünün değerlendirme ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.



Tablo 5 incelendiğinde toplum ve kültür ünitesi içerisinde on iki farklı öğretim ilkesine yer verildiği gözlenmiştir. Yer verilen öğretim ilkeleri ise ipucu, hazırbulunuşluk, açıklık, etkin katılım, sosyallik, bütünlük, somuttan soyuta, hayatilik, teknoloji, yakından uzağa, güncellik ve değerlendirme ilkeleri olmuştur.

Sosyoloji ders kitabının altıncı ünitesi olan “Toplumsal Kurumlar” ünitesi öğretim ilkeleri açısından incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 6’da verilmiştir.

Tablo 6.
Toplumsal kurumlar ünitesinin öğretim ilkeleri açısından incelenmesi

Öğretim ilkesi	Sayfa no	Kitap bölümü	İçerik	Gerekçe
İpucu	136	Temel kavramlar	Kurum, Evlilik, Aile, Çekirdek Aile, Geniş Aile, Boşanma, Demokrasi, Üretim-Tüketim	Öğrencilere temel kavramlar ile toplumsal kurumlar ünitesinde neleri öğreneceğinin bilgisi verilmesinden dolayı ipucu ilkesine yer verildiği düşünülmektedir.
Hazırbulunuşluk	143	Zihinsel hazırlık	2. Sizce evliliğin birey ve toplum üzerindeki etkileri nelerdir?	Öğrencilerin evlilik hakkında neleri bildiklerini açığa çıkarmak üzere hazırlandığından bu soruda hazırbulunuşluk ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Etkin katılım	141	Zihinsel hazırlık	Toplumsal hayatınızda ailenizin size kazandırdığını düşündüğünüz önemli üç şey nedir?	Değerler eğitimi ve aile başlıklı metin işlendikten sonra öğrencilere sorular yöneltilmesi ile aktif katılım göstermeleri istendiğinden etkin katılım ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Güncellik	143	Zihinsel hazırlık	Evlilik Okulu Açıldı başlıklı gazete haberi	Boşanmaların artması ve buna bağlı olarak açılan evlilik okulu konulu gazete haberi, öğrencileri güncel konu ve olaylarla karşı karşıya getirdiğinden güncellik ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Sosyallik	147	Etkinlik	90 Yıldır Elini Hiç Bırakmadı başlıklı gazete haberi	Gazete haberi toplumun değer yargılarını öğretme ve bu değerlere karşı saygı duygusu geliştirmeyi amaçladığından etkinlikte



				sosyallik ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Açıklık	177	Etkinlik	Ekonominin İşleyişi başlıklı okuma metni	Konuyla ilgili en kısa yoldan ve en anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi için etkinlikte tanımlar verildikten sonra ekonomik sistemin işleyişinin şekille anlatılmasının açıklık ilkesine uygun olduğu düşünülmektedir.
Hayatilik	179	Etkinlik	Ekonomik Sistemler Ekonomik Sistemlerin Bazı Özellikleri	Ekonomik sistemler konusunda bilgi sahibi olan öğrencilerin bu bilgileri günlük yaşamlarında kullanabilecek olmalarından dolayı etkinlikte hayatilik ilkesine uyulduğu düşünülmektedir.
Değerlendirme	162	Ölçme değerlendirme	Ölçme değerlendirme soruları	Öğrenme etkinlikleri uygulandıktan sonra başlangıçta belirlenen hedeflere öğrencilerin ne ölçüde ulaştıklarını göstermesi bakımından ölçme değerlendirme bölümünün değerlendirme ilkesine göre hazırlandığı düşünülmektedir.

Tablo 6 incelendiğinde toplumsal kurumlar ünitesi içerisinde sekiz farklı öğretim ilkesine yer verildiği gözlemlenmiştir. Yer verilen öğretim ilkeleri; ipucu, hazırbulunuşluk, etkin katılım, güncellik, sosyallik, açıklık, hayatilik ve değerlendirme ilkeleri olmuştur.

Araştırma sorusu kapsamında sosyoloji ders kitabı ünitelerin tamamına göre incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.

Ortaöğretim sosyoloji ders kitabında öğretim ilkelerine yer verilme durumu

Öğretim İlkesi	Ünite	Kitap Bölümü	Yer Verilme Sayısı
Açıklık	1, 3, 4, 5, 6	Tanıtım, Anahtar Bilgi, Etkinlik, Zihinsel Hazırlık	17
Bilinenden Bilinmeyene	4	Etkinlik	1
Bütünden Parçaya	3	Etkinlik	1

Görücü, Y. D. & Ünsal, S. (2024). Öğretim ilkeleri açısından ortaöğretim sosyoloji ders kitabının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1715-1744.*

DOI. 10.51460/baebd.1477986



Bütünlük	1, 4, 5	Anahtar Bilgi, Zihinsel Hazırlık	3
Değerlendirme	1, 2, 3, 4, 5, 6	Ölçme Değerlendirme	7
Ekonomiklik	3	Ölçme Değerlendirme	1
Etkin Katılım	1, 2, 3, 4, 5, 6	Zihinsel Hazırlık, Etkinlik, Okul Dışı Etkinlik, Anahtar Bilgi, Proje Ödevi, Sosyolojik Bakış, Tartışyorum	64
Güncellik	2, 3, 4, 5, 6	Etkinlik, Zihinsel Hazırlık, Tanıyorum, Anahtar Bilgi	34
Hayatilik	2, 3, 4, 5, 6	Okul Dışı Etkinlik, Zihinsel Hazırlık, Etkinlik, Anahtar Bilgi, Hatırlatma	16
Hazırbulunuşluk	1, 2, 3, 4, 5, 6	Zihinsel Hazırlık, Etkinlik	21
Hedefe Uygunluk	3	Etkinlik	1
İpucu	1, 2, 3, 4, 5, 6	Temel kavramlar	9
Somuttan Soyuta	3, 5	Etkinlik, Zihinsel Hazırlık	3
Sosyallik	2, 4, 6	Etkinlik, Zihinsel Hazırlık	6
Teknoloji	5	Proje Ödevi	1
Yakından Uzağa	1, 5	Etkinlik	2

Tablo 7 incelendiğinde ortaöğretim sosyoloji ders kitabında on altı farklı öğretim ilkesine yer verildiği görülmektedir. Bu ilkeler; açıklık, bilinenden bilinmeyene, bütünden parçaya, bütünlük, değerlendirme, ekonomiklik, etkin katılım, güncellik, hayatilik, hazırbulunuşluk, hedefe uygunluk, ipucu, somuttan soyuta, sosyallik, teknoloji ve yakından uzağa ilkeleri olarak belirlenmiştir. Araştırmada en çok yararlanılan öğretim ilkelerinin etkin katılım, güncellik, hazırbulunuşluk, açıklık ve hayatilik ilkelerinin olduğu görülmüştür.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, ortaöğretim sosyoloji ders kitabındaki ünitelerin öğretim ilkeleri açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma sonucuna göre ortaöğretim sosyoloji ders kitabındaki sosyolojiye giriş ünitesinde açıklık, ipucu, etkin katılım, hazırbulunuşluk, bütünlük, yakından uzağa, hayatilik ve değerlendirme ilkelerine yer verildiği görülmüştür. Bu ilkeler içerisinde sosyolojiye giriş ünitesinde etkin katılım ilkesine daha fazla yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Etkin katılım ilkesi, öğrenme sürecinde öğrencinin aktif görevler almasına imkân tanımaktadır. Sosyolojiye giriş ünitesinde etkin katılım ilkesine zihinsel hazırlık, etkinlik ve okul dışı etkinlik bölümlerinde yer alan grup çalışması uygulamaları yoluyla yer verildiği söylenebilir. Hamlin ve Jansen (1987) araştırmasında sosyoloji dersinde grup çalışması yapmanın aktif öğrenmeyi desteklediği sonucuna ulaşmışlardır. Yine etkin katılım ilkesine zihinsel hazırlık, etkinlik ve okul dışı etkinlik bölümlerinde yer verilmesinin sosyoloji öğretim programında yer alan etkinlik örnekleri ile de uyumlu olduğu söylenebilir.

Araştırmada sosyoloji ders kitabının ikinci ünitesi olan birey ve toplum ünitesinde hayatilik, bilinenden bilinmeyene, sosyallik, güncellik, yakından uzağa ve değerlendirme öğretim ilkelerine yer verildiği tespit edilmiştir. İkinci ünite de çoğunlukla etkin katılım ve hayatilik ilkelerine yer verildiği görülmüştür. Etkin katılım ilkesinden ikinci ünite de zihinsel hazırlık, etkinlik ve tartışyorum



bölgelerinde yararlanıldığı belirlenmiştir. Aktif öğrenme tekniklerinin dersi eğlenceli hale getirme, verimliliği artırma, öğrenilenlerin kalıcılığını sağlama, dikkati artırma, öğrencilere öz güven aşılama ve öğretmen öğrenci iletişimini artırma gibi (Ünsal, 2017) katkıları bulunmaktadır. Aktif öğrenme ile etkin katılım arasındaki ilişki göz önünde bulundurulduğunda sosyoloji ders kitabının öğretmenlere aktif öğrenme tekniklerini de kullanma fırsatı sağladığı söylenebilir. İkinci ünite de hayatilik ilkesine daha fazla yer verilmesinin nedeni sosyoloji dersinin öğrencileri yaşama hazırlama, yaşanılan topluma uyum göstermesine katkı sağlama (Balcı ve Yıldırım, 1998) gibi amaçlarının olmasından kaynaklanabilir. Bu amaca ulaşmak için de sosyoloji ders kitabında hayatilik ilkesine yer verildiği söylenebilir. Dönmez ve Yazıcı'ya göre (2008) ders kitapları, öğrencilerin sosyal çevrelerinde gerçekleşen olaylarla ilişkilendirilmeli ve öğrendikleri bilgileri günlük yaşamda kullanabilecekleri tarzda hazırlanmalıdır. Bu bağlamda birey ve toplum ünitesinde de hayatilik ilkesine yer verilmesinin nedeni öğrencilerin güncel konu ve olaylara karşılaşmaları hedeflenmiş olmasından kaynaklanabilir.

Araştırmada toplumsal yapı başlıklı üçüncü ünitesinde; ipucu, bütünden parçaya, güncellik, somuttan soyuta, hazırbulunuşluk, açıklık, etkin katılım, hayatilik, hedefe uygunluk, ekonomiklik ve değerlendirme öğretim ilkelerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Üçüncü ünite de ağırlıklı olarak etkin katılım ve açıklık ilkelerine yer verildiği tespit edilmiştir. Aktif öğrenme ortamının öğrenci ve öğretmen arasındaki iletişime olumlu etkileri olduğu (Kalem ve Fer, 2013) bilinmektedir. Bu bağlamda etkin katılım ilkesine ders kitabının etkinlik, zihinsel hazırlık” ve okul dışı etkinlik bölümlerinde yer verilmesinin nedeni öğrencilerin etkileşime girmelerini ve araştırma, inceleme, gözlem ve uygulama yapmaları yoluyla kalıcı öğrenmeler gerçekleştirmelerini sağlamak olabilir. Üçüncü ünite de çoğunlukla yer verilen diğer öğretim ilkesinin ise açıklık ilkesi olduğu belirlenmiştir. Öğrencinin kazanması istenen konular açık ve anlaşılır olmalı, öğrenci bilgiyi iyi anlayarak zihninde yapılandırabilmelidir (Güneş, 2014b). Bu bağlamda toplumsal yapı ünitesinde açıklık ilkesinden yararlanmanın nedeni, öğrencilere ilk kez karşılaştıkları konu ve kavramların açık ve anlaşılır biçimde sunulmak istenmesi olabilir.

Araştırmada dördüncü ünite olan toplumsal değişme ve gelişme ünitesinde ipucu, etkin katılım, bilinenden bilinmeyene, açıklık, hazırbulunuşluk, güncellik, somuttan soyuta, bütünlük, hayatilik, sosyallik ve değerlendirme öğretim ilkelerine yer verildiği sonucuna ulaşılmıştır. Toplumsal değişme ve gelişme ünitesinde daha çok etkin katılım ve güncellik ilkelerine yer verildiği saptanmıştır. Bu sonucun ortaya çıkması ülkemizde 2005 yılında yapılandırmacı eğitim anlayışına geçilmesi ve bu anlayışta öğrencilerin daha çok yaparak yaşayarak öğrenmelerinin hedeflenmesinden kaynaklanmış olabilir. Ayrıca toplumsal değişme ve gelişme kavramlarına yönelik güncel birçok olay ve örneğin olması ünite de güncellik ilkesine daha fazla yer verilmesinin nedeni olabilir.

Araştırmada beşinci ünite olan toplum ve kültür ünitesinde; ipucu, hazırbulunuşluk, açıklık, etkin katılım, sosyallik, bütünlük, somuttan soyuta, hayatilik, teknoloji, yakından uzağa, güncellik ve değerlendirme öğretim ilkelerine yer verildiği görülmüştür. Bu ilkeler arasında daha çok etkin katılım ve güncellik ilkelerine yer verilmiştir. Toplum ve kültür ünitesinde çoğunlukla bu iki ilkeye yer verilmesinin nedeni, ilgili ünite de çok sayıda etkinlik ve okul dışı etkinlik bölümlerinin bulunması olabilir. Yine ünite alt başlıklarının ve kavramlarının günlük yaşamla bağlantılı olması güncellik ilkesine daha sık yer verilmesinin nedeni olabilir.



Araştırma sonucuna göre sosyoloji ders kitabının toplumsal kurumlar başlıklı altıncı ünitesinde ipucu, hazırbulunuşluk, etkin katılım, güncellik, sosyallik, açıklık, hayatilik ve değerlendirme öğretim ilkelerine yer verildiği tespit edilmiştir. Bu ünite de çoğunlukla etkin katılım, hazırbulunuşluk ve güncellik ilkelerinden yararlandığı belirlenmiştir. Açık göz'e göre (2009) aktif öğrenme, öğrencinin öğrenme sürecinde zihinsel ve bedensel olarak aktif olduğu, öğrencinin öğrenme sorumluluğunu üstlendiği, öğrenciye karar alma ve öz düzenlenme yapma imkânının verildiği ve sonunda kalıcı ve anlamlı öğrenmelerin gerçekleştiği bir öğrenme süreci olarak tanımlanmaktadır. Bu tanımdan hareketle araştırmada bu sonucun ortaya çıkmasının nedeni olarak, toplumsal kurumlar ünitesini oluşturan konu ve kazanımların öğrencilerin yaparak yaşayarak öğrenmelerine uygun olması gösterilebilir. Ayrıca ilk beş ünite den daha fazla içeriğe sahip olan toplumsal kurumlar ünitesinde öğrencilerin ilk kez karşılaşacakları bilgilerin fazla olması nedeniyle ön bilgilerini ve öğrenme eksiklerini belirlemek amacıyla hazırbulunuşluk ilkesine uygun içerikler oluşturulmuş olabilir.

Sosyoloji ders kitabının genelinde ağırlıklı olarak etkin katılım, güncellik, hayatilik, hazırbulunuşluk ve açıklık ilkelerine yer verildiği görülmüştür. Ağırlıklı olarak yer verilen bu ilkeler göz önüne alındığında hazırlanan ders kitabının Ortaöğretim Sosyoloji Öğretim Programının genel amaçları, yapılandırma yaklaşımı ve öğretim ilkeleri ile büyük oranda uyumlu olduğu söylenebilir. Arslan'a göre (2007) öğrencilerin günlük yaşamlarıyla ilişkilendirilmeyen bilgiler kolayca unutulabilmektedir. Bu bağlamda ders kitabında güncellik ilkesinin kullanılması öğrencilere kalıcı öğrenmeler kazandırılmasında önemli bir katkı sağlayacağı söylenebilir. Öğrenciler okulda öğrendiklerini günlük yaşamda kullanabileceklerini fark ettiklerinde öğrenmeye daha istekli olabilmektedir (Turan, 2019). Bu açıdan ders kitabında hayatilik ilkesine yer verilmesi öğrencilerin sosyoloji dersini öğrenmeye yönelik isteklerini de artırabilir.

Bu araştırmada öğretim ilkeleri açısından sosyoloji ders kitabı incelenmiştir, başkaca araştırmalarda sosyoloji ders kitabı görsel tasarım ilkeleri açısından da incelenebilir. Ayrıca diğer ders kitapları da öğretim ilkeleri açısından incelenebilir. Ders kitabı öğretmen ve öğrencilerin öğrenme-öğretme sürecinde bilgi-iletişim teknolojilerinden daha aktif şekilde yararlanmalarını sağlayacak şekilde hazırlanabilir, konuların sonunda öğrencilerin karekod aracılığıyla ulaşacakları etkinlik ve öğretici videolara yer verilebilir. Böylece etkin katılım ilkesi ünitelerde daha fazla yer alabilir. Ders kitabında yer alan ölçme değerlendirme sorularında çoktan seçmeli testler, doğru yanlış ve kısa cevaplı sorular gibi geleneksel ölçme değerlendirme sorularının yanında daha çok öğrenme sürecini değerlendirmeye uygun ve alternatif ölçme araçlarına yer verilebilir. Ders kitabında yer alan konu ve etkinlikler öğrenciye görecelik ilkesine göre yeniden düzenlenebilir. Böylece ders kitabının farklı yetenek, zekâ, öğrenme hızı, ilgi ve ihtiyaçlara sahip öğrencilere hitap etmesi de sağlanabilir.

Araştırmanın etik izinleri

Bu makale, derleme türünde olduğu için etik kurul kararı gerektirmemektedir.



Kaynakça

- Açıkgöz, K. Ü. (2009). *Aktif öğrenme*. Biliş Yayınları
- Açılmış, H. (2015). *Cumhuriyet döneminde yazılan nota okuma kitaplarının öğretim ilkeleri ve içerikleri açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Adıyaman Üniversitesi
- Akay, C. (2021). Öğrenmeyi etkileyen temel faktörler ve genel öğrenme öğretme ilkeleri. T. Yanpar Yelken (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 25-40). Anı yayıncılık.
- Akkaya, G. (2016). *Ortaöğretim matematik dokuzuncu sınıf ders kitaplarının öğretim programına uygunluğu açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Altay, E. (2021). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının görsel tasarım ilkeleri açısından değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Altun, M., Arslan, Ç., & Yazgan, Y. (2004). Lise matematik ders kitaplarının kullanım şekli ve sıklığı üzerine bir çalışma. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17(2), 131-147.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uefad/issue/16680/173316>
- Altürk, Z. & Ünlü, M. (2014). Coğrafya ders kitaplarında aktivite ilkesinin incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi, 29, 168-194.* <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/3407>
- Arslan, E. (2022). Nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 51(1), 395-407.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/pausbed/issue/72057/1116878>
- Aşçı, M. (2020). Genel öğretim ilkeleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Uluslararası Aşamalı Eğitim Dergisi, 18(4), 166-174.* <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2578509>
- Aşlıoğlu, B. (2021). Başlıca öğrenme ve öğretim ilkeleri. M. Arslan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 30-48). Anı Yayıncılık.
- Bal, A.P. (2008). Yeni ilköğretim matematik öğretim programının öğretmen görüşleri açısından değerlendirilmesi. *Ç.Ü. Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 17 (1), 53-68.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4378/60009>
- Balcı, A. & Yıldırım, A. (1998). Liselerde sosyoloji dersinin öğretimi üzerine bir araştırma. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(17), 80-95.* <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/76957>
- Balcı, A. (2016). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntem, teknik ve ilkeler*. Pegem Akademi.
- Bayar, B. (2021). *Ortaokul 5.sınıf matematik ders kitabı ile yaygın olarak tercih edilen alternatif ders kitabının karşılaştırmalı analizi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gaziantep Üniversitesi.
- Bobbitt, J. F. (2017). *Eğitim programı*. (Çev: M. E. Rüzgâr), Pegem.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal, 9(2), 27-40.* <https://www.emerald.com/insight/content/doi/10.3316/QRJ0902027/full/html>
- Bümen, N.T., Çakar, E. & Yıldız, D.G. (2014). Türkiye'de öğretim programına bağlılık ve bağlılığı etkileyen etkenler. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri Educational Sciences: Theory & Practice, 14(1), 203-228.* <https://www.researchgate.net/profile/Nilay-Buemen-2/publication/274452293>
- Canlı, S. (2015). Türkçe ders kitaplarına seçilecek metinlerin belirlenmesinde çocuğa görelik ilkesi. *Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi, 1(1), 98-123.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jlere/issue/18969/200367>
- Cin Şeker, Z. (2020). Dinleme ve konuşma becerilerine yönelik lisansüstü tezlerin anahtar kelimeleri üzerine bir inceleme: betimsel analiz. *Rumelide Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (19), 128-140.* DOI: 10.29000/rumelide.752206
- Çağlayantaş, Y. (2008). *Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarında güncellik ilkesinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Marmara Üniversitesi.
- Çelikkaya, T. & Kürümlüoğlu, M. (2018). Yenilenen sosyal bilgiler dersi öğretim programına yönelik öğretmen görüşleri. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 11, 104-120.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/39821/430128>
- Çoban, A. (2011). *Temel kavramlar. Öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.
- Görücü, Y. D. & Ünsal, S. (2024). Öğretim ilkeleri açısından ortaöğretim sosyoloji ders kitabının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1715-1744.*
DOI. 10.51460/baebd.1477986



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1715-1744.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1715-1744.

Derleme Makalesi / Review Paper

Değirmenci, Y. (2019, Şubat). *Ortaöğretim coğrafya ders kitaplarının güncellik ilkesi kapsamında incelenmesi* [Tam Metin]. 4. Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Kongresinde Sunulan Bildiri. Bayburt Üniversitesi, Bayburt, Türkiye

Demirel, Ö. (2015). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. Pegem Akademi.

Demirel, Ö. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri öğretme sanatı*. Pegem Akademi

Demirpolat, A. (2021). "2009 yılı ortaöğretim sosyoloji dersi öğretim programı"nın kritik bir incelemesi: Sosyoloji eğitiminde disiplinlerarası ya da post-konvansiyonel yaklaşım. *Social Sciences Studies Journal*, 7(86), 3521-3525. Doi Number <http://dx.doi.org/10.26449/sss.3431>

Dirik, M. Z. (2014). *Eğitim programları ve öğretim ilke ve yöntemleri*. Pegem Akademi.

Doğan, Y. & Torun, F. (2018). Sosyal bilgiler ders kitapları nereye doğru gidiyor? *The Journal of International Lingual, Social and Educational Sciences*, 4(2), 111-125. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/jilses/issue/41927/491670>

Durakoğlu, A., Altıparmak, İ. B. & Coşkun, H. (2019). Ortaöğretim felsefe ders kitaplarının içerik açısından incelenmesi. *Felsefe ve Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(27), 393-408. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/720867>

Durukan, E. (2013). Öğretmen görüşleri açısından Türkçe dersi öğretim programı kazanımları. *Karadeniz Sosyal Bilimler Dergisi*, 5 (8), <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ksbd/issue/16223/169903>

Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulama Eğitimi Yönetimi*, 13(13), 79-97. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kuey/issue/10335/126656>

Göçer, A. (2007). İlköğretim Türkçe ders kitaplarının ölçme ve değerlendirme açısından değerlendirilmesi. 3. Sosyal Bilimler Eğitimi Kongresi içinde (s.321-328). Adana, Türkiye <https://acikbilim.yok.gov.tr/bitstream/handle/20.500.12812>

Gökçeğöz Karatekin, N. & Durmuş, A. (2008). Eğitimde genel ilkeler. A. Durmuş (Ed.), *Kara Tahtayı aşmak öğrenci merkezli öğretmenlik* içinde (ss. 9-24). Edam Eğitim Kitaplığı.

Gülersoy, A. E. (2013). İdeal ders kitabı arayışında sosyal bilgiler ders kitaplarının bazı özellikler açısından incelenmesi. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Educatin*, 2(1), 8-26. <https://www.researchgate.net/publication/292980652>

Güneş, F. (2014b). Yaklaşım ve modeller. F. Güneş. (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri* içinde (ss. 23-60). Pegem Akademi

Güneş, F. (2022). *Ders kitaplarının özellikleri ve incelenmesi*. Sınırsız Eğitim ve Araştırma Derneği Yayınları.

Gündüz, M. M. (2010). *İlköğretim din kültürü ve ahlâk bilgisi v. sınıf ders kitabının Gagne'nin öğretim ilkelerine göre içerik açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Selçuk Üniversitesi.

Gürbüz, O. & Aslan Taşçı, D. (2012). 2009 Sosyoloji öğretim programı uygulamasına yönelik öğretmen tutumları, *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16 (1), 379-399. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/32305>

Güzel, D. & Şimşek, A. (2012). Milli Eğitim Şuralarında ders kitapları. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(23), 172-216. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sakaefd/issue/11219/133970>

Hamlin, J. & Janssen, S. (1987). Active Learning in Large Introductory Sociology Courses. *Teaching Sociology*, 15(1), 45-54. <https://www.jstor.org/stable/1317817>

Haşiloğlu, M. A., Durak, S. & Arslan, A. (2020). Covid-19 uzaktan eğitim sürecinde fen bilimleri şube rehber öğretmenlerinin gözünden öğretmen, öğrenci ve velilerin değerlendirilmesi. *Uluslararası Eğitim Bilim ve Teknoloji Dergisi*, 6(3), 214-239. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/uebt/issue/59048/811306>

Hesapçioğlu, M. (2008). *Öğretim ilke ve yöntemleri: Eğitim programları ve öğretim*. Nobel Yayın Dağıtım.

İzci, E. & Göktepe, Ö. (2014). Matematik öğretmenlerinin 5. sınıf matematik dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/dpusbe/issue/4783/65973>

Görücü, Y. D. & Ünsal, S. (2024). Öğretim ilkeleri açısından ortaöğretim sosyoloji ders kitabının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1715-1744.

DOI. 10.51460/baebd.1477986



- Kalaycı, N. & Yıldırım, N. (2020). Türkçe dersi öğretim programlarının karşılaştırmalı analizi (2009-2017-2019). *Trakya Eğitim Dergisi, 10(1)*, 238-262. <https://doi.org/10.24315/te.580427>
- Kalem, S. & Fer, S. (2003). Aktif öğrenme modeliyle oluşturulan öğrenme ortamının öğrenme, öğretme ve iletişim sürecine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri, 3 (2)*, 433-461. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/3179>
- Karabacak, K. (2018). Öğretim ilkeleri. S. Güven ve M. A. Özerbaş (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 163-186). Pegem Akademi.
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi, 1(1)*, 62-80. <https://www.academia.edu/33009261>
- Kızılçaoğlu, A. (2003). Orta öğretim coğrafya ders kitapları değerlendirme ölçütleri. *Marmara Coğrafya Dergisi, 0 (8)* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/marucog/issue/455/3649>
- Koçdar, S. (2006). *Uzaktan eğitim ders kitaplarının geribildirim açısından değerlendirilmesi: Anadolu Üniversitesi'nin uzaktan eğitim veren işletme ve iktisat fakülteleri örneği* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Köksal, O. & Atalay, B. (2015). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Köse, N. (2021). *Erken cumhuriyet dönemi harf inkılabından önce yazılmış psikoloji kitaplarının eğitim programları ve genel öğretim ilkeleri bağlamında analizi* [Yayımlanmamış Doktora Tezi]. İnönü Üniversitesi.
- Küçükahmet, L. (2017). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Akademik Yayıncılık.
- MEB. (2021). Millî Eğitim Bakanlığı Ders Kitapları ve Eğitim Araçları Yönetmeliği, Ankara. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2021/10/20211014-1.htm>
- Mısır, M. E. (2014). *Türkiye'de 2013 yılında yenilenmiş olan 5. sınıf fen bilimleri resmi ders kitabının yerbilimi ünitesinin incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Boğaziçi Üniversitesi.
- Oliva, P. F. & Gordon, W. R. (2018). *Program ve öğretimin tanımlanması. Program geliştirme* (K. Gündoğdu, Çev.), içinde (ss. 1-23). Pegem Akademi
- Özen, F. & Arslan Hendekçi, E. (2016). Türkiye'de eğitim denetimi alanında 2005-2015 yılları arasında yayımlanan makale ve tezlerin betimsel analizi. *Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi, 6(11)*, 621-650. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/221421>
- Özkan, U. B. (2023). *Eğitim bilimleri araştırmaları için doküman inceleme yöntemi*. Pegem Akademi
- Öztürk, E. (2019). *Ortaöğretim 9. sınıf İngilizce öğretim program kazanımlarının ve 9. sınıf İngilizce ders kitabı etkinliklerinin yenilenmiş Bloom taksonomisine göre değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Pala, A. (2015). Öğrenme ve öğretim ilkeleri. Ş. Tan (Ed.), *Öğretim ilke ve yöntemleri içinde* (ss. 113-139). Pegem Akademi.
- Sak, R., Şahin Sak, İ.T., Öneren, Şendil, Ç. & Nas, E. (2021). Bir araştırma yöntemi olarak doküman analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4(1)*, 227-250. <http://doi.org/10.33400/kuje.843306>
- Susam, B. & Demir, M. K. (2020). Öğretim programlarının değişimi üzerine sınıf öğretmenlerinin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi, 6(29)*, 245-267. DOI: 10.38089/ekua.2020.18
- Sünbül, M. (2014). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Eğitim Kitabevi.
- Taşdemir, M. (2007). *Öğretim ilke ve yöntemleri*. Nobel Yayınevi.
- Tokuş, K. (2018). *Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarının bilim tarihi kullanımı açısından incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Trakya Üniversitesi.
- Toprak, T. (1993). *İlkokul ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğunun değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Ankara Üniversitesi.
- Turan, R. (2018). 2017 İlkokul ve ortaokul sosyal bilgiler dersi öğretim programı üzerine genel bir değerlendirme. *Diyalektolog Ulusal Sosyal Bilimler Dergisi, 19*, 295-328. DOI: 10.22464/diyalektolog.257



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1715-1744.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1715-1744.
Derleme Makalesi / Review Paper


- Ünsal, Y. & Güneş, B. (2002). Bir kitap inceleme çalışması örneği olarak MEB ilköğretim 4. sınıf Fen Bilgisi ders kitabına Fizik konuları yönünden eleştirel bir bakış. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 22 (3), 107-120.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/6764/91001>
- Ünsal, S. (2017). Felsefe dersinde aktif öğrenme tekniklerinin kullanımı. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 37(3), 1013-1040.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gefad/issue/33422/337847>
- Yalar, T. (2001). *Lise sosyoloji dersi öğretim programının değerlendirilmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Anadolu Üniversitesi.
- Yeşilyurt, E. (2020). Öğretmenin pusulası: Genel öğretim ilkeleri. *Ekev Akademi Dergisi, 24(80), 269-289.* <https://dergipark.org.tr/tr/pub/sosekev/issue/71902/1156432>
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2006). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık
- Zabun, B. (2012). Türkiye’de sosyoloji ders öğretim programlarının amaç ve içeriklerinin toplumsal değişmeye paralel olarak değişimi, *Gazi Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 32(1), 157-170.* <https://dergipark.org.tr/en/pub/gefad/issue/6736/90554>




Fen Bilimleri Ders Kitaplarındaki Analojilerin ve Öğretmenlerin Derslerinde Analoji Kullanımına Yönelik Tutumlarının Farklı Değişkenler Açısından İncelenmesi¹

Sayfa | 1745

Investigation of Analogies in Science Textbooks and Teachers' Attitudes towards the Use of Analogy in their Lessons in terms of Different Variables

Sevilay ŞENOL , Yüksek Lisans Öğrencisi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, sevilay.senol16@gmail.com

Seda ÇAVUŞ GÜNGÖREN , Doç. Dr., Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, scgungoren@comu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 27 Mayıs 2024
Kabul tarihi - Accepted: 13 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma birinci yazarın ikici yazarın danışmanlığında gerçekleştirdiği yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogjilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogji kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1745-1771.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1745-1771.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri ders kitaplarında yer alan analogiler ile öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımlarına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesidir. Araştırma deseni olarak karma yöntemlerin çeşitleme deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu toplam 38 sınıf ve fen bilimleri öğretmeni oluşturmaktadır. Araştırmanın üç farklı veri toplama aracı vardır. Araştırmanın ilk veri toplama aracı ders kitaplarındaki analogilerin analizinde kullanılan analogi türlerine yönelik kategorik çerçeve tablosudur. İkinci toplama aracı "Analogilere Yönelik Tutum Ölçeği", üçüncü veri toplama aracı ise üç açık uçlu sorudan oluşan formdur. Verilerin analizinde döküman analizi, kestirimsel analiz ve içerik analizi yöntemleri kullanılmıştır. Araştırma sonuçları, konu alanına göre fen bilimleri ders kitaplarında en fazla analogi örneğinin "Canlılar ve Yaşam" alanında olduğunu, işlevsel, somut, basit, yapay, öğretmen merkezli, ön organize edici analogi türlerinin kullanıldığını göstermiştir. Öğretmenlerin analogiye yönelik tutumlarının yüksek olduğu ve tutumlarının cinsiyet, kıdem yılı, branş değişkenlerine göre değişmediği belirlenmiştir.

Anahtar Kelimeler: "Analogi", "Analogiye Yönelik Tutum", "Fen Bilimleri Ders Kitapları", "Fen Eğitim".

Abstract. The aim of this research is to examine the analogies in science textbooks and teachers' attitudes towards the use of analogies in their lessons in terms of different variables. The mixed methods triangulation design was used as the research design. The participants consist of a total of 38 classroom and science teachers. The research has three different data collection tools. The first data collection tool of the research is the categorical framework table for the types of analogies used in the analysis of analogies in textbooks. The second data collection tool is the "Attitude Scale Towards Analogies" and the third data collection tool is a form consisting of three open-ended questions. Document analysis, predictive analysis and content analysis methods were used to analyze the data. According to the research results, it has been showed that the most analogy examples in science textbooks are in the field of "Living Things and Life" according to the subject area, and functional, concrete, simple, artificial, teacher-centered, pre-organizing analogy types are used. It was determined that teachers' attitudes towards analogy were high, and their attitudes did not change according to gender, experience, and branch variables.

Keywords: "Analogy", "Attitude Towards Analogy", "Science Textbooks", "Science Education".

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*

DOI. 10.51460/baebd.1490611



Extended Abstract

Introduction. Analogy is making comparisons of an unknown concept or object using known features (Coll et al., 2005). Thus, analogies allow difficult and complex definitions to be understood by concretizing them (Dagher, 1998). 'Analogies' have an important place in teaching science concepts (Kesercioğlu, et al. 2004). Because analogies are explanations using the properties of a known concept with another unknown concept. The findings of studies on analogy show that textbooks are an undeniable source of analogy for science teachers (Odeniyi & Mohammed, 2023). However, the consequence of analogies being readily available in textbooks is that teachers can use any of the prescribed analogies without having the correct knowledge to decide whether a particular analogy is best suited to the explanation (Odeniyi & Mohammed, 2023). For this reason, it is very important to examine textbooks and consider the views and thoughts of science teachers (Duit, 1991; Glynn & Takahashi, 1998; Glynn, 2008).

Köseoğlu et al. (2003) found that science textbooks used in lessons were the biggest source of analogies, and it was stated that analogies were created freely by both students and teachers during the lesson. Therefore, these analogies in the textbooks should be examined and evaluated and their correct use should be checked both in the books and by the teachers. In this research, it was aimed to determine the characteristics and content of the analogies in the textbooks and to examine the thoughts of science teachers on the same subject. The research questions determined in this context are as follows.

- 1) What is the distribution of analogies used in science textbooks according to grade level and subject area?
- 2) What is the distribution of analogies in science textbooks according to their types?
- 3) What are the attitudes of teachers towards the use of analogies according to gender, branch, and seniority variables?
- 4) What are the types and frequency of analogies that teachers prefer to use in their lessons?

Method. The mixed methods research model was used in the research. For the research data, primary and secondary school science textbooks taught in the 2021-2022 academic year were used. Additionally, a total of 38 teachers from 11 different schools were participated. The process with teachers is carried out with two data collection tools. The first data collection tool was the "Attitude Scale Towards Analogies" developed by Yiğit and Bozkurt (2017), while the second data collection tool was a form consisting of three open-ended questions. Three different analysis methods were used to analyze the data.

Results. According to the results, it has been determined that the most analogy examples are in the field of "Living and Life" according to the subject area in the science textbooks. When we look at the distribution of analogies according to grade levels, it is seen that the most analogy examples are in the 6th grade science textbooks. In terms of analogy types, it has been observed that functional, visual, concrete-abstract, simple, daily content, without using the word analogy, pre-organizing and teacher-centered transfers are more numerous. There was no significant difference between teachers' attitudes towards analogy according to gender, seniority, and branch variables. It was determined that there was no significant difference ($p>.05$) between the teachers' gender, branch and years of Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*



experience and the items forming the sub-dimensions regarding analogies. It was determined that female teachers' attitudes towards analogy were slightly higher than male teachers' attitudes in all sub-dimensions. In addition, when the total answers given by classroom teachers to the items in the sub-dimensions were examined, it was observed that they were higher than the total answers of science teachers.

Sayfa | 1748

Discussion and Conclusion. In this research, it was aimed to determine the characteristics and content of the analogies in the textbooks and to examine the thoughts of science teachers on the same subject. Firstly, the distribution of analogies in science books used in primary and secondary school education according to subject areas was examined. According to this distribution, it was seen that the most analogy examples were in the subject area 'Living and Life'. Çalık and Kaya (2012) also used science textbooks in their study and found that the most analogies in the books were on 'Living and Life' and the least on 'Earth and Universe', and they found similar results. In the analysis made according to the types of analogies in the books, it was seen that most of the analogies were 'Functional' in nature. Demirci Güler and Yağbasan (2008), Orgill and Bodner (2006), Thiele and Treagust (1994a), Thiele et al. (1995) found in their studies with books that most analogies were structural/functional in nature. There was no significant difference between teachers' attitudes towards analogy according to gender, seniority, and branch variables. As a result, it was observed that the analogies used in the books were quite limited and there was no equal distribution in the subject areas. However, it is not known how much of these analogies are accepted by students. A study can be conducted with students regarding this. Additionally, many different smart platforms such as EBA are used in the teaching process. On these platforms, research can be conducted on the similarities and differences with the analogies used in books, the level of analogy use and what kind of analogies are presented to students. It has been observed that teachers have difficulty in defining the analogy, so evaluations can be made by comparing the teachers' current knowledge with the answers they give after a short training.



Giriş

Öğretmenler için öğretim etkinlikleri, öğrencilerin davranışlarında, yani öğrenmede nispeten kalıcı bir değişiklikle sonuçlanmalıdır. Bunun gerçekleştirebilmesi için öğretmenin yalnızca en uygun, anlamlı ve yararlı materyalleri kullanarak öğretmesi değil, aynı zamanda daha iyi anlaşılmasını garanti eden ve öğrencilerin ilgisini teşvik eden öğretim yöntemini tanımalı ve benimsemelidir (Chukwu, Uzoegwu, Ezema ve Adeniji, 2023). Çünkü öğretim süreci her zaman kavramın kazandırılmasında başarı ile sonuçlanmaz. Öğrenciler bilgiyi bütünsel olarak kavramada başarısız olduklarında, alternatif kavramlar geliştirir ve sonrasında da onları yapılandırmada zorlanırlar (Mohammed, Odeniyi, Ameen, ve Yusuf, 2023). Öğrenme öncesinde var olan veya öğrenme sırasında geliştirilen alternatif anlayışlar öğrencilerin öğrenmesini eksik hale getirir. Dolayısıyla başarılı bir öğrenmenin gerçekleşebilmesi için fen bilgisi öğretmenlerinin öğrencinin anlamlı öğrenmeyi engelleyebilecek olası önyargılarını dikkate alması gerekir. Analoji kullanımı bu tür kavram yanılgılarının önlenmesinde faydalı bir öğretim aracıdır (Glynn ve Takahashi, 1998; Iding, 1997; Mohammed, Odeniyi, Ameen ve Yusuf, 2023; Thiele vd., 1995; Thiele ve Tragust, 1994a).

Analoji ile ilgili alanyazın incelendiğinde çok fazla tanım bulunmaktadır (Coll vd., 2005; Glynn, 2008; Glynn ve Takahashi, 1998; Kesercioğlu vd., 2004; Thiele ve Tragust, 1994a). Coll ve arkadaşları (2005) tarafından yapılan tanıma göre; bilinmeyen bir kavramın, olayın veya nesnenin, bilinen özellikleri ele alınarak aralarındaki benzerlikler yönünden karşılaştırmalar yapılmasıdır. Glynn, (2008) ile Glynn ve Takahashi (1998) bireyin bilgisi olduğu kavrama 'analog ya da kaynak', bilmediği veya fikir sahibi olmadığı kavrama ise 'hedef' ismi verildiğini ifade etmişlerdir. Böylece bilinen bilgi A (analog, kaynak) bilinmeyen bilgi B (hedef) olarak iki bilgi türü karşılaştırılır ve aralarında var olan benzerlikler ortaya konularak kavramın öğrenilmesi beklenir. Örneğin bilinen kavram olarak su devresini (A) kullanarak bilinmeyen kavram olan elektrik devresini (B) açıklayabiliriz (Glynn, 2008). İki kavram incelendiğinde analogun özelliklerinden biri olan ve bilinen kavramın parçalarından olan su boruları, hedef kavramda elektrik devresinin elemanlarından kablolarla benzetilmiştir. Diğer devre özellikler ise sırasıyla pompanın pile, basıncın gerilime, daralmanın dirençle benzerliği kurulmuştur.

Analojiler öğrenciler için anlaşılması zor olan kavramların öğrenimini kolaylaştırır, somutlaştırır ve öğrenmenin devamlı olabilmesine, yeni öğrendiği bilgiyi zihninde kurmasına olanak sağlar (Harrison ve Treagust, 2006). Bunların yanında analogiler yanlış anlamaların yani kavram yanılgılarının da üstesinden gelmeye yardımcı olur (Brown ve Salter, 2010; Glynn ve Takahashi, 1998; Iding, 1997; Thiele vd., 1995; Yalçınkaya, Taştan-Kırık, Boz ve Yıldırım, 2012). Analogilerin kullanıldığı öğrenme ortamları öğrenenleri sürece aktif kılar ve katılım oranlarını artırır (Yalçınkaya, Taştan-Kırık, Boz ve Yıldırım, 2012; Yeşilyurt, 2019). Analoji tekniği kullanılan derslerin sonunda öğrenenlerin problem çözme yetenekleri gelişir ve kendilerini daha iyi ifade edebilirler (Çoban, 2019).

Mohammed, Odeniyi, Ameen ve Yusuf, (2023) analoginin sağladığı kolaylıkların yanında, sınıf içerisinde analogi kullanımıyla ilgili zorlukların olduğunu ifade etmiştir. İyi bir analoginin kurulabilmesi için analogiler zengin bir yapıya sahip olmalı, yeni öğrenilecek kavram ile önceden bilinen, benzetilen kavram arasında anlam bakımından benzeyen yönler çeşitli olmalı, öğrenen bireylerde kavram

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*

DOI. 10.51460/baebd.1490611



yanılıgısına yol açmamalı, analogiler öğrenilen yeni kavrama uygulanabilir olmalı ve tüm öğrenenler tarafından aynı şekilde anlamlandırılmalıdır (Palmquist, 1996). Orgill ve ark. (2015) analogi kullanımının zorluğunun üç olası nedeninden birincisini, analogiler öğrencilerin “tanıdık” bir analog alanı anlamalarına bağlı olduğundan ve öğrenciler sınıfa farklı ön bilgilerle girdiklerinden, analogiler tüm öğrenciler tarafından eşit derecede iyi anlaşılması olduğunu belirtmiştir. İkincisi, öğrenciler analog ve hedef kavramları ayırt edemeyebilir ve bu nedenle analogiyi gerçek olarak algılayabilirler. Son olarak ve belki de en önemlisi, her benzetmenin kapsamı, doğası gereği sınırlıdır. Bu nedenlerden dolayı öğrenciler analog alanla ilgili bildiklerini hedef alana uygun olmayan şekilde uyguladıklarında kavram yanılgıları geliştirebilirler (Mohammed, Odeniyi, Ameen ve Yusuf, 2023).

‘Analogiler’ fen kavramlarının öğretimin de önemli bir yere sahiptir (Kesercioğlu, vd. 2004). Fen bilimleri dersleri kapsamı ve konuları gereği anlaşılması zor derslerden biridir. Özellikle soyut bilgilerin anlatımını kolaylaştırmak için öğretim tekniklerinden yararlanmak ve bu teknikleri sürece dahil etmek oldukça önemlidir (Bozkurt, 2019; Karadağ, 2022). Bu sebeple analogiler fen eğitiminde, öğrencilere anlamlı öğrenmelerin oluşturulabilmesi sürecinde bir temel niteliği taşır (Güneş ve Demir, 2007). Odeniyi ve Mohammed (2023), analogilerin en büyük kaynağının hem öğretmen ve öğrencilerin hem de derslerde kullanılan fen bilimleri ders kitaplarının olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla analogilerin hem ders kitaplarındaki kullanımının hem de öğretmenlerce sınıf içerisinde nasıl kullanıldığının incelenmesi gerekir.

Analogi konusu üzerine yapılan ulusal ve uluslararası araştırmalarda kitap incelemelerinin daha ön sıralarda yer aldığı görülmüştür (Sezer ve Karataş, 2022; Şenol ve Çavuş Güngören, 2022). Araştırmacılar öğrenciler için hazırlanan ders kitaplarının içeriğinde, ne düzeyde, hangi tür analogilerin kullanıldığını merak etmişlerdir. Buldukları örnekleri ise sayılarına ve yapılarına göre tespit etmişlerdir (Akan, 2021; Hıdır, 2018; Ketenci, 2019; Yamaç, 2016). Ders kitapları fen bilimleri öğretmenleri için yadsınamaz bir analogi kaynağıdır (Odeniyi ve Mohammed, 2023). Ancak analogilerin ders kitaplarında kolayca mevcut olması, öğretmenlerin belirli bir analoginin açıklamaya en uygun olup olmadığına karar vermek için doğru bilgiye sahip olmalarını gerektirir (Odeniyi ve Mohammed, 2023). Öğretmenler ile yapılan çalışmalarda öğretmenlerin derslerinde analogiyi kullanım sıklığına ve tür bakımından hangi tür analogileri tercih ettiklerine zaman zaman odaklanılmıştır (Şenol ve Çavuş Güngören, 2022). Öğretmenlerin analogi konusuna bakış açıları belirlenmiştir (Karadağ, 2022; Yiğit ve Bozkurt, 2019). Diğer bir taraftan araştırmacılar öğretmenlerin sahip oldukları cinsiyet, yaş, eğitim düzey, gelir durumu, mesleki deneyim, branş, görev yaptığı okul bölgesi, türü ve büyüklüğü gibi demografik faktörlerin öğretim sürecinde etkili olduğunu belirtmişlerdir (Thurlings, Evers ve Vermeulen, 2015; Zainal ve Matore, 2019: Akt, Tura ve Akbaşlı, 2021). Söz konusu değişkenlerin analogi kullanımına yönelik tutumlara ne derece yansıdığı değerlendirilmesi gereken bir diğer konudur. Araştırmacılar öğretmenlerin analogilerin gereksiz olduğu yönündeki algısı, hazır analogik modellerin bulunmaması ve fen bilimleri müfredatındaki içeriğin yoğun olması gibi nedenlerle sınıflarında analogi kullanmadıklarını ifade etmişlerdir (Berber ve Sarı, 2009; Sezer ve Karataş, 2022). Bu durum öğretmenlerin analogi konusundaki yetersizlikleri nedeniyle analogilerden kaçındıklarını, analogilerin fen eğitimi ve öğretmen yetiştirme rolü konusunda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini göstermektedir (Sezer ve Karataş, 2022). Çünkü değişen ve güncellenen eğitim programları sonrasında öğretmenlerin analogiye yönelik tutumlarını, analogi kullanım durumlarını nasıl etkilendiği yeniden değerlendirilmelidir. Bu

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*



nedenle ders kitaplarında yer alan analogilerin incelenmesi tek başına değil, fen öğretimi yapan öğretmenlerinin görüşlerini dikkate alarak gerçekleştirilmesi oldukça önemlidir (Duit, 1991; Glynn ve Takahashi, 1998; Glynn, 2008). Bu araştırmada da ders kitaplarındaki analogilerin özellikleri ile fen öğretimi yapan sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerin analogiye yönelik tutumları ve kullanım durumlarının incelenmesi amaçlanmıştır.

Sayfa | 1751

Analogilerle ilgili araştırma yapan araştırmacılar (Sezer ve Karataş, 2022; Şenol ve Çavuş Güngören, 2022) analogi konusunda ağırlıklı olarak nitel ya da nicel yöntemlerin tercih edildiğini, çoklu veri kaynağı kullanımının sınırlı olduğunu belirlemişlerdir. Karma yöntem yaklaşımının kullanıldığı çalışmaların daha az olduğu ve araştırmacıların karma yöntemler araştırma desenini kullanarak araştırma yapmalar önerilmiştir (Sezer ve Karataş, 2022). Bu araştırmada da araştırmacıların literatürde işaret ettikleri bu boşluğa hizmet etmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda belirlenen araştırma soruları aşağıdaki gibidir.

- 1) Sınıf seviyesi ve konu alanına göre fen bilimleri ders kitaplarında kullanılan analogilerin dağılımı nasıldır?
- 2) Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin türlerine göre dağılımı nasıldır?
- 3) Öğretmenlerin analogi kullanımına yönelik tutumları cinsiyet, branş, kıdem yılı değişkenlerine göre nasıldır?
- 4) Öğretmenlerin derslerinde kullanmayı tercih ettikleri analogi türleri ve sıklığı nasıldır?

Yöntem

Bu çalışmada araştırma sorularına cevap bulabilmek için “*bir çalışmada bir veya birden fazla nitel ve nicel verilerin toplanması, verilerin analiz edilmesi ve entegre edilmesi*” olarak tanımlanan karma yöntem araştırma modeli kullanılmıştır (Creswell ve Plano Clark, 2007: s. 5; Toraman, 2021). Karma yöntem araştırmalarının kırktan fazla çeşidi olduğu bilinmektedir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.325). Bu araştırmada ise *çeşitleme deseni* kullanılmıştır. Bu desenin amacı nitel ve nicel verileri birlikte kullanmak, verileri çeşitlendirerek karşılaştırma yapılmasını kolaylaştırmak, bütünleştirmek, farklı ve araştırma sorularıyla doğrudan ilişkili veriler elde etmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2018, s.326). Araştırmada fen bilimleri ders kitaplarında yer alan analogilerin ve öğretmenlerin analogi kullanımına yönelik tutumlarının, ders sırasında analogi kullanım durumlarının belirlenmesinin ardından veriler karşılaştırılarak süreç tamamlanmıştır.

Çalışma grubu

Araştırma 2021-2022 eğitim öğretim yılı içerisinde farklı kıdemlere sahip, 11 farklı okulda görev yapan toplam 38 öğretmen ile yürütülmüştür. Çalışmaya katılan öğretmenlerin 14’ü sınıf öğretmeni, 24’ü ise fen bilimleri öğretmenidir. Öğretmenlerin cinsiyetlerine göre dağılımları incelendiğinde 30’u kadın ve 8’i erkektir. Ayrıca öğretmenler kıdem yıllarına 1-10 yıl arasında deneyimi olan 13 öğretmen, 11-15 yıllar arası deneyime sahip 12 öğretmen ve en son kıdem yılı 16’dan büyük olan 13 öğretmenin olmak üzere üç gruba ayrılmıştır. Araştırmanın ikinci çalışma grubunu 2021-2022 eğitim öğretim yılında

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*

DOI. 10.51460/baebd.1490611



3. sınıftan 8. sınıfa kadar kullanılan fen bilimleri ders kitapları oluşturmuştur (incelenen ders kitaplarına ait bilgiler Ek 1 de verilmiştir).

Veri toplama araçları

Bu araştırmada üç farklı veri toplama aracı kullanılmıştır. İlk veri toplama aracı, ders kitaplarında yer alan analogilerin sınıflandırılması için Tufan (2019), Hıdır (2018), Thiele ve Treagust (1994a, 1994b), Demirci Güler (2007) ve Kobak (2013) tarafından yapılan araştırmalardan yararlanılarak araştırmacılar tarafından hazırlanan analogi türlerine yönelik kategorik çerçeve tablosudur (Ek 2). İlkokul ve ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında bulunan analogileri analiz etmek amacıyla kullanılan bu tablo, araştırmacının amacına uygun olarak hazırlanmıştır. 2021-2022 eğitim öğretim yılında okutulan 3. sınıftan 8. sınıfa toplam 6 adet fen bilimleri ders kitabı incelenmiştir. İkinci veri toplama aracı ise fen bilimleri derslerine giren ilkököl ve ortaokul öğretmenlerinin analogiye yönelik tutumlarını belirlemek amacıyla Yiğit ve Bozkurt (2017) tarafından geliştirilen “Analogiye Yönelik Tutum Ölçeği” dir. Bu ölçek çalışmada kullanılmadan önce ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından gerekli kullanım izni alınarak öğretmenlere uygulanmıştır. Ölçek beşli likert, 29 madde içermekte olup *Düşünme Becerileri, Yöntemsel Boyut, Öğrenmedeki Faydaları ve Öğretimdeki Faydaları* olarak isimlendirilen dört alt boyuttan oluşmaktadır. Üçüncü veri toplama aracı olarak sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin analogi kullanımını belirlemek için araştırmacılar tarafından hazırlanan analogi kullanımına yönelik açık uçlu sorular formudur.

Verilerin analizi

Araştırmada üç farklı veri analizi kullanılmıştır. Bu analizler sırasıyla fen bilimleri ders kitaplarının (dokümanların) incelendiği “Doküman Analizi”, ilkököl ve fen bilimleri öğretmenlerin cevaplandırdıkları açık uçlu soruların analizinde “İçerik Analizi”, Analogiye Yönelik Tutum Ölçeği sorularının veri analiz sürecinde ise “Kestirimsel Analiz” yöntemi kullanılmıştır. Doküman incelemesi “söz konusu olgu veya olgularla ilgili yazılı materyallerin analizini kapsar” (Yıldırım ve Şimşek, 2005: s. 187). Kestirimsel Analiz ise söz konusu örneklemin parametrelerini anlamak için kullanılır (Christense, Johnson ve Turner, 2015, s.474). Nicel verilerin analizi için kullanılan bu yöntemde öncelikle verilerin normal dağılıp dağılmama durumu kontrol edilmiştir. Uygulanan ölçeğin normal dağılım değerinin bulunmasında Shapiro-Wilks testi ve çarpıklık-basıklık değerleri kullanılmıştır. Ulaşılan sonuçlar incelendiğinde Shapiro-Wilks testinin 0,05’den büyük çıktığı ve çarpıklık-basıklık değerinin de +1,00 ve -1,00 arasında olduğu belirlenmiştir. Çarpıklık ve basıklık katsayısının +1 ile -1 sınırları içerisinde kalması durumunda verilerin normal dağılım gösterdiği kabul edilir (Büyüköztürk, 2007: 40). Öğretmenlerin cinsiyetlerin ve branşların analogiye yönelik tutumlarının incelendiği analizlerde bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Öğretmenlerin kıdem yılları ile analogiye yönelik tutumları incelendiği analizde ise tek yönlü varyans analizi (ANOVA) testi kullanılmıştır. Analizlerin diğer kısmında analogilere yönelik tutum ölçeğinde oluşturulan alt boyutların maddeleri ile cinsiyet, branş ve kıdem yılları arasında tutumları incelenmiştir. Bu incelemelerde de yine tek yönlü varyans analizi (ANOVA) kullanılmıştır. Kullanılan bu yöntemler sonrasında verilerin analiz basamağı tamamlanmıştır.



İçerik Analizi “nitel verilerin belirli kurallara dayalı olarak belirli kelimelerin, temaların veya kavramların varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirlediği sistematik, yinelenen bir teknik” (Büyüköztürk, vd., 2014: 240) olarak tanımlanmaktadır. Öğretmenlere yöneltilen açık uçlu sorularda derslerinde kullanmayı tercih ettikleri analogi türleri ve sıklığı sorulmuş ve analizinde ders kitaplarında da kullanılan analogi türleri listesinden yararlanılmıştır. Öğretmenlerin analogileri derslerinin hangi bölümünde ya da bölümlerinde analogi kullanmayı tercih ettiklerine yönelik sorunun cevapları konu öncesi, konu öğretimi, değerlendirme ve tüm bölümlerde kodları öğretmenlerin tercihlerine göre, ders kitaplarındaki analogiler hakkındaki görüşleri ise yeterli-yetersiz olarak kodlanmıştır.

Geçerlik ve güvenilirlik

Araştırmada kitaplarda yer alan analogilerin kategorik çerçeveye göre ilk sınıflandırması ilk araştırmacı tarafından yapılmıştır. Bu sınıflandırmanın geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarında ise üç ayrı uzmandan görüş alınarak gerçekleştirilmiştir. Uzmanlar daha önce analogi konusunda bilgi sahibi oldukları bilinmektedir. Süreç boyunca eksik ve yanlış sınıflandırmalar yapılmaması adına alan yazında çalışma boyunca takip edilmiş ve daha önce yapılan kitap incelemeleri gözden geçirilmiştir.

Öğretmenlerin Analojiye Yönelik Tutum Ölçeği için güvenilirlik değeri belirlenmiştir. Ölçeğin dört alt boyutu olan *Düşünme Becerileri*, *Yöntemsel Boyut*, *Öğrenmedeki Faydaları* ve *Öğretimdeki Faydaları* boyutlarının ve tüm ölçeğin Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış ve bu değerler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.
Analojiye yönelik tutum ölçeğinin Cronbach Alpha değerleri

Alt Boyutlar	Cronbach Alpha
1. Düşünme Becerileri	0,871
2.Yöntemsel Boyut	0,830
3. Öğrenmedeki Faydaları	0,614
4. Öğretimdeki Faydaları	0,705
Toplam Ölçek	0,935

Tablo 1 incelendiğinde ölçeğin tamamının Cronbach Alpha değeri ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından 0.95 olarak hesaplanırken bu araştırma da 0,94 olarak hesaplanmıştır.

Öğretmenlere yönelik oluşturulmuş bir diğer veri toplama aracı olan açık uçlu soruların analizde gerekli görülen geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları uygulanmıştır. Bu kısımda öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplar ilk araştırmacı tarafından incelenmiş ve gerekli kodlar oluşturulmuştur. Bu kodlamalar daha sonra analogi konusunda bilgiye sahip bir uzman kişi ile paylaşılmış ve verileri bağımsız olarak analiz etmesi istenmiştir. Daha sonra araştırmacı ve uzman bir araya gelerek kodlamaları yeniden gözden geçirmiş ve görüş ayrılığı yaşanan birkaç kodlama için görüş birliği sağlanana kadar tartışılmış ve en son birlikte belirlenen kodlar kullanılmıştır.



Etik kurul izin belgesi

Bu araştırma Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'nun 25/11/2021 tarihinde 20/03 sayılı kararı ile etik yönden uygun bulunmuştur.

Bulgular

Birinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular

Çalışmanın birinci araştırma sorusu olan 'Fen bilimleri ders kitaplarında kullanılan analogilerin sınıf seviyelerine ve konu alanına göre dağılımları nasıldır?' sorusuna cevap aranmıştır. Bunun için 3. sınıftan 8. sınıfa kadar olan kitaplar ayrı ayrı incelenmiş ve kitaplarda yer alan analogiler, analogilere yönelik kategorik sınıflandırma çerçevesine göre düzenlenmiştir. Tüm sınıf düzeylerinde incelenen fen bilimleri ders kitapları ve bu kitaplarda tespit edilen analogiler daha sonra dört konu alanına göre incelenmiştir. Konu alanlarında ve sınıf seviyelerinde bulunan analogilerin frekans değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Fen bilimleri ders kitaplarında kullanılan analogilerin, sınıf seviyelerine ve konu alanına göre dağılımı

Konu alanı	f	Sınıflar	f	Analog-Hedef
Dünya ve Evren	3.Sınıf	0	-	-
	4. Sınıf	3	-	Ev sahipliği-Dünya - Etkinlik: Top-Dünya, El feneri-Güneş - Etkinlik: Portakal-Dünya, Mum-Güneş
	5. Sınıf	2	-	Etkinlik: Işık kaynağı-Güneş, Pinpon topu-Ay - Ünite sonu değerlendirmeleri: Kavun-Güneş, Ceviz-Ay
	6. Sınıf	2	-	Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları: Sarı plastik top-Güneş - Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları: Mavi top-Dünya, Beyaz pinpon top-Ay, El feneri-Güneş
	7. Sınıf	0	-	-
	8. Sınıf	1	-	Etkinlik: Mum-Güneş
Canlılar ve Yaşam	3.Sınıf	0	-	-
	4. Sınıf	1	-	Pil enerjisi, Rüzgâr enerjisi-Besin enerjisi
	5. Sınıf	0	-	-
	6. Sınıf	4	-	Etkinlik: Plastik poşet-Mide, Bisküvi-Besin, Renkli sıvı-Mide sıvısı, İnce çorap-İnce bağırsak, Kalın çorap-Kalın bağırsak, Besinleri kâğıt havluya sarmak-Besinlerin emilimi, Çöp kovası-Dışarı atılan besinler - Temizlik görevlileri-Kan - Etkinlik: Pipetler-Soluk borusu, Balonlar-Akciğerler, Lastikli balon-Diyafram kası, Şişe- Göğüs kafesi - Kül haznesi, Soba boruları ve Araba egzozları-Boşaltım sistemi
	7. Sınıf	6	-	Canlıların evi-Dünya - Deri-Hücre zarı - Yumurta akı-Sitoplazma

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*



			<ul style="list-style-type: none"> - Bayramlarda eşit şekilde hediye mendil verilmesi-DNA'nın eşit şekilde dağıtılması - Tüy gibi hafiftir, paraşüte benzer-Tohumlar - Su tesisatı modeli: İnce ve kıvrımlı boru-Ampul, Pompa-Pil, Su boruları- İletken tel, Vana-Anahtar
	8. Sınıf	3	<ul style="list-style-type: none"> - Merdiven gibi sarmal yapı-DNA - Tek şeritli yollarda en öndeki aracın hızına göre hareket etmek-Fotosentezin hızını etkileyen diğer faktörler - Elektrik enerjisi, Otomobil, Uçak, Gemi yakıtlarının enerjisi- Besinlerin enerjisi
Fiziksel Olaylar	3.Sınıf	1	- Su dalgası-Ses dalgası
	4.Sınıf	1	- Huni şekli-Megafonun
	5. Sınıf	0	- -
	6. Sınıf	5	<ul style="list-style-type: none"> - Küp şekerinin tanecikleri-Maddeyi oluşturan tanecikler - Domino taşlarının hareketi-Sesin yayılması - Su boruları, Karayolları-Elektrik kabloları - Patika gibi zor yollar- Elektrik enerjisinin iletimi - Okul kapılarının geniş olması-Elektrik direnci
	7. Sınıf	1	- Kumsalda koşarken suya girmek-Işığında havadan suya geçişi
	8. Sınıf	0	- -
Madde ve Doğası	3.Sınıf	0	- -
	4. Sınıf	0	- -
	5. Sınıf	0	- -
	6. Sınıf	0	- -
	7. Sınıf	2	<ul style="list-style-type: none"> - Kuşların gökyüzündeki hareketi-Elektronların hareketi - Dünyaya gelen her bebeğe isim verilmesi-Elementlerin isimlendirilmesi
	8. Sınıf	1	<ul style="list-style-type: none"> - Market reyonları ve kütüphane rafları-Periyodik cetvelin dizilişi
			- Toplam: 33 (Adet Analoji Örneği)

Tablo 2 incelendiğinde tüm kitaplarda toplam 33 analogi tespit edilmiştir. En fazla analogiye sahip olan konu alanı Canlılar ve Yaşam (f=14) olmuştur. Ardından ikinci sırada Fiziksel Olaylar (f=8) ile Dünya ve Evren (f=8) konu alanları yer almıştır. Son sırada ise Madde ve Doğası (f=3) konu alanının yer aldığı görülmüştür. Tespit edilen bu analogilerin sınıf seviyelerine göre dağılımları incelendiğinde en fazla analogi örneği 6. sınıf (f=11) fen bilimleri ders kitaplarında yer aldığı belirlenmiştir. Ardından 7. sınıf (f=9) fen bilimleri ders kitaplarında yer alan analogi örnekleri takip etmiş ve sırasıyla 8. sınıf (f=5), 4. sınıf (f=5), 5. sınıf (f=2) ve 3. sınıf (f=1) ders kitaplarında yer alan örnekler ile sıralama tamamlanmıştır.

İkinci araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular

Araştırmada ikinci sorusu olan 'Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin türlerine göre dağılımı nasıldır?' sorusuna cevap aranmıştır. Kitaplarda yer alan analogilerin konu alanı ve sınıf değişkenlerine göre analogi türlerinin analizi, analogilere yönelik kategorik sınıflandırma çerçevesine göre düzenlenmiştir. Elde edilen bulgular Tablo 3'te sunulmuştur.

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1745-1771.



Tablo 3.

Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogjilerin türlerine göre dağılımı

Konu alanı	Sınıf	Analog-Hedef	Analoji Türü*
Dünya ve Evren	4. sınıf	◆ Ev sahipliği-Dünya	3,4,7,10,13,16,19,21,23,24,28
		◆ Etkinlik: Top-Dünya, El feneri-Güneş	3,4,7,10,13,16,19,21,23,24,27
		◆ Etkinlik: Portakal-Dünya, Mum-Güneş	3,4,7,10,13,16,19,21,23,25,27
	5. sınıf	◆ Etkinlik: Işık kaynağı-Güneş, Pinpon topu-Ay	3,6,7,10,13,16,19,21,23,24,27
		◆ Ünite sonu değerlendirmeleri: Kavun-Güneş, Ceviz-Ay	1,4,7,10,13,16,19,21,23,26,27
	6. sınıf	◆ Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları: Sarı plastik top-Güneş	1,4,7,10,14,16,19,21,23,24,27
◆ Fen, Mühendislik ve Girişimcilik Uygulamaları: Mavi top-Dünya, Beyaz pinpon top-Ay, El feneri-Güneş		1,4,7,10,14,16,19,21,23,24,27	
8. sınıf	◆ Etkinlik: Mum-Güneş	3,4,7,10,13,16,19,21,23,24,27	
Canlılar ve Yaşam	4. sınıf	◆ Pil enerjisi, Rüzgâr enerjisi-Besin enerjisi	2,6,7,10,13,16,19,21,23,24,28
	6. sınıf	◆ Etkinlik: Plastik poşet-Mide, Bisküvi-Besin, Renkli sıvı-Mide sıvısı, İnce çorap-İnce bağırsak, Kalın çorap-Kalın bağırsak, Besinleri kâğıt havluya sarmak-Besinlerin emilimi, Çöp kovası-Dışarı atılan besinler	2,4,9,10,14,16,17,21,23,25,27
		◆ Temizlik görevlileri-Kan	2,4,7,11,13,16,18,21,23,24,28
		◆ Etkinlik: Pipetler-Soluk borusu, Balonlar-Akciğerler, Lastikli balon-Diyafram kası, Şişe- Göğüs kafesi	2,6,9,10,14,16,19,21,23,25,27
		◆ Kül haznesi, Soba boruları ve Araba egzozları-Boşaltım sistemi	2,6,9,11,13,16,17,21,23,24,28
	7. sınıf	◆ Canlıların evi-Dünya	3,4,7,10,13,16,19,21,23,24,28
		◆ Deri-Hücre zarı	3,4,7,10,13,16,19,21,22,24,28
		◆ Yumurta akı-Sitoplazma	1,4,7,10,13,16,19,21,23,24,28
		◆ Bayramlarda eşit şekilde hediye mendil verilmesi-DNA'nın eşit şekilde dağıtılması	2,4,9,11,13,16,18,21,23,24,28
		◆ Tüy gibi hafiftir, paraşüte benzer-Tohumlar	3,4,7,10,13,16,19,21,23,24,28
	◆ Su tesisatı modeli: İnce ve kıvrımlı boru-Ampul, Pompa-Pil, Su boruları-İletken tel, Vana-Anahtar	2,6,7,12,13,16,17,21,23,24,28	
	8. sınıf	◆ Merdiven gibi sarmal yapı-DNA	1,6,9,10,13,16,19,21,23,24,28
◆ Tek şeritli yollarda en öndeki aracın hızına göre hareket etmek-Fotosentezin hızını etkileyen diğer faktörler		2,4,9,11,13,16,17,21,23,24,28	
◆ Elektrik enerjisi, Otomobil, Uçak, Gemi yakıtlarının enerjisi- Besinlerin enerjisi		2,4,8,10,13,16,19,21,22,24,28	
Fiziksel Olaylar	3. sınıf	◆ Su dalgası-Ses dalgası	3,4,9,10,13,16,17,21,22,24,28
	4. sınıf	◆ Huni şekli-Megafonun	1,4,7,10,13,16,17,21,23,24,28
	6. sınıf	◆ Küp şekerinin tanecikleri-Maddeyi oluşturan tanecikler	2,6,9,12,13,16,17,21,23,24,28
		◆ Domino taşlarının hareketi-Sesin yayılması	2,4,9,10,13,16,19,21,23,24,28
		◆ Su boruları, Karayolları-Elektrik kabloları	2,6,7,10,14,16,19,21,23,24,28
◆ Patika gibi zor yollar- Elektrik enerjisinin iletimi	2,4,9,10,13,16,17,21,23,24,28		

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogjilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogji kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1745-1771.

DOI. 10.51460/baebd.1490611



		◆ Okul kapılarının geniş olması-Elektrik direnci	2,6,9,11,13,16,19,21,23,25,28
	7. sınıf	◆ Kumsalda koşarken suya girmek-İşığında havadan suya geçişi	2,4,9,11,13,16,19,21,22,24,28
Madde ve Doğası	7. sınıf	◆ Kuşların gökyüzündeki hareketi-Elektronların hareketi	2,6,9,11,13,16,17,21,23,25,28
		◆ Dünyaya gelen her bebeğe isim verilmesi-Elementlerin isimlendirilmesi	2,4,8,10,13,16,19,21,23,24,28
	8. sınıf	◆ Market reyolları ve kütüphane rafları-Periyodik cetvelin dizilişi	2,6,7,11,13,16,19,21,23,24,28

*Analoji türlerinin her birine bir numara verilmiştir (Bkz. Ek 2).

Tablo 3 incelendiğinde her bir analogi örneği sözel olarak ifade edilmiş ve kategorik çerçeveye göre sınıflandırılmıştır. Kitaplardaki analogilerin kategorik çerçeveye göre sınıflandırılmasının ardından hangi analogik türlerin daha çok yer verildiği tespit edilmiştir. Yapısal-işlevsel (1) yönden analogiler incelendiğinde işlevsel analogilerin (2) diğer alt türlere göre daha fazla olduğu belirlenmiştir. Soyutlama düzeyine (3) ve eşleştirme derecesine (4) bakıldığında soyutlama düzeyinde somut analogiler (7), eşleştirme derecesine göre de basit analogiler (10) çoğunlukta olduğu belirlenmiştir. Verilen örneklerde analogi kelimesinin doğrudan kullanılması incelendiğinde (6) ise hiçbir örnekte analogi kelimesinin doğrudan yer verilmediği fark edilmiştir. Son olarak yapaylık derecesine (5) ile öğrenci katılım durumuna (11) bakıldığında analogilerin birçoğunun yapay derecede (14) kurulduğu ve analogi oluşturmada öğrenci katılımların az olduğu için öğretmen merkezli (28) analogi aktarımların sayıca daha fazla yer aldığı anlaşılmıştır. Bu analogilerin sınıf seviyelerine göre ele alınarak hangi türlerin daha fazla kullanıldığı incelenmiştir. Ulaşılan bulgulara bakıldığında 6. sınıf fen bilimleri ders kitaplarında çoğunlukla işlevsel (2), görsel (4), somut-soyut (9), basit (10), günlük içerik (13), analogi kelimesi kullanılmayan (16), ön organize edici (24) ve öğretmen merkezli aktarımların (28) daha fazla sayıda oldukları görülmüştür. 7. sınıf fen bilimleri ders kitaplarındaki analogiler ise incelendiğinde en fazla işlevsel (2), görsel (4), somut-soyut (9), günlük içerik (13), sistematik olarak düşük (19), alanlar arası analogiler (23) ve yine öğretmen merkezli aktarımların (28) yer aldığı anlaşılmıştır.

Üçüncü araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular

Üçüncü araştırma sorusunda 'Öğretmenlerin analogi kullanımına yönelik tutumları nasıldır?' sorusuna cevap aranmıştır. Öğretmenlerin cinsiyet ve branş değişkenlerine göre analogiye yönelik tutumları belirlemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4

Cinsiyet ve branş değişkenlerine göre bağımsız gruplar t-testi sonuçları

Değişken		n	X	ss	t-testi		
					S	Sd	p
Cinsiyet	Kadın	30	131	11,0	,784	36	,438
	Erkek	8	127,6	9,8			
Branş	Sınıf	14	132	9,6	,744	36	,462
	Fen	24	129,2	11,4			

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1745-1771.

DOI. 10.51460/baebd.1490611



Tablo 4 incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre öğretmenlerin analogilere yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark ($t[36]=,784;p>.05$) gözlenmemiştir. Kadın öğretmenlerin analogiye yönelik tutumlarındaki toplam puanı ($X=131$) olurken, erkek öğretmenlerin analogiye yönelik tutum toplam puanları ($X=127,6$) olarak hesaplanmıştır. Ayrıca branş değişkenine öğretmenlerin analogiye yönelik tutumları arasında da anlamlı bir fark ($t[36]=,744;p>.05$) belirlenmemiştir. Sınıf öğretmenlerinin analogiye yönelik tutum toplam puanları ($X=132$) olurken, fen bilimleri öğretmenlerinin analogiye yönelik tutum toplam puanları ($X=129,2$) olarak hesaplanmıştır. Bu sonuçlar hem kadın ve erkek öğretmenlerin tutum puanları arasında, hem de sınıf ile fen bilimleri öğretmenlerinin analogiye yönelik tutum toplam puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olmadığını göstermiştir.

Öğretmenlerin tecrübelerine yani kıdem yıllarına göre (1-10, 11-15, 16-28) analogiye yönelik tutumları açısından bir farklılık olup olmadığı araştırmanın incelenmesi istenen bir diğer sorusu olmuştur. Bunun için ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonucunda ulaşılan bulgular ise Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Kıdem yılı değişkenine göre analogiye yönelik tutum ANOVA testi sonuçları

Değişken	n	X	ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	ANOVA testi	
								F	p
1-10 Yıl	13	128,7	8,4	Grup içi	86,8	2	43,4	,363	,699
11-15 Yıl	12	132,4	13,5	Grup arası	4194,9	35	119,8		
16-28 Yıl	13	129,8	10,4	Toplam	4281,8	37			
Toplam	38	130,2	10,7						

Tablo 5 incelendiğinde kıdem yıllarına göre üç gruba ayrılan öğretmenlerin analogiye yönelik tutumları arasında anlamlı bir fark ($F=,363;p>.05$) görülmemiştir. Analogiye yönelik tutumları en yüksek ($X=132,4$) olan öğretmenlerin kıdem yılı 11-15 arasında olanlara ait olduğu görülmüştür. Kıdem yılı 16-28 aralığında olan öğretmenlerin analogilere yönelik tutumları incelendiğinde ($X=129,8$) sıralamada ikinci sırada yer alırken, kıdem yılı 1-10 arasında olan öğretmenlerin ($X=128,7$) analogilere yönelik tutumları diğer gruplara göre daha düşük olduğu anlaşılmıştır.

Öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdem yıllarına göre analogilere yönelik tutumlarının ölçeğin alt boyutlarına göre farklılaşma durumu incelenmiştir. Bunun için tek yönlü varyans analizi olan ANOVA testi kullanılmıştır. Analiz sonuçları Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Cinsiyet, branş ve kıdem yılı değişkenlerinin alt boyutlara göre tek yönlü varyans analizi ANOVA sonuçları

Alt Boyutlar	Değişken	n	X	ss	Varyans Kaynağı	KT	Sd	KO	F	p
Düşünme becerileri	Kadın	30	50,0	4,47	Grup içi	7,9	1	7,9	,414	,524
	Erkek	8	48,8	4,05	Grup arası	694,8	36	19,3		
					Toplam	702,8	37			

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*

DOI. 10.51460/baebd.1490611



Yöntemsel boyut	Kadın	30	31,2	3,40	Grup içi	3,7	1	3,71	,315	,578
	Erkek	8	30,5	3,54	Grup arası	423,8	36	11,7		
Öğrenmedeki faydaları					Toplam	427,5	37			
	Kadın	30	27,3	2,24	Grup içi	5,8	1	5,8	1,210	,279
	Erkek	8	26,3	1,92	Grup arası	172,5	36	4,7		
Öğretimdeki faydaları					Toplam	178,3	37			
	Kadın	30	22,4	2,01	Grup içi	1,7	1	1,74	,447	,508
	Erkek	8	21,8	1,80	Grup arası	140,0	36	3,8		
Düşünme becerileri					Toplam	141,8	37			
	Sınıf	14	50,4	4,18	Grup içi	9,8	1	9,8	,510	,480
	Fen	24	49,3	4,49	Grup arası	693,0	36	19,2		
Yöntemsel boyut					Toplam	702,8	37			
	Sınıf	14	31,2	3,19	Grup içi	,72	1	,72	,061	,807
	Fen	24	31,0	3,57	Grup arası	426,8	36	11,8		
Öğrenmedeki faydaları					Toplam	427,5	37			
	Sınıf	14	27,5	1,95	Grup içi	3,0	1	3,0	,618	,437
	Fen	24	26,9	2,33	Grup arası	175,3	36	4,8		
Öğretimdeki faydaları					Toplam	178,3	37			
	Sınıf	14	22,7	1,67	Grup içi	5,4	1	5,4	1,41	,238
	Fen	24	22,0	2,08	Grup arası	136,3	36	3,7		
Düşünme becerileri					Toplam	141,8	37			
	1-10	13	49,6	3,3	Grup içi	4,3	2	2,1	,10	,898
	11-15	12	50,2	5,5	Grup arası	698,5	35	19,9		
Yöntemsel boyut					Toplam	702,8	37			
	1-10	13	30,6	2,9	Grup içi	6,9	2	3,4	,28	,752
	11-15	12	31,6	4,2	Grup arası	420,6	35	12,0		
Öğrenmedeki faydaları					Toplam	427,5	37			
	1-10	13	26,9	1,9	Grup içi	8,9	2	4,4	,92	,405
	11-15	12	27,8	2,3	Grup arası	169,3	35	4,8		
Öğretimdeki faydaları					Toplam	178,3	37			
	1-10	13	21,6	1,6	Grup içi	8,9	2	4,4	1,18	,318
	11-15	12	22,6	2,2	Grup arası	132,8	35	3,7		
Düşünme becerileri					Toplam	141,8	37			
	16-28	13	49,4	4,3	Grup arası	132,8	35	3,7		
	16-28	13	22,6	1,9	Toplam	141,8	37			

Tablo 6 incelendiğinde öğretmenlerin cinsiyet, branş ve kıdem yılları ile analogilere yönelik tutum alt boyutlarını oluşturan maddeler arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>.05$) belirlenmiştir. Tüm alt boyutlarda kadın öğretmenlerin analogiye yönelik tutumları, erkek öğretmenlerin tutumlarından az bir farkla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Bunun yanında sınıf öğretmenlerinin alt boyutlardaki maddelere verilen cevapların toplamları incelendiğinde fen bilimleri öğretmenlerinin toplam cevaplarından daha yüksek olduğu gözlenmiştir. Kıdem yıllarının sıralamasına göre incelendiğinde kıdem yılı arttıkça ya da kıdem yılı azaldıkça bu iki tür sıralama arasında da analogiye yönelik bir tutum farkı belirlenmemiştir ($p>.05$). Ayrıca kıdem yılları arasındaki gruplar ayrı olarak incelendiğinde kıdem yılı 11-15 yıl arasında olan öğretmenlerin alt boyutlar da yer alan maddeler arasındaki tutumları diğer gruplarda yer alan öğretmenlere göre daha yüksek olduğu gözlenmiştir.

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1745-1771.

DOI. 10.51460/baebd.1490611



Ölçekten tüm özellikleri açısından alınabilecek en yüksek tutum puanı 145'tir. Bu durumda öğretmenlerin analojiye yönelik tutumlarının incelenen değişkenler açısından değerlendirilmesi yapıldığında elde edilen değişkenlere yönelik puanların ortalamasının üstünde olduğu görülmüştür.

Dördüncü araştırma sorusuna yönelik elde edilen bulgular

Dördüncü ve son olarak 'Öğretmenlerin derslerinde kullanmayı tercih ettikleri analoji türleri ve sıklığı nasıldır?' araştırma sorusuna cevap aranmıştır. Birinci açık uçlu soruda öğretmenlere 'Ders sürecinde hangi tür analogileri kullanmayı tercih ediyorsunuz' sorusunu yöneltilmiş ve bunun nedeni sorulmuştur. Öğretmenlerin analoginin tanımlanabilmesi üzerinden vermiş oldukları yanıtlar incelendiğinde ilk olarak Tablo 7 oluşturulmuştur.

Tablo 7.

Birinci açık uçlu sorudan ulaşılan bulgular

Brans	Analoji Olarak Tanımlayanlar (f)	Analoji Olarak Tanımlamayanlar (f)
Sınıf	6	8
Fen	16	8
Toplam	22	16

Sınıf ve fen bilimleri öğretmenlerinin birinci açık uçlu soruya verdikleri cevaplar incelendiğinde (Tablo 7) 14 sınıf öğretmeninden altısı sorulan açık uçlu soruya analoji olarak tanımlarken, analogik tanım kullanmayan sekiz öğretmenin yer aldığı görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenlerinden 24 öğretmenin 16'sı verilen açık uçlu soruya analogik tür tanımı yaparak cevaplandırmıştır. Diğer fen bilimleri öğretmenleri ise bu soruya analoji türleri üzerinden tanım yapmadıkları görülmüştür. Şekil 1'de ise tanım yapabilen öğretmenlerin derslerinde kullandıkları analoji türleri ve bu türlerin kullanım sıklığına yer verilmiştir.



Şekil 1. Öğretmenlerin kullandıkları analoji türlerinin şekilsel gösterim

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analoji kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*

DOI. 10.51460/baebd.1490611



Analoji tanımı şeklinde açıklama yapan öğretmenlerin verdikleri analoji türleri incelendiğinde genellikle günlük hayattan, somut ve görsel analogiler kullandıkları görülmüştür. Sözel, soyut ve basit analogiler de öğretmenler tarafından az da olsa tercih edilen analoji türleri oldukları belirlenmiştir. Ders kitaplarında yapılan incelemede de kitapların işlevsel, somut ve basit analogilerin daha fazla olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin cevapları bu analiz sonucuyla paralellik göstermektedir.

Sayfa | 1761

Öğretmenlerin tercih ettikleri analoji türlerinin nedenleri incelendiğinde dersi daha ilgi çekici hale getirmek ve soyut olan nesnelere somut hale getirmek amacıyla böylelikle konunun kalıcılığını arttırmayı hedefledikleri ifade edilmiştir. Öğretmenlerin vermiş oldukları örnek ifadeler aşağıda yer verilmiştir. (Bu çalışmada öğretmenlerin kullandıkları analoji türlerinin toplam öğretmen sayısını geçmesinin nedeni bazı öğretmenlerin birden fazla tür tercih etmesinden kaynaklanmaktadır.)

S.Ö.2. Duyu organlarının anlatımı sırasında basit tarzlı analogiler kullanıyorum. Gözün kameraya benzetilmesi gibi. Diğer konularda da benzer analogiler kullanıyorum.

S.Ö.3. Resimli analogiler kullanmayı tercih ediyorum. Çünkü ilköğretim öğrencilerinin yaş özelliklerine uygun olduğu soyut kavramları somuta çevirmede ve görsellerle desteklenen çalışmaların daha kalıcı öğrenme sağladığını düşünüyorum.

F.B.Ö.2. Günlük hayatta ve somut analogileri kullanmayı tercih ediyorum çünkü günlük hayatta kullanılan kavramlar ile ders kavramlarının kavratılması öğrenmede kalıcılığı daha fazla sağlamaktadır.

F.B.Ö.11. Görsel çizimlerden çok yararlanıyorum ama sözel analogileri de kullanıyorum. Sözel anlatım öğrenciye soyut gelebiliyor anlatılmak isteneni tam anlaşılıyor. Bu yüzden örneklerle çizimlerle somutlaştırmak anlaşılma oranını ve akılda kalıcılığı artırıyor.

İkinci açık uçlu soruda öğretmenlere 'Derslerinizin hangi bölümünde ya da bölümlerinde analoji kullanmayı tercih ediyorsunuz?' diye sorulmuş ve nedenleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. Ulaşılan bulgular Tablo 8'de verilmiştir.

Tablo 8.

İkinci açık uçlu sorudan ulaşılan bulgular

Dersin Bölümleri	Sınıf (f)	Fen (f)	Toplam	%
Konu öncesi	2	7	9	24
Konunun öğretimi	2	1	3	8
Değerlendirme	-	2	2	5
Konu öncesi + Konunun öğretimi	1	4	5	13
Konu öncesi + Değerlendirme	-	2	2	5
Konunun öğretimi + Değerlendirme	-	4	4	10
Tüm bölümlerde	9	4	13	35
Toplam:	14	24	38	100

Tablo 8'e göre sınıf öğretmenleri analogiyi yaygın olarak tüm ders sürecinde kullandıkları (f:9) belirlenmiştir. Sınıf öğretmenlerinden ikisi de analogiyi konunun öncesi (f:2) ve konunun öğretiminde (f:2) kullandıklarını belirtmiştir. Fen bilimleri öğretmenleri ise analogiyi daha çok konu öncesinde (f:9)

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analoji kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*

DOI. 10.51460/baebd.1490611



kullandıkları görülmüştür. Daha sonra bu branştaki diğer öğretmenler analogiyi konu öncesi ve konunun öğretiminde (f:4), konunun öğretimi ve değerlendirmede (f:4) ve tüm bölümlerde (f:4) tercih ettiği anlaşılmıştır. Buna göre her iki branştaki öğretmenler %35 oranında analogileri tüm bölümlerde kullandıklarını belirtmişlerdir.

S.Ö.2. Bazen dersin giriş bölümünde dikkat çekmek için kullanırken, bazen de gelişme bölümünde dersin daha iyi kavrayabilmesi için kullanıyorum.

F.B.Ö.11. Dersimin her aşamasında kullanıyorum. Merak uyandırmak istiyorsam dersin girişinde, pekiştirmek için gelişme ve konunun anlaşılıp anlaşılmadığını görmek için dersin sonunda kullanıyorum.

Son açık uçlu soruda öğretmenlere 'Kullandığınız fen bilimleri ders kitaplarındaki analogiler hakkında ne düşünüyorsunuz?' sorusu yöneltilmiştir. Tablo 9'da öğretmenlerin ders kitapları hakkındaki görüşleri yeterli ve yetersiz olarak ayrılmış ve nedenleri de tablonun altında açıklanmıştır.

Tablo 9.

Üçüncü açık uçlu sorudan ulaşılan bulgular

Açıklama	Sınıf (f)	Fen (f)	Toplam	%
Yeterli	1	1	2	5
Yetersiz	13	21	34	90
Fikrim yok	-	2	2	5

Tablo 9 incelendiğinde 14 sınıf öğretmeninden 13'ü fen bilimleri ders kitaplarında yer alan analogilerin yetersiz olduğunu düşünmektedir. Fen bilimleri öğretmenlerinin ders kitapları hakkındaki görüşlerine bakıldığında yine büyük bir çoğunluğu kitaplarda yer alan analogilerin yetersiz olduğunu açıklamıştır. Toplam 24 fen bilimleri öğretmeninden 21'i yetersiz diye belirtirken bir öğretmen yeterli cevabını vermiş, iki öğretmende bu konu hakkında herhangi bir fikir belirtmemiştir. Öğretmenlerin ders kitaplarında yer alan analogilerin yetersiz olmasının nedenlerine yönelik örnek ifadeleri aşağıda yer almaktadır.

S.Ö.6. Yetersiz olduğunu düşünüyorum. Genelde kendim dijital öğrenme platformlarından ve kendi öğretim yöntem ve tekniklerimden yararlanıp analogileri zenginleştirmek zorunda kalıyorum. Ders kitaplarının bu anlamda zenginleştirilmesi gerektiğini düşünüyorum.

F.B.Ö.20. Ders kitaplarındaki analogiler sayıca yetersizdir. Kitaplardaki analogilerin miktarı daha da artırılmalıdır özellikle soyut kalan kalıtım, elektrik konusu, elektrik konusu maddenin tanecikli yapısı, uzay ve evren konuları üzerinde analogiler geliştirilmelidir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmanın amacı, fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin özelliklerini ve içeriğinin dağılımı ile fen eğitimi yapan öğretmenlerin analogiye yönelik tutumlarını ve sınıf içi analogi kullanımlarını belirlemektir. Buna göre ilkökul ve ortaokul eğitiminde kullanılan fen bilimleri ders kitaplarında yer alan analogiler incelenmiştir. Konu alanına göre en çok analogi örneğinin 'Canlılar ve Hayat' konu alanında olduğu görülmüştür. Dolayısıyla her konu alanı açısından eşit sayıda analogi

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1745-1771.

DOI. 10.51460/baebd.1490611



örneklerinin yer almadığı belirlenmiştir. Çalık ve Kaya (2012) da çalışmalarında fen ders kitaplarını incelemiş en fazla 'Canlılar ve Hayat', en az ise 'Dünya ve Evren' konularında analogilerin yer aldığını tespit etmişlerdir. Araştırmanın diğer boyutunda da öğretmenlerin ders kitaplarındaki analogileri yetersiz gördükleri belirlenmiştir. Taber (2013), Çalık ve Kaya (2012) gibi araştırmacılar analogilerin nitelik ve nicelik olarak yetersiz kullanıldığı ifade edilmiştir. Kitaplarda analogilere farklı türlerde de olmak üzere daha fazla örnek verilmesi ve bu konulara çözüm bulmak için daha fazla çalışma yapılması gerektiği düşünülmektedir (Sezer ve Karataş, 2022).

Kitaplarda yer alan analogilerin türlerine göre yapılan incelemede ilk sırada analogilerin kaynak ile hedef arasındaki yapısal ve işlevsel özellikleri değerlendirilmiştir. Bu özellik bakımından kitaplardaki analogilerin büyük çoğunluğunun 'işlevsel' nitelikte olduğu görülmüştür. Demirci Güler ve Yağbasan (2008), Orgill ve Bodner (2006) Thiele ve Treagust (1994a), Thiele ve ark. (1995) kitaplar ile yaptıkları çalışmalarında analogilerin büyük çoğunluğunun yapısal/işlevsel özellikte olduklarını tespit etmişlerdir. Nedeni ise yapılandırmacı eğitime göre ders kitaplarında günlük hayattan örnekler çok fazla yer verilmesi ve verilen örneklerin çoğunluğunun işlevsel özellik bakımından benzerlik kurulması olabileceği düşünülmüştür. Bu durum araştırmaya katılan öğretmenler tarafından da ihtiyaç duyulan bir konu olarak görülmekte ki, öğretmenler analogi türü tanımlamalarından büyük oranda günlük hayat ilişkilendirmesi olarak analogi kullandıklarını belirtmişlerdir. Ayrıca kitaplardaki analogilerin yetersizliğe karşı dijital kaynaklara başvurdukları ve içeriklerin daha fazla zenginleştirmeye ihtiyacı olduğunu belirttikleri gözlenmiştir.

Kitaplardaki analogilerin türleri belirlenirken ikinci aşamada örneklerin temsil şekline bakılmıştır ve sonuçlara göre analogi örneklerinin büyük çoğunluğu 'Sözel' özellikte olduğu tespit edilmiştir. Bu duruma benzer çalışmalarda (Orgill ve Bodner 2006; Thiele ve Treagust 1994a; Thiele vd., 1995) olduğu görülmüştür. Orgill ve Bodner (2006) bu durumun nedenini sözel ile görsel türün aynı anda kullanılması, kaynağın özelliklerini hedefe aktarma sürecinde uygun görseller ile desteklenmesinin daha etkili olmasından kaynaklandığını belirtmiştir. Araştırmaya katılan öğretmenler de kitaplarda bu kullanımın eksik yetersizliği nedeniyle derslerde kullandıkları analogi türleri olarak en fazla görsel, somut analogileri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kara ve Aktürkoğlu (2019) kavramların yanlış öğrenilmesinin ders kitaplarındaki görsel ve sözel ifadelerin belirsizliğine dikkat çekmiştir. Söz konusu durum kitap yazarlarının bu konudaki çekişmelerinden kaynaklanabilir.

Analoji teriminin kullanım durumu diğer bir basamakta incelenmiş ve bunun için örnekler oluşturulurken 'analoji' terimine yer verilip verilmediği bakılmıştır. Sonuçlar tespit edilen hiçbir analogi örneğinde analogi teriminin doğrudan kullanılmadığı görülmüştür. Bu durumun nedeni olarak kitap yazarlarının içeriğe odaklanmasından ve bu doğrultuda örnekler oluşturulurken kullanılmadığından kaynaklandığı düşünülmektedir. Sınıflandırmadaki bir diğer alt başlıklarından biri olan yapaylık durumları incelenmiştir. Analogilerin günlük içerik kullanımının yapay kullanıma göre daha fazla sayıda olduğu görülmüştür. Kullanılan analogi örnekleri genellikle günlük hayatta karşılaştığımız nesnelere ve içeriklerden tercih edildiği anlaşılmıştır. Bu noktada ise kurulan analogiler günlük içeriklerden daha fazla yer verilerek, anlamlandırmalarını kolaylaştırmak olduğu düşünülmüştür. Öğretmenlerin tercih ettikleri analogi türünün de günlük yaşam ilişkisi içerdiği yönündeki görüşleri bu konudaki ihtiyacı göstermektedir.

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*

DOI. 10.51460/baebd.1490611



Araştırmada ders kitaplarında analogilerin sunulması sürecinde öğrenci katılımları dikkate alınmış ve öğretmen merkezli aktarımın öğrenci katılım oranına göre daha fazla olduğu anlaşılmıştır. Analogilerin kitaplardaki konumları incelendiğinde öğrenci merkezli analogilerin sadece etkinliklerde yer verildiği görülmüştür. Bu durum ise öğrencilere anlatımdaki analogilerin genel olarak öğretmenleri tarafından aktarılması konunun kolay kavranılmasıyla birlikte kalıcılığı artırmak olduğu düşünülmektedir. Öğretmenlerin analogiler konusunda güçlü pedagojik içerik bilgisine sahip olmamaları öğrencilerin öğrenme sürecini etkilediği söylenebilir (Sezer ve Karataş, 2022). Çünkü, öğrencilerin analogi kurmaları gereken etkinliklerde başarılı olmaları, öğretmenlerin onlara aktarmakta kullandıkları analogilere ilişkin pedagojik alan bilgisi ile ilişkilidir (Mozzer ve Justi, 2013; Sezer ve Karataş, 2022).

Araştırmada öğretmenlerin analogi kullanımına yönelik tutumlarının yüksek olduğu belirlenmiştir. Öğretmenlerin analogiye yönelik tutumları ile incelenen değişkenler (cinsiyet, kıdem yılı ve branş değişkeni) arasında anlamlı bir fark görülmemiştir. Öğretmenlerin cinsiyet özelliği bakımından analogiye ve alt boyutları oluşturan maddelere yönelik tutumlarına bakıldığında her ikisi açısından da anlamlı bir fark görülemediği tespit edilmiştir. Bozkurt (2019) da yapmış olduğu çalışmada cinsiyet özelliğinin analogiye ve alt boyutlar açısından aralarında anlamlı bir fark görülmediğini tespit etmiştir. Sezer ve Karataş, (2022) çeşitli değişkenlere göre yapılan analogi çalışmalarında cinsiyetin herhangi bir etkisinin olmadığı ancak erkeklerin analogi kullanma olasılığının daha yüksek olduğu belirtmiştir. Ancak kadınlar görsel ve uzamsal becerilerde erkeklere göre daha iyidirler (Özcan, 2019; Pittman, 1999: Akt. Sezer ve Karataş, 2022). Öğretmenlerin branş değişkeni açısından analogiye ve alt boyutu oluşturan maddelere yönelik tutumları incelendiğinde anlamlı bir fark görülmediği tespit edilmiştir. Karadağ (2022) çalışmada farklı bölümlerde öğrenim gören öğretmen adaylarının analogiye ve alt boyutlara (düşünme becerileri, yönetsel boyut, öğrenmedeki faydaları, öğrenmedeki faydaları) yönelik tutumlarının bu faktörler açısından anlamlı bir fark olmadığını belirlemiştir. Öğretmenlerin kıdem yıllarının analogiye ve alt boyutları oluşturan maddelere yönelik tutum değerleri incelendiğinde her ikisi açısından da anlamlı bir fark görülmemiştir. Yani benzer araştırmalarda (Acar, 2023) olduğu gibi öğretmenlerin kıdem yılları değişse de analogiye ve alt boyutlara göre tutumları değişmemiştir. Odeniyi ve Mohammed (2023)'de fen bilimleri öğretmenlerinin öğretmenlik deneyimlerinin analogi kullanımına ilişkin algılarını önemli ölçüde etkilemediğini ortaya çıkarmıştır. Tüm bu sonuçlar incelendiğinde öğretmenlerin kıdem yılı, cinsiyet ve branşları değişse bile öğretmenlerin analogiye yönelik tutumlarında herhangi bir değişiklik görülmediği yapılan bu çalışmada ve benzer çalışmalarda gözlemlenmiştir (Acar, 2023; Bozkurt, 2019; Karadağ, 2022; Odeniyi ve Mohammed, 2023).

Sınıf öğretmenleri ve fen bilimleri öğretmenleri açık uçlu sorulara verdikleri cevaplar ile alınan sonuçlar değerlendirildiğinde sınıf öğretmenlerinin analogi kullanımında ve analogi türlerini tanımlamada fen bilimleri öğretmenlerine göre yetersiz kaldıkları görülmüştür. Bu durumun sebebi olarak analogilerin çoğunlukla fen bilimleri dersinde kullanılan en önemli araçlardan biri olmasından kaynaklandığı (Duit, 1991; Garde, 1986; Kayhan 2009; Kılıç, 2009; Sağır 2002; Thiele ve Treagust, 1994a) düşünülmektedir. İki branşta da öğretmenlerin kullandıkları analogi türlerinin nedenlerine bakıldığında hem sınıf öğretmenleri hem de fen bilimleri öğretmenleri çoğunlukla somut analogi türlerini ve görsel içeriklere sahip analogileri tercih ettiklerini belirtmişlerdir. Kitaplarda kullanılan analogi türleri ile öğretmenlerin kullandıkları türler karşılaştırıldığında cevapların yakın olduğu Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*



görülmüştür. Öğretmenlerin kullandıkları analogiler çoğunlukla somut ve görsel olurken kitaplarda incelenen analogilerin de büyük çoğunluğu somut ve yarısına yakını sözel/görsel analogiler olduğu anlaşılmıştır. Bu duruma benzer olarak disiplin (biyoloji, kimya, biyokimya vs.) ayırt etmeden tüm analogi bulguları incelendiğinde ders kitaplarında kullanılan analogilerin çoğunlukla soyuttan somuta (somut: kaynak, soyut: hedef) doğru olduğu belirlenmiştir (Demirci Güler ve Yağbasan 2008; Orgill ve Bodner 2006; Thiele ve Treagust 1994a; Thiele vd., 1995). Bu durumda tüm öğretmenlerin fen bilimleri derslerindeki konuları daha anlaşılır hale getirmek amacıyla tercih ettikleri sonucuna ulaşılmıştır. Analogilerin soyut kavramların öğretilmesi ve öğrenilmesinde etkili bir teknik olduğu fikrini destekleyen bir diğer bulgu ise analogilerin öğretmenlerce küçük yaşlarda daha sık kullanılması, dolayısıyla soyut düşünmenin yeterince gelişmemesidir (Sezer ve Karataş, 2022). Çünkü sınıf öğretmenleri bu konuda görsel içerikleri diğer türlere göre daha fazla kullandıklarını özellikle belirtmişlerdir.

Öğretmenlerin derslerinde kullanmayı tercih ettikleri analogi türleri ile ders kitaplarında kullanılan analogi türleri karşılaştırıldığında çoğunlukla benzer oldukları görülmüştür. Öğrenmenler derslerinde görsel, somut ve günlük hayattan örnekler verirken derslerinde kullandıkları ders kitaplarında ise genellikle somut ve günlük hayattan analogi türlerine yer verildiği tespit edilmiştir. Böylece öğretmenlerin tercih ettikleri görsel analogi örneklerinin kitaplarda çok yer almadığı da görülmüştür. Bu durumda ise öğretmenler kitapların görsel analogiler konusunda düzenlenmesi ve daha çok yer verilmesinin gerekli olduğuna değinmişlerdir. Çünkü fen bilimleri eğitimi görsel içeriklerle desteklendiğinde ve özellikle ilkokul kademesinde bu içeriklere fazlaca yer verildiğinde öğretimin daha kolay gerçekleşebileceği öngörülmüştür (Sezer ve Karataş, 2022). Son olarak öğretmenlerin derslerinde tercih ettikleri analogilerin çoğunlukla ders süresince dersin daha kolay anlaşılmasını sağlayan analogiler olduğunu aktarmışlardır. Bu yüzden de kitaplardaki analogilerinde daha çok konuya yönelik ve yine konunun yapısına göre bazen giriş bölümünde bazen de açıklama kısmında verilerek öğrenmeyi kolaylaştırmasını sağlamasını, dolaylı olarak da kalıcılığının arttırmaya yönelik yapılabileceğini belirtmişlerdir.

İkinci açık uçlu soru olan öğretmenlerin dersin hangi bölümlerinde analogi kullanımına yönelik cevaplar incelendiğinde sınıf öğretmenleri büyük çoğunlukla dersin tüm bölümlerinde analogi kullanımı tercih ettikleri görülmüştür. Fen bilimleri öğretmenlerinin aynı soruya verdikleri cevaplara bakıldığında öğretmen mevcuduna göre daha fazla oranla dersin sadece konu öncesinde tercih ettikleri görülmüştür. Araştırmada ders kitaplarında kullanılan analogilerinde daha fazla ön organize edici olarak yer verildiği belirlenmiştir. Hıdır (2018) çalışmasında fen ders kitaplarında öğrencilere sunulan analogilerin yerini (konumu) incelediğinde sınıf ayrımı yapmadan analogilerin çok büyük bir çoğunluğunun ders kitaplarının başında olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca dönemin ve kitabın sonlarına doğru öğrenciler konulara daha aşına olacaklarından o zaman analogi kullanımına çok fazla gerek duyulmayacağı da ifade edilmektedir (Orgill ve Bodner, 2006; Thiele ve Treagust, 1994a). Dersin tüm bölümlerinde analogi kullanan öğretmenlerin ise kendi işleyiş tarzına ve verimli düşündüğü bölümlerde kullanmayı tercih ettiği düşünülmektedir. Son olarak hem sınıf hem de fen bilimleri öğretmenlerinin verdikleri cevapları göz önünde bulundurulduğunda öğretmenler tüm ders süreci boyunca analogi kullanımı tercih ettikleri tespit edilmiştir. İkinci sırada ise dersin girişinde yer vermeleri dikkat çekmek ve sürece yayararak kullanmaları ise yine daha kalıcı konu anlatımları gerçekleştirmek amacıyla olduğu anlaşılmıştır.

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1745-1771.*

DOI. 10.51460/baebd.1490611



Son açık uçlu soruda MEB tarafından araştırmanın yapıldığı tarihte kullanılan ders kitaplarındaki analogilerin özelliklerine göre öğretmenlerin cevap vermeleri istenmiştir. Sınıf öğretmenlerinin verdikleri cevaplar incelendiğinde tamamına yakını kitaplardaki analogileri yetersiz bulmuştur. Fen bilimleri öğretmenlerinin de yine hepsine yakını derslerde kullandıkları kitapları analogi konusunda yetersiz bulmuşlardır. Ayrıca her iki branş öğretmenleri de kitaplardaki analogileri içerik anlamında gözden geçirilmesi gerektiğini düşünmektedirler. Özellikle bazı analogilerin öğrenci düzeylerine göre olmadığı bazılarının ise yüksek düzeyde bilgi sahibi olunması durumunda anlaşılabilirliğini eklemiştirler. Kaya (2010) fen bilimleri ders kitaplarını incelediğinde öğretim programı ve ders kitaplarındaki analogilerin sınıf seviyelerine göre kullanımında öğrencilerin yaş özellikleri dikkate alınmadığını belirtmiştir. Yapılan incelemeler sonrasında ise her iki branşa sahip öğretmenlerinde kitaplardaki analogilerin niceliksel olarak yetersiz oldukları kadar öğrencilerin dikkatini çekmek konusunda da düzenlenmesi gerektiği belirtmişlerdir. Böylelikle öğretmenlerin verdikleri görüşlerden yola çıktığımızda öğretim tekniklerinden biri olan bu analogiler ders kitaplarında daha fazla sayıda ve niteliksel özellikler bakımından öğrenci düzeylerine uygun olarak sunulduğunda öğretimin kolay olmasını sağlayacak böylelikle de zamandan tasarruf yapılabilirliği görüşüne varılmıştır.

Sonuç olarak kitaplarda kullanılan analogilerin oldukça sınırlı olduğu ve konu alanlarında eşit dağılım olmadığı gözlenmiştir. Ancak bu analogilerin öğrenciler tarafından ne kadarının alınarak benimsendiği bilinmemektedir. Buna yönelik öğrenciler ile bir çalışma yapılabilir. Ayrıca EBA gibi öğretim sürecinde öğretmenler tarafından da sıklıkla tercih edilen bir platform kullanılmaktadır. Bu platformlarda kitaplarda kullanılan analogilerle benzerlik ve farklılıklar ile analogi kullanımının ne düzeyde olduğu ve öğrencilere ne tür analogiler sunulduğuna, bu çalışmada olduğu gibi öğretmenlerin kullanım durumlarıyla bu platformun içeriğinin karşılaştırması yapılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1745-1771.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1745-1771.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Acar, M., F. (2023). *Fen bilimleri öğretmenlerinin analogiye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ.
- Akan, B. (2021) *Yenilenen fen bilimleri programında kullanılan analogiler ve analizleri*. Yüksek Lisans Tezi. Atatürk Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Erzurum.
- Berber, N. C. ve Sarı, M. (2009). İş gücü enerji konusunun öğretiminde kavramsal değişimin gerçekleşmesine pedagojik analogik modellerin etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 29(1), 257-277. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/77100>
- Bozkurt, Ü. (2019). *Öğretmenlerin analogiye yönelik görüşlerinin değerlendirilmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi, Fen Bilimler Enstitüsü, Erzincan.
- Brown, S., and Salter, S. (2010). Analogies in science and science teaching. *Advances in Physiology Education*, 34(4), 167-169. <https://doi.org/10.1152/advan.00022.2010>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (8. Baskı). Ankara: PegemA Yayıncılık
- Christense, L.B, Johnson, R.B., and Turner L.A. (2015). *Araştırma Yöntemleri Desen ve Analiz*. (A. Aypay, Çeviri Editörü). Anı Yayıncılık, Ankara.
- Creswell, J., and Plano Clark, V. L. (2007). Understanding mixed methods research. In J. Creswell (Ed.), *Designing and conducting mixed methods research* (pp. 1-19). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Coll, R. K., France B., and Taylor I. (2005). The role of models/analogies in science education: implications from research. *International Journal of Science Education*, 27 (2): 183–198. <https://doi.org/10.1080/0950069042000276712>
- Chukwu, P. O., Uzoegwu, P. N., Ezema, K. E., and Adeniji, C. (2023). Effect of analogy model of instruction on students' achievement in christian religious studies in Udi Education Zone of Enugu State, Nigeria. *International Journal of Research and Innovation in Applied Science*, 8(12), 246-257. <https://doi.org/10.59795/grnwo.v1i1.24>
- Çalık, M. ve Kaya, E. (2012). Fen ve teknoloji ders kitaplarında ve öğretim programındaki benzetmelerin incelenmesi. *İlköğretim Online*, 11(4), 856-868. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ilkonline/issue/8587/106691>
- Çoban, H. M. (2019). *Elektrik enerjisi ünitesinin öğretiminde analogi temelli 5E öğrenme modelinin farklı öğrenme stillerine sahip olan öğrencilerin akademik başarılarına etkisi*. Doktora Tezi. Adıyaman Üniversitesi, Adıyaman.
- Demirci Güler, P. ve Yağbasan, R. (2008). Fen ve teknoloji ders kitaplarında kullanılan analogilerin ve analogilere ilişkin sorunların betimlenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16): 105-122. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8707/108707>
- Duit, R. (1991). On the role of analogies and metaphors in learning science. *Science Education*, 75: 649–672. <https://doi.org/10.1002/sce.3730750606>
- Garde, I.B. (1986). An easy approach for reading manometers to determine gas pressure: The analogy of the child's seesaw, *Journal of Chemistry. Education*, 63 (9), 796. <https://pubs.acs.org/doi/epdf/10.1021/ed063p796>
- Glynn, S. M. (2008). Making science concepts meaningful to students: Teaching with analogies. S. Mikelskis-Seifert, U. Ringelband, & M. Brückmann (Ed.), *Four decades of research in science education: From curriculum development to quality improvement içinde* (ss. 113- 125). Münster: Waxmann. <http://blogs.oregonstate.edu/smed1112/files/2011/10/Glynn2008.Making>
- Glynn, S. M., and Takahashi, T. (1998). Learning from analogy- enhanced science text. *Journal of Research in Science Teaching*, 35(10), 1129-1149. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199812\)35:10<1129::AID-TEA5>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199812)35:10<1129::AID-TEA5>3.0.CO;2-2)

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1745-1771.

DOI. 10.51460/baed.1490611



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1745-1771.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1745-1771.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Güneş, T. ve Demir, S. (2007). İlköğretim müfredatındaki hayat bilgisi derslerinin, öğrencileri fen öğrenmeye hazırlamadaki etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(33), 169-180. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/87643>
- Harrison, A. G., and Treagust, D. F. (2006). Teaching and learning with analogies, in Aubusson P. J., Harrison A. G. ve Ritchie S. M. (ed.), *Metaphor and Analogy in Science Education*, Netherlands: Springer, pp 11–24. https://link.springer.com/chapter/10.1007/1-4020-3830-5_2
- Hıdır, M. (2018). *Fen öğretiminde analogi kullanımı: ders kitaplarındaki analogilerin öğretimde yeniden ele alınması*. Yüksek Lisans Tezi. Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Zonguldak.
- Iding, M., K. (1997). How analogies foster learning from science texts, *Instructional Science*, 25: 233-253. <https://www.jstor.org/stable/23371349>
- Kara, S. ve Aktürkoğlu, B. (2019). İlkokul fen bilimleri ders kitaplarında kavram yanlışlarına neden olabilecek sözel ve görsel içerik. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(1), 234-259. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.523827>
- Karadağ, E., Y. (2022). *Öğretmen adaylarının analogiye yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından belirlenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Erzincan Binali Yıldırım Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Erzincan.
- Kaya, E. (2010). *Fen ve teknoloji ders kitaplarında ve öğretim programındaki benzetmelerin gruplandırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Karadeniz Teknik Üniversitesi, Fen Bilimleri Enstitüsü, Trabzon.
- Kayhan, E. (2009). Sekizinci sınıf fen bilgisi dersi maddedeki değişim ve enerji ünitesinde analogi yöntemine dayalı öğretimin öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana, 10-27.
- Kesercioğlu, T., Yılmaz, H., Çavaş, P. H. ve Çavaş, B. (2004). İlköğretim fen bilgisi öğretiminde analogilerin kullanımı: "örnek uygulamalar". *Ege Eğitim Dergisi*, 5(1), 35-44. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/57105>
- Ketenci, Ö. (2019). *Madde ve ısı konusunda uygulanan analogi (benzeşim) üzerine bir araştırma*. Yayımlanmamış yüksek lisans tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Kılıç, Ö. (2009). *Öğretmen ve Öğrenci Merkezli Analogi Kullanımının Dolaşım Sistemi Konusundaki Başarıya Etkisi*. Yüksek Lisans Tezi. Sakarya Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Sakarya, 14-24-37.
- Kobak, R. (2013). *Ortaöğretim kimya ders kitaplarında yer alan analogilerin analog hedef haritalama yapılarının incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Balıkesir Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Balıkesir.
- Mohammed, R. E., Odeniyi, O. O., Ameen, K. S., and Yusuf, A. A. (2023). Science teachers' use of analogies in secondary school classrooms in Ilorin, Nigeria. *Science Education International*, 34(2), 151-158. <https://doi.org/10.33828/sei.v34.i2.9>
- Mozzer, N. B., and Justi, R. (2012). Students' pre-and post-teaching analogical reasoning when they draw their analogies. *International Journal of Science Education*, 34(3), 429-458. <https://doi.org/10.1080/09500693.2011.593202>
- Odeniyi, O. O., and Mohammed, R. E. (2023). Assessment of science teachers' awareness and perception of analogy use in Ilorin, Nigeria. *ASEAN Journal of Teaching & Learning in Higher Education*, 15(1), 91-109. <https://journalarticle.ukm.my/22341/1/A%206.pdf>
- Orgill, M., and Bodner, G. M. (2006). An analysis of the effectiveness of analogy use in college-level biochemistry textbooks. *Journal of Research in Science Teaching*, 43(10), 1040-1060. <https://doi.org/10.1002/tea.20129>
- Orgill, M., Bussey, T., and Bodner, G. (2015). Biochemistry instructors' perceptions of analogies and their classroom use. *Chemistry Education Research and Practice*, 16(4), 731-746. <https://pubs.rsc.org/en/content/articlelanding/2015/rp/c4rp00256c>
- Özcan, E. (2019). The use of analogy to science concepts by science teachers and pre-service teachers (Unpublished master's thesis). Kafkas University.

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1745-1771.

DOI. 10.51460/baebd.1490611



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1745-1771.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1745-1771.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Palmquist, R. (1996). *The Search for an Internet Metaphor: A Comparison of Literatures*. American Society of Information Science Conference, <http://www.asis.org/annual-96/ElectronicProceedings/palmquist.html>.
- Pittman K. M. (1999). Student generated analogies: Another way of knowing? *Journal of Research in Science Teaching*, 36(1), 1-22. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2736\(199901\)36:1<1::AID-TEA2>3.0.CO;2-2](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2736(199901)36:1<1::AID-TEA2>3.0.CO;2-2)
- Sağırılı, S. (2002). *Fen bilgisi öğretiminde analogi kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi. Marmara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul, 7-35.
- Sezer, K., and Karatas, F. Ö. (2022). Research trends about analogy studies in science education: a descriptive content analysis. *Journal of Science Learning*, 5(2), 217-225. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1346453.pdf>
- Taber, K. S. (2013). Upper secondary students' understanding of the basic physical interactions in analogous atomic and solar systems. *Research in Science Education*, 43(4), 1377-1406. <https://doi.org/10.1007/s11165-012-9312-3>
- Thiele, R. B., and Treagust, D. F. (1994a). The nature and extent of analogies in secondary chemistry textbooks. *Instructional Science*, 22: 61–74. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF00889523>
- Thiele R. B., and Treagust D. F. (1994b). An interpretive examination of high school chemistry teachers' analogical explanations. *Journal of Research in Science Teaching*, 31(3): 227– 242. <https://doi.org/10.1002/tea.3660310304>
- Thiele, R. B., Venville, G. J., and Treagust, D. F. (1995). A comparative analysis of analogies in secondary biology and chemistry textbooks used in Australian schools. *Research in Science Education*, 25(2), 221-230. <https://link.springer.com/article/10.1007/BF02356453>
- Thurlings, M., Evers, A. T., and Vermeulen, M. (2015). Toward a Model of Explaining Teachers' Innovative Behavior: A Literature Review. *Review of Educational Research*, 85, 430-471. <https://doi.org/10.3102/0034654314557949>
- Toraman, S. (2021). Karma Yöntemler Araştırması: Kısa tarihi, tanımı, bakış açıları ve temel kavramlar/ Mixed methods research: a brief history, definitions, perspectives, and key elements. *Nitel Sosyal Bilimler*, 3(1), 1-29. <https://doi.org/10.47105/nsb.847688>
- Tufan, M. (2019). *Kimya ders kitaplarındaki ve kimya öğretmenlerinin geliştirdikleri analogilerin incelenmesi*. Yüksek Lisans Tezi. Necmettin Erbakan Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- Tura, B. ve Akbaşlı, S. (2021). Öğretmen yenilikçiliğini etkileyen faktörler. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 2(1), 15-28. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/1214270>
- Yalçınkaya Önder, E., Kırık, Ö., Boz, Y., and Yıldırım, D. (2012). Is case based learning an effective teaching strategy to challenge students alternative conceptions regarding chemical kinetics. *Research in Science & Technological Education*, 30(2), 151–172. <https://dx.doi.org/10.1080/02635143.2012.698605>
- Yamaç, R. Z. (2016). *Fen bilimleri ders kitaplarında bulunan analogilerin sınıflandırılması*. Yüksek Lisans Tezi. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Yazar (2022).
- Yeşilyurt, E. (2019). Öğrenme stili modelleri: teorik temelleri bağlamında kapsayıcı bir derleme çalışması. *OPUS International Journal of Society Researches*, 14(20), 2169-2226. <https://doi.org/10.26466/opus.603506>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 11. Baskı. Ankara: Seçkin.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). *Nitel araştırma yöntemleri*. Ankara: Seçkin Akademik ve Mesleki Yayınlar.
- Yiğit, D. ve Bozkurt, Ü. (2017). Analogilere yönelik bir tutum ölçeği. *Researcher: Social Science Studies*, 5(10), 101-111. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2151442>
- Zainal, M., and Matore, M. (2019). Factors influencing teachers' innovative behaviour: a systematic review. *Creative Education*, 10(12), 2869-2886. <https://doi.org/10.4236/ce.2019.1012213>

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1745-1771.

DOI. 10.51460/baebd.1490611



Ek 1: MEB tarafından 2021-2022 Eğitim ve Öğretim yılında okutulan ilkökul ve ortaokul fen bilimleri ders kitapları

Ders Kitabı Sırası	Sınıf	Yayınevi	Yazarlar	Basım Yılı	Sayfa Sayısı
DK1	3	Anka kuşu yayınevi	Zafer ARSLAN	2018	176
DK2	4	Anka kuşu yayınevi	Ayşe SEYREK	2019	202
DK3	5	Dikey yayıncılık	Ömer SİNAV	2021	195
DK4	6	Anadol yayıncılık	Süheyla Özlem DİNÇER Erhan YİĞİT	2021	282
DK5	7	Yıldırım yayınları	Gazi YÖNTER	2021	240
DK6	8	Matbaa yayıncılık	Erhan YİĞİT	2021	240



Ek 2: Ders kitaplarındaki analogilerin analizinde kullanılan kategorik çerçeve (Demirci Güler, 2007; Hıdır, 2018; Kobak, 2013; Tufan, 2019; Thiele ve Treagust, 1994a, 1994b çalışmalarından yararlanılarak hazırlanmıştır)

Analoji	Kriter	Analojinin Türü	Açıklama
1) Kaynak ve hedef arasında yapısal veya işlevsel niteliklerin paylaşılıp paylaşılmama durumunu belirlemeye yönelik yapılan sınıflandırmadır.	Paylaşılan özelliklerin doğası	1)Yapısal	Şekil, boyut, renk gibi yapısal özellikler paylaşılır
		2)İşlevsel	Rol, davranış gibi işlevsel özellikler paylaşılır.
		3)Yapısal/İşlevsel	Hem yapısal hem de işlevsel özellikler paylaşılır.
2) Analojinin sözel veya resimli sözel olup olmaması durumunu belirlemeye yönelik yapılan sınıflandırmadır.	Temsil şekli	4)Sözel	Kaynağın etki alanında sadece sözel içerik vardır
		5)Görsel	Kaynağın etki alanında sadece görsel temsil vardır
		6)Sözel / Görsel	Kaynağın etki alanında hem görsel hem de sözel içerik vardır
3) Bilişsel düzeyin soyut veya somut olma durumunun belirlenmesine yönelik yapılan sınıflandırmadır.	Soyutlama	7)Somut – Somut	Hem kaynak hem de hedef somuttur.
		8)Soyut – Soyut	Hem kaynak hem de hedef soyuttur.
		9)Somut – Soyut	Hedef soyut, kaynak somuttur.
4) Yazar tarafından yapılan; kaynak ve hedef alanlar arasındaki eşleştirmenin ne ölçüde olduğunu belirlemeye yönelik yapılan sınıflandırmadır.	Eşleştirme derecesi	10)Basit	Açıklama yapılmadan sadece hedef ve kaynak arasındaki benzerlikler ifade edilir.
		11)Zenginleştirilmiş	Paylaşılan özelliklerin bazılarını gösterir.
		12)Genişletilmiş	Hedefi açıklamak için kaynağın birçok özelliğini ya da birçok kaynağı içerir.
5) Seçilen analoginin hedef kavramının hangi konuya ait olduğunu belirlemeye yönelik sınıflamadır.	Yapaylık	13)Günlük içerik	Günlük nesnelere ya da olaylar değiştirilmeden kullanılır.
		14)Yapay içerik	Günlük nesnelere ya da olaylar bazı değişiklikler yapılarak kullanılır
6) Kaynak kavram veya analogiye ilişkin bir açıklama yapılarak yapılmadığını belirlemeye yönelik yapılan sınıflandırmadır.	Analoji teriminin kullanımı	15)Kullanılan	Analoji ya da analogik terimini içerir.
		16)Kullanılmayan	Analoji ya da analogik terimini içermez.
7) Analojinin kaynak ile hedef arasındaki nedensel kaynaklara değinilmesidir.	Sistemik olarak	17)Yüksek	Kaynak ile hedef arasındaki nedensel ilişkileri içerir.
		18) Orta	Kaynak ile hedef arasındaki nedensel ilişkilerden bazılarını içerirken bazı nedensel ilişkilere değinilmez.
		19)Düşük	Kaynak ile hedef arasındaki nedensel ilişkileri içermez.
8) Analojinin çalışmadığı veya sınırlı kaldığı durumların açıklamasının veriliş verilişmediğini	Sınırlılıkların tanımlanması	20)Tanımlanmış	Paylaşılmayan özellikler açıklanır.
		21)Tanımlanmamış	Paylaşılmayan özelliklere ait herhangi bir açıklama yoktur.

Şenol, S. & Çavuş Güngören, S. (2024). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımına yönelik tutumlarının farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1745-1771.

DOI. 10.51460/baed.1490611




belirlemeye yönelik yapılan sınıflandırmadır.			
9) Analojinin hedef ile aynı alandan seçilerek yer verilmesidir.	Hedef ve analojinin alanlarına göre	22)Alan içindeki analogiler	Hedef ve analogun aynı alandan seçildiği analogiler
		23)Alanlar arası analogiler	Hedef ve analogun farklı alanlardan seçildiği analogiler.
10) Kaynağın hedefle bağlantı durumunu verir. Kurulan analojinin konu durumuna göre konu öncesinde, konunun anlatımı ile ve konunun anlatılmasının sonrasında verilmesidir.	Kaynağın hedefle bağlantı durumu	24)Ön organize edici	Analojik ilişki konu anlatılmadan önce sunulur, amaç dikkat çekmek ya da anlatılacak konu hakkında ip ucu vermektir.
		25)Gömülü aktive edici	Analoji, hedef kavramın açıklanması sırasında sunulur.
		26)Son sentez edici	Analojik ilişki konu anlatımından sonra, konunun tekrar toparlanması sırasında sunulur.
11) Analojinin oluşturulması sürecinde öğrenci katılımının incelenmesidir.	Öğrencilerin katılım durumu	27)Öğrenci merkezli katılım	Öğrenciler konu üzerinde aktif olarak yer alır.
		28)Öğretmen merkezli aktarım	Öğretmen konu üzerinde aktif olur, öğrenci olmaz.




Öğrenme Sürecinde Rehber: Ortaöğretim Matematik Ders Kitaplarındaki Ön Örgütleyicilerin Analizi¹

Guide in the Learning Process: Analysis of Advance Organizers in Secondary Mathematics Textbooks

Sayfa | 1772

Şeyma KOCATAŞ , Uzman, MEB, seymakcts@gmail.com

Mevhibe KOBAK DEMİR , Dr. Öğr. Üyesi, Balıkesir Üniversitesi, mevhibekobak@balikesir.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 26 Haziran 2024
Kabul tarihi - Accepted: 13 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.
Kocataş, Ş. & Kobak Demir, M. (2024). Öğrenme sürecinde rehber: Ortaöğretim matematik ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1772-1801.*
DOI. 10.51460/baebd.1505274



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1772-1801.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1772-1801.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Öz. Bu çalışmada ortaöğretim matematik ders kitapları “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanındaki ön örgütleyicilerin türü, işlevi ve sunulma şekillerine göre dağılımının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışmanın modeli betimsel nitelikli tarama modelidir. Ortaöğretim matematik ders kitaplarından elde edilen veriler doküman analizi kullanılarak analiz edilmiştir. Elde edilen sonuçlar, açıklamalı ön örgütleyicilerin karşılaştırmalı ön örgütleyicilere oranla daha fazla olduğunu; ön örgütleyicilerin yoğun olarak yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma işleviyle kullanıldığını, yeni bilgiye dikkat çekme işlevinin ise diğer işlevlere göre daha sınırlı sayıda yer aldığını göstermektedir. En fazla ön örgütleyici 12. sınıf ders kitabında yer alırken bu ön örgütleyicilerin çoğunluğu açıklamalı ön örgütleyici ve bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma işlevi taşımaktadır. Sunulma şekillerine göre yapılan inceleme sonucu yazılı ön örgütleyicilerin görsel ön örgütleyicilere oranla daha fazla kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Elde edilen sonuçlara göre; en fazla 9. sınıf “Denklemler ve Eşitsizlikler” alt öğrenme alanında ön örgütleyici kullanıldığı belirlenirken, çoğunluğunun açıklamalı türünde, yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma işlevi taşıyan ve yazılı olarak sunulan ön örgütleyici olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: *Anlamli öğrenme, ön örgütleyiciler, matematik ders kitabı.*

Abstract. In this study, it is aimed to examine the distribution of the advance organizers in the secondary school mathematics textbooks in the learning field of “Numbers and Algebra” according to their type, function and presentation style. The model of the study is the descriptive survey model. Data obtained from secondary mathematics textbooks were analyzed using document analysis. The results obtained show that the expository advance organizers are more than the comparative advance organizers; It shows that the advance organizers are used intensively with the function of revealing the relations between the concepts in the new information, and the function of drawing attention to the new information is more limited than the other functions. While the most advance organizers are included in the 12th grade textbook, the majority of these advance organizers are expository advance organizers and have the function of revealing the relationships between the concepts in the new knowledge. As a result of the examination made according to the way they were presented, it was concluded that the written advance organizers were used more than the visual advance organizers. The results show that while the advance organizers were determined in the 9th grade "Equations and Inequalities" sub-learning area, most of them were advance organizers in the explanatory type, which had the function of revealing the relations between the concepts in the new knowledge and presented in writing.

Keywords: *Meaningful learning, advance organizers, mathematics textbook.*



Extended Abstract

Introduction. Mathematics, which is a part of our lives (MEB, 2018), is a lesson that students have difficulty in learning (Tall & Razali, 1993; Yayla & Bangir Alpan, 2019; Turan & Asal, 2020). The results of international (PISA, TIMSS) and national exams (LGS, TYT, AYT) show that mathematics achievement is not at the desired level (MEB, 2020; MEB, 2022a; MEB, 2022b, ÖSYM, 2022). One of the reasons why students have difficulties in mathematics is due to the material and environment, in other words, the difficulties arising from the textbooks (Yayla & Bangir Alpan, 2019). The course book is a basis for teaching the subjects in line with the achievements in the curriculum and for acquiring knowledge, skills and habits to students (Yurt & Aslan, 2014); It is the most frequently referenced resource by teachers and students in lessons (Karamustafaoglu, Salar & Celep, 2015). As a matter of fact, textbooks play an auxiliary role in establishing connections between subjects, learning by themselves, repeating what they have learned and eliminating their deficiencies (Kılıç & Seven, 2011). For this reason, it is possible to prevent problems in education and a quality education is possible by increasing the quality of textbooks. One of the basic criteria in preparing a qualified textbook is the organization of the content. Learning principles related to content features of textbooks; Oral (2020), who states that knowledge learned in a meaningful way can be retrieved more easily than learned knowledge without establishing meaningful relationships, and that logically well-organized knowledge is learned and remembered more easily, underlines meaningful learning. In order to ensure intelligibility in the textbooks, the content presented must contain meaningful relationships. The first stage for the realization of meaningful learning; It is the use of advance organizers that act as a bridge between new learning and old learning and facilitate the comprehension and retention of new learning (Çakıcı & Altunay, 2006; Nakiboğlu & Kaşmer, 2017; Muhammad Safdar et al., 2012; cited in Yazıcı, 2020, p. 9). Textbooks, which are one of the tools that are used in a course and form the basis for the development of the course, are an important educational tool in developed and developing countries (Kılıç, 2020). For this reason, it is important to use advance organizers in textbooks that provide meaningful learning. Advance organizers, which are an instructional device used to facilitate the learning of new information in the mental structure (Çakıcı & Altunay, 2006); It ensures that the relationship established between information is versatile and that the information is remembered by bringing it from long-term memory (Senemoğlu, 2020). In related literature, according to the functions of the advance organizers are the function of revealing the relations between the concepts in the new information, the function of drawing attention to the new information and the function of reminding the old information that is related to the new information (Ausubel, 1968); advance organizers that should be expository and comparative advance organizers according to their content (Ausubel, 1968) and also according to the way they are presented, they appear as written, verbal and visual advance organizers (Nakiboğlu et al., 2010). In this study, it is aimed to examine the distribution of advance organizers in the learning field of "Numbers and Algebra" in secondary school mathematics textbooks according to their type, function and presentation style.

Method. This study employs a descriptive research approach, utilising the survey model, a common method within this field (Büyüköztürk et al., 2010, p.25; Karakaya, 2014). As the study's objective is to examine textbooks in terms of advance organizers, it is necessary to include written materials containing information about the phenomenon and event. Consequently, the documentary analysis method (Çepni, 2014) was employed as the data collection method. One such document in educational



research is the textbook (Yıldırım & Şimşek, 2018). The data source for this research is the 9th, 10th, 11th and 12th grade secondary mathematics textbooks published by the Ministry of National Education (MoNE). In the case of using textbooks alone in document analysis for the purpose of data analysis, the four stages recommended by Bailey (1982) for the analysis of documents were followed (as cited in Yıldırım & Şimşek, 2018). As it was not feasible to incorporate the entirety of document data into the analysis (Yıldırım & Şimşek, 2018), the secondary mathematics course curriculum (MoNE, 2018), specifically the unit on "Numbers and Algebra," was selected by the researchers as a data source, with consideration given to the density of the learning outcomes within the learning domain. The advance organizers were categorised into three groups according to Ausubel's (1968) typology: expository and comparative. Their functions were defined as follows: (1) Reminding the old information that is related to new information (2) Drawing attention to new information (3) Revealing the relations between concepts in new information. The presentation of the advance organizers was categorised as written, verbal and visual, based on Nakiboğlu et al. (2010) study. The results were presented in the form of tables and bar graphs, accompanied by frequency and percentage values. In the analysis of the data, Miles and Huberman (1994) reliability formula was used and the inter-coding agreement was calculated as 82%.

Results. The results obtained according to the content of the advance organizers show that the expository advance organizers in secondary school textbooks are more than the comparative advance organizers. According to the distribution of the types of advance organizers by grade level, the most advance organizers are in the 12th grade textbooks. According to the grade levels, it was concluded that the expository type of advance organizers were more common at all grade levels. While the expository type of advance organizers is mostly in the 12th grade textbooks, this distribution is followed by the 9th, 10th and 11th grade textbooks, respectively. Comparative advance organizers were mostly found in 12th grade textbooks. In the study, it was concluded that the advance organizers were used intensively with the function of revealing the relations between the concepts in the new information, but the function of drawing attention to the new information was more limited than the other functions. When the textbooks of each grade level are analyzed separately, the function of the advance organizers at each grade level to reveal the relationships between concepts in the new information to be learned is at the forefront. As a result of the examination made according to the way they were presented, it was concluded that the written advance organizers were used more than the visual advance organizers. According to the results of the textbooks based on the grade levels separately, it is seen that the written advance organizers in each textbook are more intense. The results show that while the advance organizers were determined in the 9th grade "Equations and Inequalities" sub-learning area, most of them were advance organizers in the explanatory type, which had the function of revealing the relations between the concepts in the new knowledge and presented in writing.



Giriş

Hayatımızın bir parçası olan matematik (MEB, 2018) öğrencilerin öğrenmekte zorluk çektiği bir derstir (Tall & Razali, 1993; Yayla & Bangir Alpan, 2019; Turan & Asal, 2020). Uluslararası (PISA, TIMSS) ve ulusal sınavların (LGS, TYT, AYT) sonuçları matematik başarısının istenilen düzeyde olmadığını göstermektedir (MEB, 2020; MEB, 2022a; MEB, 2022b, ÖSYM, 2022). Öğrencilerin matematikte zorlanmasının nedenlerinden biri de materyal ve ortamdaki kaynaklı diğer bir deyişle ders kitaplarından kaynaklanan zorlanmalardır (Yayla & Bangir Alpan, 2019). Ders kitabı, programda yer alan kazanımlarla tutarlı olarak konuların işlenmesine ve öğrencilere bilgi, beceri ve alışkanlıkların kazandırılmasında temel teşkil etmesi (Yurt & Aslan, 2014); nedeniyle öğretmen ve öğrenciler tarafından derslerde en sık başvurulan kaynaktır (Karamustafaoğlu, Salar & Celep, 2015). Nitekim, öğrencilerin konular arasında bağ kurmalarında, kendi kendilerine öğrenmelerinde, öğrendiklerini tekrarlama ve eksiklerini gidermekte ders kitapları yardımcı rol oynamaktadır (Kılıç & Seven, 2011). Bu nedenle eğitimde sorunların önüne geçmek ve kaliteli bir eğitim, ders kitaplarının niteliğinin artırılması ile mümkündür. Nitelikli bir ders kitabı hazırlamadaki temel ölçütlerden biri de içeriğin düzenlenmesidir. Ders kitaplarıyla ilgili içerik özellikleri ile ilgili öğrenme ilkelerini; anlamlı bir şekilde öğrenilen bilginin anlamlı ilişkiler kurulmadan öğrenilen bilgiden daha kolay geri getirilebildiğini, mantıksal olarak iyi organize edilmiş bilginin daha kolay öğrenildiğini ve hatırlandığını ifade eden Oral (2020) anlamlı öğrenmenin altını çizmektedir. Ders kitaplarındaki anlaşılır olma durumunun sağlanabilmesi için sunulan içeriğin anlamlı ilişkiler içermesi gerekmektedir. Öğrenme “anlam çıkarmadır”; bilgiye, bilgilenmeye yol açan bir süreçtir (Dixon, 1999, 1). Öğrenme ve bilgi arasında karşılıklı etkileşim vardır. Birbirini doğrudan etkileyen ve ilişkili bu iki kavram incelendiğinde bilginin hem öğrenmeye aracı olduğu hem de öğrenmenin bir sonucu olduğu görülmektedir. Zamanla sürekli bir devinim ve gelişim gösteren bilgiye öğrenci çeşitli şekillerde ulaşabilir (Yılmaz, 2009). Ancak öğrenci öğrendiği bilgileri herhangi bir bilgiyle ilişkilendirmeden zihninde tutmaya çalışır ise ezberle öğrenme gerçekleşirken, önceki öğrenmeleriyle birleştirip bütünleştirirse anlamlı öğrenme gerçekleşir (Bayat, 2006).

Anlamlı öğrenmede birey çevresinden öğrendiği kavramları ya da meydana gelen olay ve olguları kendisinde var olan bilgi birikimlerini kullanarak anlamlandırmaktadır (Sönmez & Sevim, 2019). Temel amaç bireyin öğrenmelerinin zihninde yer alan şemalarla ilişkilendirilip yeni öğrenmenin eski öğrenmeler üzerine inşa edilmesi durumudur (Kurt Korkmaz, 2006). Ausubel’e (1968) göre öğrenmenin anlamlı olabilmesinin koşullarından biri de içeriğin birbirileri ve bireyin öğrenebilecekleri ile ilişkili olmasıdır aksi takdirde öğrenciler öğrendiklerini ezberlemek zorunda kalır. Bu koşul öğrenilen malzemenin anlamlılığı olarak ifade edilmektedir. Bu anlamda öğretmen ve öğrencilerin en sık başvurdukları kaynaktan diğer bir deyişle ders kitaplarında (Karamustafaoğlu vd., 2015) öğrenilen malzemenin anlamlılığı bir gerekliliktir. Anlamlı öğrenmenin gerçekleşmesi için ilk aşama; yeni öğrenmeler ile eski öğrenmeler arasında köprü vazifesi gören yeni öğrenmelerin kavranmasını ve hatırdaki kalmasını kolaylaştıran (Çakıcı & Altunay, 2006; Nakiboğlu & Kaşmer, 2017) ön örgütleyicilerin kullanılmasıdır (Muhammad Safdar vd., 2012; akt. Yazıcı, 2020, s. 9). Zihinsel yapıda yer alan bilgileri yeni bilginin öğrenilmesini kolaylaştırmada kullanılan bir öğretimsel aygıt olan (Çakıcı & Altunay, 2006) ön örgütleyiciler; Bayat’a (2006) göre yeni konuya giriş yapmak için kullanılır ve öğretilecek olan yeni materyali soyut şekilde tanıtır. Bununla birlikte ön örgütleyiciler eski bilginin yinelenmesini de sağlar. Yeni bilgi yinelenen bu bilgi üzerine inşa edilerek bilişsel yapıda yeni bir şema oluşur. Yinelenen bu bilgi



eski bilgiyle birlikte şema içerisinde yerini alır. Bilgiler arasında kurulan ilişkinin çok yönlü olmasını ve bilginin uzun süreli bellekten getirilerek hatırlanmasını sağlayan ön örgütleyiciler (Senemoğlu, 2020), bir kavram, ilke, sözel açıklama ya da özet olabileceği gibi, bir şekil, resim, şema, grafik ya da benzetimler de olabilir. Ancak en etkili olanlar öğrencilere tanıdık gelen, kavram, ilke, genelleme, benzetme ve resimlerin kullanıldığı ön örgütleyicilerdir (Joyce, Weil & Showers, 1992; Çakıcı & Altunay, 2006). Ön örgütleyiciler, bazı çalışmalarda sınıflandırılırken, bazılarında ise farklı türleri ortaya koyulmaktadır (Lucas & Fowler, 1975). Literatürde dikkat çeken ilk sınıflandırma ön örgütleyicilerin kullanım amaçları, kısaca işlevleri ile ilgilidir. Ausubel (1968) ön örgütleyicileri işlevleri açısından yeni bilgiye ve önemli yerlerine dikkat çekmek, yeni bilgide ilişkiler kurmak ve yeni bilgiyle ilgili eski bilgileri hatırlatmak olarak ayırmaktadır.

Alanyazında içeriğine göre ön örgütleyicilerin Ausubel (1968) tarafından karşılaştırılmalı ve açıklamalı ön örgütleyiciler olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Sergileyici ön örgütleyici olarak da ifade edilen açıklamalı ön örgütleyiciler, daha önce karşılaşmamış bir konu hakkında bilgi vermek için kullanılır. Bir kavram, kuram ya da önermeye ilişkin tanım, kural, formül şeklinde verilebilirler. Kendilerini izleyen öğrenmelerin gerçekleşmesi için gerekli bilgiyi sunmakta böylece, öğrencinin zihninde bir konu hakkında herhangi bir bilgi yer almadığı durumlarda, bireyin zihninde ön bilginin edinilmesini sağlamak için kullanılmaktadır. Karşılaştırmalı türündeki ön örgütleyiciler ise, yeni öğrenilecek olan bilgi ile daha önceden öğrenilmiş olan bilgiler arasındaki benzerlik veya farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla yapılan açıklamalardır. Yeni öğrenilecek durumla ilişkili öğrencinin zihninde yer alan ön öğrenmelerin hatırlatılmasını sağlamak amacıyla kullanılmaktadır (Çakıcı & Altunay, 2006; Ün Açıkgoz, 2011). Nakiboğlu, Kaşmer, Gültekin ve Dönmez (2010) ön örgütleyicileri hazırlanma ve sunulma şekillerine göre sözel, işitsel ve görsel ön örgütleyiciler olarak isimlendirilebilecekleri gibi hazırlandıkları materyalin özelliklerine göre bazı çalışmalarda özel bir isimle de adlandırıldığını belirtmektedirler. Örneğin hikâye formatında verilen bir ön örgütleyiciye öyküleyici, sınıfta okunarak sunuluyorsa işitsel ya da sözel ön örgütleyici; aynı ön örgütleyici öğrencilere yazılı olarak sunuluyorsa yazılı ön örgütleyici ismini almaktadır. Göze hitap eden şekil, şema, grafik şeklinde verilen ön örgütleyiciler görsel ya da daha özel haliyle grafik ön örgütleyiciler olarak isimlendirilmiştir. Hem sözel hem de görsel ön örgütleyici özelliği taşıyanlara ise multimedya (çoklu ortam) ön örgütleyicilerdir (Nakiboğlu vd., 2010). Ön örgütleyiciler; eğitsel filmler (Michel, Roebbers & Schneider, 2007), eğitsel yazılımlar (Demir & Usta, 2011; Somyürek & Yalın, 2017), video (Akdemir, 2010), metaforlar (Firat & Yurdakul, 2015), amaç belirleme stratejisi (Yurdakul, 2015), kavram haritası (Kalaycı & Çakmak, 2000; Kaşmer, 2011; Yazıcı, 2020), vee diyagramı, zihin haritası (Yılmaz, 2012); analogiler (Güler & Yağbasan, 2008; Köse, 2022; Yılmaz, 2013) da olabilir. Önemli olan kullanım amacı ve şeklidir. Farklı sınıflandırmaları olsa da öğrencinin önceki bilgileri ve yeni bilgileri arasında boşlukları doldurma ve hatırlatmayı artırma (Çakıcı & Altunay, 2006) görevi gören ön örgütleyiciler öğrenmeye önemli katkı sağlamaktadır.

İlgili alanyazın incelendiğinde öğretimde ön örgütleyici kullanımının bilgi, kavrama ve uygulama düzeylerindeki öğrenmelere etkisi (Budak, 2001), eğitim yazılımlarında ön örgütleyici kullanımının öğrenme stillerine göre akademik başarıya etkisi (Demir & Usta, 2011), yabancı dil eğitiminde ön örgütleyici kullanımının dinleme becerisi üzerindeki etkisi (Akdemir, 2010), ön örgütleyici kullanımının öğrencilerin İngilizce okumaya yönelik tutumları üzerindeki etkisi (Çakıcı, 2007), İngilizce derslerinde ön örgütleyici olarak kavram haritası kullanımının akademik başarıya olan etkisi (Yazıcı & Hotaman, Kocataş, Ş. & Kobak Demir, M. (2024). Öğrenme sürecinde rehber: Ortaöğretim matematik ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1772-1801.*



2020) gibi örneklerin yer aldığı araştırmalarda ön örgütleyici kullanımının akademik başarı, tutum ve öğrenme kalıcılığı üzerindeki etkilerinin incelendiği görülmektedir. Ön örgütleyicilerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını (Edgar & Shepherd, 1983; DaRos & Onwuegbuzie, 1999) sonucuna ulaşan çalışmalarda dikkat çekmektedir. Ayrıca 6 ve 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında yer alan metinlerin ön örgütleyiciler açısından incelenmesi (Aydın, 2004), kimya ders kitaplarında hangi tür ön düzenleyicilerin kullanıldığı ve bu ön düzenleyicilerin ünitelere göre dağılımının nasıl olduğu (Nakiboğlu vd., 2010) ile 7. sınıf matematik ders kitabı cebir kazanımlarında yer alan ön örgütleyicilerin işlevleri ve türleri açısından belirlenmesine (Gür & Kobak Demir, 2015) yönelik çalışmalar da yer almaktadır. Ancak ortaöğretim matematik ders kitaplarındaki hangi tür ön örgütleyicilerin kullanıldığı ile ilgili herhangi bir çalışmaya rastlanmamaktadır. Bir derste kullanılan ve dersin geliştirilmesine esas oluşturan araçlardan biri olan ders kitapları, gelişmiş ve gelişmekte olan ülkelerde önemli bir eğitim aracıdır (Kılıç, 2020). Bu nedenle öğrenme sürecinde öğrenenlere rehberlik eden ders kitaplarında, anlamlı öğrenmeyi sağlayan ve ön bilgi ve yeni bilgiler arasında köprü niteliğindeki ön örgütleyicilerin kullanımının ne düzeyde olduğunun belirlenmesi ve bundan sonraki çalışmalara katkı sağlaması bakımından önem taşımaktadır.

Bu doğrultuda çalışmada, ortaöğretim matematik ders kitapları “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanında yer alan ön örgütleyicilerin türü, işlevi ve sunulma şekillerine göre dağılımının incelenmesi amaçlanmıştır.

Yöntem

Araştırmanın modeli

Bu çalışma, var olan bir durumu detaylarıyla betimlemek ve duruma ilişkin ayrıntılı bir şekilde bilgi vermek istendiğinden betimsel bir araştırma olup betimsel araştırmanın yaygın yöntemlerinden biri olan tarama modeli benimsenmiştir (Büyüköztürk vd., 2010, s.25; Karakaya, 2014). Çalışmada ders kitaplarının ön örgütleyiciler açısından incelenmesi amaçlandığından doğası gereği, olgu ve olay ile ilgili bilgi içeren yazılı materyalleri kapsamaktadır. Bu nedenle veri toplama yöntemi olarak araştırılacak konu ile ilgili mevcut belgelerin toplanması ve belirli bir sisteme göre kodlayarak incelenmesi işlemlerini kapsayan (Çepni, 2014) belgesel tarama yöntemi kullanılmıştır. Belgesel tarama yöntemi, bazı kaynaklarda doküman incelemesi yöntemi olarak adlandırılmaktadır (Çepni, 2014; Karasar, 2008; Yıldırım & Şimşek, 2018). Dokümanlar, araştırmanın tüm veri setini oluşturabilmektedir, yani tek başına veri kaynağı olarak kullanılabilir. Hangi dokümanların önemli olduğu ve veri kaynağı olacağı araştırmanın problemi ile ilgilidir. Eğitim araştırmalarında bu dokümanlardan biri de ders kitaplarıdır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu araştırmanın veri kaynağı, Milli Eğitim Bakanlığı (MEB) yayınları tarafından yayımlanan ve 2021-2022 eğitim öğretim yılında ders kitabı olarak okutulan ortaöğretim matematik ders kitaplarıdır:

- Maviş, M., Gül, G., Solaklıoğlu, H., Tarku, H., Bulut, F. & Gökşen, M. (2021a). *Ortaöğretim matematik 9 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Maviş, M., Gül, G., Solaklıoğlu, H., Tarku, H., Bulut, F. & Gökşen, M. (2021b). *Ortaöğretim matematik 10 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Seymen, E., Gazioğlu, G., Yıldırım, S. & Meral, Y. (2021). *Ortaöğretim matematik 11 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.



- Emin, A., Gerboğa, A, Güneş, G. & Kayacier, M. (2021). *Ortaöğretim matematik 12 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Veri analizi

Sayfa | 1779

Verilerin analizinde doküman incelemesinde ders kitaplarının tek başına kullanılması durumunda Bailey (1982) tarafından dokümanların analizi için önerilen dört aşama takip edilmiştir (akt. Yıldırım & Şimşek, 2018). İlk aşama analize konu olan veriden örneklem seçmedir. Bu aşamada tüm doküman verisi bir bütün olarak analize dahil edilmesi mümkün olamayacağından araştırmacı kitaplarda kapsanan her konu veya üniteyi analize dahil etmek yerine örnekleme yaparak belirli konu veya üniteleri alabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programındaki (MEB, 2018) kazanım sayısı ve süre tablosu incelendiğinde sınıf düzeylerine göre öğrenme alanlarının ağırlıkları Tablo 1’de yer almaktadır:

Tablo 1.
Öğrenme Alanlarının Sınıf Düzeyine Göre Ağırlıkları

		Öğrenme Alanları		
		Sayılar ve Cebir	Geometri	Veri, Sayma ve Olasılık
Sınıf Düzeyi	9. sınıf	% 61	% 32	% 7
	10. sınıf	% 50	% 32	% 18
	11. sınıf	% 35	% 57	% 8
	12. sınıf	% 66	% 34	-

Tablo 1’den görüldüğü gibi “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanı, ortaöğretim 9-12. Sınıflar öğrenim seviyelerinde önemli bir yer tutmaktadır. Bu nedenle bu araştırmada “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanında yer alan kazanımlar ve ders kitaplarında ilgili alanlardaki bölümler incelenerek veri kaynağı olarak ele alınarak örnekleme yapılmıştır. Matematikğin ardışık ve yığılmalı bir bilim olması (Altun, 2016) nedeniyle ortaöğretimin farklı öğrenim seviyelerinde bireylerde kazandırılması beklenen temel matematik konularında önemli bir yer tutan “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanında yeni öğrenilecek bilgilerin önceki öğrenmelerle ilişkilendirilmesi istenilen temel bilgi ve becerilerin eksiksiz verilmesi açısından gerekliliktir. Araştırma kapsamında incelenen kitaplarda yer alan alt öğrenme alanları Tablo 2’de yer almaktadır:

Tablo 2.
Sayılar ve Cebir Öğrenme Alanının Farklı Sınıf Düzeylerine Ait Alt Öğrenme Alanları

		Sınıf Düzeyi			
		9.Sınıf	10.Sınıf	11.Sınıf	12.Sınıf
Alt Öğrenme Alanları	-Mantık	-Fonksiyonlar	-Fonksiyonlarda uygulamalar	-Üstel ve logaritmik fonksiyonlar	
	-Kümeler	-Polinomlar	-Denklemler ve eşitsizlik sistemleri	-Diziler	
	-Denklemler ve eşitsizlikler	-İkinci dereceden denklemler	-Türev	-İntegral	



İkinci aşama olan kategorilerin geliştirilmesinde çalışmaya başlamadan önce ilgili literatürden yola çıkarak veya araştırmacı tarafından geliştirerek kategorileri önceden oluşturulmaktadır (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmanın kategorileri ilgili literatürdeki ön örgütleyicilere ilişkin sınıflandırmalar incelenerek ortaya koyulmuştur. Ön örgütleyiciler Ausubel'in (1968) türlerine göre açıklamalı ve karşılaştırmalı; işlevlerine göre "yeni bilgi ile ilişkisi olan eski bilgileri hatırlatma", "yeni bilgiye dikkat çekme", "yeni bilgideki kavramlar arası ilişkileri açığa çıkarma"; sunulma şekillerine göre ön örgütleyici biçimleri Nakiboğlu vd. (2010) çalışmasından yola çıkılarak yazılı, sözel ve görsel olmak üzere üç kategoride ele alınmıştır. Bu kategoride düz yazı olarak sunuluyorsa yazılı; sözlü olarak sunuluyorsa sözel; resim, şema veya şekil olarak sunuluyorsa görsel ön örgütleyici olarak sınıflandırılmıştır. Ayrıca ön örgütleyicilerin sunulma şekillerinden yazılı ön örgütleyiciler; tanım veya açıklama içeriyorsa açıklayıcı, bir sorunun içerisinde yer alıyorsa soru sorma ve öykü şeklinde yazılmışsa öyküleyici ön örgütleyici olarak değerlendirilmiştir. Ön örgütleyicilerin sınıflandırılmasında yer alan kategoriler Tablo 3'de detaylı bir biçimde yer almaktadır:

Tablo 3.

Ön örgütleyicilerin Tür, İşlev ve Sunulma Şekilleri

Ön Örgütleyici Türü	Ön Örgütleyici İşlevi	Ön Örgütleyici Sunulma Şekli
<ul style="list-style-type: none"> Açıklamalı ön örgütleyici Karşılaştırmalı ön örgütleyici 	<ul style="list-style-type: none"> Yeni bilgiyle ilişkili önceden öğrenilmiş bilgiyi hatırlatma Yeni bilgiye dikkat çekme Yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma 	<ul style="list-style-type: none"> Sözel Yazılı ✓ Açıklayıcı ✓ Soru sorma ✓ Öyküleyici Görsel

Verilerin analizinde üçüncü aşama olan analiz birimini saptama aşamasında analiz birimi olarak temalar seçilmiştir. Sözcük, tema, karakter, cümle veya paragraf, madde ve içerik olabilen analiz birimleri araştırmanın amacına bağlıdır. Bu çalışmada amaç doğrultusunda ön örgütleyiciler incelendiğinde dokümandaki bölümlerin yazılış amacıyla ilgili olan temalar (Yıldırım & Şimşek, 2018) analiz birimi olarak belirlenmiştir.

Veri analizindeki son aşama, sayısallaştırma. Doküman incelemesi sonucu elde edilen veri; ilgili kategori dokümanda mevcutsa 1, değilse 0 değeri verilmesi şeklinde yapılan var veya yok; kategori tekrarları yüzde anlamında sayılması ve sunulması şeklinde gerçekleştirilen yüzde dağılımı ve bir kategorinin dokümanda kapsadığı alanı ölçüt olarak kabul eden kapsanan alan olmak üzere üç yolla yapılabilmektedir (Yıldırım & Şimşek, 2018). Bu çalışmada ön örgütleyici sınıflandırma şablonu kullanılarak kitapların analizinden elde edilen veriler, Excel ortamına aktarılmış; verilerin kategorilerin tekrarlarının yüzde anlamında sayılması ve sunulması diğer bir ifadeyle sayısallaştırma aşamasında yüzde dağılımı kullanılmıştır. Elde edilen bulgular frekans ve yüzde değerleri eşliğinde tablolar ve bar grafikleri şeklinde sunulmuştur.



Araştırmanın geçerlik ve güvenilirliği

Belgesel verilerin toplamanın en büyük avantajlarından biri onun istikrarlı oluşu, yani araştırmacının varlığının neyin çalışıldığını değiştirmemesidir. Belgesel veriler, diğer veri kaynakları ile kıyaslandığında daha objektiftir (Merriam, 2009). Nitekim doküman incelemesinin bu yönü araştırmanın geçerliğini artırmak açısından önemlidir. Çalışmada ayrıca veri analizinde kategoriler belirlenirken yazılan ifadelerin altında yatan anlamları incelediği için daha geçerli olarak kabul edilen gizli içerik kodlaması (Büyüköztürk vd., 2010) kullanılmıştır. Bilimsel çalışmalarda dikkate alınması gereken diğer önemli ölçüt ise güvenilirliktir. Bu çalışmada veri kaynağı olarak kullanılan ders kitapları veri analizinin ikinci aşamasında belirlenen kategorilere göre yorum katmadan incelenmiştir. Elde edilen bulgular bir alan uzmanı ile tartışılarak tekrar analiz edilmiş ve sınıflandırılmıştır. Kısa aralıklı toplantılar, olarak ifade edilen bu stratejide araştırmacı bir araştırma grubunun yöneticisi veya danışmanı ile sık sık bir araya gelmekte böylece toplantılarda verilere ilişkin anlayış ve yorumlar derinleştirilerek araştırmacının vizyonu genişletilmektedir. Bu tür oturumlarda yönetici konumdakiler çalışma akışı içinde gözlenen hatalara dikkat çekebilmektedir (Arastaman, Öztürk Fidan & Fidan, 2018). Yapılan toplantıların ardından tekrar yapılan analizler sonrasında ortaöğretim ders kitaplarının “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanındaki ön örgütleyiciler tür, işlev ve sunulma biçimlerine göre tekrar analiz edilmiştir. Görüş birliği ve görüş ayrılıkları göz önünde bulundurularak Miles ve Huberman (1994) güvenilirlik formülü kullanılarak, kodlamalar arası uyum % 82 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan değer %70’in üzerinde çıkması, araştırmanın güvenilir olduğunu göstermektedir.

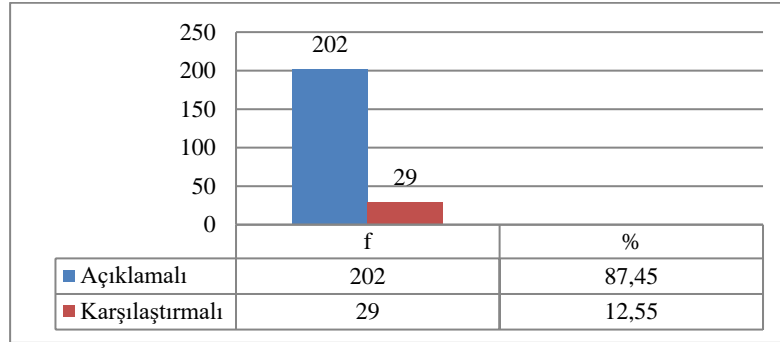
Bu çalışmaya ilişkin etik kurul izni Balıkesir Üniversitesi Fen ve Mühendislik Bilimleri Araştırma ve Etik Kurulundan alınmıştır.

Bulgular

Bu çalışmada ortaöğretim matematik ders kitaplarının “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanında yer alan ön örgütleyicilerin türü, işlevi ve sunulma şekillerine ve sınıf düzeyi ile alt öğrenme alanına göre dağılımı incelenmiş, çalışma sonucunda elde edilen bulgular aşağıda özetlenmiştir:

Ön örgütleyicilerin türlerine göre dağılımına ilişkin bulgular

Çalışma kapsamında incelenen ders kitaplarının “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanındaki ön örgütleyicilerin türlerine göre analizi sonucu elde edilen bulgular Şekil 1’de yer almaktadır:



Şekil 1. Ön örgütleyicilerin türlerine göre dağılımı

Ortaöğretim matematik ders kitaplarının “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanında türlerine göre sınıflandırma sonucu elde edilen toplam 231 ön örgütleyiciden açıklamalı ön örgütleyicilerin (% 87,45) karşılaştırmalı ön örgütleyicilere (%12,55) göre çoğunlukta olduğu tespit edilmiştir. Ön örgütleyicilerin türlerinin farklı öğrenim seviyelerine göre dağılımı Tablo 4’de yer almaktadır:

Tablo 4
Ön Örgütleyicilerin Türlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Türü	Sınıf Düzeyi							
	9.sınıf		10.sınıf		11.sınıf		12.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Açıklamalı	64	87,67	43	89,58	26	96,30	69	83,13
Karşılaştırmalı	9	12,33	5	10,42	1	3,70	14	16,87
Toplam	73	100	48	100	27	100	83	100

Tablo 3 genel toplam dikkate alındığında en fazla ön örgütleyicinin 12. sınıf ders kitaplarında (f=83) yer aldığını göstermektedir. Ders kitaplarında belirlenen ön örgütleyicilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı sırasıyla; 9. sınıflarda f=73, 10. sınıflarda f=48 ve 11. sınıflarda f=27’dir. Elde edilen bulgular; öğrenme alanlarının sınıf düzeyine göre ağırlıklarıyla paralellik göstermektedir. Tablo 1’deki veriler göz önüne alındığında “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanının ağırlıkları 12. sınıfta %66, 9. sınıfta %61, 10. sınıfta %50 ve 11. sınıfta %35’tir. Bu durum sınıf düzeylerine göre örgütleyicilerin dağılımının öğrenme alanında yer alan kazanımların sınıf düzeylerindeki ağırlıklarıyla ilgili olduğunu göstermektedir. Ders kitaplarında belirlenen ön örgütleyici türlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımı incelendiğinde, 9. sınıf ders kitaplarında belirlenen ön örgütleyicilerin %87,67’sinin açıklamalı, % 12,33’ünün karşılaştırmalı ön örgütleyici; 10. sınıfa gelindiğinde ders kitaplarında belirlenen ön örgütleyicilerin %89,58 açıklamalı, %10,42 karşılaştırmalı ön örgütleyici olduğu görülmektedir. 11. sınıf matematik ders kitaplarının içerdikleri ön örgütleyicilerin %96,30’u açıklamalı iken %3,70’ı karşılaştırmalı ön örgütleyici türündedir. 12. sınıf öğrenim seviyesindeki matematik ders kitaplarının incelenmesi sonucunda belirlenen ön örgütleyicilerin %83,13’ü açıklamalı, %16,87’si karşılaştırmalı ön örgütleyicidir. Elde edilen bulgular, her bir sınıf düzeyi için açıklamalı ön örgütleyicilerin sayısının karşılaştırmalı ön örgütleyicilerin sayısından daha fazla olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeylerine göre ön örgütleyici türleri göz önüne alındığında açıklamalı ön örgütleyiciler en fazla 12.sınıf ders kitabında yer alırken bu sıralamayı 9.,10. ve 11. sınıf ders kitapları izlemektedir. Benzer şekilde karşılaştırmalı ön örgütleyicilerde en fazla 12.

Kocataş, Ş. & Kobak Demir, M. (2024). Öğrenme sürecinde rehber: Ortaöğretim matematik ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1772-1801.*

DOI. 10.51460/baebd.1505274



sınıf ders kitaplarında rastlanmıştır. Her bir sınıf düzeyi için incelenen ders kitabı ayrı ayrı ele alındığında ön örgütleyici türlerine göre dağılımı açısından en fazla karşılaştırmalı ön örgütleyiciye yer veren ders kitabının 12. sınıf olduğu görülmektedir.

Tablo 2 referansında farklı alt öğrenme alanlarında yer alan ön örgütleyiciler, türlerine göre ders kitaplarında incelenmiş ve elde edilen bulgular Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.
Ön Örgütleyicilerin Türlerinin Alt Öğrenme Alanına Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Alt Öğrenme Alanı	Türü				Toplam f
		Açıklamalı		Karşılaştırmalı		
		f	%	f	%	
9. sınıf	Mantık	8	3,46	-	-	8
	Kümeler	12	5,20	2	0,87	14
	Denklemler ve eşitsizlikler	44	19,05	7	3,03	51
10. sınıf	Fonksiyonlar	28	12,12	5	2,16	33
	Polinomlar	8	3,46	-	-	8
	İkinci dereceden denklemler	7	3,03	-	-	7
11. sınıf	Fonksiyonlarda uygulamalar	17	7,36	1	0,43	18
	Denklem ve eşitsizlik sistemleri	9	3,90	-	-	9
12. sınıf	Üstel ve logaritmik fonksiyonlar	19	8,23	5	2,16	24
	Diziler	14	6,06	-	-	14
	Türev	25	10,82	5	2,16	30
	İntegral	11	4,76	4	1,74	15
Toplam		202	87,45	29	12,55	231

Tablo 5 incelendiğinde her bir alt öğrenme alanında yer alan açıklamalı ön örgütleyici sayısının karşılaştırmalı ön örgütleyici sayısından fazla olduğu görülmektedir. Açıklamalı ön örgütleyiciler en fazla 9. sınıf "Denklemler ve Eşitsizlikler" (f=44) alt öğrenme alanında yer alırken bu sıralamayı 10. sınıf "Fonksiyonlar" (f=28) ve 12. sınıf "Türev" (f=25) takip etmektedir. Ders kitaplarındaki karşılaştırmalı ön örgütleyiciler ise en fazla 9. sınıf "Denklemler ve Eşitsizlikler" (f=7) alt öğrenme alanında yer almaktadır. Her bir alt öğrenme açısından toplam ön örgütleyici sayısına ilişkin elde edilen bulgular, en fazla örgütleyicilerin 9. sınıf "Denklemler ve Eşitsizlikler" (f=51) alt öğrenme alanında, en az ise 10. sınıf "İkinci Dereceden Denklemler" (f=7) alt öğrenme alanında olduğunu göstermektedir. Her bir alt öğrenme alanında açıklamalı ön örgütleyici kullanılırken "Mantık", "Polinomlar", "İkinci Dereceden Denklemler", "Denklem ve Eşitsizlik Sistemleri" ve "Diziler" alt öğrenme alanlarında karşılaştırmalı ön örgütleyici kullanılmamıştır.

9. sınıf matematik "Sayılar ve Cebir" öğrenme alanı "Denklem ve Eşitsizlikler" alt öğrenme alanı açıklamalı ön örgütleyicilerin en fazla yer aldığı konudur. Şekil 2'de 9. sınıf ders kitabı "Denklemler ve Eşitsizlikler" alt öğrenme alanı sayfa 81'de yer alan açıklamalı ön örgütleyici türüne bir örnek sunulmuştur. Karşılaştırmalı ön örgütleyici türüne örnek olarak ise 12. sınıf matematik ders kitabı "İntegral" alt öğrenme alanında yer alan sayfa 322'deki karşılaştırmalı ön örgütleyici örneği verilebilir.

12. sınıf matematik ders kitabında integral alt öğrenme alanındaki Riemann dikdörtgen alanı ve limit kavramları ile ilişkilendirilmiştir. Verilen örnek önceki öğrenmeler ile yeni öğrenmeler arasında köprü görevi görmekte olup eski bilgi ve yeni bilgi arasındaki benzerliklerin anlaşılması amaçlandığı için karşılaştırmalı ön örgütleyicilere bir örnektir.

Sayfa | 1784

Açıklamalı ön örgütleyici örneği (9. Sınıf, s. 81).

Rasyonel Sayılar Kümesi (Q)
a ve b tam sayılar ve b sıfırdan farklı ve $EBOB(a, b) = 1$ olmak üzere $\frac{a}{b}$ şeklinde yazılabilen sayılara **rasyonel sayılar** denir.
Rasyonel sayılar kümesi "Q" simgesi ile gösterilir.
 $Q = \left\{ \frac{a}{b} \mid a, b \in \mathbb{Z}, EBOB(a, b) = 1 \text{ ve } b \neq 0 \right\}$ kümesinin elemanlarına **rasyonel sayı** denir.
Rasyonel sayılar kümesinin negatif elemanlarından oluşan kümeye **negatif rasyonel sayılar kümesi** denir ve "Q⁻" simgesi ile gösterilir.
Rasyonel sayılar kümesinin pozitif elemanlarından oluşan kümeye **pozitif rasyonel sayılar kümesi** denir ve "Q⁺" simgesi ile gösterilir.
Rasyonel sayılara örnek olarak $\frac{3}{7}, -\frac{11}{13}, 0, 3, \frac{15}{17}, -8$ sayıları verilebilir.
Buna göre her tam sayı aynı zamanda bir rasyonel sayıdır ve $\mathbb{Z} \subset \mathbb{Q}$ dir.

Karşılaştırmalı ön örgütleyici örneği (12. Sınıf, s. 322).

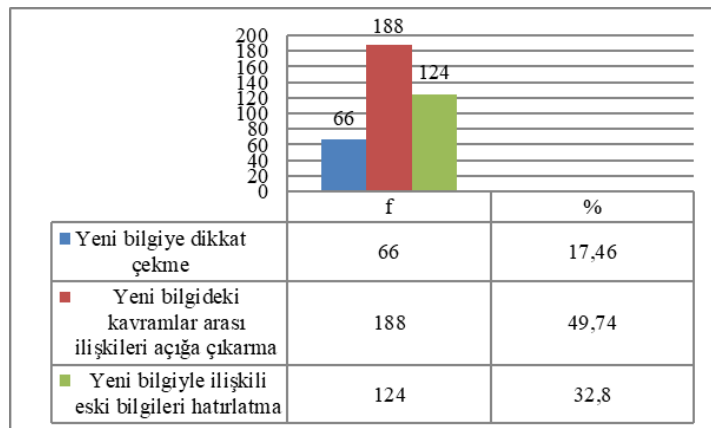
ÖRNEK

ÇÖZÜM

Şekil 2. Ön örgütleyici türlerine göre örnekler

Ön örgütleyicilerin işlevlerine göre dağılımına ilişkin bulgular

Ön örgütleyicilerin işlevlerine göre dağılımına ilişkin ders kitaplarının analizinden elde edilen bulgular Şekil 3'de yer almaktadır:



Şekil 3. Ön örgütleyicilerin işlevlerine göre dağılımı



Ön örgütleyicilerin işlevlerine göre incelenmesi sırasında bazı ön örgütleyicilerin birden fazla işleve sahip olduğu tespit edilmiştir. Bu nedenle Şekil 1’de genel toplam $f=231$ iken Şekil 3’de $f=378$ ’dir. Şekil 3’deki bulgular, ortaöğretim matematik ders kitaplarında yer alan ön örgütleyicilerin %49,74’ünün “yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma”, %32,80’inin “yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma”, %17,46’sının ise “yeni bilgiye dikkat çekme” işlevi taşıdığı göstermektedir. Elde edilen bulgular ders kitaplarında yeni öğrenilecek bilgiyle ilgili kavramlar arasındaki ilişkilerin aydınlatılmasına önem verildiğini gösterirken, her sınıf düzeyinde önceki konularla ilişki kurulmasını sağlayan karşılaştırmalı ön örgütleyicilerin açıklanmalı ön örgütleyicilerden daha az olması bulgusuyla da tutarlıdır. Ayrıca çalışmada işlevlerine göre dağılımı tespit edilen ön örgütleyicilerin sınıf düzeyine göre dağılımı incelenmiş, elde edilen bulgular Tablo 6’da sunulmuştur.

Tablo 6.
Ön Örgütleyicilerin İşlevlerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

İşlevi	Sınıf Düzeyi							
	9. sınıf		10.sınıf		11.sınıf		12.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yeni bilgiye dikkat çekme	17	15,74	14	17,28	19	34,55	16	11,94
Yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma	52	48,15	38	46,91	27	49,09	71	52,99
Yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma	39	36,11	29	35,80	9	16,36	47	35,07
Toplam	108	100	81	100	55	100	134	100

Tablo 6’daki bulgular ortaöğretim matematik ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin “yeni bilgiye dikkat çekme” işlevi ile kullanımının dört sınıf düzeyi arasında en fazla 11. sınıf ders kitabında ($f=19$) yer aldığı, en az ise 10. sınıf ders kitabında ($f=14$) olduğunu göstermektedir. Ön örgütleyicilerin “Yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma” işlevi ile kullanımının en fazla 12. sınıf matematik ders kitabında ($f=71$); en az ise 11. sınıf matematik ders kitabında ($f=27$) olduğu bulgusuna ulaşılmıştır. “yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma” işlevi açısından ön örgütleyicilerin sınıf düzeylerine göre dağılımı da bir önceki bulguya benzer bir şekilde en fazla 12. sınıf ders kitabında ($f=47$) rastlanırken; en az 11. sınıf matematik ders kitabında ($f=9$) bulunmaktadır. Elde edilen bulguların her bir işleve göre dağılımının “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanının öğretim programındaki ağırlıkları ile orantılı olduğu söylenebilir.

Elde edilen bulgular 9. sınıf ders kitaplarında yer alan örgütleyicilerin %46,91’inin “Yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma” işlevine, %35,80’inin “yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma” işlevine, %17,28’inin ise “yeni bilgiye dikkat çekme” işlevi taşıdığını bulgusuna ulaşılmıştır. Elde edilen bulgular 9. sınıf ders kitaplarında ön örgütleyicilerin kullanımında yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma amaçlı kullanımının ön planda olduğunu göstermektedir. Benzer bir durum, 10. ve 12. sınıf matematik ders kitaplarının ön örgütleyicilerin işlevleri açısından incelenmesiyle elde edilen bulgularda karşılaşılmaktadır. Çalışmada 10. sınıf matematik ders kitaplarında yer alan örgütleyicilerin %48,15’inin “Yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa



çıkarma” işlevine, %36,11’inin “yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma” işlevine, %15,74’ünün ise “yeni bilgiye dikkat çekme” işlevi taşıdığını göstermektedir. 12. sınıf ders kitaplarında belirlenen ön örgütleyicilerin işlevleri sırasıyla %52,99 oranında “Yeni öğrenilecek bilgideki kavramlar arası ilişkileri açığa çıkarma”, %35,07 oranında “Yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma”, %11,94 oranında ise “yeni bilgiye dikkat çekme”dir. 11. sınıf ders kitaplarında elde edilen bulgular diğer ders kitaplarından farklıdır. 9, 10 ve 12. sınıf ders kitaplarındakine benzer olarak 11. sınıf ders kitaplarında yer alan ön örgütleyiciler en fazla (%49,09) “yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma”, en az ise (%16,36) “yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma” işlevi taşıdığı görülmektedir.

Tablo 7’de ön örgütleyicilerin işlevlerinin alt öğrenme alanlarına göre dağılımı yer almaktadır:

Tablo 7.

Ön Örgütleyicilerin İşlevlerinin Alt Öğrenme Alanlarına Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Alt Öğrenme Alanı	İşlevi						Toplam
		Yeni Öğrenilecek Bilgiye Dikkat Çekme	Yeni Öğrenilecek Bilgideki Kavramlar Arasındaki İlişkileri Açığa Çıkarma	Yeni Bilgiyle İlişkili Eski Bilgileri Hatırlatma				
9. sınıf	Mantık	f=1, %0,26	f=8, %2,12	-	f=9			
	Kümeler	f=6, %1,59	f=9, %2,38	f=4, %1,06	f=19			
	Denklemler ve eşitsizlikler	f=10, %2,65	f=35, %9,26	f=35, %9,26	f=80			
10. sınıf	Fonksiyonlar	f=11, %2,91	f=26, %6,88	f=21, %5,55	f=58			
	Polinomlar	f=1, %0,26	f=6, %1,59	f=4, %1,06	f=11			
	İkinci dereceden denklemler	f=2, %0,53	f=6, %1,59	f=4, %1,06	f=12			
11. sınıf	Fonksiyonlarda uygulamalar	f=15, %3,97	f=18, %4,76	f=5, %1,32	f=38			
	Denklemler ve eşitsizlik sistemleri	f=4, %1,06	f=9, %2,38	f=4, %1,06	f=17			
12. sınıf	Üstel ve logaritmik fonksiyonlar	f=2, %0,53	f=18, %4,76	f=20, %5,29	f=40			
	Diziler	f=4, %1,06	f=14, %3,70	f=7, %1,85	f=25			
	Türev	f=6, %1,59	f=29, %7,67	f=10, %2,65	f=45			
	İntegral	f=4, %1,06	f=10, %2,65	f=10, %2,65	f=24			
Toplam		f=66, %17,47	f=188, %49,74	f=124, %32,81	f=378			

Elde edilen bulgular, ortaöğretim ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerden “yeni bilgiye dikkat çekme” işlevi taşıyanlarının 9. sınıfta en çok “denklemler ve eşitsizlikler” (f=10); 10. sınıfta “fonksiyonlar” (f=11); 11. sınıfta “Fonksiyonlarda uygulamalar” (f=15); 12. sınıfta ise “türev” (f=6) alt öğrenme alanında yer aldığı görülmektedir. Bu işleve sahip ön örgütleyicilere en az yer verilen alt öğrenme alanları ise sırasıyla 9. sınıfta “mantık” (f=1); 10. sınıfta “polinomlar” (f=1); 11. sınıfta “denklemler ve eşitsizlik sistemleri” (f=4) ile 12. sınıfta ise “üstel ve logaritmik fonksiyonlar” (f=2) alt öğrenme



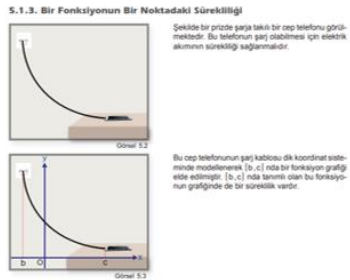
alanındadır. Tüm alt öğrenme alanları içinde “Yeni bilgiye dikkat çekme” işleviyle ön örgütleyici kullanımının “Fonksiyonlarda uygulamalar” (%3,97), “Fonksiyonlar” (%2,91), “Denklemler ve eşitsizlikler” (%2,65)’de fazla olduğu görülmekteyken “Mantık” (%0,26), “Polinomlar” (%0,26), “İkinci dereceden denklemler” (%0,53) ve “Üstel ve logaritmik fonksiyonlar” (%0,53) alt öğrenme alanlarında ise daha az orandadır. Elde edilen bulgulardan ortaöğretim ders kitaplarında “yeni bilgiye dikkat çekme” işlevi taşıyan ön örgütleyicilere en çok “Fonksiyonlarda Uygulamalar”; en az “mantık” ve “polinomlar” alt öğrenme alanlarında yer verildiği söylenebilir.

Ön örgütleyicilerin ilgili alan yazında karşılaşılan bir diğer işlevi de “yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma”dır. Bu işleve sahip ön örgütleyicilerin alt öğrenme alanlarına göre dağılımına ilişkin bulgular “yeni bilgiye dikkat çekme” işlevi taşıyan ön örgütleyicilerin dağılımına ilişkin elde edilen bulgularla paralellik göstermektedir. “yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma” işlevine sahip ön örgütleyiciler en çok 9. sınıflarda “Denklemler ve Eşitsizlikler” (f=35); 10. sınıfta “Fonksiyonlar” (f=26); 11. sınıfta “Fonksiyonlarda Uygulamalar” (f=18); 12. sınıfta ise “Türev” (f=29) alt öğrenme alanında yer almaktadır. Bu işleve sahip ön örgütleyicilere en az yer verilen alt öğrenme alanları ise sırasıyla 9. sınıfta “Mantık” (f=8); 10. sınıfta “Polinomlar” (f=6) ve “İkinci Dereceden Denklemler” (f=6); 11. sınıfta “Denklemler ve Eşitsizlik Sistemleri” (f=9) ile 12. sınıfta ise “İntegral” (f=10) alt öğrenme alanındadır. Elde edilen bulgulardan en çok “Denklemler ve Eşitsizlikler” alt öğrenme alanında, en az ise “Polinomlar” ve “İkinci Dereceden Denklemler” alt öğrenme alanında “yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma” işlevi taşıyan ön örgütleyici olduğu söylenebilir.

Tablo 7’den görüldüğü gibi ortaöğretim ders kitaplarında yer alan ön örgütleyiciler “yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma” işlevine sahip ön örgütleyiciler; 9. sınıfta en çok “Denklemler ve Eşitsizlikler” (f=35); 10. sınıfta “Fonksiyonlar” (f=21); 11. sınıfta “Fonksiyonlarda Uygulamalar” (f=5); 12. sınıfta ise “Üstel ve Logaritmik Fonksiyonlar” (f=20) alt öğrenme alanında yer almaktadır. Ayrıca 9. sınıflarda “Mantık” alt öğrenme alanında bu işleve sahip ön örgütleyiciye rastlanmamıştır. 10. sınıflarda “Polinomlar” alt öğrenme alanında f=4 ve “İkinci Dereceden Denklemler” alt öğrenme alanında f=4; 11. sınıfta “Denklemler ve Eşitsizlik Sistemleri” alt öğrenme alanında f=4 ve 12. sınıfta “Diziler” alt öğrenme alanında f=7 “yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma” işlevine sahip ön örgütleyici olduğu ulaşılan bulgular arasındadır.

12.sınıf ortaöğretim matematik ders kitabı “Türev” alt öğrenme alanı sayfa 206’da yer alan ön örgütleyici örneği (Şekil 4) türüne göre karşılaştırmalı olarak isimlendirilen bu ön örgütleyici sadece “yeni bilgiye dikkat çekme” işleviyle kullanılmıştır. Şekilde bir fonksiyonun sürekliliğinden bahsedilirken gerçek sayılarda aralık kavramı ve koordinat sistemi kavramları ile ilişki kurulmuştur. Ayrıca ilgili örnekte yer alan cep telefonu kullanımı ile günlük hayat ilişkisi oluşturulmaya çalışılmıştır. Aynı kitabın, “Diziler” alt öğrenme alanı sayfa 81’de yer alan ön örgütleyici “yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma” işleviyle kullanımına örnektir.

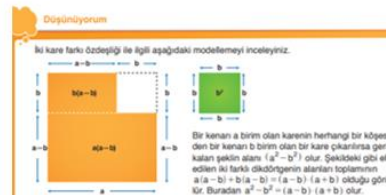
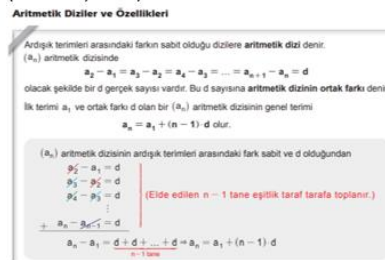
“yeni bilgiye dikkat çekme” işlevi taşıyan ön örgütleyici örneği (12. Sınıf, s. 206).



“yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma” işlevi taşıyan ön örgütleyici örneği (10. Sınıf, s. 177-178).



“yeni bilgilerdeki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma” işlevi taşıyan ön örgütleyici örneği (12. Sınıf, s. 81).



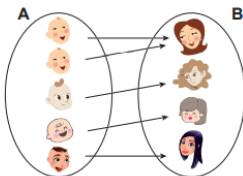
Şekil 4. Ön örgütleyicilerin işlevlerine göre kullanımına örnekler

Ortaöğretim matematik ders kitaplarında yer alan bazı ön örgütleyiciler tek işlevli olarak kullanılabilirken bazıları ise birden fazla işleve sahiptirler. 10. sınıf matematik ders kitabı sayfa 81'deki ön örgütleyici; her üç işlevin yer aldığı ön örgütleyicilere örnek bir örnektir (Şekil 5):

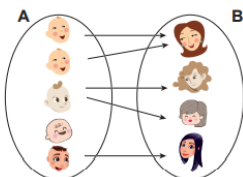
10.2.1.1. Fonksiyonlarla İlgili Problemler

Doğum için bir hastanenin ameliyathanesine aynı anda alınan 4 anne adayının tamamı sağlıklı birer doğum gerçekleştirmiştir. Anne adaylarından birinin ikiz bebeği, diğer üçünün ise birer bebeği dünyaya gelmiştir. Hemşire, bebekleri yeni doğan servisine götürerek kontrollerini yaptırdıktan sonra kıyafetlerini giydirip annelerine teslim etmektedir. Her bebeğin annesine teslim edilmesi ve serviste teslim edilmeyen bebeğin kalmaması gerekmektedir.

Bebeklerin oluşturduğu küme A, annelerin oluşturduğu küme B kümesi olmak üzere bebeklerin annelerine teslim edilmesi ile ilgili aşağıda verilen eşleştirmeleri inceleyiniz.



Yandaki eşleştirmede bebeklerin her birini hemşirenin kendi annesine teslim ettiği görülmektedir. Annesine teslim edilmeyen bebeğin kalmaması ve her bebeğin annesine teslim edilmesi sebebiyle yapılan bu eşleştirme doğru bir eşleştirme örneğidir (Bir annenin ikiz bebeği olduğundan ikiz bebeklerin her ikisinin de kendi annelerine götürüldüğüne dikkat ediniz.). Yandaki şekilde yapılan eşleştirme, bu bölümde öğrenilecek fonksiyon konusu için bir örnek model oluşturmaktadır.

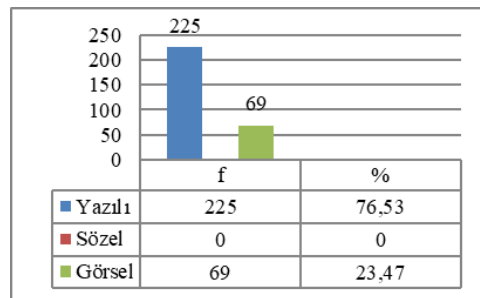


Yandaki eşleştirmede hemşirenin bebeklerden birini farklı iki anneye teslim etmesinin mümkün olmaması ve bebeklerden birini annesine teslim etmemesi doğru bir eşleştirme örneği değildir. Yandaki şekilde yapılan eşleştirme bu bölümde öğrenilecek fonksiyon konusu için bir örnek model oluşturmamaktadır.

Şekil 5. Birden fazla işleve sahip ön örgütleyici örneği (10. Sınıf, s. 81).

Ön örgütleyicilerin sunulma şekillerine göre dağılımına ilişkin bulgular

Ön örgütleyicilerin sunulma şekilleri; yazılı, sözel ve görsel olma durumuna göre incelenmiş ve ders kitaplarındaki kullanımına göre dağılımı Şekil 6'da sunulmuştur:



Şekil 6. Ön örgütleyicilerin sunulma şekline göre dağılımı

Birden fazla şekilde sunulan ön örgütleyici tespit edildiğinden 294 ön örgütleyici sunulma şekillerine göre sınıflandırılmıştır. Şekil 6'dan görüldüğü üzere matematik ders kitaplarında sözel olarak sunulan ön örgütleyiciye rastlanmazken, yer alan ön örgütleyicilerin %76,53'ünün yazılı, %23,47'sinin ise görsel olarak sunulduğunu görülmektedir. Sözel olarak sunulma durumu yazılı bir doküman olan ders kitabında bir ses veya video bağlantısı verilmediği takdirde tespit edilememekle birlikte öğretim sürecinde öğretmenin kullanımı farklılık oluşturabilir. Ancak bu çalışmanın amacı sadece belgesel olarak ders kitaplarını incelemek olduğundan ilgili dokümanlar üzerinden yorum yapılmıştır.

Ayrıca bu çalışmada ortaöğretim matematik ders kitaplarında yer alan ve yazılı olarak sunulan ön örgütleyiciler tanım veya açıklama içeriyorsa açıklayıcı, bir sorunun içerisinde yer alıyorsa soru sorma ve öykü şeklinde yazılmışsa öyküleyici ön örgütleyici olarak değerlendirilmiştir. Elde edilen bulgular yazılı olarak sunulan ön örgütleyicilerin %82,49'unun açıklayıcı (f=212), %14,40'ının soru sorma (f=37) ve %3,11'inin öyküleyici (f=8) türünde olduğunu göstermektedir. Ortaöğretim matematik ders kitaplarında yazılı olarak sunulan ön örgütleyicilerin açıklayıcı çeşidinde olmasından yola çıkarak açıklama ve tanımların önemsendiği söylenebilir.

Çalışmada görsel olarak sunulan 69 ön örgütleyicilerin türüne göre sınıflandırılmasından tablo (f=3, %4,35), bilgi haritası (f=1, %1,45), şema (f=16, %23,19), farklı temsil biçimleri (f=2, %2,90), teknoloji kullanımı (geogebra) (f=13, %18,84), destekleyici resim (fonksiyon grafiği f=21, işaret tablosu f=1, sayı doğrusu f=1) ve diğer (f=11) türleri elde edilmiştir. Görsel olarak sunulan ön örgütleyicilerin çoğunlukla destekleyici resim çeşidinde (f=23) olduğu görülmektedir. Bu kategoride fonksiyon grafiği, işaret tablosu, sayı doğrusu kodları ile belirlenmiş ve destekleyici resim kategorisinde bir araya getirilmiştir. Elde edilen bulgularda dikkat çeken önemli bir durum ise teknoloji kullanımının sadece öğrenme ortamlarına entegre edilmediği; ders kitaplarında da ön örgütleyicilerin sunumunda teknoloji desteğinden yararlanıldığıdır.

Ön örgütleyiciler sunulma şekillerinin farklı sınıf düzeylerine göre dağılımından elde edilen bulgular Tablo 8'de detaylandırılmıştır:

Tablo 8.
Ön Örgütleyicilerin Sunulma Şekillerinin Sınıf Düzeyine Göre Dağılımı

Sunulma Şekli	Sınıf Düzeyi							
	9. sınıf		10.sınıf		11.sınıf		12.sınıf	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Yazılı	72	81,82	47	77,05	24	60	82	78,10
Sözel	-	-	-	-	-	-	-	-
Görsel	16	18,18	14	22,95	16	40	23	21,90
Toplam	88	100	61	100	40	100	105	100

Ön örgütleyicilerin sunulma şekillerinin sınıf düzeyine göre dağılımı ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin her sınıf düzeyinde en çok yazılı olarak sunulduğu (9.sınıf f=72, 10. sınıf f=47, 11. sınıf f=24 ve 12. sınıf f=82), sözel olarak sunulan ön örgütleyiciye ise rastlanmadığı bulgusuna ulaşılmıştır. Yazılı ön örgütleyiciler; en fazla 12. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında (f=82) yer almaktadır. Bu sıralamayı sırayla 9. sınıf (f=72), 10. sınıf (f=47) ve 11. sınıf (f=24) ders kitapları takip etmektedir. Görsel ön örgütleyiciler, yazılı ön örgütleyicilerde olduğu gibi en fazla 12.sınıf ders kitabında (f=23) yer almaktadır. 9. ve 11. sınıf ders kitaplarında yer alan görsel ön örgütleyici sayısı eşit olmakla birlikte (f=16) görsel ön örgütleyiciler en az 10. sınıf ders kitabında (f=14) bulunmaktadır. Tablo 8'den ders kitaplarında farklı sınıf düzeyindeki ön örgütleyicilerin sunulma biçimlerine göre dağılımı da görülmektedir. 9. sınıf ders kitabında ön örgütleyicilerin %81,82'si yazılı, %18,18'i görsel olarak sunulurken; 10. sınıf matematik ders kitabında da dağılım benzerdir. 10. sınıf ders kitaplarında yer alan ön örgütleyicilerin %77,05'i yazılı, %22,95'i görsel olarak sunulmuştur. Ayrıca 11. sınıf matematik ders kitabında ön örgütleyicilerin %60'ünün yazılı, %40'ünün görsel olarak sunulduğunu, 12. sınıf ders kitabında ise %78,10'unun yazılı, %21,90'ünün görsel olarak sunulduğu belirlenmiştir. Elde edilen bulgular, ön örgütleyicilerin her sınıf düzeyinde yüksek bir oranla yazılı olarak sunulduğunu göstermektedir. Detaylı analizler; ortaöğretim matematik ders kitaplarında yazılı olarak sunulan ön örgütleyicilerin, açıklayıcı çeşidinin sınıf düzeyleri arasında en çok 12. sınıf ders kitabında (f=81) en az ise 10. sınıf ders kitabında (f=23) olduğunu göstermektedir. Ayrıca soru sorma çeşidi açısından ders kitaplarında yer alan yazılı ön örgütleyiciler en fazla 9. sınıf ders kitabında (f=14), en az 11. sınıf ders kitabında (f=4) ve öyküleyici çeşidinin en fazla 10. sınıf (f=4), en az ise 9 ve 11. sınıf matematik ders kitabında (f=1) yer aldığı bulgusuna ulaşılmıştır.

Her sınıf düzeyinde yazılı ön örgütleyicilerin çeşitleri ayrı ayrı analiz edildiğinde, 9. sınıf matematik ders kitaplarında yazılı olarak sunulan ön örgütleyicilerin %81,71'inin açıklayıcı, %17,07'sinin soru sorma ve %1,22'sinin öyküleyici olduğu bulgusu göze çarpmaktadır. Benzer dağılım, diğer tüm öğrenim seviyesindeki matematik ders kitaplarında rastlanmaktadır. 10. sınıf ders kitabındaki yazılı ön örgütleyicilerin %74,55 açıklayıcı, %18,18'i soru sorma, %7,27'si öyküleyici ön örgütleyici; 11. sınıf ders kitabında %82,14'ü açıklayıcı, %14,29'u soru sorma, %3,57'si öyküleyici ön örgütleyici; 12. sınıf ders kitabında %88,04'ü açıklayıcı, %9,78'i soru sorma, %2,17'si öyküleyici ön örgütleyici türündedir. Elde edilen bulgular ışığında ortaöğretim matematik ders kitaplarının tüm seviyelerinde tanım ve açıklamalara önem verildiği söylenebilir. Tanımların matematiğin yapı taşı olduğu göz önüne alındığında bu bulgu, beklenen bir durumdur.



Detaylı analizlerden, görsel olarak sunulan ön örgütleyicilerin çeşitlerinin sınıf düzeyine göre dağılımı matematik ders kitaplarında görsel olarak sunulan ön örgütleyicilerden tablo (f=3), bilgi haritası (f=1) ve farklı temsil biçimleri (f=2) çeşitlerinin sadece 9. sınıf düzeyindeki matematik ders kitaplarında, destekleyici resimden işaret tablosunun (f=1) sadece 11. sınıf ders kitaplarında; destekleyici resimden sayı doğrusunun (f=1) ise sadece 12. sınıf ders kitabında yer aldığı görülmektedir. Çalışmada öne çıkan bulgulardan biri olan teknoloji kullanımının (geogebra) 11. sınıf matematik ders kitaplarında (f=11) diğer öğrenim seviyeleri dikkate alındığında daha fazla olduğudur (12. sınıf f=2, diğer f=0).

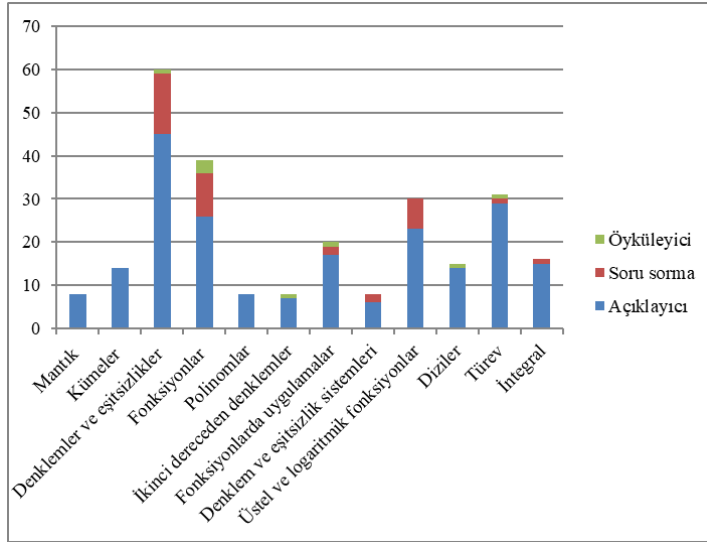
Tablo 9'da alt öğrenme alanlarında yer alan ön örgütleyicilerin yazılı, görsel ve sözel sunulma şekillerine göre dağılımına ilişkin bulgular yer almaktadır:

Tablo 9
Ön Örgütleyicilerin Sunulma Şekillerinin Alt Öğrenme Alanına Göre Dağılımı

Sınıf Düzeyi	Alt Öğrenme Alanı	Sunulma Şekli						Toplam f
		Yazılı		Sözel		Görsel		
		f	%	f	%	f	%	f
9. sınıf	Mantık	8	2,72	-	-	2	0,68	10
	Kümeler	14	4,76	-	-	5	1,70	19
	Denklemler ve eşitsizlikler	50	17,00	-	-	9	3,06	59
10. sınıf	Fonksiyonlar	32	10,88	-	-	12	4,08	44
	Polinomlar	8	2,72	-	-	2	0,68	10
	İkinci dereceden denklemler	7	2,38	-	-	-	-	7
11. sınıf	Fonksiyonlarda uygulamalar	18	6,12	-	-	12	4,08	30
	Denklem ve eşitsizlik sistemleri	6	2,04	-	-	4	1,36	10
12. sınıf	Üstel ve logaritmik fonksiyonlar	23	7,82	-	-	3	1,02	26
	Diziler	14	4,76	-	-	1	0,34	15
	Türev	30	10,20	-	-	14	4,76	44
	İntegral	15	5,10	-	-	5	1,70	20
Toplam		69	76,53	-	-	225	23,47	294

Bulgulardan, ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerden yazılı ön örgütleyicilerin en fazla 9. sınıflar "Denklemler ve Eşitsizlikler" (f=50) alt öğrenme alanında kullanıldığı, bunu sırasıyla 11. sınıf "Fonksiyonlar" (f=32) ve 12. sınıf "Türev" (f=30) alt öğrenme alanlarının takip ettiği görülmektedir. Görsel olarak sunulan ön örgütleyiciler ise en fazla 12. sınıflarda "Türev" (f=14), 10. sınıfta "Fonksiyonlar" (f=12) ve 11. sınıfta "Fonksiyonlarda Uygulamalar" (f=12) alt öğrenme alanlarında yer almaktadır. Bununla birlikte görsel ön örgütleyicilerin az sayıda yer aldığı alt öğrenme alanları "Diziler" (f=1), "Mantık" (f=2), "Polinomlar" (f=2) ve "Üstel ve Logaritmik Fonksiyonlar" (f=3) şeklinde iken "İkinci Dereceden Denklemler" alt öğrenme alanında görsel ön örgütleyici tespit edilmemiştir.

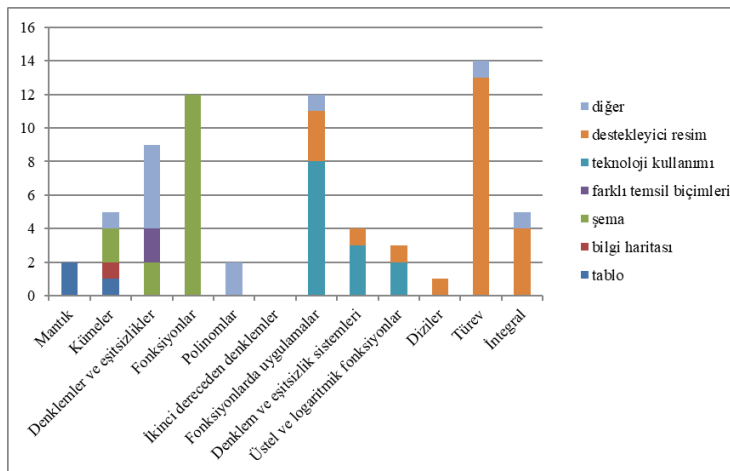
Yazılı olarak sunulan ön örgütleyici çeşitlerinin alt öğrenme alanlarına göre detaylı analizi Şekil 7'de ele alınmıştır:



Şekil 7. Yazılı olarak sunulan ön örgütleyici çeşitlerinin alt öğrenme alanına göre dağılımı

Detaylı analizler; yazılı olarak sunulan açıklayıcı (%21,23) ve soru sorma türündeki ön örgütleyicilerin çoğunluğunun (%37,84) 9. sınıf ders kitabında “Denklem ve Eşitsizlikler” alt öğrenme alanında yer alırken, öyküleyici türünde ön örgütleyicilerin (%37,50) ise 10. sınıf matematik ders kitabı “Fonksiyonlar” alt öğrenme alanında yer aldığını göstermektedir. Alt öğrenme bazında dikkate değer sonuç, her alt öğrenme alanında açıklayıcı türünün yoğunluğudur. 9. sınıf “Denklem ve Eşitsizlikler” ile 10. sınıf “Fonksiyonlar” konusundaki yoğunluk detaylandırıldığında açıklayıcı türündeki ön örgütleyiciler çoğunlukta olmasının yanı sıra soru sorma ve öyküleyici türünde örgütleyicilerde göze çarpmaktadır. Ancak “Mantık”, “Kümeler” ve “Polinomlar”da sadece açıklayıcı türüne yer verildiği söylenebilir.

Görsel olarak sunulan ön örgütleyicilerin türlerinin alt öğrenme alanlarına göre dağılımından elde edilen bulgular, Şekil 8’da yer almaktadır:



Şekil 8. Görsel olarak sunulan ön örgütleyici çeşitlerinin alt öğrenme alanına göre dağılımı

Kocataş, Ş. & Kobak Demir, M. (2024). Öğrenme sürecinde rehber: Ortaöğretim matematik ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1772-1801.

DOI. 10.51460/baebd.1505274

Şekil 8'den görüldüğü üzere, çalışmada ulaşılan dikkat çekici bulgulardan ilki “Fonksiyonlar” alt öğrenme alanında yer alan şemalardır (f=12). Diğer görsel ön örgütleyici türlerine bu alt öğrenme alanında rastlanmazken, sadece 12. sınıf alt öğrenme alanlarında tespit edilen destekleyici resim öne çıkmaktadır. Destekleyici resim kategorisinde fonksiyonun grafiği özellikle “türev” konusunda (f=12) sıklıkla kullanılmıştır. Diğer bir ayrıntı 11. sınıf ders kitaplarındaki “Fonksiyonlarda Uygulamalar” (f=8), “Denklem ve Eşitsizlik Sistemleri” (f=3) ile “Üstel ve Logaritmik Fonksiyonlar” (f=2) alt öğrenme alanlarındaki teknoloji kullanımınıdır.

Sunulma şekline göre ön örgütleyici örnekleri Şekil 9’da yer almaktadır:

Yazılı ön örgütleyici örneği (10. Sınıf, ikinci dereceden denklemler alt öğrenme alanı, s. 195)



Tarihi Varda Köprüsü

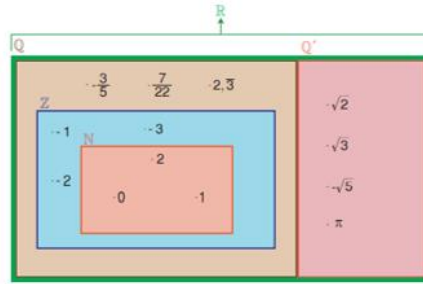
Tarih boyunca mesafeleri kısaltarak insanların ulaşımını kolaylaştırmak için köprüler yapmıştır. Daha dayanıklı ve daha uzun ömürlü köprüler yapılabilmesi için ikinci dereceden fonksiyonların grafiklerinden yararlanılmıştır. Buna güzel örneklerden biri yukarıdaki görselde verilen Tarihi Varda Köprüsü'dür.

İçinde bulunduğu teknoloji çağında hem görsel hem işitsel iletişimi sağlayan ve böylece teknolojinin daha hızlı gelişmesine katkıda bulunan en önemli bulgulardan biri uydulardır. Üzayda, gelişmiş bir uyduya sahip olmak devletlerin güçlü olmalarındaki en önemli unsurlardandır.

Köprülerin dayanıklılıklarının artırılmasında ve uzaya fırlatılan uyduların yörüngelerinin hesaplanmasında önemli unsurlardan biri ikinci dereceden denklemlerin çözümleridir.

Bu bölümde pozitif bilimin karşılaştığı sorunların başında gelen ikinci dereceden denklemlerin çözüm kümesinin bulunmasını inceleyeceksiniz.

Görsel ön örgütleyici örneği (9. Sınıf, denklemler ve eşitsizlikler, s. 82)



Şekil 9. Sunulma şekillerine göre ön örgütleyici örnekleri

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ortaöğretim matematik ders kitapları “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanında yer alan ön örgütleyicilerin türü, işlevi ve sunulma şekillerine ve sınıf düzeyi ile alt öğrenme alanına göre dağılımının incelenmesi amacıyla gerçekleştirilen bu çalışma da elde edilen sonuçlar aşağıda özetlenmiştir:

Ortaöğretim matematik ders kitapları “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanında f=231 ön örgütleyici yer almakta iken bunların %87,45’i açıklamalı ön örgütleyici %12,55’i karşılaştırmalı ön örgütleyici türündedir. Bu sonuç Gür ve Kobak Demir’in (2015) 2014-2015 eğitim öğretim yılında okutulması uygun görülen 7.sınıf MEB yayınları ve özel bir yayınevine ait matematik ders kitaplarının cebir kazanımlarında yer alan ön örgütleyicilerin türüne ilişkin elde ettikleri sonuçlarla paralellik göstermektedir. Gür ve Kobak Demir (2015) açıklamalı ön örgütleyicilerin karşılaştırmalı ön örgütleyicilerden daha fazla sayıda olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Ancak kimya ders kitaplarıyla gerçekleştirilen Nakiboğlu vd. (2010) çalışması sergileyici (açıklamalı) ön örgütleyicilerin sayısı (f=6), karşılaştırmalı ön örgütleyicilerin sayısına (f=7) yakın olduğunu göstermektedir.

Ön örgütleyicilerin sınıf düzeyine göre dağılımına ilişkin elde edilen sonuçlar, en fazla ön örgütleyicinin 12. sınıf ders kitaplarında (f=83) yer aldığı, ders kitaplarında belirlenen ön örgütleyicilerin sınıf düzeylerine göre dağılımının sırasıyla; 9. sınıf (f=73), 10. sınıf (f=48) ve 11. sınıf (f=27) ders



kitabında olduğu yönündedir. Nitekim bu durum; “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanında yer alan kazanımların sınıf düzeyine göre ağırlıklarıyla paralellik göstermektedir. İlgili öğrenme alanında belirlenen ön örgütleyicilerin türlerinin her bir sınıf düzeyi için 9. sınıf (%87,67), 10. sınıf (% 89,58), 11. sınıf (%96,30), 12. sınıf (%83,13) matematik ders kitaplarının her birinde açıklanmalı ön örgütleyicilerin karşılaştırmalı ön örgütleyici sayısından daha fazla olduğunu göstermektedir. Sınıf düzeylerine göre ön örgütleyici türlerine ilişkin açıklanmalı türündeki ön örgütleyiciler en fazla 12. sınıf ders kitabında iken bu dağılımı sırasıyla 9, 10 ve 11. sınıf ders kitapları izlemektedir. Karşılaştırmalı ön örgütleyicilere ise en fazla 12. sınıf ders kitaplarında rastlanmıştır. Her bir sınıf düzeyi için incelenen ders kitapları ayrı ayrı ele alındığında en fazla karşılaştırmalı ön örgütleyiciye yer veren ders kitabının 12. sınıf olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Sayılar ve Cebir” öğrenme alanı içerisinde yer alan 12 alt öğrenme alanının her birinde açıklanmalı türünde ön örgütleyici yer alırken “Mantık”, “Polinomlar”, “İkinci Dereceden Denklemler”, “Denklemler ve Eşitsizlik Sistemleri” ve “Diziler” alt öğrenme alanlarında karşılaştırmalı ön örgütleyici bulunmamaktadır. Açıklanmalı ön örgütleyiciler en fazla 9. sınıf “Denklemler ve Eşitsizlikler” (f=44), 10. sınıf “Fonksiyonlar” (f=28) ve 12. sınıf “Türev” (f=25) alt öğrenme alanlarında yer almaktadır. Ders kitaplarındaki karşılaştırmalı ön örgütleyiciler ise en fazla 9. sınıf “Denklemler ve Eşitsizlikler” (f=7) alt öğrenme alanında yer almaktadır. Her bir alt öğrenme açısından toplam ön örgütleyici sayısına ilişkin elde edilen sonuçlar, en fazla örgütleyicilerin 9. sınıf “Denklemler ve Eşitsizlikler” (f=51) alt öğrenme alanında, en az ise 10. sınıf “İkinci Dereceden Denklemler” (f=7) alt öğrenme alanında olduğunu göstermektedir.

Ön örgütleyicilerin işlevlerine göre dağılımına ilişkin elde edilen sonuçlar; ön örgütleyicilerin neredeyse yarısının yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma (%49,74) işlevi taşıdığını göstermektedir. Bu durum ders kitaplarında yeni öğrenilecek bilgiyle ilgili kavramlar arasındaki ilişkilerin aydınlatılmasına önem verildiğini gösterirken, her sınıf düzeyinde önceki konularla ilişki kurulmasını sağlayan karşılaştırmalı ön örgütleyicilerin açıklanmalı ön örgütleyicilerden daha az olması bulgusuyla da tutarlıdır. Ayrıca bazı ön örgütleyicilerin birden fazla işlevinin olduğu görülmektedir. Gür ve Kobak Demir (2015) çalışması mevcut çalışmanın sonuçlarını destekler niteliktedir. Ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin işlevlerinin sınıf düzeylerine göre dağılımına ilişkin sonuçlar; ön örgütleyicilerin “yeni bilgiye dikkat çekme” işlevi ile kullanımının dört sınıf düzeyi arasında en fazla %5,03'lük oranla 11. sınıf ders kitabında yer aldığını, en az ise %3,71'lik oranla 10. sınıf ders kitabında olduğunu göstermektedir. “Yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri açığa çıkarma” işlevine en fazla (%18,78) 12. sınıf ders kitabında rastlanırken aynı ön örgütleyici işlevinin en az (%7,14) 11. sınıf ders kitabında yer aldığı görülmüştür. Ön örgütleyicilerin “yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma” işlevi ile kullanımı en fazla (%12,44) 12. sınıf matematik ders kitabında; en az ise (%2,38) 11. sınıf matematik ders kitabında olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca tüm sınıf düzeylerinde her ön örgütleyici işlevine yönelik kullanım mevcuttur. Her bir sınıf düzeyinin ders kitabı ayrı ele alındığında her bir sınıf düzeyinde örgütleyicilerin yeni öğrenilecek bilgideki kavramlar arası ilişkileri açığa çıkarma işlevi ön plandadır (9. sınıf %48,15; 10. sınıf %46,91; 11. sınıf %49,09; 12. sınıf %52,99).

Ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin işlevlerinin alt öğrenme alanına göre dağılımı “yeni bilgiye dikkat çekme” işleviyle ön örgütleyici kullanımının alt öğrenme alanlarından “Fonksiyonlarda Uygulamalar” (%3,97), “Fonksiyonlar” (%2,91), “Denklemler ve Eşitsizlikler” (%2,65)'de daha fazla; “Mantık” (%0,26), “Polinomlar” (%0,26), “İkinci Dereceden Denklemler” (%0,53) ve “Üstel ve Logaritmik Fonksiyonlar” (%0,53) alt öğrenme alanlarında ise daha az oranda yer aldığını

Kocataş, Ş. & Kobak Demir, M. (2024). Öğrenme sürecinde rehber: Ortaöğretim matematik ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1772-1801.*

DOI. 10.51460/baebd.1505274



göstermektedir. “Yeni bilgideki kavramların arasındaki ilişkileri aydınlatma” işleviyle ön örgütleyici kullanımının alt öğrenme alanlarından “Denklemler ve Eşitsizlikler” (%9,26), “Türev” (%7,67) ve “Fonksiyonlar” (%6,88)’da daha fazla olduğu görülmektedir. “Polinomlar” (%1,59), “İkinci Dereceden Denklemler” (%1,59) ve “Mantık” (%2,12) alt öğrenme alanlarında ise bu işlevle kullanılan ön örgütleyicilerin daha az oranda olduğu sonucuna ulaşılmıştır. “Yeni bilgiyle ilişkili eski bilgileri hatırlatma” işleviyle ön örgütleyici kullanımının alt öğrenme alanlarından “Denklemler ve Eşitsizlikler” (%9,26), “Fonksiyonlar” (%5,55) ve “Üstel ve Logaritmik Fonksiyonlar” (%5,29) kısımlarında daha fazla olduğu görülmektedir. “Polinomlar” (%1,06), “İkinci Dereceden Denklemler” (%1,06), “Denklemler ve Eşitsizlik Sistemleri” (%1,06) ve “Kümeler” (%1,06) alt öğrenme alanlarında ise bu işlevle kullanılan ön örgütleyici oranının eşit ve en az olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca “Mantık” alt öğrenme alanında bu işleve yönelik bir ön örgütleyici kullanımına rastlanmamıştır.

Ortaöğretim matematik ders kitaplarında yer alan ön örgütleyicilerin %76,53’ü sunulma şekillerine göre yazılı ön örgütleyici olmakla birlikte %23,47’si ise görsel ön örgütleyici iken ilgili kitaplarda sözel ön örgütleyicilere ise yer verilmemiştir. Yazılı olarak sunulan ön örgütleyicilerin büyük bir çoğunluğu (%82,49) açıklayıcı ön örgütleyicidir. Bu durum ders kitaplarında açıklama ve tanımlara önem verildiğini göstermektedir. Görsel olarak sunulan örgütleyicilerde ise, tablo, bilgi haritası, şema, farklı temsil biçimleri, teknoloji kullanımı (geogebra), destekleyici resim (fonksiyon grafiği, işaret tablosu, sayı doğrusu) ve diğer türleri elde edilmiştir. Görsel olarak sunulan ön örgütleyicilerin en fazla destekleyici resim çeşidi (f=23) olduğu ulaşılan sonuçlar arasındadır. Ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin sunulma şekillerinin sınıf düzeyine göre dağılımına yönelik sonuçlar; yazılı ve görsel olarak sunulan ön örgütleyicilerin en fazla 12. sınıf ortaöğretim matematik ders kitabında (yazılı f=82; görsel, f=23) yer aldığını göstermektedir. Sınıf düzeylerine göre ders kitapları ayrı ele alındığında da her bir ders kitabında yazılı ön örgütleyicileri daha yoğun yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır (9. sınıf %81,82; 10. sınıf %77,05; 11. sınıf %60; 12. sınıf %78,10). Sonuçlar, yazılı olarak sunulan ön örgütleyicilerin, açıklayıcı çeşidinin sınıf düzeyleri arasında en çok 12. sınıf ders kitabında (f=81), soru sorma çeşidinin en fazla 9. sınıf ders kitabında (f=14), öyküleyici çeşidinin ise en fazla 10. sınıf (f=4) matematik ders kitabında olduğunu göstermektedir. Ön örgütleyicilerin sunulma şekillerinin alt öğrenme alanına göre dağılımı yazılı ön örgütleyiciler en fazla “Denklemler ve Eşitsizlikler” (%17); en az ise “Denklemler ve Eşitsizlik Sistemleri” (%2,04) alt öğrenme alanlarında yer aldığını göstermektedir. Görsel ön örgütleyiciler ise en fazla “Türev” (%4,76), en az ise “Diziler” (%0,34) alt öğrenme alanındadır. Yazılı olarak sunulan açıklayıcı türdeki ön örgütleyicilerin %21,23’ünün 9. sınıf matematik ders kitabında “Denklemler ve Eşitsizlikler” alt öğrenme alanında, soru sorma türündeki ön örgütleyicilerin %37,84’ünün 9. sınıf ders kitabında “Denklemler ve Eşitsizlikler” alt öğrenme alanında, öyküleyici türünde ön örgütleyicilerin ise %37,50’sinin 10. sınıf matematik ders kitabı “Fonksiyonlar” alt öğrenme alanında yer almaktadır. Matematik ders kitaplarında görsel olarak sunulan ön örgütleyici türlerinden tablo (f=2) en fazla “Mantık” alt öğrenme alanında, şema (f=12) en fazla “Fonksiyonlar” alt öğrenme alanında, teknoloji kullanımı (geogebra) (f=8) en fazla “Fonksiyonlarda Uygulamalar” alt öğrenme alanında, destekleyici resimden fonksiyon grafiği (f=12) en fazla “Türev” alt öğrenme alanında ve diğer türü ise en fazla “Denklemler ve Eşitsizlikler” alt öğrenme alanında yer almaktadır.

Özetle; ders kitapları, öğretmenin sözlü öğretiminin eksikliklerini gidererek tamamlayan (Duman vd., 2001) farklı seviye ve konularda sınıf içi eğitimin %67-90’ı oluşturan (Işık, 2008) ders araç-gereçleridir. Öğretimde öğretmen ve öğrencilerin sıklıkla başvurduğu ders kitaplarında Kocataş, Ş. & Kobak Demir, M. (2024). Öğrenme sürecinde rehber: Ortaöğretim matematik ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1772-1801.*



(Karamustafaoglu vd., 2015) öğrenenlerin anlamlı öğrenmelerinde önemli bir yer tutan ön örgütleyicilerin; mevcut çalışmanın matematik ders kitaplarında kullanım durumlarına ilişkin sonuçları düşündürücüdür. Kendine özgü bir dil ve terminolojisi olan matematik derslerinde; açıklamalı ön örgütleyicilerle sunulan tanım, kural ve formüller her ne kadar önemli olsa da anlamlı öğrenmenin daha önceden öğrenilmiş bilgi ile yeni öğrenilecek durum arasında kurulan ilişkiyi içeren deneyimden edinildiği (Eli, Mohr-Schroeder & Lee, 2011) göz önüne alındığında karşılaştırmalı ön örgütleyicilerin artırılması önem taşımaktadır. Nitekim, matematiksel bilgi soyutlama sonucu edinilir (Beyazhançer & Altun, 2023). Soyutlama sürecini inceleyen APOS modeli (Dubinsky, 1991) ve RBC+C modelinde (Hershkowitz, Schwarz & Dreyfus, 2001) yeni bilginin oluşturulmasında ön bilgilerle kurulacak ilişkilerin önemine dikkat çekilmektedir. Bu nedenle yeni öğrenilecek bilgi ile ön bilgiler arasında ilişki kuran karşılaştırmalı ön örgütleyicilere daha fazla yer verilmesi, matematiksel bilginin oluşturulması ve anlamlı öğrenmenin gerçekleştirilmesi için gerekliliktir. Mevcut çalışmada incelenen matematik kitaplarında sunulma biçimlerine göre ön örgütleyiciler, çoğunlukla yazılı-açıklayıcı türünde açıklama ve tanımlar iken, görsel olarak sunulan ön örgütleyicilerin en fazla destekleyici resim çeşitindedir. Alanyazında ise eğitsel filmler (Michel vd., 2007), video (Akdemir, 2010), metaforlar (Fırat & Yurdakul, 2015), amaç belirleme stratejisi (Yurdakul, 2015), kavram haritası (Kalaycı & Çakmak, 2000; Kaşmer, 2011; Yazıcı, 2020), vee diyagramı, zihin haritası (Yılmaz, 2012); gibi farklı türlerin de ön örgütleyici olarak kullanılabilmesi görülmektedir. Bu çalışmada ders kitaplarında tespit edilen diğer bir ön örgütleyici de geogebra'dır. Özellikle 11. sınıf matematik ders kitaplarında yoğunlukla kullanılan geogebra, matematik eğitiminde son yıllarda birçok araştırmacının dikkatini çeken önemli bir eğitim yazılımıdır. Somyürek ve Yalın'ın (2017) eğitim yazılımlarında ön örgütleyicilere yer verilemesinin farklı bilişsel stillere sahip öğrencilerin akademik başarılarında anlamlı bir etkisi olmadığı sonucunun aksine Demir ve Usta (2011) eğitsel yazılımlarda ön örgütleyicilerin bulunmasının öğrencilerin akademik başarıyı arttırdığını ortaya koymaktadır.

Alanyazındaki çalışmalar (Güler & Yağbasan, 2008; Yılmaz, 2013; Köse, 2022) analogilerin de ön örgütleyici olarak kullanılabilmesini ortaya koymaktadır. Mevcut çalışmada ders kitaplarının incelenmesinde Ausubel (1968) ve Nakiboğlu vd.'nin (2010) sınıflandırmaları referans alındığından analogiler incelemeye dahil edilmemiştir. Ancak alanyazında fen bilimleri (Güler & Yağbasan, 2008; Hıdır & Körhasan, 2018; Kıvanç & Aydın, 2021; Köse, 2022; Şenol, 2023), kimya (Kobak, 2013; Derman & Tufan, 2022; Dal, 2023), biyoloji (Adnan, 2015), sosyal bilgiler (Şeyihoğlu, Özgürbüz & Torun, 2022), fizik (Azizoğlu, Çamurcu & Kırtak Ad, 2014; Kırtak Ad & Tüfekçi, 2021) ve 2013-2014 yılı 5-8. Sınıflar matematik ders kitaplarının (Kobak Demir, Azizoğlu & Gür, 2017) analogi kullanımı düzeylerini belirleyen çalışmalara rastlanmaktadır. Ortaöğretim matematik ders kitaplarının analogiye yer verme düzeyleri de incelenerek mevcut çalışmanın bulguları derinleştirilebilir.

Son yıllarda görsel-grafik örgütleyici olarak alanyazında KNWS stratejisiyle de karşılaşılmaktadır. Matematik dersleri açısından önem taşıyan KNWS stratejisi Barton ve Heidema (2002) tarafından KWL (bil-iste-öğren) stratejisi temel alınarak, matematik problemlerinin çözümü için uyarlanmıştır. Bu strateji, öğrencilerin sözel bir problemi kullanarak hangi gerçekleri bildiklerini, hangi bilgilerin konu ile ilgili olmadığını, problemin onlardan neyi bulmalarını istediğini ve problemi çözmek için hangi stratejiyi kullanabileceklerini açıklamaktadır (Barton & Heidema, 2002). Mevcut çalışmada incelenen matematik ders kitaplarında yazılı olarak sunulan soru sorma türündeki ön örgütleyicilerin



kullanım düzeyleri göz önüne alındığında KNWS stratejilerinin bir örgütleyici olarak yer verilmesinin öğrenmeyi desteklemeye fayda sağlayacağı söylenebilir.

Yukarıdakilerden hareketle; 2024-2025 eğitim öğretim yılındaki öğretim programlarındaki değişiklikler dikkate alınarak hazırlanacak matematik ders kitaplarının ön örgütleyiciler açısından zenginleştirilmesi anlamlı öğrenmeyi gerçekleştirmede önemli rol oynamaktadır. Özellikle yeni öğrenilecek bilgiler ile ilişkili daha önceden öğrenilmiş bilgiler arasındaki benzerlik ya da farklılıkların anlaşılmasını amaçlayan karşılaştırmalı ön örgütleyici sayısı artırılmalıdır. Yeni öğretim programına uygun hazırlanacak ders kitapları ön örgütleyiciler açısından incelenerek, bu çalışma kapsamında incelenen kitaplardaki durum ile karşılaştırılabilir. Ortaöğretim ders kitaplarında yer alan ön örgütleyicilerin öğrenme ortamlarında nasıl ele alındığı ve öğrencilerin anlamlı öğrenmesine etkisi ile ilgili çalışmalar gerçekleştirilebilir. Bu araştırma ders kitaplarında Sayılar ve Cebir öğrenme alanı ile ilgili bölümlerde yer alan ön örgütleyicilere yer verme düzeyleri ile ilgilidir. Benzer bir çalışma ile diğer öğrenme alanlarındaki durum ortaya konulabilir. Son olarak öğrenme ortamlarını düzenleyen öğretmenlerle yapılacak görüşmeler veya sınıf içi gözlemler ile ders kitaplarındakilerden farklı kullandıkları ön örgütleyiciler belirlenebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1772-1801.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1772-1801.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Adnan, Y. A. (2015). *Ortaöğretim 12. sınıf biyoloji ders kitabında kullanılan analogiler üzerine bir araştırma*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Necmettin Erbakan Üniversitesi.
- Akdemir, A. S. (2010). *Videonun dinleme becerisine ön örgütleyici olarak uygulanması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Atatürk Üniversitesi.
- Altun, M. (2016). *Liselerde matematik öğretimi* (13. Baskı). Bursa: Aktüel Yayıncılık.
- Arastaman, G., Öztürk Fidan, İ. & Fidan, T. (2018). Nitel araştırmada geçerlik ve güvenilirlik: kuramsal bir inceleme. *Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 15 (1), 37-75.*
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology: A cognitive view*. New York: Holt, Rinehart and Winston
- Aydın, İ. S. (2004; 6-9 Temmuz). Türkçe derslerinde ön örgütleyicilerin kullanımına yönelik değerlendirme ve bu çerçevede Türkçe ders kitaplarına eleştirel bir bakış. *XIII. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı*. Malatya.
- Azizoğlu, N., Çamurcu, M. & Kırtak Ad, V. N. (2014). Ortaöğretim fizik ders kitaplarında analogilerin kullanımı: Belirleme ve sınıflandırma çalışması. *Journal of Turkish Science Education, 11(2), 39-62.* doi: 10.12973/tused.10108a
- Barton, M.L. & Heidema, C. (2002). *Teaching reading in mathematics: A supplement to reaching reading in the content areas: If not me, then who?* (2nd Edition). Alexandria, Va.: Association for Supervision and Curriculum and Development.
- Bayat, N. (2006). *Şiire yönelik tutumların ve ön örgütleyicilerin şiirsel imgelerin anlamlandırılması üstündeki etkililiği*. [Yayınlanmamış doktora tezi]. Dokuz Eylül Üniversitesi.
- Beyazhançer, R. & Altun, M. (2023). Bir soyutlama süreci; RBC+C ile ilgili alanyazının tematik analizi. *Fen Matematik Girişimcilik ve Teknoloji Eğitimi Dergisi, 6(3), 244-264.*
- Budak, Y. (2001). Örgütleyici bilgilerin öğrenme düzeyine etkisi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi, 25, 37-62.*
- Büyükoztürk, Ş., Çakmak, R.K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Çakıcı, D. & Altunay, U. (2006). Ön örgütleyiciler ve öğretimde kullanımları. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 14(1), 11-20.*
- Çakıcı, D. (2007). Ön örgütleyicilerin okumaya yönelik tutum üzerindeki etkileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 8(14), 65-82.*
- Çepni, S. (2014). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş*. Trabzon: Üçyol Kültür Merkezi Yayınları.
- Dal, H. (2023). *2008 ve 2018 ortaöğretim kimya dersi öğretim programlarına göre yazılmış kimya ders kitaplarındaki analogilerin karşılaştırılması*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- DaRos, D. & Onwuegbuzie, A. (1999). The effect of advance organizers on achievement in graduate – level research methodology courses. *National Forum of Applied Educational Research Journal Electronic, 12 (3), 83-91.*
- Demir, B., & Usta, E. (2011). Eğitim yazılımlarında ön örgütleyicilerin öğrenme stillerine göre akademik başarıya etkisi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi, 8(2), 733-749.*
- Demir, M. K., Azizoğlu, N. & Gür, H. (2017). Using analogies to overcome difficulties in teaching of the integers in the middle schools. *European Journal of Education Studies, 3(1), 45-66.* Doi:10.46827/ejes.v0i0.402
- Derman, A. & Tufan, M. (2022). Dokuzuncu ve onuncu sınıf kimya ders kitaplarında yer alan analogilerin incelenmesi. *Turkish Studies-Educational Sciences, 17(6), 1439-1454.* Doi:10.7827/TurkishStudies.64149
- Dixon, N. M. (1999). *Organizational learning cycle: how we can learn collectively*. Abingdon, Oxon, GBR: Gower Publishing Limited.
- Dubinsky, E. (1991). Reflective abstraction in advanced mathematical thinking. In D. O. Tall (Ed.), *Advanced mathematical thinking* (pp. 95–123). The Netherlands: Kluwer Academic Pub
- Duman, T., Karakaya, N., Çakmak, M., Eray, M. & Özkan, M. (2001). *Konu alanı ders kitabı inceleme kılavuzu-Matematik 1-8*. L. Küçükahmet (Ed.). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kocataş, Ş. & Kobak Demir, M. (2024). Öğrenme sürecinde rehber: Ortaöğretim matematik ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1772-1801.*
- DOI. 10.51460/baebd.1505274



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1772-1801.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1772-1801.

Araştırma Makalesi / Research Paper

- Edgar, S.E. & Shepherd, M.J. (1983). *The use of advance organizers to aid learning and recall*. Technical Report 34. New York: Columbia University
- Eli, J. A., Mohr-Schroeder, M. J. & Lee, C. W. (2011). Exploring mathematical connections of prospective middle-grades teachers through card-sorting tasks. *Mathematics Education Research Journal*, 23(3), 297-319. doi:10.1007/s13394-011-0017-0
- Emin, A., Gerboğa, A, Güneş, G. & Kayacı, M. (2021). *Ortaöğretim matematik 12 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Fırat, M. & Yurdakul, I. K. (2015). Eğitsel web arayüz tasarımında metaforlar: EMMA adımları. *Bilişim Teknolojileri Dergisi*, 8 (1), 41-50.
- Güler, P. D. & Yağbasan, R. (2008). The description of problems relating to analogies used in science and technology textbooks. *Journal of the Faculty of Education*, 9(16), 105-122.
- Gür, H. & Kobak Demir, M. (2015). 7.Sınıf matematik ders kitapları cebir kazanımlarının ön örgütleyiciler açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 4(1), 83-100.
- Hershkowitz, R., Schwarz, B. B. & Dreyfus, T. (2001). Abstraction in context: Epistemic actions. *Journal for Research in Mathematics Education*, 32(2), 195-222.
- Hıdır, M. & Körhasan, N. D. (2018). Fen ders kitaplarındaki analogilerin incelenmesi ve fen öğreticilerinin analogilerin etkin kullanımına ilişkin görüşleri. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 12(2), 415-453.
- Işık, C. (2008). İlköğretim ikinci kademesinde matematik öğretmenlerinin matematik ders kitabı kullanımını etkileyen etmenler ve beklentileri. *Kastamonu Education Journal*, 16(1), 163-176.
- Joyce, B., Weil, M. & Showers, B. (1992). *Models of teaching*. Londra: Allyn and Bacon.
- Kalaycı, N. & Çakmak, M. (2000). Kavram haritalarının öğretim sürecinde kullanılması. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 24, 571-580.
- Karakaya, İ. (2014). Bilimsel araştırma yöntemleri. A. Tanrıöğren (Ed.) *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. Baskı, ss. 57-83) içinde. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Karamustafaoglu, S., Salar, U. & Celep, A. (2015). Ortaokul 5. Sınıf fen bilimleri ders kitabına yönelik öğretmen görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 1(2), 93-118.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi* (18. baskı). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaşmer, N. (2011). *Ortaöğretim 9. Sınıf kimya dersi kimyasal değişim ünitesinde ön düzenleyici kullanımının öğrenci başarısında etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Kılıç, A. & Seven, S. (2011). *Konu alanı ders kitabı incelemesi* (8. Baskı). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kılıç, D. (2020). Ders kitabının öğretimdeki yeri. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu, (Eds.). *Ders kitabı incelemesi* içinde (ss. 38-48). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Kırtak Ad, V. N. & Tüfekçi, E. (2021). Ortaöğretim fizik ders kitaplarında yer alan analogiler: belirleme, sınıflandırma ve karşılaştırma çalışması. *International Journal of New Trends in Arts, Sports & Science Education (IJTASE)*, 10(2), 130-144.
- Kıvanç, Z. & Aydın, A. (2021). 7. Sınıf fen bilimleri ders kitabında kimya kavramlarına yönelik analogilerin tespiti. *Türkiye Kimya Dernegi Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 6(1), 93-106.
- Kobak, R. (2013). *Ortaöğretim kimya ders kitaplarında yer alan analogilerin analog-hedef haritalama yapılarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Balıkesir Üniversitesi.
- Köse, M. (2022). Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin değerlendirilmesi. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 11 (1), 112-126
- Kurt Korkmaz, A. İ. (2006). *Anlamli öğrenme yaklaşımına dayalı bilgisayar destekli 7.sınıf fen bilgisi dersi için hazırlanan bir ders yazılımının öğrencilerin akademik başarılarına ve kalıcılığa etkisi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Lucas, S. B. & Fowler, H. S. (1975). The effects of utilizing three types of advance organizers for learning a biological concept in seventh grade science. *The Annual Meeting of The National Association for Research*

Kocataş, Ş. & Kobak Demir, M. (2024). Öğrenme sürecinde rehber: Ortaöğretim matematik ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1772-1801.

DOI. 10.51460/baebd.1505274



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1772-1801.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1772-1801.
Araştırma Makalesi / Research Paper

in Science Teaching, California Los Angeles. ERIC Document Reproduction Service No. ED 104 672).
<http://files.eric.ed.gov/fulltext/ED104672.pdf>.

Maviş, M., Gül, G., Solaklıoğlu, H., Tarku, H., Bulut, F. & Gökşen, M. (2021a). *Ortaöğretim matematik 9 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Maviş, M., Gül, G., Solaklıoğlu, H., Tarku, H., Bulut, F. & Gökşen, M. (2021b). *Ortaöğretim matematik 10 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (3rd edition). John Willey & Sons Inc.

Michel, E., Roebbers, C., M. & Schneider, W. (2007). Educational films in the classroom: increasing the benefit. *Learning and Instruction*, 17(2), 172-183.

Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2. Baskı). California: SAGE Publications.

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018). *Matematik dersi öğretim programı (Ortaöğretim 9-12. Sınıflar)*. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü. <http://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=343>

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2020). *TIMMS 2019 Türkiye raporu* <https://timss.meb.gov.tr/www/timss-2019-sonuclari-aciklandi/icerik/8>

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022a). *PISA 2018 Türkiye ön raporu* <https://pisa.meb.gov.tr/www/pisa-2018-turkiye-on-raporu-yayimlandi/icerik/3>

Milli Eğitim Bakanlığı [MEB] (2022b). 2022 ortaöğretim kurumlarına ilişkin merkezi sınav. Eğitim Analiz ve Değerlendirme Raporları Serisi, No: 16. MEB https://cdn.eba.gov.tr/icerik/2022/06/2022_LGS_rapor.pdf

Nakiboğlu, C. & Kaşmer, N. (2017). Kimyasal değişim ünitesi ile ilgili karşılaştırmalı ön düzenleyici kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi*, 2(1), 63-86.

Nakiboğlu, C., Kaşmer, N., Gültekin, C. & Dönmez, F. (2010). Ön düzenleyiciler ve 9.sınıf kimya ders kitaplarında kullanımlarının incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 139-158.

Oral, B. (2020). Ders kitaplarının öğretim programlarına uygunluğu. Ö. Demirel ve K. Kiroğlu, (Eds.). *Ders kitabı incelemesi* (ss. 72-94) içinde. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

ÖSYM (2022) *2022-YKS sınav sonuçlarına ilişkin sayısal bilgiler* <https://www.osym.gov.tr/TR,23867/2022-yks-sinav-sonuclarina-iliskin-sayisal-bilgiler.html>

Senemoğlu, N. (2020). *Gelişim öğrenme ve öğretim: kuramdan uygulamaya* (27. baskı). Ankara: Anı Yayıncılık.

Seymen, E., Gazioğlu, G., Yıldırım, S. & Meral, Y. (2021). *Ortaöğretim matematik 11 ders kitabı*. Ankara: Milli Eğitim Bakanlığı Yayınları.

Somyürek, S. & Yalın, H. İ. (2007). Bilgisayar destekli eğitim yazılımlarında kullanılan ön örgütleyicilerin alan bağımlı ve alan bağımsız öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 5(4), 587-607.

Sönmez, Ö. F. & Sevim, M. (2019). Sosyal bilgiler öğretiminde anlamlı öğrenme yaklaşımına göre hazırlanan etkinliklerin akademik başarıya ve kalıcılığa etkisi. *Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 5(3), 447-457.

Şenol, S. (2023). *Fen bilimleri ders kitaplarındaki analogilerin ve öğretmenlerin derslerinde analogi kullanımlarının incelenmesi*. [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi.

Şeyihoğlu, A., Özgürbüz, İ. E. & Torun, E. (2022). İlköğretim 4-5-6 ve 7. sınıf sosyal bilgiler ders kitaplarında yer alan analogilerin incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 55, 347-375.doi: 10.9779.pauefd.1014279

Tall, D. & Razali, M.R. (1993). Diagnosing students' difficulties in learning mathematics. *Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 24(2), 209-222.

Turan, B. N. & Asal, R. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının matematik öğretimine yönelik kaygı düzeylerinin farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Erciyes Journal of Education*, 4(1), 20-33. doi: 10.32433/eje.629442

Ün Açıkgöz, K. (2011). *Aktif öğrenme* (12. Baskı). İzmir: Biliş Yayınları.

Kocataş, Ş. & Kobak Demir, M. (2024). Öğrenme sürecinde rehber: Ortaöğretim matematik ders kitaplarındaki ön örgütleyicilerin analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1772-1801.

DOI. 10.51460/baebd.1505274



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1772-1801.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1772-1801.
Araştırma Makalesi / Research Paper


- Yayla, Ö. & Bangir Alpan, G. (2019). Öğrencilerin matematikte zorlanma nedenlerine ilişkin öğretmen ve öğrenci görüşleri. *JRES, 6(2)*,401-425.
- Yazıcı, E. & Hotaman, D. (2020). İngilizce öğretiminde ön örgütleyici olarak kullanılan kavram haritalarının öğrencilerin akademik başarılarına etkisi. *Ulakbilge Sosyal Bilimler Dergisi, 50*, 818-828.
- Yazıcı, E. (2020). *İngilizce öğretiminde ön örgütleyici olarak kullanılan kavram haritalarının lisans 1. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına etkisi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Yıldız Teknik Üniversitesi.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2018). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (11. Baskı). Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yılmaz, G. (2012). *Çokgenler konusunun ilköğretim 7. sınıf öğrencilerine vee diyagramları ve zihin haritaları kullanılarak öğretimi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Ege Üniversitesi.
- Yılmaz, M. (2009). Öğrenme ve bilgi ilişkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 29(1)*, 173-190.
- Yılmaz, Y. (2013). *Çevrimiçi ders süreçlerinde farklı konumlandırılan benzeşimlerin öğrencinin bilişsel yük algısına, akademik başarısında ve kalıcılıklarına etkisi.* [Yayınlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi.
- Yurdakul, Y. (2015). *Amaç belirlemenin dinlediğini anlama üstündeki etkisi.* [Yayınlanmamış yüksek lisans tezi]. Akdeniz Üniversitesi.
- Yurt, G. & Arslan, M. (2014). 7. Sınıf ders kitaplarının şekil-içerik-metin yönünden incelenmesi: zambak ve pasifik yayınları örneği. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 31*, 317-327.




7E Yabancı Dil Öğretim Metoduna Göre Fransızca Bir Ders Planı Önerisi

French Lesson Plan Proposal According to the 7E Foreign Language Teaching Method

Sayfa | 1802

Emine ÇAVDAR , Dr. Öğr. Üyesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, e.cavdar@deu.edu.tr

Dilek SOYLU BAŞTUĞ , Dr. Öğr. Üyesi, Bursa Uludağ Üniversitesi, dilekbastug@uludag.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 27 Haziran 2024
Kabul tarihi - Accepted: 13 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Yabancı dil eğitiminde nitelikli eğitim verebilmek için geleneksel eğitim yaklaşımları bırakılmış ve yapılandırmacı yaklaşımı merkeze alan öğrenci merkezli öğrenme temel alınmıştır. Öğrencilerin mevcut bilgilerinden hareketle yeni karşılaştıkları durumları anlamlandırma ve yorumlama süreci olarak açıklanan yapılandırmacı yaklaşımın en önemli modellerinden birisi de 7E öğrenme modelidir. Geleneksel yaklaşımda bilgi öğrenciden bağımsız olarak görülürken bu modelde bilgi öğrencilerden bağımsız değildir. Öğrencilerin bilgiyi yapılandırırken, mevcut bilgilerinin açığa çıkarılması ve öğrencilerde merak duygusu uyandırmak için ilgi çekici bir başlangıç yapılması, öğrencilerin katılımını artırmada önemli bir rol oynamaktadır. 2018 Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programında da üst düzey bilişsel becerilere sahip bireyler (çıkarımda bulunma, yorum yapma, çözümlenme, değerlendirme, eleştirel düşünme, yaratıcı düşünme) yetiştirmeye olanak sağlayan kazanımlara yer verilmiştir. Bu program, dünyayı yorumlayabilen, kendi duygu ve düşüncelerini ifade edebilen bireyler yetiştirmeyi amaçlamaktadır. Bu çalışmada amaç, bu becerilerin Fransızca dersine nasıl uyarlandığına ilişkin bir ders planı örneği sunmaktır. Çalışmada 9. sınıf için hazırlanmış Voilà kitabı içinde yer alan "Les métiers" (meslekler) konusuna dair bir ders planı 7E modeline uygun olarak hazırlanmıştır. Bu modele göre düzenlenmiş etkinliklerde öğrenciler derse daha etkin bir şekilde katılırlar, etkileşime girerek öğrenirler. Öğrenciler, yabancı dilde kalıplaşmış hazır cümleleri ezberlemek yerine kendi cümlelerini kurabilirler. Yabancı dil öğretiminde 7E modeli uygulamasının sayıca az olduğu tespit edildiğinden çalışmanın alana katkı sağlayacağı varsayılmaktadır.

Anahtar Kelimeler: 7E öğrenme modeli, yapılandırmacı yaklaşım, Fransızca öğretimi, meslek, ilişkilendirme.

Abstract. In order to provide quality education in foreign language teaching, traditional teaching approaches have been abandoned in favor of a student-centered learning approach focusing on constructivist principles. One of the most significant models of the constructivist approach, which is described as the process of making sense of and interpreting new situations based on students' existing knowledge, is the 7E learning model. While knowledge is seen as independent of students in the traditional approach, in this model, knowledge is not independent of students. When students construct knowledge, it is crucial to uncover their existing knowledge and to create an engaging starting point to arouse curiosity, which plays a significant role in increasing student engagement. The 2018 Secondary School French Curriculum also includes competencies that enable individuals to develop high-level cognitive skills (making inferences, making interpretations, analyzing, evaluating, critical thinking, creative thinking). This program aims to educate individuals who can interpret the world and express their own feelings and thoughts. The aim of this study is to provide an example lesson plan on how these skills are adapted to the French course. A lesson plan on the topic "Les métiers" (Professions) from the Voilà textbook prepared for the 9th grade is designed in accordance with the 7E model. In activities organized according to this model, students participate in the lesson more effectively and learn by interacting. Instead of memorizing ready-made sentences in a foreign language, students can create their own sentences. Since it has been observed that the application of the 7E model in foreign language teaching is limited, it is assumed that the study will contribute to the field.

Keywords: learning model, constructivist approach, French language teaching, profession, extend.



Extended Abstract

Introduction. Along with the worldwide development and change, the characteristics expected from students are also changing. Nowadays, students are expected not only to acquire knowledge, but also to have the ability to solve the problems they may encounter by using the knowledge they have acquired effectively and to actively participate in the learning process. Today, new understandings in which student-oriented approaches are adopted are accepted. One of these approaches is the constructivist approach and there are teaching models based on this approach. The constructivist approach assigns an active role to students in foreign language education, away from the passive listener role. Since it is aimed for students to learn how to learn and to adapt to technology in the developing world, it has become necessary to update the programmes and materials according to this approach. The 2018 Secondary French Curriculum aims to provide grammar and vocabulary studies in context with constructivist and communicative methods (MEB, 2018 p.14) and to enable students to actively use their language skills (p.4).

Method. Document analysis method is used in our research, which is a qualitative study. "Document analysis is a scientific research method that can be defined as the collection, review, questioning and analysis of various documents as the primary source of research data (Sak and al., 2021, p.228)". In the study, a teaching material based on the 7E learning model is designed for teaching the professions unit in the Voilà book.

Results. The topic "professions" in Unit 3 of the Voilà book is proposed to be implemented as follows according to the 7E model:

Engage-Excite: The stage of arousing curiosity at the beginning of the teaching process aims to attract students' attention and arouse interest in students. It is aimed for the student to participate actively. The teacher puts up a large poster about professions on the blackboard. At this stage, the teacher's aim is to arouse curiosity in the students by using the poster instead of giving new information to the students and to reveal the students' existing knowledge by asking questions about the unit topic.

Explore: At this stage, the teacher should enable the students to explore by asking questions. For example, the teacher helps students to say their profession by showing them his/her apron. By showing the poster, the teacher asks the students which profession they prefer and which person they would like to dress like: (Which outfit would you like to wear? Why?). The teacher also asks the students to introduce their own profession: (What do I do in the classroom?) (You are students, but me? I am) (What do your parents do?) The students respond and make sentences such as (You are a teacher, you are our teacher). The aim is to get the students to construct their own sentences and learn by communicating.

Explain: In the explanation stage, the teacher explains the basic concepts and relationships of the topic to the students. The teacher structures the information about the topic, gives examples, uses graphics or visuals and provides students with tools to better understand the topic. At the same time, the teacher enables students to show and explain the knowledge they have acquired. The teacher shares his/her thoughts with the students on the poster, then the teacher reads the passage in the book and has the students read it in groups. They talk about the dialogue in the picture and explain the unknown words.

Çavdar, E. & Soylu Baştuğ, D. (2024). 7E yabancı dil öğretim metoduna göre Fransızca bir ders planı önerisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1802-1816.*

DOI. 10.51460/baebd.1505904



Elaborate: At this stage, students have acquired new knowledge and it is time to use this knowledge. The teacher suggests activities that will enable students to use and present the information they have learnt and gives examples from real life. The teacher explains "interrogative adjectives, 1st group verbs, 3rd group verbs, negative structure, negative structure with indefinite definite article" in this unit. The teacher then supports the topic with example sentences.

Extend: This stage is the stage in which students associate their old knowledge with new knowledge, establish a relationship between them and use them together. The aim of this stage is for the student to internalise the information, associate it with his/her previous knowledge and apply it, in other words, to use the language. For example, this time they were asked to relate the information to their own lives. "My mother wears a white apron like you. She is also a teacher". The student gives information about his/her mother's profession by associating it with the white apron worn by the teacher in the classroom.

Exchange: At this stage, students are encouraged to exchange ideas and provide feedback. This is the stage where students share their ideas with each other. For example, "I knew that only teachers wear aprons, but doctors and engineers do too". Here, students reuse information, analyse and express their ideas and discuss them. At the same time, they keep their knowledge alive by thinking about the subject and keep their perceptions open by sharing their ideas with each other.

Evaluate: At this stage, various assessment methods are used to determine how much progress students have made and how much they have achieved in line with their learning goals. The teacher evaluates the student's knowledge by asking open-ended questions. The teacher helps the students where they do not understand, and explains the incomprehensible parts again.

Discussion and Conclusion. At the end of all these stages, it is thought that the students will be able to use the knowledge they have acquired easily and the language level of the student will increase with the application of the 7E model. Because instead of just examining the examples given to them, completing the activities and finishing the lesson, they established relationships with their real lives. This model encourages cooperation, makes communication effective and being student-centred, it enables not only learning the language but also using the language. This model encourages learning methods such as exploring, questioning and experiencing.



Giriş

Dünya çapındaki gelişim ve değişimle birlikte, öğrencilerden beklenen özellikler de değişmektedir. Artık öğrencilerden sadece bilgi edinmek değil, aynı zamanda edindikleri bilgiyi etkili bir şekilde kullanarak karşılaşılabilecekleri problemleri çözebilme yeteneğine sahip olmaları, öğrenme sürecine aktif katılımları da beklenmektedir. Öğretmen merkezli yöntemlerde öğrencilerin bu özellikleri kazanması güçleşmektedir. Sadece anadilde değil yabancı dilde de kendini ifade edebilen öğrenciler yetişmesi hedeflenmektedir. Günümüzde öğrenci odaklı yaklaşımların benimsendiği yeni anlayışlar kabul görülmektedir. Bu yaklaşımlardan birisi yapılandırmacı yaklaşımdır ve bu yaklaşımı temel alan öğretim modelleri de bulunmaktadır. Yapılandırmacı yaklaşım yabancı dil eğitiminde öğrencilere pasif dinleyici rolünden uzakta, aktif bir rol yüklemektedir. Bu yaklaşımda “Öğrencinin verilenlerden yeni bir şey üretmeye başlamasıyla birlikte dil aktif olarak kullanılmaya başlanacak bu da öğrencilerin kendilerine güvenlerinin artmasına neden olacaktır (Köksal, 2014, s.1461)”. Öğrencinin öğrenmeyi öğrenmesi hedeflendiğinden ve gelişen dünyada teknolojiye uyum sağlayabilmesi için programların ve materyallerin bu yaklaşıma göre güncellenmesi gerekli olmuştur.

2018 Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programı, dil bilgisi ve kelime bilgisi ile ilgili çalışmaların, yapılandırmacı ve iletişimsel yöntemlerle bağlam içinde verilmesini (MEB, 2018 s.14) ve öğrencilerin dil becerilerini aktif olarak kullanabilmesini hedeflemektedir (s.4). Böylelikle, öğrencilerin üst düzey bilişsel becerilerini kullanmaya, düşünmeye, araştırmaya, sorgulamaya, soru sormaya yönlendirecek etkinliklere yer verilmelidir.

Yapılandırmacı yaklaşımda, öğrenciler yeni bilgilerle karşılaştığında eski bilgilerini yeni bilgileri ile ilişkilendirerek öğrenir ve kendi zihninde yeniden oluşturur. 7E Modeli öğrencilerin derslerde daha aktif ve üretken olması gerektiğini savunan ve buna yönelik ders planları oluşturan yapılandırmacı yaklaşımın öğretim modellerinden biridir. Bu model sayesinde öğrenciler derse daha kolay uyum sağlamaktadır ve daha aktif katılım göstermektedir. Model yedi aşamadan oluşan döngüsel bir süreç üzerine kuruludur. 2018 Ortaöğretim Fransızca Dersi Öğretim Programında aynı zamanda kazanımlar, yaşam becerileri ile doğrudan ilişkilendirilmiştir. Ancak öğretmenlerin derslerine nasıl uyarlayacağına dair açıklamalara yer verilmemiştir ve öğretmen kılavuz kitabında da kazanımların bu becerilerle ilişkilendirilmesine yönelik örnekler bulunmamaktadır. Bu becerilerin Fransızca öğretiminde kullanılması öğretmenlere bırakılmıştır. Ancak Fransızca derslerinde bu konuda öğretim materyali sorunu yaşanmaktadır ve programın belirtmiş olduğu becerileri kazandırabilmek için örnek ders planlarına ihtiyaç duyulmaktadır.

Farklı eğitim alanlarında, 7E modelin etkililiğine yönelik birçok çalışma bulunmaktadır. Bu araştırmalar, 7E modelinin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ve öğrencilerin başarılarını artırdığını savunmaktadır. Ateş (2017), Türkçe derslerinde öğrenci başarısını ve öğrenmenin kalıcılığını değerlendirmek amacıyla yapılandırmacı 7E öğretim modeline dayalı öğretim etkinliklerinin etkisini araştırmıştır. Araştırma sonucunda “7E öğretim modeline uygun ders etkinliklerinin kullanıldığı deney grubu öğrencilerinin mevcut programa göre etkililerle derslerin yürütüldüğü kontrol grubu öğrencilerine göre daha başarılı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. (2017, s.342)”. Bu modeli, İran’da İngilizce öğrencilerine uygulayan Bozorgpouri’ye göre (2016, s. 345), “İngilizce ve diğer dilleri öğrenen



kurumların, eğitim sürecini iyileştirmek için yedi aşamalı öğretim yöntemini kullanmaları önerilir". Bu modeli yine İngilizce Öğretim Programına uyarlayan Köksal, Ercan Demirel'e göre ise, "Bu çalışmanın sonunda; 7E modeline göre düzenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin başarılarına ve kalıcılıklarına anlamlı bir katkı sağladığı görülmüştür (2017, s.3252)". Bu modelin İngilizce derslerinde kullanılmasının öğrenmeyi kolaylaştırdığını savunan Köksal'a göre nedenleri incelendiğinde "yapılandırmacı öğrenme ortamlarının öğrencilerin grup halinde çalışmalarına, edindikleri bilgileri paylaşmalarına, bilgilerinin doğru olup olmadığını test etmelerine fırsat vermesinden kaynaklandığı düşünülmektedir (2014, s.1470)". İlhami ve Laksono'ya göre (2022, s.312), "7E Öğrenme Modeli öğrencilerin etkinliğini ve eleştirel düşünme becerilerini geliştirebilir". Ancak yabancı dili öğrenirken aynı zamanda yaşam becerilerini de sağlama imkânı sunan modelin Fransızca derslerinde kullanımına yönelik yeterince çalışma bulunmamaktadır. Dolayısıyla bu araştırmanın ikinci yabancı dil olarak Fransızca öğretimi alanına öğretim kılavuzu oluşturma konusunda katkısı olacağı öngörülmüştür.

Bybee'nin 2003 yılında geliştirmiş olduğu 5E modeli gözden geçirilerek oluşturulmuş olan yapılandırmacı yaklaşıma dayalı 7E modeli ile öğrencilerin derse aktif olarak katılması sağlanmaktadır. "Bybee (1997) tarafından geliştirilen giriş, keşfetme, açıklama, derinleştirme ve değerlendirme aşamalarından oluşan 5E modeli öğrencilerin; önceden sahip olduğu bilgi ve becerileri etkin bir şekilde kullanmasını sağlayan, keşfetme merakını arttıran ve beklentilerine cevap vermeyi hedefleyen bir öğretim modelidir (Özbudak Kılıçlı, Özkan, 2017, s. 782-783)". 7E basamağında, öğrencilerin fikir alışverişinde buldukları ve elde edilen verilerin ilişkilendirilip değerlendirilmesini de içeren, 5E modelinin geliştirilmiş bir versiyonu uygulanmıştır.

Dil eğitimi derslerinde başarının artmasına katkı sağlayan unsurlardan biri, 7E öğrenme modelinin temel prensiplerinden biri olan kavramlaştırma ve ilişki kurma aşamasıdır. İletişim becerisi, insan yaşamının en temel işlevlerinden biridir ve etkili bir dil eğitimi ile geliştirilebilir. 7E modeli şu aşamalardan oluşmaktadır:

Engage-Excite (Merak Uyandırma): Bu aşamada öğretmen öğrencilerin ne bildiklerini görmelerini amaçladığından öğrencilerin zihinlerinde soru işaretleri oluşturur. Amaç, öğrencilerin eksiklerini tamamlamak değil var olan bilgilerini açığa çıkartmaktır.

Explore (Keşif): Öğretmen, sorduğu sorularla öğrencilerde merak uyandırır ve değerlendirme yapmaz.

Explain (Açıklama): Bu aşama daha çok öğretmen merkezlidir. Öğretmen, öğrencilere sorular sorar ve öğrencilerin kendi cümleleriyle açıklamalarda bulunmasını ister. Öğretmen, sadece öğrencileri doğru cevabı bulması için yönlendirir.

Elaborate (Derinleştirme): Tekrar ve alıştırmalar yapmak bu aşamada önemlidir. Öğrenciler yeni öğrendikleri bilgileri günlük yaşamla ilişkilendirir. "Bu süreç araştırma projeleri, problem çözme, karar alma, tartışma ve eleştirel düşünme gibi üst düzey zihinsel becerileri ve yetileri gerektiren yöntemleri içerir (Ateş, 2017, s.338)".

Extend (İlişkilendirme): Öğrenciler yeni bilgilerinin farkındadır ve daha önce öğrendikleri bilgilerle bu bilgileri ilişkilendirir.

Exchange (Paylaşma/ Değişim): Öğrenciler, tartışma ortamına katılarak, sabit fikirler yerine sürekli olarak güncellenen bir düşünce sürecini deneyimlerler. "Karşılıklı fikir tartışması yaptıkları için öğrenciler arasında fikir etkileşimi oluşturulur (Bybee, 2003)".



Evaluate (Değerlendirme): 7E modelinde değerlendirme öğrenme sürecinin her aşamasındadır yani tek bir seferde gerçekleşmez. Öğrencinin öğrenmeyi nasıl gerçekleştirdiği önemlidir. Aynı zamanda akran öğrenmesi de bu modelde büyük önem taşır.

7E modelinin sınıflarda kullanılabilmesi için de uygun öğrenme ortamlarını sağlamak gerekmektedir. Öğretim materyalleri, teknolojik altyapı, öğretmen yeterlilikleri, ders kitapları, vb. bu modelin uygulanabilmesi için gereklidir. Öğrencilerin merakını arttıran ve daha önceki bilgisi ile yeni bilgisini ilişkilendirilebilecek etkinlikleri içeren öğretim materyalleri tercih edilmelidir. Bu modelin uygulanabilmesi için öğrenci, çalışma ve öğretmen kılavuz kitaplarının yapılandırmacı yaklaşıma göre hazırlanması gerekmektedir. Program, yapılandırmacı yaklaşımı temel alsın da hazırlanan kitaplar tam olarak yaklaşıma dayalı etkinliklere yer verilmemektedir.

Bu çalışmada amaç, MEB tarafından devlet okullarında Fransızca öğretimi için kullanılan Voilà ders kitabının A1.1 düzeyi, 3. ünitesi “Les métiers” (meslekler) ele alınarak 7E öğrenme modeline göre örnek bir ders planı tasarlamaktır. Yabancı dil öğretiminde 7E modeli uygulamasının eksikliği saptandığından, bu araştırma 7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerini alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

Voilà ders kitabı

2022 yılında basılmış olan Voilà ders kitabı, Fransızca'yı çok az bilen veya hiç bilmeyen gençlere ve yetişkinlere yönelik bir eğitim materyalidir. Bu kitap, Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metninde A1 seviyesinin bir bölümünü içermektedir ve günlük hayattaki durumlara odaklanır. 50 ile 80 saatlik ders için tasarlanan materyal, sınıfta ana ders kitabı veya tamamlayıcı ek öğretim materyali olarak kullanılabilir ve öğrencileri DELF A1'e hazırlamaktadır. Voilà ders kitabı, Fransızca A1.1'de minimum düzeyde iletişim kazanmayı amaçlamaktadır. Kitapta, her üniteye üç öğrenme konusu bulunmaktadır. Materyal, öğrencilerin Fransızca'yı öğrenmesine olanak sağlaması için, sekiz üniteye birbiriyle tanışan, günlük aktivitelerinden, yapmaktan hoşlandıkları etkinliklerden bahseden karakterlerle öğrencileri buluşturmaktadır.

Voilà ders kitabı, dört beceri üzerine yoğunlaşmıştır. Her ünitenin sonunda bir özet sunulur ve öğrencinin öğrendiklerini değerlendirmesine olanak sağlar. “DELf'e Hazırlık”, QR kodlu “A1ştırmalar” ile ve “Revizyon” bölümleri bulunmaktadır. Ayrıca alıştırmaları defteri, ses CD'si, sesli belgelerin cevaplarını ve transkripsiyonlarını içeren öğretmen kitabı, dijital kılavuz ve EBA (Eğitim Bilişim Ağı) üzerinde etkileşimli etkinlikler sunulmaktadır. Üniteler, 2018 Fransızca Dersi Öğretim Programındaki temalar ve içerik önerilerine uygun hazırlanmıştır.

Tablo 1.

Üniteler

Ünite 1 Birey ve Toplum
Ünite 2 Eğitim
Ünite 3 Meslekler
Ünite 4 Gençlik
Ünite 5 Spor



Ünite 6 Hayaller ve planlar

Ünite 7 İletişim

Ünite 8 Sanat

Yöntem

Nitel bir çalışma olan araştırmamızda doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. “Doküman analizi, araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli dokümanların toplanması, gözden geçirilmesi, sorgulanması ve analizi olarak tanımlanabilen bilimsel bir araştırma yöntemidir (Sak ve diğerleri, 2021, s.228)”. Çalışmada, Voilà kitabında yer alan “Les métiers”(meslekler) ünitesinin öğretimine yönelik 7E öğrenme modeline dayalı bir öğretim materyali tasarlanmıştır. “Doküman analizinin avantajları çeşitli araştırmacılara (Bailey, 1982; Bowen, 2009; Corbetta, 2003; Merriam, 1988; Yıldırım & Şimşek, 2016; Yin, 1994) göre “zaman kullanımı açısından verimli bir yöntem olması, örneklem büyüklüğü, kullanılabilirlik, düşük maliyet, tekrar kullanım, bireysellik ve özgünlük, kesinlik, geniş kapsam ve zaman, tepkiselliğin olmaması, kolay ulaşılamayacak verilere ulaşma, konunun ve verinin niteliği” başlıklarında incelenmiştir (Kıral, s.179)”.

Bulgular

Voilà kitabındaki 3.ünitede yer alan “Les métiers” (meslekler) konusu 7E modeline göre aşağıdaki gibi uygulanması önerilmektedir:

Merak uyandırma aşaması (Engage-excite)

Bu aşama, 7E öğrenme modelinin ilk aşamasıdır. Öğretim sürecinin başlangıcında bulunan merak uyandırma aşaması öğrencilerin dikkatini çekmeyi ve öğrencilerde ilgi uyandırmayı hedefler. Öğrencinin aktif bir şekilde katılması hedeflenmektedir. Ceylan ve Seçken’e göre (2019), “Öğrencinin kafasında soru işaretleri oluşmalı ve verilen durumlar öğrencinin dikkatine çekerek öğrenme ortamına etkin katılımına destek vermelidir (Ceylan, Seçken, 2019, s.1189)”.

Öğretmen mesleklerle ilgili getirdiği büyük bir afişi tahtaya asar. Afişte herhangi bir yazı bulunmaması önerilmektedir. Öğretmen, öğrencilere “Qu’est-ce que vous voyez ici, sur cette affiche? (Bu afişte ne görüyorsunuz?) Qui sont ces personnes? (Bu kişiler kimlerdir) şeklinde sorular sorar. Bu aşamada öğretmenin amacı öğrenciye yeni bilgiler vermek yerine afiş kullanarak öğrencilerde merak uyandırmak ve ünite konusuyla ilgili öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin mevcut bilgilerini ortaya koymaktır. Kısacası, öğretmenin amacı, onları konuya çekmek ve eski bilgilerini kullanarak derse katılmalarını sağlamaktır. Böylece öğrenciler konunun ne olduğunu anlar. Onlara “Pourquoi les gens sont-ils habillés comme ça sur cette affiche?” (Neden bu kişiler bu şekilde giyinmiştir?) sorusunu sorabilir. Afişte görülen meslek adlarının Fransızcaya çevrilmesi istenilebilir. Öğretmen konuyla ilgili günlük hayatla ilişkilendirerek öğrencilerin dikkatini çekmelidir. Bazı öğrenciler, ebeveynlerinin giydikleri kıyafetlerle afişteki kıyafetleri ilişkilendirmeye başlar. Bu aşamada öğrencilerin zihninde sorular oluşmalı, öğrenciler aktif ve öğrenmeye motive olmalıdır.



Şekil 1. Meslekler

Keşif aşaması (Explore)

Bu aşamada öğretmen, öğrencilere sorular sorarak öğrencilerin keşfetmesini sağlamalıdır. Yardımcı kaynaklar sınıfa getirebilir. Örneğin, öğretmen öğrencilere önlüğünü göstererek mesleğini söylemelerine yardımcı olur. Bu aşamada öğretmen öğrencilere öncelikle günlük hayatlarıyla ilişkilendirecekleri sorular sorar. Afişi göstererek hangi mesleği tercih ettiklerini, hangi kişi gibi giyinmek istediklerini sorar: “Quel costume préférez-vous? Pour quelle raison?” (Hangi kıyafeti giymek istersiniz? Neden?). Öğretmen, ayrıca öğrencilerden kendi mesleğini tanıtmalarını ister: “Qu’est-ce que je fais dans la classe? (Ben sınıfta ne yapıyorum?) Bon, vous êtes tous étudiants, mais moi?” Je suis ... (Sizler öğrencisiniz, ama ben? Ben im) Qu’est-ce que vos parents font dans la vie? (Ebeveynleriniz ne iş yapmaktadır?) Öğrenciler yanıt verir ve “Vous êtes professeur, vous êtes notre professeur” (Siz öğretmensiniz, bizim öğretmenimizsiniz) gibi cümleler kurar.

Daha sonra öğretmen öğrencilere ders kitabındaki başka resimler gösterir ve onlara resimlerle ilgili sorular sorar. Örneğin, isimleri verilmiş ünlü kişilerin mesleklerinin yazılması ile ilgili öğrencilere etkinlik yaptırır: “Connaissez-vous ces célébrités? Écrivez leurs professions”. (Bu ünlüler tanıyor musunuz? Mesleklerini yazınız) Öğrenci ilk olarak soruları kendi cevap vererek, sonra cevabını arkadaşıyla karşılaştırır: “Mozart est musicien. Einstein est physicien. Sophie Morceau est actrice. Ray Charles est chanteur. Victor Hugo est écrivain. Adrien Moerman est basketteur”. (Mozart, bir müzisyendir. Einstein, bir fizikçidir. Sophie Morceau, bir aktristir. Ray Charles, bir şarkıcıdır. Victor Hugo, bir yazardır. Adrien Moerman, bir basketbol oyuncusudur).

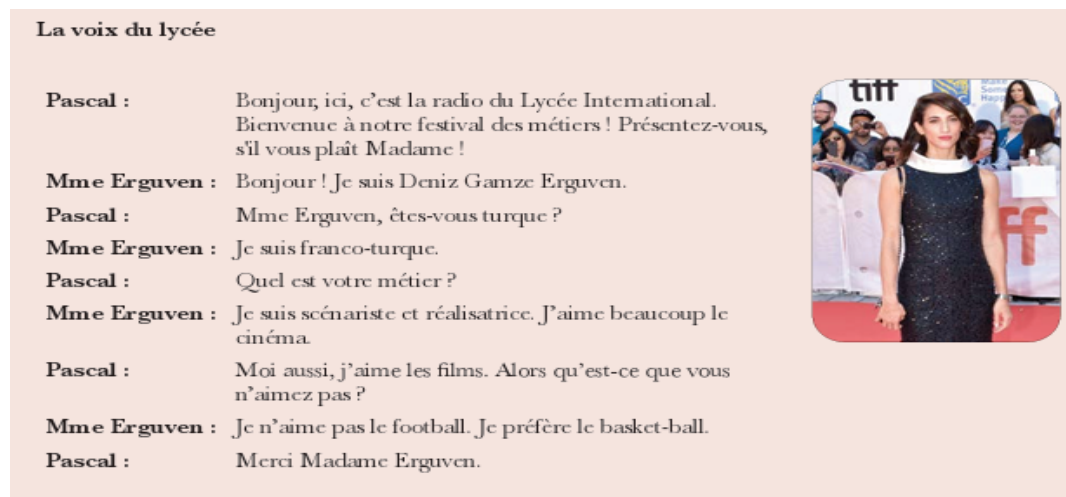
Öğretmen burada öğrenci grupları oluşturabilir ve onların ekip halinde çalışmalarını sağlayabilir. Burada öğretmenin hedefi, öğrencilere grup çalışmaları yaptırarak işbirliği içinde öğrenmelerini ve birlikte fikir üretmelerini teşvik etmektir. Öğretmen rehberdir ve dinleyicidir, müdahalede bulunmadan öğrencilerin düşüncelerini tartışmalarını sağlar. Bu aşama, genellikle en yoğun etkinliklerin gerçekleştirildiği bölümdür. Amaç, öğrencilerin kendi cümlelerini kurmalarını ve iletişim kurarak öğrenmelerini sağlamaktır. Öğrenciler, bağımsız olarak kendi cümlelerini oluştururlar ve böylelikle mevcut bilgilerini deneyimler. Bu aşamada genellikle grup çalışmaları tercih edilir, bu da öğrencilere birbirlerini kontrol etme ve birlikte yeni bilgi oluşturma fırsatı verir.



Şekil 2. Ünlü kişiler (Voilà, s. 57)

Açıklama aşaması (Explain)

Açıklama aşamasında, öğretmen öğrencilere konunun temel kavramlarını ve ilişkilerini açıklar. Bu aşamada öğretmen, konuya ilişkin bilgiyi yapılandırır, örnekler verir, grafikler veya görseller kullanır ve öğrencilere konuyu daha iyi anlamalarını sağlayacak araçlar sunar. Aynı zamanda öğretmen öğrencilerin, edindikleri bilgileri göstermelerini, açıklamalarını sağlar. Yani onlardan alacağı geri bildirimlerle, edindikleri bilgileri göstermelerini sağlamalıdır. Öğretmen, gösterdiği afiş üzerinde öğrencilerle düşüncelerini paylaşır, daha sonra öğretmen kitapta yer alan parçayı okur ve grup halinde öğrencilere okutturur. Öğretmen, gruplara ayırdığı öğrencilerini dikkatli bir şekilde dinler. Resimdeki diyalog hakkında konuşulur, bilinmeyen kelimeler açıklanır.



Şekil 3. Lisenin sesi (Voilà, s. 56)

Daha sonra öğrencilere 57. sayfadaki 4. etkinlikte bulunan sorular yöneltilir: "Répondez aux questions: a. Où sont-ils? b. Qui est animateur de radio? c. Quel est le métier de Madame Ergüven? d.



Qui aime le cinéma? e. Qui préfère le basket-ball". (Soruları yanıtlayınız: a. Onlar neredeler? b. Radyo sunucusu kimdir? c. Erguven Hanım'ın mesleği nedir? d. Sinemayı kim seviyor? e. Basketbolu kim tercih ediyor?) Bu etkinlikler, öğrencilerin okuduğunu anlamasını ölçmeye yöneliktir. Buna ek olarak aynı sayfada 5. etkinlikte yer alan doğru, yanlış bilgiyi bulma alıştırmaları yapılır:

"a. Madame Erguven est scénariste et réalisatrice. b. Madame Erguven est franco-turque. c. Madame Erguven aime le football. d. Pascal est footballeur. e. Pascal aime les films. f. Pascal et Madame Erguven parlent au festival du cinéma". ("a. Bayan Erguven bir senarist ve yönetmendir. b. Bayan Erguven fransız-türk'tür. c. Bayan Erguven futbolu sever. d. Pascal bir futbolcudur. e. Pascal filmleri sever. f. Pascal ve Bayan Erguven film festivalinde konuşurlar).

Bunların dışında öğretmen öğrencilerin hangi meslekleri bildiklerini, bu kişilerin nasıl giyindiklerini sorar: "Quels métiers savez-vous? Ils s'habillent comment? Par exemple, les professeurs ou les médecins portent la blouse blanche, n'est-ce pas?" (Hangi meslekleri biliyorsunuz? Nasıl giyiniyorlar? Örneğin, öğretmenler ya da doktorlar beyaz önlük giyerler, değil mi?)

Derinleştirme aşaması (Elaborate)

Bu aşamada öğrenciler artık yeni bilgiler edinmişlerdir ve sıra bu bilgileri kullanmaya gelmiştir. "Derinleştirme basamağında öğrencileri araştırmaya ve tartışmaya yönlendirecek etkinlikler önerilmeli ve bu süreçte işlenenleri farklı yönlerden irdelemeye fırsat tanıyan örnekler kullanılmalıdır (Okumuşlar, 2007, s. 179)". Öğretmen öğrencilere öğrendikleri bilgileri kullanıp sunmalarını sağlayacak etkinlikler önerir ve gerçek yaşamdan örnekler verir. Bu süreçte öğretmen öğrencilerin bilgilerini gerçek yaşama uyarlamalarını sağlayacak etkinlikler sunmalıdır. Ünite konusu olan meslekler ve dilbilgisi konusu olan "les adjectifs interrogatifs, les verbes du 1e groupe, les verbes du 3e groupe, la forme négative, la négation avec l'article indéfini" (soru sıfatları, 1. grup fiiller, 3. grup fiiller, olumsuz yapı, belirsiz tanımlık ile olumsuz yapı) öğretmen tarafından anlatılır. Daha sonra öğretmen, örnek cümleler ile konuyu destekler.

Les professions

Masculin / Féminin
étudiant / étudiante
infirmier / infirmière
musicien / musicienne
acteur / actrice
coiffeur / coiffeuse

• Attention !

journaliste / journaliste

vétérinaire / vétérinaire

médecin / médecin

1. Mettez au féminin.

a. Il est caissier. _____

b. Il est animateur. _____

c. Il est pianiste. _____

d. Il est vétérinaire. _____

e. Il est enseignant. _____

f. Il est cordonnier. _____

g. Il est astronaute. _____

h. Il est fermier. _____

i. Il est vendeur. _____

j. Il est mécanicien. _____

Şekil 4. Meslekler (Voilà, s.64)



Afişteki kişiler üzerinden örnek verilerek “Il est docteur/ professeur...” (O doktordur/öğretmendir...) kişilerin meslekleri tanıtılır. Bu alıştırmaya aracılığıyla öğrencilerin mesleklerin masculin (eril) ve féminin (dişil) kullanımlarını ne kadar öğrendiği değerlendirilir. Ardından öğretmen bunu gerçek hayata uyarlayarak örnekler verir “Je suis professeur” ve öğrencilerden de örnekler ister.

“Ma mère est infirmière”.(Annem hemşiredir)

“Mon père est ingénieur”. (Babam mühendistir)

Burada öğrenci ilk önce kitaptaki etkinliği yaparak bilgilerini kullanır ve pekiştirir. Sonrasında kendi ailesinden örnek vererek bilgileri anlamış, benimsemiş ve derinleştirerek kullanmış olur. Öğrenilen bilgiyi kendi hayatıyla ilişkilendirerek kullanması öğrenci için kalıcı öğrenmenin önemli bir adımıdır.

İlişkilendirme aşaması (Extend)

Bu aşama öğrencilerin eski bilgileri ile yeni bilgileri bağdaştırıp, arada ilişki kurup birlikte kullandıkları aşamadır. “Bu aşama öğrencilerin bilişsel farkındalığa ve yürütücü bilişe sahip oldukları süreçtir (Köksal, 2014, s.1463)”.

Bu aşamanın amacı öğrencinin bilgiyi içselleştirmesi, eski bilgileriyle ilişkilendirip uygulayabilmesi, yani dili kullanabilmesidir. 60. sayfadaki sözlü anlatım bölümü b. etkinliğinde ünitede öğrenmiş oldukları olumsuz cümleler ile ilişkilendirerek bir meslek hakkında 3 olumlu ve 3 olumsuz cümle yapmaları öğrencilerden istenmiştir. Ardından bu kez bilgileri kendi hayatlarıyla ilişkilendirmeleri istenmiştir. “Ma mère porte la blouse blanche comme vous. Elle est professeuse aussi.” (Annem de sizin gibi beyaz önlük giyiyor. O da bir öğretmen). Öğretmenin sınıfta giydiği beyaz önlük ile ilişkilendirerek öğrenci, annesinin mesleği hakkında bilgi verir.

Paylaşma/değişirme aşaması (Exchange)

Bu aşamada, öğrenciler fikir alışverişinde bulunmalarına ve geri bildirim sağlamalarına teşvik edilir. Bu aşama öğrencilerin birbiriyle fikirlerini paylaştıkları aşamadır. Örneğin, “Sadece öğretmenlerin önlük giydiğini biliyordum, doktorlar ve mühendisler de giyiyormuş” gibi kendi aralarında konuşurlar. Burada öğrenciler bilgiyi yeniden kullanır, analiz yaparak fikirlerini belirtir ve bunları tartışırlar. Aynı zamanda konu üzerine düşünerek bilgileri canlı tutarlar ve birbirleriyle fikirlerini paylaşarak algılarını açık tutarlar.

Değerlendirme aşaması (Evaluate)

Değerlendirme aşaması, 7E öğrenme modelinin son aşamasıdır. “Öğrencinin bundan önceki evrelerde keşfedip ulaştığı ve derinleştirdiği yeni kavram ve becerilerdeki yetkinliğini yani genel anlamda gelişimini değerlendirdiği aşamadır (Özdemir, Balkan, 2017, s.61)”. Bu aşamada öğrencilerin öğrenme hedefleri doğrultusunda ne kadar ilerleme kaydettiklerini ve ne kadarını başardıklarını belirlemek için çeşitli değerlendirme yöntemleri kullanılır. “7e modelinde 5e modelinde de olduğu gibi değerlendirme tek seferde yapılmaz. Değerlendirme öğrenmenin her aşamasında devam eden bir süreçtir (Köksal, 2014, s.1463)”. Öğretmen öğrencilere açık uçlu sorular sorarak öğrencinin bilgisini değerlendirir.



Dilbilgisi konusu olan “les adjectifs interrogatifs, les verbes du 1e groupe, les verbes du 3e groupe, la forme négative, la négation avec l’article indéfini” (soru sıfatları, 1. grup fiiller, 3. grup fiiller, olumsuz yapı, belirsiz tanımlık ile olumsuz yapı) konusu ile ilgili alıştırmalar yapılır. Öğrencilerin cevaplarından sonra konunun anlaşılıp anlaşılmadığı değerlendirilir. Bu öğrenilen dil bilgisi konuları ile bir mesleği tanıtmaya ilgili bir kompozisyon yazılması istenir. “Ma mère est infirmière. Elle travaille dans l’hôpital. Elle ne travaille pas dans une faculté” (Annem, bir hemşiredir. Hastanede çalışıyor. Fakültede çalışmıyor). Örnekte görüldüğü gibi üniteye işlenen 1. Grup fiilin çekimi, olumsuz cümle kullanımı söz konusudur.

L’interrogatif : quel, quelle, quels, quelles		
	Masculin	Féminin
Singulier	Quel	Quelle
Pluriel	Quels	Quelles

2. Complétez les phrases.

- _____ sont tes activités préférées ?
- _____ est votre nationalité ?
- _____ est ton nom ?
- _____ sont tes loisirs préférés ?
- _____ est ton adresse ?

Şekil 5. Soru sıfatları (Voilà, s.64)

Sırada meslekle ve kişiyi tanıtmak ile ilgili başka bir örnek alıştırmalar yapılır. Sınıfta öğretmen tarafından işlenen “olumsuz cümleler” konusunun değerlendirileceği ünite sonu etkinliği yapılır. Öğrencilerin anlamadıkları yerlerde öğretmen yardımcı olur, anlaşılmayan yerleri tekrar açıklar.

7. Transformez le texte à la forme négative.

Elle s’appelle Nihal. Elle est turque. Elle a 34 ans. Elle parle turc, français et un peu anglais. Elle fait ses études en français. Elle est institutrice et travaille dans une école primaire. Elle a un chat. Elle adore la peinture. Et bien sûr, elle fait de la peinture.

Pour parler de la profession :

- Quelle est ta profession ?
- Je suis infirmière.
- Quel est ton métier ?
- Je suis pharmacienne.
- Qu’est-ce que vous faites dans la vie ?
- Je suis journaliste.
- Qu’est-ce que vous faites comme travail ?
- Je travaille comme styliste.

Pour exprimer la négation :

- Je ne suis pas français.
- Je n’aime pas les insectes.
- Vous n’aimez pas la nature.
- Tu ne détectes pas les cours.
- Nous ne préférons pas la musique classique.
- Je n’ai pas de chat.
- Il ne fait pas de musique.

Şekil 6. Negatif cümleler (s.61)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Tüm bu aşamaların sonunda öğrenciler edindikleri bilgileri rahatlıkla kullanılabilir hale geleceği ve öğrencinin 7E modeli uygulamasıyla dil seviyesinin yükseleceği düşünülmektedir. Çünkü sadece Çavdar, E. & Soylu Baştuğ, D. (2024). 7E yabancı dil öğretim metoduna göre Fransızca bir ders planı önerisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1802-1816.



onlara verilen örnekleri inceleyip, etkinlikleri tamamlayıp dersi bitirmek yerine gerçek hayatlarıyla ilişkiler kurabilirler. Bu öğrenme modelinde öğrenci tüm aşamalarda aktiftir. Pasif kalıp sadece dinleyici rolünde değildir. Bu da dil öğrenmenin en önemli kuralıdır. Öğrenci merkezli olan bu yöntemde derinlemesine bir öğrenim sağlanmaktadır. 7E öğrenme modeli öğrenmeyi kalıcı hale getiren bir yöntemdir. Bu modelin başarısı, günlük hayatla iç içe olan alanlarda öğrencilere, yaşamın içindeki çeşitli öğrenme alanları keşfetme olanağı sunmasıdır. İşbirliğine teşvik eder, iletişimi etkin hale getirir ve öğrenci merkezli olması da sadece dili öğrenmeyi değil, dili kullanmayı sağlar. Alanyazın incelediğinde Fransızca öğretiminde bu modelin kullanımına ilişkin çalışmaya rastlanılmamıştır. Sosyal bilgiler alanında kullanımına yönelik yapılan çalışmada 7E modelinin coğrafya konularında başarı üzerine etkililiği ortaya çıkmıştır (Amirudin, Fatchan ve Utaya, 2016). 7E modeline göre düzenlenmiş öğretim etkinliklerinin Türkçe derslerine öğrenci başarısına ve öğrenmenin kalıcılığına yönelik olarak yapılmış çalışmada 7E modelinin öğrencilerin başarılarına ve öğretimdeki kalıcılığına anlamlı katkı sağladığı ortaya çıkmıştır (Ateş, 2017). İngilizce derslerinde 7E modeline göre düzenlenmiş etkinliklerin etkisini araştıran çalışmada bu modele göre düzenlenmiş etkinliklerin öğrencilerin başarılarına, tutumlarına ve kalıcılıklarına anlamlı katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır (Köksal,2014). Yapılandırmacı yaklaşıma dayanan 7E modelinin dil sınıflarında uygulamalarına yönelik çalışmalar yapılmalıdır. Öğrenci merkezli olan bu modelin dil öğreniminde kullanımı için materyal geliştirilmelidir. Bu nedenle Fransızca dersinde yöntemin uygulanmasına yönelik çalışmalar yapılabilir ve bu modele göre düzenlenmiş etkinlikler hazırlanıp ilkokul, lise, üniversite öğrencileri üzerinde modelin etkililiğine yönelik araştırma yapılabilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1802-1816.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1802-1816.
Araştırma Makalesi / Research Paper


Kaynakça

- Amirudin, A., Fatchan, A. & Utaya, S. (2016). The effect of learning cycle 7E model for geographic achievement on multi-ethnic students. International Conference on Geography and Education. Atlantis Press.
- Ateş. M. (2017). Yapılandırmacı Yaklaşımın 7E Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Etkinliklerinin Türkçe Dersindeki Başarıya ve Öğrenmedeki Kalıcılığa Etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19* (2), 335-346.
- Bozorgpouri, M. (2016). The Study Of Effectiveness Of Seven-Step (7E) Teaching Method In The Progress Of English Learning In Students Shiraz City. *The Turkish Online Journal of Design, Art and Communication – TOJDAC, Special Edition, 341-346.*
- Bybee, R.W. (2003). Why the seven E's. <http://www.miamisci.org/ph/lpintro7E.html>, Erişim Tarihi: (01.08.2022).
- Ceylan, N. Seçken, N. (2019). 5E Öğrenme Modeline Dayalı Bilgisayar Animasyonları Destekli Öğretim Materyali Tasarlama: "Tepkimelerde Hız ve Denge" Ünitesi Örneği, *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39* (3), 1181-1202.
- Diller İçin Avrupa Başvuru Metni Öğrenme, Öğretme, Değerlendirme, (2018). Milli Eğitim Bakanlığı.
- Ilhami, R., Laksono, E. W. (2022). 7E Learning Cycle Model Implementation: Students' Activities and Critical Thinking Skills Towards Online Learning. *Universal Journal of Educational Research, 10*(5), 311-317.
- Kıral, B. (2020). Nitel Bir Veri Analizi Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Siirt Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 15*, 170-189.
- Köksal, O. (2014). 7E Modeline Göre Düzenlenmiş Öğretim Etkinliklerinin 6. Sınıf Öğrencilerinin İngilizce Dersindeki Başarılarına, Tutumlarına ve Kalıcı Öğrenmelerine Olan Etkisinin İncelenmesi, *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic, 9* (5), 1459-1475.
- Köksal, O. & Ercan Demirel, E. (2017). Examining The Impact Of English Curriculum Designed In Line With 7E Model On Academic Achievement And Retention Of 11th Grade Students. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6* (5), 3252-3265
- Sak, R., Şahin Sak, İ. T., Öneren Şendil, Ç., & Nas, E. (2021). Bir Araştırma Yöntemi Olarak Doküman Analizi. *Kocaeli Üniversitesi Eğitim Dergisi, 4* (1), 227-250.
- Okumuşlar, M. (2007). 5E Yapılandırmacı Öğretim Modeli ve Din Kültürü ve Ahlak Bilgisi Dersi İşleniş Örneği. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi, 24* (24), 171-184.
- Özbudak Kılıçlı, Z. Özkan, M. (2017). 5E Modeline Uygun Olarak Hazırlanan Öğretim Kılavuzuna İlişkin Öğretmen Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 30* (2), 781-803.
- Özdemir, B. & Balkan, H. (2017). 5E Yapılandırmacı Öğretim Modelinin Dil Bilgisi Öğretiminde Kullanımı. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları, 5* (1), 56-64.




Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeğinin Geliştirilmesi¹²


Development of Flexible Learning Environment Interest Scale


Seval FER , Prof. Dr., Hacettepe Üniversitesi, seval.fer@gmail.com


Esmâ GENÇ , Doç. Dr., Marmara Üniversitesi, esma.genc@marmara.edu.tr


İlker CIRIK , Prof. Dr., Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi, ilker.cirik@msgsu.edu.tr

İbrahim UYSAL , Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, ibrahimuysal06@gmail.com


Levent ERTUNA , Dr. Öğr. Üyesi, Sakarya Üniversitesi, leventertuna@sakarya.edu.tr

Sevilay YILDIZ , Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, sevilayyildiz@ibu.edu.tr


Murat DEBBAĞ , Doç. Dr., Bartın Üniversitesi, muratdebbag@gmail.com

Melih Derya GÜRER , Doç. Dr., Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, gurer_m@ibu.edu.tr

Hülya PEHLİVAN , Öğr. Gör. Dr., Hacettepe Üniversitesi, hulyapeh@hacettepe.edu.tr

Derya KARADENİZ , Arş. Gör. Dr., İnönü Üniversitesi, derya.karadeniz@inonu.edu.tr

Yasemin KUZGUN , Doktora Öğrencisi, Hacettepe Üniversitesi, yaseminkuzgun1@gmail.com

Fatih KARATAŞ , Öğr. Gör. Dr., Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, fatih.karatas@nevsehir.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 29 Haziran 2024

Kabul tarihi - Accepted: 13 Ağustos 2024

Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma, 3. Uluslararası Boğaziçi Bilimsel Çalışmalar Kongresinde “Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeğinin Geliştirilmesi” ismi ile sözlü bildiri olarak sunulmuş ve bildiri özet kitapçığında yer almıştır.

² Bu çalışma, TÜBİTAK 3005 - Sosyal ve Beşeri Bilimlerde Yenilikçi Çözümler Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen “Yükseköğretimde Dönüştürülmüş Öğrenme Ortamları için Esnek Öğretim Tasarımı Modeli Geliştirme Çalışması” başlıklı 122G041 nolu projeden üretilmiştir. TÜBİTAK’a desteği için teşekkür ederiz.

Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1817-1840.

DOI. 10.51460/baebd.1506845



Öz. Son yıllarda etkili öğrenme üzerindeki artan vurgu ve bilişim teknolojilerindeki hızlı değişimler, öğretim kurumlarında tüm öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayan esnek bir öğrenme anlayışının öneminin altını çizmektedir. Bu çalışmada, belirtilen önemden yola çıkarak öğretmen adaylarının esnek öğrenme ortamlarına ilgisini belirlemek için bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmaktadır. Çalışmada ilgili alan yazın doğrultusunda 36 adet aday madde oluşturulmuş ve "konu alanı (5), ölçme ve değerlendirme (5) uzmanlarının görüşleri" sonrasında kalan 30 madde ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir. Beşli Likert tipi ölçeğin geliştirilmesi için iki ayrı örneklem üzerinde çalışılmıştır. Araştırmanın birinci örnekleme üç farklı üniversitede öğrenim görmekte olan 469 öğretmen adayından, ikinci örnekleme ise iki farklı üniversitede öğrenim görmekte olan 329 öğretmen adayından oluşmaktadır. Birinci örneklemden elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi kullanılarak ölçeğin mevcut faktör yapısı ortaya konmuş; madde analizleri ve güvenirlik incelemesi gerçekleştirilmiştir. İkinci örneklemden elde edilen veriler ile deneme uygulaması sonucunda elde edilen yapı doğrulayıcı faktör analiziyle incelenmiştir. Ayrıca ikinci örneklem üzerinde tekrar güvenirlik alınmıştır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda açıklanan varyans oranı %44 olan 29 madde ve tek boyuttan oluşan bir yapıya erişilmiştir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyon değerleri, ölçek maddelerinin yeterince ayırt edici olduğunu göstermiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum indeksleri ilgili kriterleri karşıladığından model uyumunun sağlandığı belirtilebilir. Çalışmada güvenirliği belirlemek için incelenen Cronbach alfa ve McDonald omega katsayıları, her iki örnekleme de .92 olarak hesaplanmıştır. Elde edilen katsayılar ölçekten elde edilen puanların güvenilir olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: "esnek öğrenme", "ölçek geliştirme", "öğretmen adayı".

Abstract. In recent years, the increasing emphasis on effective learning and the rapid changes in information technology have underscored the importance of a flexible learning approach that meets the needs of all students in educational institutions. This study aims to develop a measurement tool to determine the interest of pre-service teachers in flexible learning environments, building on the highlighted importance. In line with the relevant literature, 36 candidate items were created, and after obtaining expert opinions from "subject area (5) and assessment and evaluation (5) experts," a trial application was conducted with the remaining 30 items. The development of the five-point Likert scale involved two separate samples. The first sample consisted of 469 pre-service teachers from three different universities, while the second sample included 329 pre-service teachers from two different universities. Exploratory factor analysis (EFA) was conducted using data from the first sample to identify the existing factor structure of the scale, followed by item analyses and reliability examination. Confirmatory factor analysis (CFA) was performed on the data from the second sample to validate the structure obtained from the trial application. Additionally, reliability was re-evaluated on the second sample. The EFA revealed a structure comprising 29 items and a single dimension, explaining 44% of the variance. Corrected item-total correlation values indicated that the scale items were sufficiently discriminatory. The CFA results showed that the fit indices met the relevant criteria, indicating model fit. Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients, examined for reliability, were both calculated as .92 for both samples. These coefficients demonstrate that the scores obtained from the scale are reliable.

Keywords: "flexible learning", "scale development", "pre-service teacher".

Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1817-1840.*

DOI. 10.51460/baebd.1506845



Extended Abstract

Introduction. In recent years, the increasing emphasis on effective learning and the rapid change in information technologies have underlined the importance of a flexible learning approach. It can be said that flexible learning environments are environments that enable students to make choices about what, where, when, why, and how to learn by combining features related to flexible presentation and flexible learning (Hill, 2006). Considering that the main purpose of flexible learning environments is to enable students to perceive the learning process as flexible by designing the variables affecting the learning environment according to the needs of the students (Müller et al., 2023), it can be considered that new studies reflecting the student perspective in flexible learning environments are needed. It is also stated that the level of flexibility of a learning environment depends on the learners, the level of flexibility preferred by them (LI, 2004), and their ability to adapt to flexibility (Veletsianos & Houlden, 2019). In other words, understanding learners is the most important feature of flexible education. More specifically, understanding the needs of learners and the contexts in which they live is a necessary condition for creating flexible learning environments. For flexibility to be framed and sustained in line with the needs, interests, and contexts of learners, it is necessary to determine the parameters of the degree and level of flexibility (Evans, 2000). At this point, it would not be wrong to say that there is a need for measurement tools to determine students' interest in flexible learning environments. This is because such measurement tools will provide a general template for teachers to create high-quality flexible learning experiences for their students (Harper et al., 2001). This study, it is aimed to develop a measurement tool "Flexible Learning Environment Interest Scale" to measure students' interest in flexible learning environments.

Method. In the study, 36 candidate items were created in line with the relevant literature, and a trial application was carried out with the remaining 30 items after expert opinions "subject area (5), assessment and evaluation (5)". Two different samples were studied within the scope of the development of the five-point Likert-type scale. The first sample consisted of 469 pre-service teachers studying at three different universities, and the second sample consisted of 329 pre-service teachers studying at two different universities. The existing factor structure of the scale was revealed by using exploratory factor analysis (polychoric correlation matrix and unweighted least squares method) with the data obtained from the first sample of the study. At this stage, item analysis was also performed. With the data obtained from the second sample of the study, the structure obtained as a result of the trial application was examined by confirmatory factor analysis (polychoric correlation matrix and unweighted least squares method). Reliability was examined in the first and second samples. As a result of the exploratory factor analysis, a structure consisting of 29 items and one dimension (according to the result of optimal parallel analysis) with an explained variance rate of 44% was reached. Corrected item-total correlation values showed that the scale items were sufficiently discriminative. Since the fit indices [$\chi^2/sd=3.51$, TLI=.96, CFI=.96, RMSEA=.09, SRMR=.10] obtained as a result of confirmatory factor analysis meet the relevant criteria, it can be stated that model fit is ensured. Cronbach's alpha and McDonald's omega coefficients, which were examined for reliability in the study, were calculated as .92 in both samples. The obtained coefficients indicate that the scores obtained from the scale are reliable.

Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1817-1840.*

DOI. 10.51460/baebd.1506845



Results. In light of the findings obtained, it was concluded that the data of the "Flexible Learning Environment Interest Scale," consisting of 29 items, showed sufficient evidence in terms of validity and reliability. The scale is unidimensional, and the scores obtained are evaluated by taking the total score.

Discussion and Conclusion. In this study, based on the view that the main purpose of flexible learning environments is to design the variables affecting the learning environment according to the interests and needs of the students (Müller et al., 2023), it was decided to include the dimensions of flexibility in resources and access, flexibility in content, flexibility in communication, flexibility in method and flexibility in assessment. As a result of the EFA, it was seen that the scale consisted of a single-factor structure. This structure was also confirmed by the CFA. Deakin University Report (2009) states that bringing all features together in an effective and balanced way and melting all dimensions in one pot is the basic principle of flexible learning environments. From this point of view, it can be said that the unidimensional structure of the scale supports the aforementioned statement. Thus, it can be stated that the unidimensional structure of the measurement tool for determining higher education students' interest in flexible learning environments was confirmed. Some limitations should be considered in the interpretation of the findings. The data were obtained from pre-service teachers studying at five different universities. Re-conducting the relevant analyses with data obtained from pre-service teachers at different universities will enhance the generalizability of the scale. The concurrent validity of the scale could not be analysed. The concurrent validity of the scale can be analysed through different measurement tools for flexible learning environments. Apart from its limitations, this study also has strengths. When the literature was analysed, no Turkish scale was found to measure pre-service teachers' interest in flexible learning environments. It can be said that this scale will fill the gap in the field. Researchers and educators can organise flexible learning environments in line with the data obtained from the scale. In this context, the data obtained in determining the tools, materials, and methods-techniques to be used in practice can guide practitioners. Consequently, it can be said that effective and efficient flexible learning environments can be structured according to the interests and needs of learners in line with the data obtained from the scale.



Giriş

Günümüz rekabetçi ikliminde yükseköğretim kurumları, ekonomik ve teknolojik gelişmelerin yanı sıra eşitlik, sosyal adalet, verimlilik ve kalite güvencesi alanındaki beklentilerin oluşturduğu baskılarla karşı karşıyadır (Lundin, 1999). Aynı zamanda üniversitelerin daha erişilebilir ve daha esnek bir öğrenme süreci sunma konusunda öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayamadığı yönündeki eleştiriler de bir başka baskı alanını oluşturmaktadır (Lim, 2004). Belirtilen sorun alanlarının yanında, etkili öğrenme ve öğretme konusunda artan farkındalık ve bilgi iletişim teknolojileri kullanımı ile öğrenme süreçlerinin niteliği arasında ortaya çıkan yeni ve güçlü ilişkiler de yükseköğretim kurumlarında bir değişim ihtiyacının altını çizmektedir (Harper vd., 2001). Pandemi döneminin eğitim sistemlerinde yarattığı olumsuzlukların da bu değişim ihtiyacını daha görünür hale getirdiği söylenebilir (Hermano ve Denamarca, 2022; Joaquin vd., 2020). Anılan koşullar üniversitelerin eğitim programlarını tasarlama ve sunma yöntemlerini tekrar ele almalarını gerektirmekte, yükseköğretim kurumlarını öğrencilerin ihtiyaçlarına uyarlanmış öğrenme süreçlerini sağlamaya yönelmektedir (Evans, 2000; Lundin, 1999). Belirtilen çerçevede yükseköğretim kurumlarında değişim yönünde atılan en belirgin adım esnek öğrenme yaklaşımını benimsemek olmuştur (Harper vd., 2001). Son yıllarda pek çok ülkede özellikle yükseköğretim düzeyinde esnek öğrenme, esnek öğretim ve ilgili kavramların yaygın olarak kullanıldığı, süregelen bir esneklik çağrısının görünür hale geldiği söylenebilir (Harper vd., 2001; Hermano ve Denamarca, 2022; Joaquin vd., 2020).

Esneklik terimi, öğrenme kurumları (esnek organizasyonlar), ders sunum sistemleri (esnek sunum) ve öğrenme (esnek öğrenme) gibi diğer eğitim kavramlarıyla bir araya getirilerek hem yöneticiler hem eğitim çalışanları hem de öğrenciler için önemli bir anlayışı ifade etmektedir. Herkes için erişilebilir bir eğitim sistemi ve tüm öğrenciler için ulaşılabilir öğretim hedefleri yoluyla eşitliğin ve sosyal adaletin iyileştirilmesini amaçlayan bu anlayış, öğrenci merkezli yaklaşımlar aracılığıyla çeşitlilikle başa çıkmayı sağlamanın önemli bir yolu olarak görülmektedir (Diezmann ve Yelland, 2000; Nunan 2000). Belirtilen yönleriyle yükseköğretimde reform kavramıyla ilişkilendirilen esneklik anlayışının (Nunan, 2000) bir anlamda yükseköğretimde beklenen değişimin sağlayıcısı olduğu söylenebilir. Bu anlayışın tarihi temelleri 1969 yılında Açık Üniversitenin kurulmasına, gelişimi ve ana akım bir öğrenme yaklaşımı olarak kabul görmesi ise internetin gelişimine bağlanır (Loon, 2017). Kuramsal temelleri öğrenen merkezliliğe öncelik veren ve öğrencilerin hem deneyimleri hem de çevreyle etkileşimleri yoluyla kendi bilgi ve anlamlarının aktif yapıcıları olduğunu kabul eden yapılandırmacılık, sosyal yapılandırmacılık ve bağlantıcılık (connectivism) gibi öğrenme kuramları ile ilişkili kabul edilir (Dikilitas, 2023).

Esnek öğrenme ortamları hem esnek öğrenme hem de esnek sunum terimlerini içeren şemsiye bir terim olarak görülmektedir. Esnek sunum, öğrenmenin ne, nerede ve ne zaman gerçekleştiğine ilişkin erişim seçeneklerine odaklanır (Hill, 2006). Esnek sunum yolu ile derslerin oluşturulması, sunulması ve uygulanmasında bilgi ve iletişim teknolojileri kullanılır, böylece etkileşim fiziksel mesafeyle karıştırılmaz ve küresel düzeyde öğrenci ve akademisyen topluluğuna erişim kolaylaştırılır (Diezmann ve Yelland, 2000). Buna karşın esnek öğrenme, öğrenmenin nasıl gerçekleştiğine, yani



öğrenme sürecine ilişkin seçeneklere odaklanır ve öğrencinin bireysel öğrenme sürecini kolaylaştırmakla ilgilenir (Hill, 2006). Esnek öğrenme yolu ile öğrenme-öğretme süreçlerinin bireylerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve öğrenme tarzlarına göre uyarlanabilmesine vurgu yapılır (Diezmann ve Yelland, 2000). Bu çerçevede esnek öğrenme ortamlarının esnek sunum ve esnek öğrenme ile ilişkili özellikleri bir araya getirerek öğrencilerin neyi, nerede, ne zaman, neden ve nasıl öğrenecekleri konusunda seçim yapabilmelerini sağlayan ortamlar oldukları söylenebilir (Hill, 2006). Bu ortamlar uzaktan öğrenme, etkileşim, iş birliği ve katılımı kapsayan zengin ve çok katmanlı bir yapıyı işaret eder. Öğrenci katılımını ve motivasyonunu artıran, öğrenme sürecini canlandıran ve zenginleştiren kaynakların yaratılmasını ve sunulmasını içerir. Esnek öğrenme ortamlarında teknoloji desteği ön plana çıkmaktadır; ancak asıl vurgu teknolojide değil etkili öğrenmeyi sağlayacak süreçleri oluşturmaktadır. Teknoloji kaliteli, esnek (ve yaşam boyu) öğrenme arayışında kullanılabilir fırsatları ve araçları artıran, bu sayede daha etkili öğrenme fırsatları oluşturulmasını destekleyen öğedir (Bridgland ve Blanchard, 2001). Bir başka deyişle esnek öğrenme ortamları esnek sunumu sağlayan bilişim teknolojilerinden çok bireye öğrenme yolları açısından esneklik sağlamayı amaçlayan esnek öğrenmeye dayanmaktadır.

Esnek öğrenme ortamlarını daha iyi anlamlandırabilmek için bu ortamlara yönelik ilkeleri ve boyutları belirlemeye yönelik çalışmalar yapıldığı görülmektedir. Örneğin Hart (2000) esnek öğrenme ortamına yönelik -esnek erişim, önceki öğrenmelerin tanınması, esnek içerik, esnek katılım, esnek öğrenme ve öğretme yöntemleri, esnek kaynaklar, esnek değerlendirme ve sürekli değerlendirme- sekiz temel ilkedden bahseder. Bu ilkeler ile öğrencilere derslere erişimde, katılmak istedikleri etkinliklerin ve kullanmak istedikleri teknolojilerin seçiminde esneklik sağlanmaktadır. Bunların yanında öğrenciye sunulan içeriklerin modüler yapıda hazırlanması, öğrenciye seçim hakkı sunan öğretim yöntemlerinin ve değerlendirme araçlarının kullanılması, öğrencilerin gerçek yaşamda edindiği deneyimlerin ön öğrenmeler olarak kabul edilmesine izin verilmesi, modüllerin öğrenci ihtiyaçlarına göre şekillendirilmesi için sürekli değerlendirme anlayışının yerleştirilmesi de vurgulanmaktadır. Deakin Üniversitesi tarafından hazırlanan raporda (2009) bu ilkelere işbirlikli çalışma ve personel eğitimi de eklenmiştir; ayrıca tüm özelliklerin etkili ve dengeli bir şekilde bir araya getirilmesi de esnek öğrenme ortamlarının temel ilkesi olarak ifade edilmiştir. Esnek öğrenmenin boyutlarıyla ilgili yapılan çalışmalara bakıldığında ise benzer boyutların ifade edildiği ancak ayrıntılandırmalarda farklılıklar olduğu görülmektedir. Örneğin Bergamin vd. (2009) zamanda esneklik, öğretmenle kurulan iletişimde esneklik, içerikle ilgili esneklik boyutlarından bahsederek genel bir yaklaşımla boyutlandırma yapmıştır. Diğer yandan Collis vd. (1997) zamanda esneklik, içerikte esneklik, giriş niteliklerinde esneklik, öğretim yaklaşımlarında esneklik, sunum metotlarında esneklik olmak üzere beş boyuttan söz eder. Li ve Wong (2018) ise daha ayrıntılandırılmış bir sınıflama yaparak esnekliği zaman, içerik, giriş yeterlikleri, sunum metotları ve mekân, öğretim yaklaşımları, değerlendirme, kaynak ve destek materyalleri, dersin yönelimi veya hedefi boyutlarında incelemiştir.

Belirtilen çalışmalar esnek öğrenme ortamlarının çerçevesini çizmek, bu anlayışı doğru tanımlamak açısından oldukça önemlidir. Ortaya çıkan çerçeve ise geleneksel öğrenmeden esnek öğrenmeye geçişin pek çok boyut açısından kapsamlı bir değişimi gerektirdiğini göstermektedir. Üstelik bu değişim sadece yükseköğretimde sistemsel bir değişimi gerekli kılmaz; bunun yanında, hatta Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1817-1840.*



özellikle, öğrenciler için bir değişimi gerektirir. Çünkü esnek öğrenme ancak öğrenenler tarafından adapte edilebildiği ölçüde uygulanabilir ve bunu sağlamak tahmin edildiği kadar kolay değildir (Veletsianos ve Houlden, 2019). Belirtilen görüş, öğrencilerin esnek öğrenme ortamlarına yönelik yaklaşımlarını önemli kılmaktadır. Bu önemden hareketle esnek öğrenme ortamlarına öğrenci açısından bakan araştırmaların da son yıllarda ön plana çıktığı söylenebilir. Bu çalışmalarda esnek öğrenme ortamlarında öğrencilerin karşılaştıkları zorlukların (Hermano ve Denamarca, 2022), algıladıkları öğrenme derecelerinin (Lim, 2004), esnek öğrenme ortamlarından yararlanmaya yönelik örüntülerinin (Soffer vd., 2019), esnekliğe yönelik tercihlerinin ve algıladıkları esneklik düzeyinin (LI, 2004), esnek öğrenmeye yönelik ilgilerinin (Joan, 2013) araştırıldığı görülmektedir.

Bahsedilen araştırmalar, esnek öğrenme ortamlarında öğrenci ögesiyle ilgili değişkenleri yansıtmak açısından anlamlı bir çerçeve sunmaya çalışmaktadır. Esnek öğrenme ortamlarının temel amacının, öğrenme ortamına etki eden değişkenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması yolu ile öğrencilerin öğrenme sürecini esnek olarak algılamalarını sağlamak (Müller vd., 2023) olduğu düşünüldüğünde, esnek öğrenme ortamlarında öğrenci bakış açısını yansıtan yeni çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Ayrıca bir öğrenme ortamının esneklik seviyesinin öğrencilere bağlı olduğu, onlar tarafından tercih edilen esneklik seviyesinin (LI, 2004) ve esnekliğe uyum sağlayabilmelerinin (Veletsianos ve Houlden, 2019) önemli olduğu da belirtilmektedir. Bir başka deyişle, öğrencileri anlamak esnek eğitimin en önemli özelliğidir. Daha açık bir ifade ile öğrenenlerin ihtiyaçlarını ve içinde buldukları bağlamları anlamak esnek öğrenme ortamlarını oluşturabilmenin gerekli bir koşuludur. Esnekliğin öğrencilerin ihtiyaçlarına, ilgi alanlarına ve bağlamlarına yönelik çerçevelenmesi ve sürdürülebilmesi için esnekliğin hangi derece ve düzeylerde sağlanacağına ilişkin parametrelerin belirlenmesi gerekmektedir (Evans, 2000). Bu noktada, öğrencilerin esnek öğrenme ortamlarına ilgisini belirlemeye yönelik ölçme araçlarına ihtiyaç olduğunu söylemek de yanlış olmayacaktır. Çünkü bu tür ölçme araçları öğretmenler için öğrencilerine yönelik yüksek kaliteli esnek öğrenme deneyimleri yaratmak için genel bir şablon sağlayacaktır (Harper vd., 2001). Bu çalışmada da belirtilen önemden hareketle, öğrencilerin esnek öğrenme ortamlarına ilgisini ölçmeye yönelik bir ölçme aracı "Esnek Öğrenme Ortamı İlgi Ölçeği" geliştirmek amaçlanmaktadır.

Yöntem

Desen

Bu çalışmanın deseni, ilişkisel araştırma türü içinde yer alan açıklayıcı ilişkisel desendir. Creswell'e (2019) göre bu desen, belirli bir grup üzerinde değişkenler arasında ilişki hakkında yeterli kanıtın bulunmadığı durumlarda değişkenler arasındaki ilişkiyi açıklamak amacıyla korelasyon temelli istatistiklerden faydalanılarak inceleme yapmaya imkân veren bir araştırma deseni olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada, esnek öğrenme ortamına yönelik ilgiyi ölçmeyi amaçlayan maddeler (göstergeler) arasındaki ilişkiler bütünsel bir yapıda ele alınmıştır.



Evren ve örneklem

Araştırmada yapı geçerliğine dair kanıt toplamak amacıyla iki farklı örneklem ile çalışılmıştır. Birinci örneklem ile açıklayıcı faktör analizi (AFA) yapılmış olup, ikinci örneklemle ise ölçeğin AFA sonucunda ortaya çıkan faktör yapısı doğrulayıcı faktör analizi (DFA) ile test edilmiştir. Araştırmanın birinci örnekleme Marmara, Batı Karadeniz ve Doğu Anadolu Bölgesinde yer alan üç üniversitede öğrenim görmekte olan toplam 469 öğretmen adayından oluşmaktadır. Çalışmanın ikinci örnekleme ise Batı Karadeniz ve İç Anadolu bölgesinde yer alan iki üniversitede öğrenim görmekte olan toplam 329 öğretmen adaydır. Birinci çalışma grubundaki katılımcılar rassal olmayan örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik, ikinci çalışma grubundakiler ise rassal olmayan örnekleme yöntemlerinden uygun örnekleme yöntemine dayalı olarak seçilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, araştırmaya konu olabilecek geniş bir yelpazedeki durumlar arasından incelenen özellik kapsamındaki farklılıkları ortaya çıkarmak amacıyla birimlerin bilinçli olarak seçilmesi olarak tanımlanmaktadır (Johnson ve Christensen, 2020). Uygun örnekleme yöntemi ise araştırmacının zaman, kullanılabilirlik, konum veya erişim kolaylığına bağlı olarak örnekleme seçtiği yöntemdir (Ary vd., 2018). Araştırmanın örneklemlerine ait demografik özellikler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Demografik özellikler

Demografik Özellik /Kategori	1.Uygulama Grubu (Deneme Grubu)	2.Uygulama Grubu (Geçerleme Grubu)
Yaş (Art Ort ± Std. Sap.)	20.79 ± 2.62	20.02 ± 1.76
Cinsiyet [f (%)]		
Kadın	386 (%82.3)	258 (%78.4)
Erkek	83 (%17.7)	71 (%21.6)
Bölüm [f (%)]		
Fen Bilgisi	35 (%7.5)	20 (%6.1)
Fizik, Kimya ve Biyoloji	0 (%0)	16 (%7.9)
İlköğretim Matematik ve Matematik	42 (%9.0)	21 (%6.4)
İngilizce	13 (%2.8)	22 (%6.7)
Okul Öncesi	84 (%17.9)	36 (%10.9)
Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	94 (%20.0)	64 (%19.5)
Sınıf	94 (%20.0)	35 (%10.6)
Sosyal Bilgiler	47 (%10.0)	42 (%12.8)
Türkçe	24 (%5.1)	45 (%13.7)
Diğer (Özel Eğitim, Alman Dili, Bilgisayar ve Öğretim Teknolojileri, Fransız Dili, Müzik, Resim-İş)	36 (%7.7)	18 (%5.5)

Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1817-1840.*

DOI. 10.51460/baebd.1506845



Sınıf Düzeyi [f (%)]		
1. Sınıf	150 (%32.0)	1 (%0.3)
2. Sınıf	127 (%27.1)	321 (%97.6)
3. Sınıf	115 (%24.5)	4 (%1.2)
4. Sınıf	77 (%16.4)	3 (%0.9)
Toplam	469	329

Tablo 1 incelendiğinde öğretmen adaylarının yaşlarının deneme grup ortalaması 20.79 ± 2.62 (minimum: 18, maksimum: 45), geçerleme grup ortalaması 20.02 ± 1.76 'dır (minimum: 18, maksimum: 41). Cinsiyet açısından dağılım incelendiğinde birinci uygulama grubunda öğretmen adaylarının %82.3'ü (f=386) kadın, %17.7'si (f=83) erkek; ikinci uygulama grubunda ise öğretmen adaylarının %78.4'ü (f=258) kadın, %21.6'sı (f=71) erkektir. Deneme uygulaması kapsamında öğretmen adaylarının %32'si (f=150) 1. sınıf, %27.1'i (f=127) 2. sınıf, %24.5'i (f=115) 3. sınıf ve %16.4'ü (f=77) 4. sınıftır. Deneme uygulaması kapsamında tüm sınıf düzeylerinden öğretmen adayları ile çalışılmış olup geçerleme uygulaması büyük bir çoğunluğu 2. sınıf düzeyinde (%97.6) olan öğretmen adayları ile gerçekleştirilmiştir. Bölümler açısından dağılım detaylı olarak Tablo 1'de görülmektedir.

Veri toplama araçları

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kişisel bilgi formu ve Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği kullanılmıştır. Kişisel bilgi formu, araştırmacılar tarafından kişilerin yaş, cinsiyet, öğrenim gördüğü bölüm ve sınıf düzeyi bilgilerini toplamak amacıyla oluşturulmuştur. Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği, ölçek geliştirme basamakları bağlamında aşağıda detaylı olarak açıklanmıştır.

Ölçeğin geliştirilmesi

Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği geliştirilirken Price (2017) tarafından belirtilen aşağıdaki basamaklar uygulanmıştır. Bunlar sırasıyla ölçme aracının felsefi altyapısının belirlenmesi, ölçme aracının amacının tanımlanması, yapıyı temsil eden özellik ve davranışların seçimi, ölçme aracının uygulanacağı popülasyonun belirlenmesi, ölçeğin içeriğinin tanımlanması, ölçek maddelerinin yazılması, ölçeğin uygulama süreçlerinin geliştirilmesi, deneme uygulamasının temsili bir örnekleme gerçekleştirilmesi, madde ve faktör analizi süreçlerinin yürütülmesi ve son olarak ölçeğe ait normların geliştirilmesi ve puanların yorumlanmasının açıklanmasıdır.

Yukarıda ele alınan basamaklar çerçevesinde, ilk olarak yükseköğretim kurumlarında esnek öğrenme anlayışına duyulan ihtiyaç, kuramsal çerçeve ve ilgili araştırmalar incelenmiştir. Bu kapsamda alan yazında, bilim ve teknolojik gelişmeler, pandemi döneminin eğitimde yarattığı olumsuzluklar ve toplumsal yapıdaki değişime bağlı olarak bireylerin değişen gereksinimlerinin üniversitelerde bir değişimi zorunlu kıldığı ifade edildiği ve bu değişimin sağlanma yolu olarak esnek öğrenmenin işaret edildiği görülmüştür (Harper vd., 2001; Joaquin vd., 2020; Hermano ve Denamarca, 2022). Bununla birlikte esnek öğrenmenin kuramsal temellerinin yapılandırmacılık ve sosyal yapılandırmacılık Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1817-1840.



anlayışına dayandığının belirtilmesi (Dikilitas, 2023), esnek öğrenmenin öznel bir felsefe anlayışına, öğrenci seçimlerine ve özerkliğine dayandığı şeklinde yorumlanmıştır. Belirtilen çerçevede, bu çalışmada esnek öğrenme ortamlarının temel amacının, öğrenme ortamına etki eden değişkenlerin öğrencilerin ihtiyaçlarına göre tasarlanması (Müller vd., 2023) olduğu görüşü temel kabul olarak alınmıştır.

Sayfa | 1826

Esnek öğrenmeye ilişkin kavramsal çerçeve bağlamında asıl önemli olanın esnekliğin nasıl sağlanacağına ilişkin ihtiyaçları karşılanacak grubun, yani öğrencilerin ilgilerinin belirlenmesi olduğu görüşünden hareketle bu çalışmada yükseköğretim düzeyinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin esnek öğrenme ortamlarına yönelik ilgilerini belirlemek için bir ölçek geliştirmek amaçlanmıştır. Esnek öğrenmeyi temsil eden yapı ve davranışların belirlenmesinde alanyazın incelemesi yapılmış ve esnek öğrenmenin ilkeleri (Hart, 2000; Deakin Üniversitesi Raporu, 2009) ve boyutları (Bergamin vd., 2009; Collis vd., 1997; Li ve Wong, 2018) üzerine yapılan çalışmalardan yola çıkılarak ölçeğin yapısına ilişkin çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeve kapsamında, ölçek içeriğinin kaynak ve erişimde esneklik, içerikte esneklik, iletişimde esneklik, yöntemde esneklik ve değerlendirmede esneklik boyutlarını kapsamasına karar verilmiş ve bu kapsamı karşılayan 36 madde yazılmıştır.

Yazılan maddelerin kapsam geçerliği açısından incelemesi beş konu alanı uzmanı tarafından yapılmış olup, ayrıca ölçek maddelerinin uygunluğu beş ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Maddelerin dil açısından kontrolü ise iki Türk dili uzmanı tarafından gerçekleştirilmiştir. Konu alanı uzmanı ve ölçme ve değerlendirme uzmanları için değerlendirmeler arasındaki uyum Gwet'in AC1 katsayısı (Gwet, 2014) kullanılarak belirlenmiştir. Bu katsayıya ek olarak bilgi sağlama amacıyla uzmanların görüşleri uyum yüzdeleri hesaplanarak da değerlendirilmiştir. Kapsam geçerliği incelemesi Lawshe tekniği (Lawshe, 1975) ile yapılmıştır. Alan uzmanlarının görüşleri doğrultusunda yapılan madde incelemeleri sonucunda toplamda yedi maddenin uygun olmadığı görülmüş olup, bunlardan altısı ölçekten çıkarılmış, bir tanesi de madde yazarları ve alan uzmanları ile yapılan görüşmeler sonucunda gerekli olduğuna karar verildiği için yenilenmiştir. Bu işlemler sonucunda ölçekte kalan 30 madde ile deneme uygulaması gerçekleştirilmiştir.

Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği ile ölçülmek istenen yapı niteliksel açıdan bir yoğunluk içermesinden kaynaklı olarak dereceleme tipinde maddeler ile değerlendirmeye uygundur (Erkuş, 2014). Bundan dolayı ölçeğin uygulanacağı hedef kitle göz önüne alınarak ölçek 5'li Likert tipinde (hiç katılmıyorum, katılmıyorum, ne katılıyorum ne de katılmıyorum, katılıyorum, tamamen katılıyorum) yapılandırılmıştır. Tüm bu aşamaların ardından ilk uygulama olan deneme uygulaması gerçekleştirilmiş ve bu uygulamadan elde edilen veriler ile AFA kullanılarak ölçeğin mevcut faktör yapısı ortaya konmuştur. Bununla birlikte bu aşamada madde analizleri de gerçekleştirilmiştir. İkinci bir uygulama ile deneme uygulaması sonucunda elde edilen yapı DFA ile incelenmiştir.



Veri toplama süreci

Bu çalışma kapsamında 21.05.2022 tarihinde Hacettepe Üniversitesi Etik Kurulu'ndan E-35853172-600-00002203304 sayı numarası ile, 27.05.2022 tarihinde Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Etik Kurulundan 2022/233 sayı numarası ile etik kurul izni alınmıştır.

Ölçek geliştirme çalışması ve geçerleme çalışması kapsamında veriler iki farklı uygulama ile toplanmıştır. İlk uygulama 26.12.2022–08.01.2023, ikinci uygulama ise 09.10.2023–13.11.2023 tarihleri arasında gerçekleşmiştir. Her iki uygulamada veriler sınıf içinde elektronik ortamda toplanmıştır. Uygulama başlamadan önce öğrenciler araştırmanın amacı, cevap vermek için ihtiyaç duyulan süre ve ölçeğin kapsamı hakkında bilgilendirilmiş olup, çalışmaya dahil olmak isteyenler ile formlar paylaşılmıştır. Veri toplama esnasında yapılan incelemede öğrencilerin ölçeğin tamamına yanıt verme sürelerinin ortalama 4-5 dakika olduğu tespit edilmiştir.

Verilerin analizi

Veri analizi aşaması yukarıda belirtilen ölçek geliştirme basamaklarına paralel olarak açıklanmıştır. İlk olarak kapsam geçerliğine dair kanıtlar Gwet'in AC1 katsayısı, uyum yüzdesi, Lawshe tekniği ile elde edilmiştir. Gwet'in (2014) Kappa katsayısına alternatif olarak geliştirdiği AC1 katsayısı puanlayıcılar arası uyum katsayısı olarak kullanılmaktadır. Bu çalışmada konu alanı ve ölçme ve değerlendirme uzmanları için Gwet'in AC1 katsayısı sırasıyla .89 ve .73 olarak hesaplanmıştır. Bu katsayı için .61-.80 aralığı iyi, .81-1.00 aralığı ise çok iyi düzeyde uyumun göstergesidir (Altman, 1991; Landis ve Koch, 1977). Bu çalışmadaki değerler dikkate alındığında uzmanlar arasındaki uyumun konu alanı uzmanları için çok iyi; ölçme ve değerlendirme uzmanları için iyi düzeyde olduğu söylenebilir. Uyum yüzdesi üzerinde anlaşılan derecelendirme sayısının tüm derecelendirme sayısına oranının yüzde cinsinden ifadesidir (Graham vd., 2012). Çalışmada uyum yüzdeleri karşılaştırma yapabilmek için sunulmuş olsa da bu değerler üzerinden yorum yapılmamıştır. Yapılan inceleme sonucunda konu alanı uzmanları için %90, ölçme ve değerlendirme uzmanları için %75 uyum yüzdesi değeri hesap edilmiştir. Bunlara ek olarak Lawshe tekniği de maddelerin ölçekten çıkarılması ya da çıkarılmamasına karar vermek amacıyla kullanılmıştır.

Her iki uygulama sonrasında veriler özensiz/dikkatsiz cevaplama davranışı açısından ön kontrole tabi tutulmuştur. İlk uygulamada 529 veri içerisinde 13 veri çıkarılmıştır. İkinci uygulamada veri çıkarılmamıştır. Çalışma kapsamında ölçeğin yapı geçerliğine ait kanıtlar birinci uygulama verileri üzerinde yapılan AFA, ikinci uygulama verileri üzerinde yapılan DFA ile incelenmiştir. AFA öncesi karşılanması gereken varsayımlar kontrol edilmiştir. Bu varsayımlar kayıp veri sorunu olmaması, örneklem büyüklüğü, çok değişkenli normallik, çok değişkenli uç değerlerin bulunmaması ve çoklu doğrusal bağlantı sorununun olmamasıdır (Tabachnick ve Fidell, 2019). İlk olarak kayıp veri kontrolü yapılmış, veriler çevrimiçi ortamda toplandığından hiçbir kayıp verinin olmadığı görülmüştür. Mahalanobis uzaklıkları kullanılarak çok değişkenli uç değer olup olmaması durumu incelenmiş ve 47 veri analizden çıkarılmış olup 469 veri ile açımlayıcı faktör analizi gerçekleştirilmiştir. Varyans Artış

Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1817-1840.*

DOI. 10.51460/baebd.1506845



Faktörü (Variance inflation factor-VIF) ve tolerans değerleri kullanılarak ise çoklu doğrusal bağlantı varsayımı incelenmiştir. Maddelere ait VIF değeri 1.28-2.20; tolerans değeri ise .45-.80 aralığında değer almıştır. Hair ve diğerleri (2019) VIF değerinin 10'dan fazla olmasının, tolerans değerinin .1'den az olmasının çoklu doğrusal bağlantı sorununun bir göstergesi olduğundan bahsetmiştir. Buna göre maddelere ait VIF ve tolerans değerleri bu kritik değerleri aşmadığından verinin çoklu doğrusal bağlantı problemine sahip olmadığı belirlenmiştir. Mardia'nın basıklık katsayısına (Mardia, 1970) bağlı olarak çok değişkenli normallik varsayımı incelenmiş olup ilgili varsayımın sağlanmadığı görülmüştür. Bu nedenle bu varsayımın ihlaline karşı dayanıklı (robust) kestirimlerde bulunabilen faktör çıkarma yönteminden faydalanılmıştır. Bunlara ek olarak verilerin faktör analizi için uygunluğu Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) testi ve Bartlett küresellik testi ile incelenmiştir (Hair vd., 2019).

AFA'da faktör çıkartma yöntemi olarak ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi (unweighted least-squares [ULS]) kullanılmıştır. ULS, özellikle kategorik değişkenler için çok değişkenli normallik varsayımın ihlaline karşı daha kararlı ve sağlam yapıda olan küçük örneklemelerde bile iyi performans gösterdiği bilinen bir faktör çıkarma yöntemidir (Lee vd., 2012). Bu çalışmada çok değişkenli normallik varsayımı sağlanmadığından dolayı bu yöntem tercih edilmiştir. Nitekim literatürde sıklıkla kullanılan en çok olabilirlik (maximum likelihood) yöntemi çok değişkenli normal dağılım varsayımına sahiptir (Fabrigar vd., 1999). Dahası ULS yöntemi hızlı, yanlış çözümlere ulaşmaya daha az eğilimli ve ilgisiz faktörlerden etkilenme olasılığı daha düşük bir yöntemdir (Ferrando ve Lorenzo-Seva, 2017). Ölçekteki maddelere verilen yanıtlar 5 kategorili olarak derecelendirildiğinden ve çok değişkenli normallik sağlanmadığından AFA polikorik korelasyon matrisine dayalı olarak gerçekleştirilmiştir. Finney ve DiStefano'ya göre (2013) veriler 5 ve üzeri kategoriye ve normal dağılıma sahipken sürekli olarak ele alınması parametre kestirimleri, standart hatalar ve uyum açısından yanlılık yaratmayacaktır. AFA'da ölçeğe ait faktör sayısını belirlemek amacıyla optimal paralel analiz kullanılmıştır. Optimal paralel analiz yöntemi permütasyona dayalı tesadüfi örneklemeler oluşturularak verilerin üretilmesi ve polikorik korelasyon matrisi temelinde faktör analizi gerçekleştirilmesine olanak veren bir yöntemdir (Timmerman ve Lorenzo-Seva, 2011).

İkinci uygulamada DFA öncesi karşılanması gereken varsayımlar kontrol edilmiştir. DFA'da kullanılacak kestirim yöntemleri varsayımların karşılanma durumu ve verinin ölçme düzeyine göre değişmektedir. Bu çalışma kapsamında elde edilen verilerin sıralama düzeyinde (ordinal) olduğu bilindiğinden bunun için geliştirilmiş olan kestirim yöntemlerinden faydalanılmıştır. DFA için de karşılanması gereken varsayımlar; kayıp veri sorunu olmaması, çok değişkenli uç değer bulunmaması, çok değişkenli normallik varsayımı ve çoklu doğrusal bağlantı sorunu olmaması olarak sıralanabilir (Kline, 2016). Yapılan incelemede hiçbir kayıp verinin olmadığı görülmüştür. Çok değişkenli uç değer olup olmaması durumu incelenmiş ve 39 veri analizden çıkarılmış olup 329 veri ile DFA gerçekleştirilmiştir. Çoklu doğrusal bağlantı varsayımı VIF ve tolerans değerleri ile incelenmiştir. Maddelere ait VIF değeri 1.59-3.17; tolerans değeri ise .32-.63 aralığında değer almışlardır. Hair ve diğerleri (2019) tarafından belirtilen kesme değerleri göz önüne alındığında verinin çoklu doğrusal bağlantı problemine sahip olmadığı belirlenmiştir. Çok değişkenli normallik varsayımı Mardia'nın basıklık katsayısına bağlı olarak incelenmiş olup ilgili varsayımın sağlanmadığı görülmüştür. Çok değişkenli normallik varsayımının karşılanmaması durumunda kullanılabilmesi (Yang ve Liang, 2013) ve Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1817-1840.*



ordinal veriler için daha az hatalı kestirimler yapmasından dolayı (Forero vd., 2009; Li, 2014) dirençli (robust) ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi (ULS) kestirim yöntemi olarak kullanılmıştır. Verilerin sıralı (ordinal) olmasından dolayı ayrıca polikorik korelasyon matrisine dayalı olarak analiz gerçekleştirilmiştir.

Sayfa | 1829

Çalışmada ölçeğin güvenirlik incelemesi her iki uygulama için ayrı ayrı raporlanmıştır. Bu kapsamda McDonald omega ve Cronbach alfa katsayıları ve %95 güven aralığındaki değerleri hesaplanmıştır. Ölçekteki maddelere ilişkin madde analizleri birinci uygulama sonunda gerçekleştirilmiş olup her bir madde için düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu, ortalama ve standart sapma değerleri ve maddelerin ölçekten çıkarılması halinde McDonald omega ve Cronbach alfa katsayılarının nasıl değişeceğine ilişkin değerler hesaplanmıştır.

Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, güvenirlik incelemeleri ve doğrulayıcı faktör analizi JASP 0.17.1 (JASP Team, 2023) yazılımında, açımlayıcı faktör analizi ve boyutluluk analizi Factor 12.02.01 (Lorenzo-Seva ve Ferrando, 2022) yazılımında, Lawshe tekniği hesaplamaları Microsoft Office Excel programında, uyum hesaplamaları R Studio yazılımında (RStudio Team, 2021) irrCAC paketi (Gwet, 2019) kullanılarak gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği'ni geliştirme sürecinde elde edilen geçerlik ve güvenirlik kanıtlarına aşağıda yer verilmektedir. Geçerlik ve güvenirlik kanıtı elde etmek üzere iki uygulama gerçekleştirilmiş olup, aşağıda sırasıyla ilk ve ikinci uygulama sonuçlarına yer verilmektedir.

Deneme uygulaması

Açımlayıcı faktör analizi bulguları

Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği deneme uygulaması, 30 maddelik form aracılığıyla 469 öğretmen adayı üzerinde gerçekleştirilmiştir. Verilerin açımlayıcı faktör analizine uygunluğunu belirlemek üzere ise Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri ve Bartlett küresellik testi sonuçları incelenmiştir. KMO değeri (.90) iyi düzeyde, Bartlett testi ise anlamlı ($p < .05$) bulunmuştur. Böylece verinin açımlayıcı faktör analizine uygun olduğu belirlenmiştir (Hair vd., 2019; Tabachnick ve Fidell, 2019). Açımlayıcı faktör analizinde boyut sayısına karar vermek üzere optimal paralel analiz (Timmerman ve Lorenzo-Seva, 2011) yapılmış ve sonuçlar ölçeğin tek boyutlu olduğuna işaret etmiştir.

Ağırlıklandırılmamış en küçük kareler yöntemi (unweighted least squares [ULS]) ve polikorik korelasyon matrisi kullanılarak yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda, açıklanan varyans oranı %44 olan 29 madde (27. madde faktör yükü düşük [.19] olduğundan çıkarılmıştır) ve tek boyuttan oluşan bir yapıya erişilmiştir. Maddeler arasındaki polikorik korelasyonları gösteren matris Ek 2'de yer



almaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2’de (ölçeğin son haline göre numaralandırılarak) sunulmaktadır.

Tablo 2.
Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Madde no	Faktör Yüğü	Madde no	Faktör Yüğü	Madde no	Faktör Yüğü	Madde no	Faktör Yüğü
1	.70	9	.64	17	.58	25	.65
2	.59	10	.57	18	.64	26	.40
3	.63	11	.69	19	.84	27	.70
4	.62	12	.76	20	.51	28	.74
5	.54	13	.69	21	.77	29	.55
6	.52	14	.78	22	.47		
7	.67	15	.49	23	.70		
8	.73	16	.73	24	.72		
Özdeğer		12.79					
Açıklanan varyans oranı		%44					

Tablo 2 incelendiğinde, maddelerin faktör yüklerinin .40-.84 aralığında olduğu görülmektedir. Açımlayıcı faktör analizinde bir maddenin faktör yükünün en az .40 olması önerilmiştir (Stevens, 2009). Tüm maddelerin faktör yükleri bu değer üzerinde. Açıklanan varyans oranının ise tek boyutlu yapılarda en az %50 olması önerilmektedir (Beavers vd., 2013). Ancak, Hair ve diğerlerine göre (2019) sosyal bilimlerde bu oran daha düşük bulunabilmektedir. Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği’nde elde edilen değer %44 olup %50’ye yakındır.

Güvenirlilik bulguları

Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği’ne uygulanan açımlayıcı faktör analizi sonrası ulaşılan yapıya yönelik McDonald omega ve Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 3’te iç tutarlılığa yönelik güvenirliliği gösteren katsayılar %95 güven aralığı ile sunulmaktadır.

Tablo 3.
McDonald Omega ve Cronbach Alfa Katsayıları

Katsayılar	Değer	%95 Güven Aralığı	
		Alt sınır	Üst sınır
McDonald omega	.92	.91	.93
Cronbach alfa	.92	.91	.93

Tablo 3 incelendiğinde, McDonald omega katsayısının ve Cronbach alfa katsayısının .92 bulunduğu görülmektedir. McDonald omega ve Cronbach alfa katsayılarının .80 üzerinde olması, Esnek Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgili ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1817-1840.*



Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği'nden elde edilen puanların güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Thorndike ve Thorndike-Christ, 2014).

Madde analizi bulguları

Sayfa | 1831

29 maddeden ve tek boyuttan oluşan Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği'nin maddelerinin düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, ortalama, standart sapma değerleri ve maddeler ölçekten çıkarıldığında McDonald omega ve Cronbach alfa katsayılarının nasıl değişeceği incelenmiştir. Tablo 4'te madde geçerliğini (düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonu), madde ortalama, standart sapmalarını ve maddelerin güvenilirliğe etkilerini (madde çıkarıldığında McDonald omega ve Cronbach alfa) gösteren sonuçlara yer verilmiştir.

Tablo 4.
Madde Analizi Sonuçları

Madde no	r_{jx}	\bar{X}	SS	Madde çıkarıldığında		Madde no	r_{jx}	\bar{X}	SS	Madde çıkarıldığında	
				McDonald omega	Cronbach alfa					McDonald omega	Cronbach alfa
1	.54	4.38	.61	.92	.92	16	.62	4.34	.58	.91	.92
2	.43	4.67	.51	.92	.92	17	.52	4.12	.76	.92	.92
3	.53	4.32	.63	.92	.92	18	.56	4.22	.60	.92	.92
4	.52	4.08	.70	.92	.92	19	.68	4.49	.54	.91	.92
5	.44	4.27	.67	.92	.92	20	.44	4.09	.82	.92	.92
6	.45	3.92	.82	.92	.92	21	.62	4.50	.56	.92	.92
7	.57	4.30	.64	.92	.92	22	.40	3.92	.86	.92	.92
8	.56	4.56	.53	.92	.92	23	.59	4.32	.58	.92	.92
9	.55	4.12	.67	.92	.92	24	.57	4.48	.56	.92	.92
10	.43	4.51	.65	.92	.92	25	.54	4.28	.63	.92	.92
11	.56	4.34	.67	.92	.92	26	.34	3.99	.92	.92	.92
12	.58	4.56	.54	.92	.92	27	.56	4.44	.56	.92	.92
13	.56	4.42	.59	.92	.92	28	.59	4.50	.58	.92	.92
14	.65	4.42	.59	.91	.92	29	.46	4.32	.68	.92	.92
15	.42	4.22	.75	.92	.92						

Not: r_{jx} düzeltilmiş madde-toplam korelasyonunu, \bar{X} ortalamayı, SS standart sapmayı göstermektedir.

Tablo 4 incelendiğinde, madde ayırt ediciliğine yönelik düzeltilmiş madde-toplam puan korelasyonlarının .34-.68, madde ortalamalarının 3.92-4.67, standart sapmalarının .51-.92 aralığında değiştiği görülmektedir. Düzeltilmiş madde-toplam korelasyonu değerinin .20 ve üzerinde değer alması kabul edilebilirdir (Nunnally ve Bernstein, 1994). Dolayısıyla, testteki maddeler yeterli düzeyde ayırıcı bulunmuştur. Madde ortalamaları ele alındığında, üniversite öğrencilerinin katılıyorum ve tamamen katılıyorum kategorilerini ağırlıkla işaretledikleri anlaşılmaktadır. Maddeler ölçekten çıkarıldığında,

Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1817-1840.

DOI. 10.51460/baebd.1506845



McDonald omega ve Cronbach alfa katsayılarının artış göstermediği; dolayısıyla bu açıdan ölçekten madde çıkarılmadığı belirtilebilir.

Geçerleme uygulaması

Sayfa | 1832

Doğrulayıcı faktör analizi bulguları

Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği için 329 kişinin 29 maddeye verdiği yanıtlar kullanılarak polikorik korelasyon matrisi temelinde dirençli (robust) ULS yöntemi ile gerçekleştirilen doğrulayıcı faktör analizi sonucunda faktör yükleri ve hata varyansları .05 düzeyinde anlamlı bulunarak ölçeğin tek faktörlü yapısı doğrulanmıştır. Tablo 5'te standartlaştırılmış faktör yüklerine (λ), t , R^2 değerlerine ve standartlaştırılmış hata varyanslarına (δ) yer verilmektedir.

Tablo 5.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Madde no	λ	t	R^2	δ	Madde no	λ	t	R^2	δ
1	.60	15.08	.36	.64	16	.70	21.57	.50	.50
2	.49	10.06	.24	.76	17	.62	17.84	.38	.62
3	.56	13.34	.32	.68	18	.68	22.39	.47	.53
4	.59	14.70	.35	.65	19	.80	29.71	.63	.37
5	.56	13.54	.31	.69	20	.51	11.73	.26	.74
6	.50	11.50	.25	.75	21	.77	26.81	.59	.41
7	.64	17.38	.41	.59	22	.59	15.96	.34	.66
8	.72	19.35	.51	.49	23	.67	20.14	.45	.55
9	.59	14.17	.35	.65	24	.81	33.00	.65	.35
10	.51	11.28	.26	.74	25	.68	23.10	.46	.54
11	.66	21.08	.43	.57	26	.45	10.47	.20	.80
12	.73	22.93	.53	.47	27	.76	28.43	.58	.42
13	.65	17.56	.42	.58	28	.58	14.05	.34	.66
14	.75	24.12	.56	.44	29	.65	18.43	.42	.58
15	.49	11.14	.24	.76					

Not: λ standartlaştırılmış faktör yükünü, δ standartlaştırılmış hata varyansını göstermektedir.

Tablo 5 incelendiğinde, faktör yüklerinin .45-.81 aralığında değiştiği görülmektedir. Doğrulayıcı faktör analizinde faktör yüklerinin en az .40 olması önerilmektedir (Stevens, 2009). Elde edilen değerler bu kriteri karşılar niteliktedir. R^2 değerleri .20-.65 aralığında değişim göstermektedir. Standartlaştırılmış hata varyansları ise .35-.80 aralığında değişim göstermektedir. Açıklanan ortalama varyans değeri (AVE, Hair vd., 2019) incelenmiş olup %41 olduğu bulunmuştur. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen uyum iyiliği değerleri Tablo 6'da gösterilmektedir.

Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1817-1840.

DOI. 10.51460/baebd.1506845



Tablo 6.
Uyum iyiliği değerleri

	χ^2	sd	χ^2/sd	CFI	TLI	RMSEA	SRMR
Model	1322.40	377	3.51	.96	.96	.09	.10

Tablo 6 incelendiğinde χ^2/sd değerinin 3.51, RMSEA değerinin .09 %90GA[.08-.09], SRMR değerinin .10, CFI ve TLI değerlerinin .96 bulunduğu görülmektedir. χ^2/sd değerinin 5'in, RMSEA değerinin .10'un altında olması ve CFI, TLI değerlerinin .95'in üzerinde olması model-veri uyumunun sağlandığını göstermektedir (Browne ve Cudeck, 1992; Hu ve Bentler, 1999; Wheaton vd., 1977). TLI değerinin .96 olduğu durumlarda SRMR değerinin .09 ya da .10 olması model-veri uyumu için yeterlidir (Hu ve Bentler, 1999). Buna göre, elde edilen değerler kriterleri karşıladığından model-veri uyumunun sağlandığı belirtilebilir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda standartlaştırılmış değerlerin yer aldığı yol şeması Jamovi 2.4.8 (The Jamovi Project, 2023) yazılımıyla elde edilmiş olup Ek 1'de yer almaktadır.

Güvenirlilik bulguları

Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği'ne ikinci örneklemden elde edilen verilerle uygulanan doğrulayıcı faktör analizi sonrası McDonald omega ve Cronbach alfa katsayıları hesaplanmıştır. Tablo 7'de iç tutarlılığa yönelik güvenirliliği gösteren katsayılar %95 güven aralığı ile sunulmaktadır.

Tablo 7.
McDonald Omega ve Cronbach Alfa Katsayıları

Katsayılar	Değer	%95 Güven Aralığı	
		Alt sınır	Üst sınır
McDonald omega	.92	.90	.93
Cronbach alfa	.92	.90	.93

Tablo 7 incelendiğinde, McDonald omega ve Cronbach alfa katsayısının .92 bulunduğu görülmektedir. McDonald omega ve Cronbach alfa katsayılarının .80 üzerinde olması Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği'nden elde edilen puanların güvenilir olduğuna işaret etmektedir (Thorndike ve Thorndike-Christ, 2014).

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, yükseköğretim öğrencilerinin esnek öğrenme ortamlarına olan ilgilerini belirlemeye yönelik bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Belirlenen amaç doğrultusunda sentezlenen kuramsal çerçeve ve felsefi alt yapı, ilgili araştırmalar ışığında ele alınarak "Esnek Öğrenme Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1817-1840.



Ortamı İlgili Ölçeği'nin yapısına ilişkin bir çerçeve oluşturulmuştur. Oluşturulan çerçeve kapsamında ölçek içeriğinin beş boyuttan oluşmasına karar verilmiş ve bu boyutları kapsayan 36 maddelik madde havuzu oluşturulmuştur. Ölçek maddeleri beş konu alanı uzmanı, beş ölçme ve değerlendirme uzmanı tarafından değerlendirilmiştir. Lawshe tekniği ile yapılan kapsam geçerliği incelemesi sonucunda bazı maddelerin çıkarılmasına, bir maddenin ise düzeltilmesine karar verilmiştir. Bu işlemler sonucunda ölçekte kalan 30 madde beşli Likert tipinde puanlanacak şekilde AFA için 469 öğretmen adayına uygulanmıştır. AFA sonucunda, açıklanan varyans oranı %44 olan, tek boyut altında toplanan ve 29 maddeden oluşan bir yapıya ulaşılmıştır. Ölçekten elde edilen puanların güvenilirliği için McDonald omega katsayısı ve Cronbach alfa katsayısı .92 bulunmuştur. Madde analizi (düzeltilmiş madde-toplam korelasyonları, ortalama, standart sapma değerleri ve maddeler ölçekten çıkarıldığında McDonald omega ve Cronbach alfa katsayılarının değişimi) sonuçları incelendiğinde ise ölçekten madde çıkarılmasına gerek duyulmamıştır. DFA için 329 öğretmen adayının 29 maddeye verdiği yanıtlar analiz edildiğinde ölçeğin tek boyutlu yapısı doğrulanmış ve yapı geçerliği kanıtı elde edilmiştir. Geçerleme çalışmasında ölçekten elde edilen toplam puanların güvenilirliğine yönelik McDonald omega katsayısı ve Cronbach alfa katsayısı .92 bulunmuştur. Elde edilen bulgular ışığında, 29 maddeden oluşan "Esnek Öğrenme Ortamı İlgili Ölçeği"ne ait verilerin geçerlik ve güvenilirlik açısından yeterli kanıtlar sergilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ölçekten elde edilen puanlar toplam puan alınarak değerlendirilmektedir.

Diezmann ve Yelland (2000), esnek öğrenme aracılığıyla öğrenme-öğretme süreçlerinde öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına, öğrenme yaklaşımlarına göre uyarlamaların yapılabildiğini belirtir. Bu kapsamda esnek öğrenmenin boyutlarının; zamanda esneklik, öğretmenle kurulan iletişimde esneklik, içerikle ilgili esneklik (Bergamin vd., 2009); zamanda esneklik, içerikte esneklik, giriş niteliklerinde esneklik, öğretim yaklaşımlarında esneklik, sunum yöntemlerinde esneklik (Collis vd., 1997); zaman, içerik, giriş yeterlikleri, sunum yöntemleri ve mekan, öğretim yaklaşımları, değerlendirme, kaynak ve destek materyalleri, dersin yönelimi veya hedefi boyutlarında esneklik (Li ve Wong, 2018) olarak değerlendirildiği görülmektedir.

Bu çalışmada, esnek öğrenme ortamlarının temel amacının öğrenme ortamına etki eden değişkenlerin öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçlarına göre tasarlanması (Müller vd., 2023) görüşünden hareketle geliştirilen ölçek içeriğinin; kaynak ve erişimde esneklik, içerikte esneklik, iletişimde esneklik, yöntemde esneklik ve değerlendirmede esneklik boyutlarını kapsadığına karar verilmiştir. Yapılan AFA sonucunda ise ölçeğin tek faktörlü bir yapıdan oluştuğu görülmüştür. Bu yapı DFA ile de doğrulanmıştır. Bergamin vd. (2012) çalışmalarında esnek öğrenmenin pek çok boyutu olabileceğini ama bir öğrenme ortamının sadece belirlenen boyutlara sahip olmasının o ortamın esnek öğrenme ortamı olarak tanımlanmasını sağlayamayacağını belirtirler, onlara göre esnekliği sağlayan asıl unsur Bowles (2004) tarafından da belirtildiği üzere öğrenmenin öğrenci ihtiyaçlarına ve koşullarına göre şekillendirilmesidir. Bu bakış açısı da esnek öğrenmenin tüm boyutlarının öğrenenin ihtiyaçlarını karşılamak üzere bütünsel bir bakış açısıyla birlikte işe koşulması gerektiğine işaret etmektedir. Deakin Üniversitesi (2009) tarafından hazırlanan raporda, tüm özelliklerin etkili ve dengeli bir şekilde bir araya getirilmesinin ve tüm boyutların bir potada eritilmesinin esnek öğrenme ortamlarının temel ilkesi olduğu ifade edilir. Buradan hareketle, ölçeğin tek boyutlu bir yapıda ortaya konmasının anılan ifadeleri



desteklediği söylenebilir. Böylelikle, yükseköğretim öğrencilerinin esnek öğrenme ortamlarına olan ilgilerini belirlemeye yönelik ölçme aracının tek boyutlu yapısının doğrulandığı belirtilebilir.

Bulguların yorumlanmasında bazı sınırlıklar değerlendirilmelidir. Veriler beş farklı üniversitede öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilmiştir. Farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adaylarından elde edilecek verilerle, ilgili analizlerin yeniden yapılmasının ölçeğin genellenebilirliğini artıracığı söylenebilir. Ölçeğin eşzamanlı geçerliliği analiz edilememiştir. Esnek öğrenme ortamlarına yönelik farklı ölçme araçları aracılığıyla ölçeğin eş zamanlı geçerliliği incelenebilir. Sınırlılıklarının dışında, bu çalışmanın güçlü yönleri de bulunmaktadır. Ulaşılan alanyazın incelendiğinde öğretmen adaylarının esnek öğrenme ortamlarına yönelik ilgilerini ölçecek Türkçe bir ölçek bulunamamıştır. Geliştirilen bu ölçeğin alandaki açığı gidereceği söylenebilir. Ölçekten elde edilecek veriler doğrultusunda araştırmacılar ve eğitimciler esnek öğrenme ortamları düzenleyebilirler. Bu kapsamda, uygulamada kullanılacak, araç-gereç ve yöntem-tekniklerin belirlenmesinde elde edilen veriler uygulayıcılara yol gösterici olabilir. Sonuç olarak, ölçekten elde edilecek veriler doğrultusunda öğrenenlerin ilgi ve ihtiyaçlarına yönelik etkili ve verimli esnek öğrenme ortamlarının yapılandırılabilmesi söylenebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1817-1840.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1817-1840.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Altman, D. G. (1991). *Practical statistics for medical research*. CRC.

Ary, D., Jacobs, L. C., Sorensen, C., & Walker, D. A. (2018). *Introduction to research in education* (10th ed.). Cengage Learning.

Beavers, A. S., Lounsbury, J. W., Richards, J. K., Huck, S. W., Skolits, G. J., & Esquivel, L. (2013). Practical considerations for using exploratory factor analysis in educational research. *Practical Assessment, Research and Evaluation, 18*(6), 1-13. <https://doi.org/10.7275/qv2q-rk76>

Bergamin, P. B., Ziska, S., Werlen, E., & Siegenthaler, E. (2012). The relationship between flexible and self-regulated learning in open and distance universities. *International Review of Research in Open and Distributed Learning, 13*(2), 101-123.

Bergamin, P., Ziska, S., & Groner, R. (2009). Structural equation modeling of factors affecting success in student's performance in ODL-programs: Extending quality management concepts. *Open Praxis, 4*(1), 18-25.

Bridgland, A., & Blanchard, P. (2001). Flexible delivery/flexible learning...does it make a difference?. *Australian Academic & Research Libraries, 32*(3), 177-191. <https://doi.org/10.1080/00048623.2001.10755158>

Bowles, M. S. (2004). *Relearning to e-learn*. Melbourne University Press.

Browne, M. W., & Cudeck, R. (1992). Alternative ways of assessing model fit. *Sociological Methods & Research, 21*(2), 230-258. <https://doi.org/10.1177/0049124192021002005>

Creswell, J. W. (2019). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (6th ed.). Pearson Education, Inc.

Collis, B., Vingerhoets, J., & Moonen, J. (1997). Flexibility as a key construct in European training: Experiences from the TeleScopia Project. *British Journal of Educational Technology, 28*(3), 199-217. <https://doi.org/10.1111/1467-8535.00026>

Deakin University Report (2009). Introducing flexible learning. Retrieved from <http://www.deakin.edu.au>

Diezmann, C. M., & Yelland, N. J. (2000). Being flexible about flexible learning and flexible delivery. In L. Richardson & J. Lidstone (Eds.), *Proceedings ASET-HERDSA 2000 Conference*, Toowoomba.

Dikilitas, K. (2023). Conceptual framework for flexible learning design: The context of flipped classroom. <https://kudos.dfo.no/documents/77155/files/37244.pdf>

Erkuş, A. (2014). *Psikolojide ölçme ve ölçek geliştirme-I* (2. baskı). Pegem Akademi.

Evans, T. (2000). Flexible delivery and flexible learning: Developing flexible learners? In V. Jakupec & J. Garrick (Eds.), *Flexible learning and HRD: Putting theory to work* (pp. 211-224). Routledge.

Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods, 4*(3), 272-299. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.4.3.272>

Ferrando, P. J., & Lorenzo-Seva, U. (2017). Program FACTOR at 10: Origins, development and future directions. *Psicothema, 29*(2), 236-240. <https://doi.org/10.7334/psicothema2016.304>

Finney, S. J., & DiStefano, C. (2013). Nonnormal and categorical data in structural equation modeling. In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), *Structural equation modeling: A second course* (2nd ed., pp. 439-492). IAP.

Forero, C. G., Maydeu-Olivares, A., & Gallardo-Pujol, D. (2009). Factor analysis with ordinal indicators: A Monte Carlo study comparing DWLS and ULS estimation. *Structural Equation Modeling, 16*(4), 625-641. <https://doi.org/10.1080/10705510903203573>

Graham, M., Milanowski, A., & Miller, J. (2012). Measuring and promoting inter-rater agreement of teacher and principal performance ratings. *Report of the Center for Educator Compensation Reform*. Retrieved from <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED532068.pdf>

Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 1817-1840.

DOI. 10.51460/baebd.1506845



- Graham, M., Milanowski, A., & Miller, J. (2012). *Measuring and promoting inter-rater agreement of teacher and principal performance ratings*. Report of the Center for Educator Compensation Reform.
- Gwet, K. L. (2014). *Handbook of inter-rater reliability: The definitive guide to measuring the extent of agreement among raters*. Advanced Analytics, LLC.
- Gwet, K. L. (2019). *irrCAC: Computing chance-corrected agreement coefficients (CAC)* (Version 1.0) [Computer software]. <https://CRAN.R-project.org/package=irrCAC>
- Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J., & Anderson, R. E. (2019). *Multivariate data analysis* (9th ed.). Prentice-Hall.
- Harper, B., Oliver, R. G., & Agostinho, S. (2001). Developing generic tools for use in flexible learning: A preliminary progress report. Proceedings of 18th Conference of the Australasian Society for Computers in Learning in Tertiary Education, (pp. 253-62). Retrieved from <https://www.academia.edu/download/48847768/download.pdf>
- Hart, I. (2000). Learning and the 'F' word. *Educational Media International*, 37(2), 98-101. <https://doi.org/10.1080/095239800410388>
- Hermano, J. R., & Denamarca, S. (2022). Perceived Learning Difficulties of Students in Flexible Learning in a Philippine State College. *International Journal of Educational Research Review*, 7(4), 244-252.
- Hill, J. R. (2006). Flexible learning environments: Leveraging the affordances of flexible delivery and flexible learning. *Innovative Higher Education*, 31, 187-197.
- Hu, L.-t., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- JASP Team. (2023). *JASP* (Version 0.17.1) [Computer software]. <https://jasp-stats.org/>
- Joan, D. R. (2013). Flexible learning as new learning design in classroom process to promote quality education. *Journal on School Educational Technology*, 9(1), 37-42.
- Joaquin, J. J. B., Biana, H. T., & Dacela, M. A. (2020, October). The Philippine higher education sector in the time of COVID-19. In *Frontiers in Education* (Vol. 5, p. 208). Frontiers. <https://doi.org/10.3389/feduc.2020.576371>.
- Johnson, B., & Christensen, L. B. (2020). *Educational research: Quantitative, qualitative, and mixed approaches* (7th ed.). SAGE Publications.
- Kline, R. B. (2016). *Principle and practice of structural equation modeling* (4th ed.). The Guilford.
- 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>
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel Psychology*, 28(4), 563-575. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1975.tb01393.x>
- Lee, C. T., Zhang, G., & Edwards, M. C. (2012). Ordinary least squares estimation of parameters in exploratory factor analysis with ordinal data. *Multivariate Behavioral Research*, 47, 314-339. <https://doi.org/10.1080/00273171.2012.658340>
- Li, K. C. (2014). How flexible do students prefer their learning to be?. *Asian Association of Open Universities Journal*, 9(1), 35-46.
- Li, K. C., & Wong, B. Y. Y. (2018). Revisiting the definitions and implementation of flexible learning. In K. C. Li, K. S. Yuen, & B. T. M. Wong (Eds.), *Innovations in open and flexible education* (pp. 3-13). Springer. https://doi.org/10.1007/978-981-10-7995-5_1
- Li, Y. L. (2014). *Confirmatory factor analysis with continuous and ordinal data: An empirical study of stress level* [Master's thesis]. Uppsala University.
- Lim, D. H. (2004). The effect of flexible learning schedule on online learners' learning, application, and instructional perception. *Online Submission*.

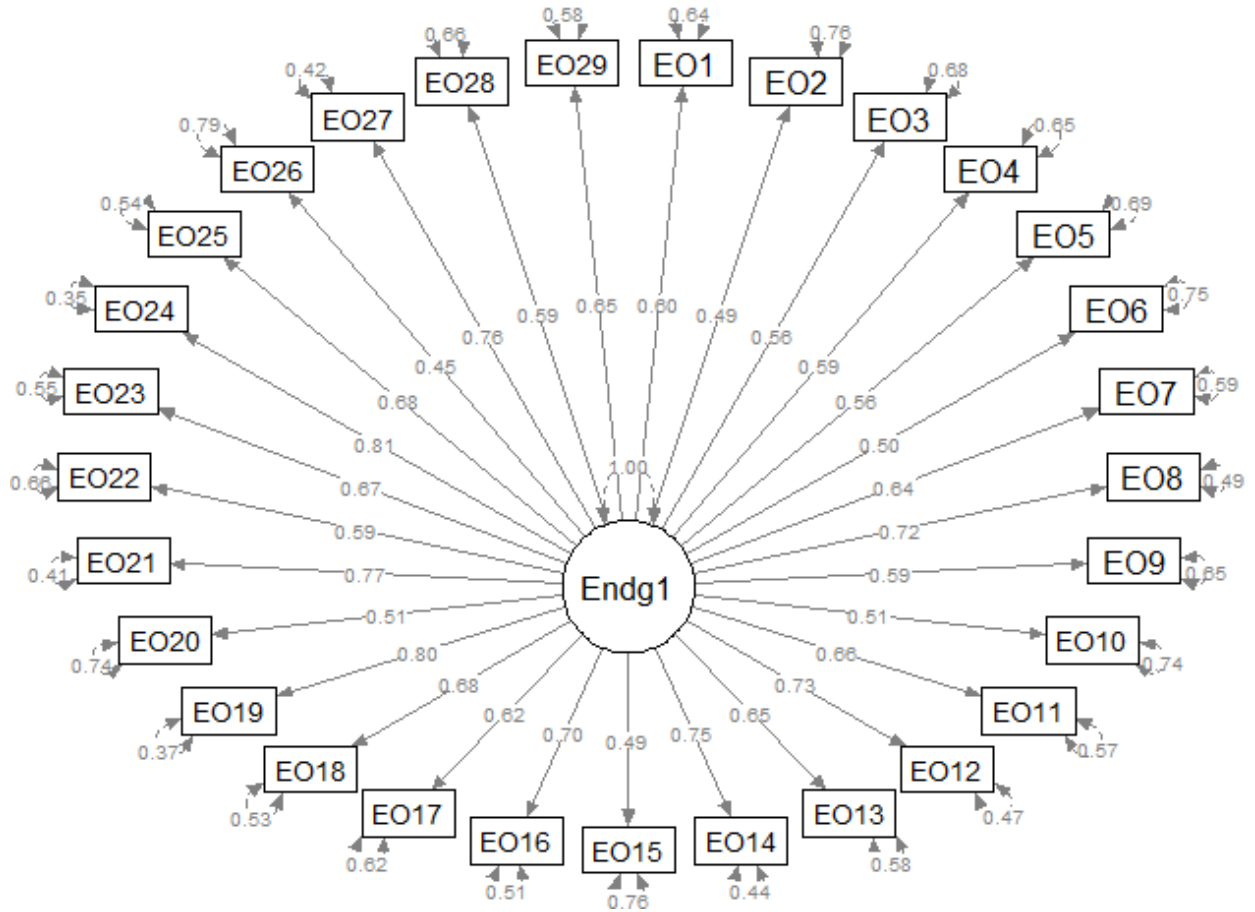


Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1817-1840.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1817-1840.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Loon, M. (2017). *Designing and developing digital and blended learning solutions*. Chartered Institute of Personnel and Development.
- Lorenzo-Seva, U., & Ferrando, P. J. (2022). *Factor* (Version 12.02.01) [Computer software]. Tarragona: Universitat Rovira i Virgili.
- Lundin, R. (1999). Flexible teaching and learning: Perspectives and practices. In *Proceedings of the Australian Conference on Science and Mathematics Education*.
- Mardia, K. V. (1970). Measures of multivariate skewness and kurtosis with applications. *Biometrika*, 57(3), 519-530. <https://doi.org/10.2307/2334770>
- Müller, C., Mildemberger, T., & Steingruber, D. (2023). Learning effectiveness of a flexible learning study programme in a blended learning design: Why are some courses more effective than others?. *Int J Educ Technol High Educ*, 20(10). <https://doi.org/10.1186/s41239-022-00379-x>
- Nunan, T. (2000) Exploring the concept of flexibility. In V. Jakupc & J. Garrick (Eds.), *Flexible learning and HRD: Putting theory to work* (pp. 211–224). Routledge.
- Nunnally, J., & Bernstein, I. (1994). *Psychometric theory* (3rd ed.). McGraw-Hill.
- Price, L. R. (2017). *Psychometric methods: Theory into practice*. Guilford
- RStudio Team (2021). *RStudio: Integrated development environment for R* [Computer software]. Retrieved from <http://www.rstudio.com>
- Soffer, T., Kahan, T., & Nachmias, R. (2019). Patterns of students' utilization of flexibility in online academic courses and their relation to course achievement. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*, 20(3).
- Stevens, J. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5th edition). New York: Taylor & Francis.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2019). *Using multivariate statistics* (7th ed.). Pearson.
- The Jamovi Project (2023). *Jamovi* (Version 2.4.8) [Computer Software]. <https://www.jamovi.org>
- Thorndike, R. M., & Thorndike-Christ, T. (2014). *Measurement and evaluation in psychology and education*. Pearson.
- Timmerman, M. E., & Lorenzo-Seva, U. (2011). Dimensionality assessment of ordered polytomous items with parallel analysis. *Psychological Methods*, 16(2), 209-220. <https://doi.org/10.1037/a0023353>
- Veletsianos, G., & Houlden, S. (2019). An analysis of flexible learning and flexibility over the last 40 years of distance education. *Distance Education*, 40(4), 454-468. <https://doi.org/10.1080/01587919.2019.1681893>
- Wheaton, B., Muthén, B., Alwin, D., & Summers, G. (1977). Assessing reliability and stability in panel models. *Sociological Methodology*, 8, 84-136. <https://doi.org/10.2307/270754>
- Yang, Y., & Liang, X. (2013). Confirmatory factor analysis under violations of distributional and structural assumptions. *International Journal of Quantitative Research in Education*, 1(1), 61-84. <https://doi.org/10.1504/ijqre.2013.055642>

Fer, S., Genç, E., Cırık, İ., Uysal, İ., Ertuna, L., Yıldız, S., Debbağ, M., Gürer, M. D., Pehlivan, H., Karadeniz, D., Kuzgun, Y. & Karataş, F. (2024). Esnek öğrenme ortamı ilgi ölçeğinin geliştirilmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1817-1840.

DOI. 10.51460/baebd.1506845



Ek 1. Doğrulayıcı faktör analizi yol şeması



	M1	M2	M3	M4	M5	M6	M7	M8	M9	M10	M11	M12	M13	M14	M15	M16	M17	M18	M19	M20	M21	M22	M23	M24	M25	M26	M27	M28
M1																												
M2	0,58																											
M3	0,48	0,41																										
M4	0,50	0,35	0,54																									
M5	0,50	0,44	0,39	0,39																								
M6	0,29	0,26	0,36	0,42	0,39																							
M7	0,46	0,46	0,43	0,46	0,51	0,60																						
M8	0,57	0,58	0,46	0,44	0,45	0,35	0,55																					
M9	0,39	0,35	0,45	0,47	0,35	0,55	0,60	0,42																				
M10	0,36	0,38	0,31	0,24	0,29	0,24	0,41	0,48	0,34																			
M11	0,42	0,40	0,35	0,47	0,36	0,43	0,50	0,45	0,62	0,41																		
M12	0,55	0,57	0,40	0,47	0,43	0,29	0,42	0,79	0,42	0,46	0,60																	
M13	0,59	0,45	0,39	0,33	0,39	0,29	0,46	0,54	0,36	0,43	0,48	0,57																
M14	0,57	0,47	0,40	0,44	0,46	0,41	0,47	0,58	0,48	0,47	0,67	0,61	0,61															
M15	0,30	0,27	0,37	0,18	0,14	0,17	0,22	0,32	0,22	0,35	0,23	0,32	0,37	0,31														
M16	0,51	0,36	0,39	0,50	0,38	0,44	0,44	0,46	0,46	0,43	0,55	0,54	0,49	0,60	0,45													
M17	0,31	0,27	0,44	0,39	0,19	0,26	0,32	0,34	0,39	0,33	0,38	0,35	0,34	0,39	0,48	0,51												
M18	0,34	0,26	0,53	0,36	0,25	0,29	0,30	0,44	0,42	0,42	0,39	0,37	0,39	0,48	0,50	0,55	0,66											
M19	0,60	0,53	0,57	0,50	0,38	0,39	0,50	0,70	0,44	0,51	0,47	0,74	0,62	0,66	0,42	0,58	0,50	0,57										
M20	0,22	0,28	0,29	0,22	0,20	0,18	0,26	0,24	0,25	0,27	0,27	0,32	0,34	0,39	0,68	0,40	0,53	0,49	0,46									
M21	0,59	0,43	0,39	0,44	0,41	0,31	0,53	0,60	0,39	0,46	0,49	0,63	0,58	0,59	0,40	0,55	0,37	0,44	0,71	0,39								
M22	0,26	0,19	0,33	0,35	0,24	0,34	0,37	0,19	0,52	0,26	0,35	0,19	0,21	0,36	0,20	0,30	0,36	0,34	0,24	0,29	0,40							
M23	0,46	0,34	0,38	0,45	0,35	0,35	0,45	0,43	0,49	0,32	0,49	0,53	0,48	0,61	0,24	0,54	0,41	0,46	0,55	0,37	0,51	0,52						
M24	0,49	0,38	0,47	0,49	0,31	0,31	0,44	0,51	0,41	0,30	0,51	0,59	0,41	0,56	0,31	0,55	0,41	0,47	0,67	0,34	0,55	0,25	0,59					
M25	0,39	0,35	0,39	0,48	0,28	0,41	0,36	0,41	0,38	0,30	0,45	0,42	0,38	0,46	0,36	0,48	0,43	0,46	0,58	0,40	0,51	0,34	0,51	0,59				
M26	0,12	0,18	0,29	0,10	0,19	0,21	0,14	0,21	0,19	0,26	0,19	0,21	0,25	0,29	0,53	0,27	0,41	0,41	0,32	0,59	0,32	0,30	0,21	0,22	0,38			
M27	0,53	0,34	0,41	0,45	0,35	0,30	0,48	0,57	0,38	0,40	0,47	0,65	0,53	0,53	0,29	0,56	0,29	0,40	0,60	0,26	0,59	0,25	0,47	0,57	0,43	0,23		
M28	0,55	0,38	0,45	0,36	0,36	0,23	0,46	0,55	0,38	0,46	0,51	0,52	0,61	0,57	0,39	0,52	0,40	0,43	0,69	0,35	0,65	0,25	0,53	0,60	0,53	0,29	0,62	
M29	0,38	0,24	0,32	0,32	0,35	0,43	0,57	0,34	0,50	0,37	0,42	0,34	0,36	0,40	0,14	0,33	0,25	0,32	0,37	0,17	0,47	0,55	0,41	0,34	0,35	0,14	0,43	0,46


Ek 2. Maddeler arası polikorik korelasyon matrisi



Sanatın Rolü Bağlamında Sanat Eğitiminde Gereklik Algısı Üzerine Değerlendirmeler¹

Evaluations on the Perception of Necessity in Art Education in the context of the Role of Art

Sayfa | 1841

Zuhal BAŞBUĞ , Doç. Dr., Akdeniz Üniversitesi, zuhalbasbug@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 17 Nisan 2024

Kabul tarihi - Accepted: 7 Mayıs 2024

Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹"Buluş Yoluyla Öğretim Yaklaşımının Temel Sanat Eğitimi Alan Öğrencilerin Akademik Başarılarına ve Tutumlarına Etkisi" başlıklı yayınlanmamış doktora tezinin bir bölümünden üretilmiştir. Başbuğ, Z. (2024). Sanatın rolü bağlamında sanat eğitiminde gereklik algısı üzerine değerlendirmeler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1841-1855.
DOI. 10.51460/baebd.1469500



Öz. Sanat, insanın fizyolojik, psikolojik yapısının ve insana özgü olan varlık doğasının bir gereksinimi olarak temel ihtiyaçlardan biridir. Sanat insanın “ben buradayım” ifadesinin vücut bulmuş hali, öznenin hareketi, başlangıç durumudur. Buradan hareketle kendisini ifade etme aracı olarak özne, sanatın işlevini doğru anlamlandırabilmesi için sanat eğitime ihtiyaç duyar. Sanatın rolü ve sanat eğitiminde gereklilik algısının sorgulandığı araştırmanın problemini, sanatın ve eğitiminin getirileri, bu getirilerin toplumların dönüşümündeki etkilerine cevap aramak oluşturmaktadır. Araştırmada farklı kavramlar özelinde çeşitli kaynaklardan taramalar yapılmış, sanatın rolü sorgulanmış, sanat eğitimi bu roller doğrultusunda gereklilik algısıyla değerlendirilmiştir. Araştırma nitel araştırma türlerinden literatür tarama yöntemi kullanılarak bilgiler toplanmıştır. Binlerce yıllık evrim süreci geçiren sanat, pek çok farklı başlık altında incelenmiş, disiplinler arası anlamda üzerinde konuşulmuş ve sınırlandırılmıştır. Sanatın gereklilik algısı, pek çok yazar, sanatçı, toplum üzerinden örneklerle incelenmiş, zengin bir kaynak seçkisi oluşturulmuştur. Bu değerlendirmeler ışığında, sanat eğitiminin pek çok disiplinde bir gereklilik olarak görüldüğü, ancak sanat eğitiminin başka disiplinlere hizmet amacı olmaksızın toplumsal dönüşüme sağlayacağı katkılar bakımından önemi vurgulanmıştır. **Anahtar Kelimeler:** “Sanat”, “Sanat eğitimi”, “Sanatın rolü,” “Sanat eğitiminin gerekliliği”.

Abstract. Art is one of the basic needs as a requirement of the physiological and psychological structure of the human being and the nature of human being. Art is the embodiment of the expression “I am here”, the subject’s movement is the initial state. From this point of view, the subject, as a means of expressing herself, needs art education in order to understand the function of art correctly. The problem of the research, in which the perception of necessity in art education is questioned, is to seek answers to the returns of art and education and the effects of these returns on the transformation of their societies. In the article, various sources have been scanned on different concepts, the role of art has been questioned and art education has been evaluated with the perception of necessity in the direction of these roles. Information was collected using the literature review method, one of the qualitative research types. Art, which has undergone thousands of years of evaluation, has been examined under many different titles, discussed and limited interdisciplinary. The perception of necessity of art has been examined with examples from many writers, artists and societies, and a rich selection of resources has been created. In the light of these evaluations, it has been emphasized that art education is seen as a necessity in many disciplines but art education is important in terms of its contributions to social transformation without the aim of serving other disciplines.

Keywords: “Art”, “Art education”, “Role of art”, “Necessity of art education”.



Extended Abstract

Introduction. Art is the embodiment of the expression “I am here”, the subject’s movement is the initial state. From this point of view, the subject, as a means of expressing herself, needs art education in order to understand the function of art correctly. The problem of the research, in which the perception of necessity in art education is questioned, is to seek answers to the returns of art and education and the effects of these returns on the transformation of their societies.

Art is one of the basic needs as a requirement of the physiological and psychological structure of the human being and the nature of human being. From this point of view, it is the whole of movements that start in the mind and continue in the spiritual world, as well as the concepts such as happiness and pleasure. The individual is faced with a dynamic process that develops with environmental factors in parallel with the social interaction of the work of art (Hicks,2004).

The concept of education, which is as old as the history of humanity, emerged when the human being took the form of a systematic program with the level of being able to make sense of objects and communication skills. By nature, human beings want to leave their traces to future generations and these traces have to be permanent because it is important for future generations to be able to read and make sense of these codes and traces according to the age they live in. The unique codes of art education are able to carry their objective characteristics further with the ability to reflect the spiritual world of the artist and the ability to give form to matter. This process described as advanced encompasses a vast history that can last for centuries. When we look at the developed countries, it can be seen that the number of art venues and the artist initiatives of art associations are high. In these societies, which assimilate the critical power of art, the fact that the standard of living is quite high is related to the level of culture. At the same time, it is possible to see that a multicultural approach is realized with art and culture programs (Ballangee & Stuhr, 2001 p.12) The dissemination of art education to the whole society in the form of a systematic program thus revealing the talents unique to human beings bring the reflection of art as a part of social interaction.

The concept, which appears as visual perception, also constitutes a reflection of people’s life and appreciation level. Art education is not just for dynamism but it is also one of the auxiliary elements in its shaping. According to Mercin, (2009), art education is a part of the culture of belief and life based on social sociological elements that deal with the history of humanity. Every social movement has a specific stakeholder. The stakeholders of art education are students, teachers, administrators, supervisors and educators. For this reason, a country’s national education system must have visual arts courses or art courses. The issues related to art education should be discussed and the importance of spiritual development should be emphasized by preparing visuals with examples. The places where these lessons are taught should not be limited to the schools. Museums, galleries, private and official collections should be the lecture areas of the course (Anderson, Eisner & McRorie, 1998, p.17). Undoubtedly, one of the important stages of the art education process is the development of the aesthetic appreciation level. Aesthetic appreciation or reaction is not just about the perception level of the individual. It is also a case of cultural location

Method. In the research, information was collected using the literature review method, which is a type of qualitative research. Literature review is a process consisting of the stages of collecting data and discussing the importance of the collected data, associating the collected data with the problem and classifying the information (Şen, 2005, p. 347).



Results. Art, which has undergone thousands of years of evaluation, has been examined under many different titles, discussed and limited interdisciplinary. Art is necessary, and many writers and artists have mentioned the proof of this with examples from society. Art and art education is a special field in itself and art should exist without serving a different discipline.

Art education should not be considered separately from art, because ensuring the continuity of art in society is a necessary condition at all levels of education starting from pre-school education. Art education can be challenging from time to time in today's education system, where it is given only as a practice. This situation emerges as a deficiency in the institutional framework in art education. The ability to criticize art and the formation of ideas about what art should be is an ability to be gained in this sense.

Discussion and Conclusion. It is not possible for individuals to include art in their lives only with the ability to paint. The pleasure of practicing art is possible with social maturation and unconventional perspective of art education. In this article, which deals with the requirements of art, the concept of art education has been handled at all educational levels and on an interdisciplinary line. In higher education institution programs, art is given as practice and in these institutions, their transformative role on all education levels and disciplines where social change will be achieved rather than art education is important.



Giriş

Sanat belirsizlikten uzak ve tamamen belirli kuralları, estetik dönüşümü olan, sağlam bir zemine oturan tarihsel gelişim içinde yaşamını sürdüren, bütün olarak nitelendirilen ilkeleri içinde barındıran ve belirleyici bir kavramdır. Sanat eseri, ulusal veya evrensel bir zemine oturmak, toplumsal geri dönüşler almak zorundadır. Toplumsal geri dönüşleri alabileceği gelişmiş ve algılayıcı düzeyi yüksek bireylerle mümkündür. İşte bu sebeptir ki sanat eğitimi, her birey için mutlak suretle alınması önemli eğitim programlarından biridir. Toplumun estetik beğeni düzeyi ile doğrudan ilgilidir ve yüksek kültürünün bir yansımasıdır. Toplumsal beğeni düzeyinin ortaya koyulması ve yüksek kültür seviyesine çıkarılmasının en önemli unsurundan biri olan sanat eğitimi sanatın tarihi kadar eski ve bir o kadar önemlidir.

Sanat, insanın fizyolojik, psikolojik yapısının ve insana özgü olan varlık doğasının bir gereksinimi olarak temel ihtiyaçlardan biridir. Buradan hareketle, insan için zihinde başlayan, ruhsal dünyada devam eden, fiziksel özelliğinin yanı sıra mutluluk, haz gibi kavramları içinde barındıran hareketler bütünüdür. Birey, sanat eserinin toplumsal etkileşimine paralel olarak çevresel faktörlerle birlikte gelişen, dinamik bir sürece muhatap olmaktadır (Hicks, 2004). Tarihsel olgu olarak sanat eserlerinin ifade gücü, derin anlamı, sanat eleştirmenlerinin araştırmaları doğrultusunda, ikonolojik araştırma veya betimleme kültüründen bağımsız olarak farklı yorumlamalarla yeni tanımlar ortaya koysa da genel anlamıyla, somut bir varlık olarak insan doğasının yansıması şeklindedir. Sanat eğitimcisi Şükran Pekmezci'ye göre sanat; "Günübirlik gelip geçen bir heves işi değildir. Tutarlı bir eğitim, tutarlı bir dünya görüşü, sürekli bir düşünsel faaliyet, sürekli bir gözlem çabası sanatın temel birikimleridir. Sanatın gelecekle hesaplaşması ve iz bırakması esastır" (Yılmaz, 2015, s. 99). Şükran Pekmezci gibi sanatı genel anlamıyla tanımlarken, kendi sanatını tanımlayan pek çok yazar, sanatçı, aydın bulunmaktadır. Konunun farklı açılardan daha iyi anlaşılabilmesi için Tolstoy'un sanat tanımlamasına değinmekte yarar vardır.

Tolstoy'un "Sanat Nedir?" isimli kitabı, 1898 yılının en çok eleştiri alan yayınlarından biri olduğunda, Tolstoy, bir kenarda oturup, kendi görüşlerinin tartışılmasını büyük bir keyifle takip etmiştir. Tolstoy, burada sanatın ne olduğundan ziyade, birey için ne anlam ifade ediyor olmasıyla ilgilenmiş, cevabının farklı kişilerce verilmesini kaynak olarak, teorik altyapısına doküman toplamıştır. Daha sonra bu dokümanlarını çeşitli makaleler adı altında birleştirmiş ve kitabın diğer baskılarını gerçekleştirmiştir (Wright, 1997 s. 385). Tolstoy (2016)'a göre sanat, "insana yeni şeyler veren ve bir sanatçının ifade ettiği her duygu ve düşüncenin yansımasıdır". Sanatın genel tanımından uzaklaşmayan Tolstoy için sanat, yine insanın aynası şeklinde tanımlanmıştır. Felsefi düşünce sisteminin kavramlarından biri olan ayna kavramı, estetikle birleşince sanatın temel bileşenlerini oluşturan kavramlar bütünü olarak, yeterli veriyi ortaya koymaktadır.

Sanatın rolü ve sanat eğitiminde gereklilik algısının sorgulandığı araştırmanın problemi, sanatın ve eğitiminin getirileri, bu getirilerin toplumların dönüşümündeki etkilerine cevap aramak oluşturmaktadır.



Yöntem

Araştırmada, nitel araştırma türlerinden literatür tarama yöntemi kullanılarak bilgiler toplanmıştır. Literatür taraması, veri toplama ve toplanan verinin öneminin tartışılması, toplanan verilerin problemle ilişkilendirilmesi ve bilginin sınıflandırılması aşamalarından oluşan bir süreçtir (Şen, 2005, s. 347).

Sanatın rolü bağlamında sanat eğitiminde gereklilik algısı

İnsanlık tarihi kadar eski olan eğitim kavramı, insan varlığının nesnelere anlamlandırabilmek düzeyiyle ve iletişim becerisiyle birlikte sistematik bir program şeklini almasıyla ortaya çıkmıştır. İnsan tabiatı gereği, gelecek nesillere kendi izlerini bırakmak ister ve bu izler öylesine kalıcı olmak zorundadır ki gelecek nesillerin kendi yaşadıkları çağa göre bu kodları veya izleri doğru okuması ve anlamlandırabilmesi mümkün olsun. Sanat eğitimi, sanatçının ruhsal dünyasını yansıtabilmek becerisiyle, maddeye form verebilme yetisiyle, doğru kavramsal metaforları ortaya koymasıyla kendi nesnel özelliklerini daha ileriye taşıyabilmektedir. Bu ileri olarak tanımlanan süreç yüzyıllar boyunca sürebilecek geniş bir tarihi kapsamaktadır. Yüksek kültür seviyesine ulaşma kaygısında olan gelişmiş ülkelere bakıldığında, sanat mekanlarının sayısının, kurumsal anlamda sanat birlikteliklerinin, sanatçı inisiyatiflerinin fazla olduğu, dikkatlerden kaçmamaktadır. Sanatın eleştirel gücünü özümseyen bu toplumlarda yaşam standardının oldukça yüksek olması kültür seviyesiyle ilintili bir durum olarak karşımıza çıkarken aynı zamanda çok kültürlü bir yaklaşım sürecinin, sosyal çevrenin, insan doğasının yapılandırma sürecinin başlıca özelliğinin sanat ve kültür programlarıyla gerçekleştirildiğinin görülmesi mümkündür (Ballengee ve Stuhr, 2001 s. 12). Sanat eğitimi bilgi depolama etkinliğidir ve yaratıcı bireyler için bu bilgi depolama özgün formlarla birlikte kişiyi diğer bireylerden ayırarak kültürel anlamda daha donanımlı hale getirmektedir. Sanat eğitimine, çeşitli bileşenler ve ilkeler ışığında bakıldığında, "gereklilik algısını" ayrıntılı bir bakış açısı ile incelemek mümkün olacaktır.

Beden, zihin, ahlak, ruh ve duygu bakımından dengeli ve sağlıklı şekilde gelişmiş bir kişiliğe ve karaktere, hür ve bilimsel düşünme gücüne, geniş bir dünya görüşüne sahip, insan haklarına saygılı, kişilik ve teşebbüse değer veren topluma karşı sorumluluk duyan; yapıcı, yaratıcı ve verimli kişiler olarak yetiştirmek (Akengin, 2005) sanat eğitiminin başlıca ilkelerindedir. San'a göre (2003, s. 24) işitmeyi, dokunmayı, tat almayı öğreten eğitimlerin başında sanat eğitimi gelmektedir. Bu yetiler vasıtasıyla insanlar, sadece bakmakla ilgilenmemeli, aynı zamanda görmeyi, dokunmayı, duyumsamayı ilerletmeli ve yaratıcılığını geliştirmelidir. Sanat eğitimiyle birlikte birey ruhsal ve bedensel eğitim bütünlüğü sürecinde estetik duygularını geliştirerek yetenek ve yaratıcılığını ortaya çıkarmaktadır. Sanat eğitimi insanların duyarlılıklarını geliştirmekte, sınırlarını zorlamakta ve kişisel gelişimine katkı sağlamakta, dolayısıyla birey bu yolla kendini tanımlamaktadır (İstiflioğlu Orhon, 2008). Sanat eğitimi, bütünlük ve temel bir yetenek deneyimidir. Aynı zamanda insan yaşamına canlılık getirecektir (Carter, 2008, s. 97). Sanat eğitimi, bireyin topluma ve dünyaya bakışına olumlu yönde tesir edecek, fikir özelliklerini geliştirecek, daha özgür ve özgün düşünebilecek, sorunlara yaratıcı çözümler getirebilecek, bir birey olarak karakter bulmasına sebebiyet verebilecek önemli eğitim bileşenlerinden bir tanesidir. Kısacası sanat eğitimi, aynı zamanda insan hayatına olumlu yönde biçim veren özellikler barındırmaktadır. Gelişmiş toplumlar incelendiğinde, sanat eğitim politikaları dikkati çekmektedir. Bu yönde araştırmalarıyla tanınan ve ülkemizde de sanat eğitiminin Başbuğ, Z. (2024). Sanatın rolü bağlamında sanat eğitiminde gereklilik algısı üzerine değerlendirmeler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1841-1855.*
DOI. 10.51460/baebd.1469500



gelişimine büyük katkı sağlayan John Dewey' in sanat eğitim politikaları önemli özellikler barındırmaktadır. Ona göre, sanat eğitim politikası ve araştırması ayrılmaz iki alandır. Sanat eğitim politikası, aynı zamanda kültürel politikayla paralellik göstermektedir (Dewey, 2015, s. 277-278). Türkiye'de Cumhuriyet dönemi sanat ve eğitim politikaları şekillenerek, 1933 Üniversite Reformu'ndan sonra bugünkü haliyle eğitim kurumlarımızın dinamik yapısını oluşturan modeller benimsenerek, eğitim şuralarında tartışılmış ve son halini almıştır. Sanat eğitim programları incelendiğinde Birleşik Krallık'taki sanat eğitim merkezlerinin bu anlamda çok zengin fikirlere sahip olduğunu görmek mümkündür. Burada sanat eğitimi sadece bir ders değil aynı zamanda bir fikir birlikteliğidir (Campana, 2015, s. 280). 1965 yılındaki reform hareketleri kapsamında sanat eğitim müfredatı genişletilerek bilimsel anlamda yeni çalışmalar yapılmış ve bu kapsamda ABD'de Penn State Araştırma ve Müfredat Geliştirme Seminerleri düzenlenerek, sanat eğitiminin muhtemel sorunlarına çözüm arayışları getirilmiştir (Marche, 2002, s. 25). Kanada'da 1969 yılında, sanat eğitimi ile ilgili bir uzmanlık sertifikasyon programı düzenlenmiş, bu programı başarıyla tamamlayanlara diploma hakkı getirilmiş, bu diplomaya sahip olanlara, sanat eğitimcisi unvanı verilmiştir. 1970 yılında da Güzel Sanatlar programı hazırlanmış, 1974 yılında Concordia Üniversitesi ile Loyola Koleji bünyesinde, ortak bir Güzel Sanatlar Fakültesi kurulmuştur. Kanada'da sanat alanında ilk doktora programı, 1977 yılında kurulan bu Güzel Sanatlar Fakültesi bünyesinde açılmıştır (Vaughan, vd., 2017, s. 31). Sanat eğitimi alanında Kanada'da ilk doktora programının açılması, sanatın aynı zamanda bir bilim alanı olarak tanınmasını ve geliştirilmesinin önünü açmıştır. Sanatın bir bilim alanı olarak görülmesiyle birlikte, görme, hissetme, uygulama, dokunma gibi ihtiyaçların yeni belirlenen yöntem ve teknikler ışığında araştırılması, sanat eğitiminin aynı zamanda bir ihtiyaçlar bütünü olarak tespit edilmesinin gerekliliğini ortaya koymuştur (Buyurgan ve Mercin, 2005, s. 9). Sanat eğitimi asla salt uygulama esaslarına dayalı, fikirsiz bir temeli olmayan, sadece harekete dayalı esasları olan bir eğitim modeli değildir. Sanat eğitimi yönlendirici, güdüleyici, teorik temele dayalı ve insan beyninin düşünmesini sağlayan pratik ve teorik ağırlıklı bir eğitim modelidir. Milbrandt, Miraglia, Zimmerman, (2018)'de yayınlanan makalesinde şu konuların altını çizmiştir. Sanat eğitimi araştırmalarında üç nokta önem arz etmektedir. Birincisi, öğretim sürecinde teorik bilginin gerekliliği, ikincisi, öğretim alanının yeterliliği, üçüncüsü, paydaşların doğru belirlenerek üretim sürecine katkılarının belirlenmesi şeklindedir. Bu üç aşama, sanat eğitimi sürecinde karşılaşılan güçlüklerin temel nedenleri arasında gösterilmekte ve sanat eğitiminin teşvik edilmesi, ulusal ve uluslararası düzeyde yaygınlaştırılması noktasında, araştırmacıların ortaya koyduğu noktalar olarak dikkati çekmektedir (Milbrandt, Miraglia ve Zimmerman, 2018, s. 53). Sanat eğitiminin bu üç aşamalı eğitim modeli dikkate alındığında, materyal kullanımının teorik dersleri olduğu kadar, uygulamalı dersleri de etkileyecek düzeyde önem arz ettiği ortadadır. Ülkeden ülkeye, toplumdan topluma farklılık gösteren bu eğitim modelleri, Türkiye'de de belirli bir standarda ulaşmıştır. Türk sanat eğitimi sistemi özellikle de Dewey'in göstergeleri ışığında, kendine hareket alanı bulmuştur.

Dewey ve James'e göre eleştiri, tarihsel ve belirli bir amaç duygusu etrafında dönen tasarım bileşenleri, tasarım sürecinin temel felsefesini oluşturmaktadır (Moszkowicz, 2013, s. 332). Bu temel felsefe, sanat eseri tasarım sürecinde, estetik ve eleştiri kavramlarıyla birlikte kullanıldığında sanat pratiğinin önemli bir aşamasına işaret etmektedir. Bu aşamalar arasında gelenek ve özellikle uzmanlık gerektiren çağdaş sanat eleştirisi, sanat pratiğinin uygulama süreci kadar önemlidir. Burada estetik kavramının sanat eseriyle ilişkilendirilmesi, sanatçı açısından beğenilme kaygısı taşıması ve anlatı dilinin özelleştirilmesi açısından sanatı, bir bütün halinde izleyiciye sunmasıyla ilgili bir durumdur.



Bunun içindir ki sanat eserinin gözlemlenebildiği bir platforma ihtiyaç duyulmaktadır. Platform kavramı, sanat eserinin mekanla özdeşleştirilmesiyle de Batı sanatındaki kullanımıyla “açık platform” şeklinde ifade edilmiştir. Bu sebeple, disiplinlerarası/kültürel/yerel gibi toplumsal terimler, çoğulluğu çağrıştırırken, genele hitap etmektedir. Sanatta bu açık platform kullanma şekli özellikle kavramsal sanat yapan sanatçılar tarafından sıklıkla sorgulanmıştır. García-Dory’nin eleştiri metodolojisinde “yerleştirme” sanatçıların “mobil yöntemi” sıklıkla kullanılmasına atıf yaparken, programatik ifadelerle avant-garde politik ve estetik radikalliği üzerine varsayımlarıyla, konuyu sanat eğitiminin gerekliliği üzerinde ele almaktadır (Holert, 2016, s. 61). Özellikle açık platform veya yerleştirme düzenine göre belirli bir mekânda sergilenen işlerin, toplumsal düzeyde yerellikten genele doğru gitmesi, sanat eğitim sürecinin, estetik değerlendirme algısının gelişimine büyük katkı sağlayacağını söylemek mümkündür. Toplumsal şekillenmede büyük öneme sahip bu genellik, kavram terminolojisi açısından sanatçıyı kendi bireyselliğinden sıyrarak, toplumun bir materyali haline getirmektedir. Buradan hareketle, sanat eğitimi, sadece sanatçı adayları için toplumsal düzlemde çekirdek yapıdan itibaren her kademe ve yaştaki insanlar için büyük gerekliliğe sahiptir.

Toplumsal dönüşümde sanat eğitimi

İnsanın takdir bekleyen bir varlık olarak sanat eserini en mükemmeliyetçi biçimde gösterme gayreti, almış olduğu sanat eğitimi yansıması açısından önemlidir. Sanat, aynı zamanda yaşam kalitesini yükselten ve hayatın güzelliklerini gösteren bir görsel algı betimlemesidir. Görsel algı olarak karşımıza çıkan kavram, aynı zamanda insanın yaşam ve beğeni düzeyinin yansımaları oluşturmaktadır. Sanat eğitiminin toplumun temelini oluşturan bir kültür yapısı olarak sistematik bir program şeklinde tüm topluma yayılması, böylece insana has yeteneklerin ortaya çıkarılması, toplumsal olarak karşılık bulması ile mümkün olmaktadır.

Sanatçılar farklı formlar meydana getirerek, kendi mesajlarını topluma yaymakta, böylece anlaşılma ve yorumlama imkanını toplumla paylaşmaktadır. Her sanat eseri olarak nitelendirilen madde, sanat eseri sayılmayabilir. Bu değerlendirmeyi yapacak olan toplumdur (Gökay, 2009, s. 14-15). 1960’ların Amerika’sında “sanat, sanat içindir” sloganıyla başlayan toplumsal hareket, bu değerlendirmede sanat nesnesini toplumun beğeni düzeyinin dışına çıkararak, aslında özgürlükçü ortama yeni sanatçılar kazandırmayı hedeflemiş ve kısmen bunda başarı sağlamıştır. Ancak burada değinilen toplumsal hareket olarak nitelendirilen, doğu kültürünün sanata tamamen estetik ilkelerle yaklaşması ve sanatın çıkış noktasının toplum varlığında vücut bulmasıdır. Burada sözü edilen toplumsuz bir sanatın düşünülemez oluşu, doğu kültürünün Amerikan dayatmasına karşı bir eleştirel bakış açısını yansıtmaktadır. Bu sloganların geniş kitleler tarafından kabul görmesi, sanatın rolü bağlamında gücünü ve eğitim ihtiyacını ortaya çıkaran farklı sloganların gelişmesine ve sanat düşüncesinin etkileşimine katkı sağlamıştır.

Sanatın doğası gereği belirsizlik olarak ifade edilen kavram toplumsal oluşumuyla tamamen zıt bir durum ortaya koymaktadır çünkü sanat nesnesi veya eser maddi bir formdur. Toplum bu formun dönüşüm ve etkileşim biçimini değerlendiren yegâne oluşumdur. Sanat eğitimi, sadece toplumsal dinamizm için değil, aynı zamanda şekillenmesinde de yardımcı elemanlardan biridir. Bu nedenle, bir ülkenin milli eğitim sisteminde mutlak surette görsel sanatlar dersiyle farklı içeriklere sahip sanat dersleri bulunmalı, sanat eğitimiyle ilgili konular ele alınmalı, örneklerle görseller



hazırlanarak, ruhsal gelişim için önemi vurgulanmalıdır. Bu derslerin işlendiği mekanlar sadece okulla sınırlı kalmamalı, müzeler, galeriler, özel ve resmi koleksiyonlar bu kapsamda dersin anlatı mekanları olmalıdır (Anderson, Eisner ve McRoriel, 1998, s. 17). Sanat eğitim sürecinin önemli aşamalarından biri şüphesiz ki estetik beğeni düzeyinin geliştirilmesidir. Estetik beğeni veya tepki, sadece bireyin algı düzeyiyle ilgili bir durum değil, aynı zamanda kültürel konumuyla ilgili bir durumdur. Bu sebeple, kültürel anlamda gelişim gösterecek bireylere, sanat eğitiminin yanında, estetik tepki ve beğeni eğitiminin de verilmesi zorunludur. Parsons'un görsel sanatlar anlayışında estetik etki, soru-cevap gibi öğretimi etkileyen bir etki tepki unsurudur (Kindler, Pariser, Berg, Liu ve Dias, 2002, s. 149). Estetik algı geliştirilebilecek algı modelidir. Doğru sanat eğitimiyle, estetik algı düzeyi geliştirilebilir ve yüksek kültür seviyesine ulaşılabilir. Orta çağdan itibaren sanat, yüksek kültüre sahip toplumların önemli bir iletişim aracı olarak günümüze kadar devam etmiştir. Ancak bugün, sanat kurumlarında verilen estetik beğeni eğitimiyle, toplumun her kademesine ulaşan ve toplumsal yükselişi sağlayan bir sanat eğitiminden söz etmek mümkündür. Sanat eğitimi, sadece belirli plastik öğeleri tanımlayan veya onları algılayan bir eğitim değildir. Aynı zamanda sanat eğitimi, bilgiyi işleyerek yeniden yapılandıran bir eğitim modelidir. Bu nedenle güzel sanatlar eğitimi veren kurumların başlıca amacı sanatçı yetiştirmek veya sanattan anlayan bireyler yetiştirmek değil, aynı zamanda yüksek kültürel birikime sahip toplum bireyleri yetiştirmektir. Toplum bireyleri arasında oluşacak etkileşim, teorik anlamda kuramsal yeni modellerin, farklı bakış açılarının ortaya çıkmasına olanak sağlaması açısından önemlidir. Toplumsal etkileşimin sağlanması aynı zamanda müzeler önemli bir unsur olarak karşımıza çıkmaktadır.

Christensen-Scheel (2018, s. 117)'e göre; çağdaş sanat müzeleri, toplumsal anlamda sürekli etkileşim içinde olacak fiziksel ve sosyal yapılar meydana getirecektir. Sanat bir bilim değil, teorik alt yapıya sahip, uygulama yönüyle birlikte düşünülmesi gereken bireyin salt yetenekleri doğrultusunda kuramsal söyleme sahip hareketler bütünüdür. Bu nedenle müzecilikle, doğrudan ilintilidir. İnsanların günlük deneyimlerine, siyasi, estetik, sosyal fonksiyonlarına hitap eden bir müze, sorgulayan, tartışan bireyler yetişmesinde katkı sağlayacaktır. İletişim dilini geliştirecek, sosyalleşme zemini hazırlayacak ve güçlü karaktere sahip, özgüveni yüksek bireyler yetişmesinde rol oynayacaktır. Müzeler aynı zamanda iletişim merkezleridir. Görsel sanatların tüm iletişim becerilerini kullanır ve izleyiciyle eserler arasında tarihsel bağ kurulum. Akengin (2011)' e göre, "günümüzde müzelerin sadece arkeolojik buluntuların ve sanat eserlerinin, yabancılar, yerel halk ve okula giden çocuklar tarafından gezildiği sergilemeler olmaktan çıktığı ve müzelerin eğitim görevini üstlenmesi gerekliliği bir gerçektir" ifadesiyle, müzelerin eğitim misyonuna dikkat çekmektedir. Buyurgan ve Mercin (2005, s. 109), "müzelerdeki eserlerin sergilenmesiyle sanat öğrencileri ile yapıtlar arasındaki bağlar ortaya konduğu gibi, bireylere bir yandan bilgisini genişletme ve derinleştirme, akıl yürütme alışkanlığı kazandırılırken, diğer yandan da onların hayal gücünü ve duygu dünyasını zenginleştirerek yaratıcılıklarına katkı sağlayacaktır" ifadesinde bulunmuştur. Burada sözü edilen sadece plastik sanat eseri barındıran müzeler değil, aynı zamanda moda ve sanatın diğer disiplinlerini kapsayan tüm müzeler ve kurumlardır. Özellikle son zamanlarda sıkça rastlanılan moda sergileri, çeşitli müzeler, sanat galerileri ve diğer sanat platformlarında izleyicisiyle buluşmaktadır. Sanatın bu kolu içinde yine aynı durumdan söz etmek mümkündür. Sergilenen sadece bir eser değil, insan bedeninin kusursuzluğuyla uyum durumu ve bedenin performansı da izleyiciye gösterilmektedir (Mida, 2015, s. 50). Farklı disiplinler açısından da müzeler, önemli eğitim ve gösteri merkezleridir. Dinamik bir eğitim modeliyle, estetik algı düzeylerinin dikkatini çeken, içinde yaşam barındıran kamusal alanlardır.



Farklı disiplinlerde sanat eğitimi

Sanat eğitiminin gerekliliği tartışmasız her eğitim biçiminde olduğu gibi mutlak surette gereklidir ve birey, küçük yaşlardan itibaren bu eğitimi almalıdır. Sadece bir alan açısından değil, pek çok açıdan önemli katkısı olduğu düşünülmektedir. Bireylerin ruhsal durumları açısından “sanat terapi” eğitimi veya tıbbi gözlem süreci de bu eğitimin bir parçasıdır. Sağlık çalışmalarıyla birlikte yürütülen bu çalışma modeli, bireyin ruh sağlığı açısından olumlu değişiklikler meydana getirebilecek bir süreçtir. Allahverdiyev, Yucesoy, Bağlama (2017, s. 133), yayınlamış oldukları makalelerinde, çeşitli kavramlar üzerinden sanat eğitimi konularının önemine değinerek, özel eğitim, sanat terapisi, temel sanat eğitimi gibi yönlendirici içeriklerle, bireyin kendisini daha rahat ifade edebileceği bir kişilik meydana getireceğine işaret etmektedirler. Onlara göre sanat eğitimi, sadece belirli bir mekânda ve sürede sürdürülen bir eğitim değil, ailenin, okulun, arkadaş çevresinin, öğretmenin tümel birlikteliğinden oluşan ve bireyi merkeze alan yöneliminden ibaret davranışlar bütünüdür. Bu sebeple, ders ortamı yetersizdir. Sanat eğitimi, derslerin yanında, seminerler, geziler, hizmet içi eğitimlerle de desteklenerek, daha kapsayıcı biçimde verilmelidir. Kısacası bu denli fayda sağlayacak bir eğitim modeli, bireyin tüm sosyal çevresini içine alan geniş ortamı sayesinde “faydacılık” özelliğiyle ortaya çıkan bir sanat eğitimi, bireyi dış dünyanın zevklerine hazırlayacaktır.

Sanat eğitiminin faydacılığı noktasında disiplinler arası çalışma yapanlardan Julliard, Gujral, Hamil, Oswald, Smyk ve Testa, (2000, s. 118), sanat eğitimi alanını, sanattan bağımsız olarak değerlendirerek yeni bir kavram olarak değerlendirmektedirler. Onlara göre sanat sadece rahatlama aracı değil, isteklendirme, psikolojik, sosyolojik, toplumsal çözümlene gibi kavramları içine alarak, sanat terapisi noktasında bireyi toplum açısından daha yararlı ve işlevsel bir konuma getirmektedir. Sanat aynı zamanda bir farkındalık mekanizmasıdır. Bireyin farkındalık düzeyini geliştirmektedir. San’a göre (2003, s. 139), sanat yoluyla eğitim verilebilir. Bu yolla verilecek eğitim, sanatı bir araç olarak kullanarak, daha kalıcı davranışlar meydana getirebilecektir. Sanat eğitimi, aynı zamanda öğrenme doğasıyla ilgili bir kavramdır. Bireyin öğrenme düzeyi ne kadar gelişmişse, sanat üretme ve benimseme düzeyi de o kadar gelişmiştir.

Sanat eğitimcilerinin bir kısmı, öğrenme doğası ve anlamı üzerine eğilerek, bu konunun enformel bir konu olduğunu ileri sürmüşlerdir. Bu eğitimi, enformel eğitimcilerin vermesi gerektiğine işaret ederek, programların, belirli bir müfredat çizgisi dışında kalmayarak sınırları zorlayacak modellerin denenebileceğini düşünmüşlerdir. Bu yolla, daha yaratıcı bireylere fırsat tanınabileceği noktasında hem fikir olmuşlardır (Knutson, Crowley, Lin-Russell ve Annsteiner, 2011, s. 319). Sanat eğitiminin önemli hedeflerinden biri olan yaratıcı bireyler yetiştirmek, pedagojiye dayalı, fikir ve kaynakların doğru kullanımıyla mümkündür. Yaşam ve eğitimin, ekolojik kaygıları göz ardı eden, tüketim ekonomisinin yarattığı olumsuzluklar karşısında bireyi hazırlayan süreci, sanat eğitiminin önemini ve gerekliliğini hızlandırmıştır. Ekolojik açıdan, sosyal eko-adalet konularıyla ilgilenen bireylerin çeşitli eğitim politikalarına paralel olarak sanat eğitimi penceresinden konulara yaklaşması, ileriki yaşlar açısından da sanat eğitiminin sürdürülmesi gerektiğini ortaya çıkarmıştır. Bu nedenle içinde eleştiri barındıran her türden eğitim modeli, eleştirel pedagojiyle birlikte yenilikçi uygulamaları hedefleyerek eğitim reformunda atılacak adımları geliştirecektir (Graham, 2007, s. 387). Sanat eğitiminin farklı disiplinlerle koordineli çalışması, geliştirilebilir bir altyapıya sahip olduğunu, çok



disiplinli çalışmaya uygun bir alan olduğunun göstergesidir. Bu aynı zamanda eğitim modellerine zenginlik katacak bir özelliktir.

Blandy, Congdon ve Krug (1998, s. 239)'a göre, ekosistemde meydana gelen etkileşim boyutu tüm canlıları etkileyen bir durumken, sanatla uğraşan fikir adamlarının toplumsal canlıları etkileyen benzeri bir ekosistemin parçası olduğu benzetmesini yapmaktadırlar. Ekolojik bir restorasyon kavramından söz eden yazarlar, insanı, gezegenin bir koruma ve denge aracı olarak nitelendirirken, sanat insanlarını bu ekolojik dünyanın bir parçası olarak görerek, sanat eğitimi mutlak alınması gereken bir eğitim çeşidi olarak düşünmektedirler.

Sanat eğitimi kavramının olumsuz olarak değerlendirilebilecek ifade biçimleri de vardır. Bunlar, yabancı, kültürsüzlük, beden, cinsiyet, kimlik, gürültü, kontrolsüzlük gibi kavramlardır. Bireye olumsuzluk çağrıştıracak bu kavramların etki mekanizması, farkındalığı artıran kavramların olumsuzluklarıyla birlikte, olumlu davranışlar kazandırabilecek bir yöntem oluşturulmaktadır (Saarnivaara ve Varto, 2005, s. 498). Olumlu davranışlarla ifade edilen yaratıcılık temelli bir açılım değildir. Yaratıcılığı bireysel anlamda sosyolojiye indirgeyerek, kavram sorgusu yapmak, bütüne ulaşmada önemli ayrıntılardan biridir. Kavramları sorgulayan araştırmacılar, çeşitli projeler üretmek için bilim sanat ilişkisini ortak bir ifade modeliyle aktarmaya çalışmışlardır. Bu çalışmalardan biri de yazılı arşiv belgeleriyle birlikte çalışan Absconditi Viscus sanat projesidir. Birinci Dünya Savaşı sırasında Londra'da bulunan Margaret Sokağı'nda çeşitli binalara savaşın duygusal ve travmatik etkilerini içeren bir dizi çizimler ve görseller konulmuştur. Sokaktan geçenler, savaşın yıkıcı gücünü hissederek, görsel anlamda etkilenmişlerdir (Vaughan, 2018, s. 238). Bununla birlikte bazı okul duvarlarına kazınan çizgisel resimlerde savaşın hazin çığlığı, gerçekleri, vahşeti görselleştirilmiştir. Buradan hareketle sanat ve sanat eğitimi, etkileşimle gelişen, yorumlayıcı özellikler kazandıran bir davranış biçimidir. Savaşın çığlığını anlatırken, gelişmişliğin sevincini de yansıtabilir. Sanat, anlam becerisi kazandıran, gelişimi hızlandıran, yorumlama özelliğini geliştiren bir araç ve eğitim modelidir (Freedman, 2005, s. 100). Sanat eğitimi, bireyi mutlu hissettiren özelliğiyle de toplumsal refaha katkı sağlayan bir yapıdadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Binlerce yıllık evrim süreci geçiren sanat, pek çok farklı başlık altında incelenmiş, disiplinler arası anlamda üzerinde konuşulmuş ve sınırlandırılmaya çalışılmıştır. Sanat gereklidir ki bunun kanıtını pek çok yazar ve sanatçı toplum üzerinden örneklerle deşinmiştir, deşinilmesi gereken diğere önemli husus ta, sanat ve sanat eğitimi kendi içinde özel bir alan olmasıdır. Levin'in (1999, s. 19) de ifade ettiği gibi; sanat eğitimi, bireyin kendi kendini güçlendiren ve duygusal anlamda destekleyici bir programdır. Evrensel dili sayesinde, küresel dünyada belirli kavramların anlamlandırılmasına katkı sağlamaktadır. Müfredatında bulunan veya bulunmayan pek çok özelliğiyle, eğitimin gelişimine destek olmaktadır. Duncum, (1997, s. 77) benzer bir ifadeyle sanat eğitiminin sağlıklı bir geleceğe sahip olması için yeniden yapılandırılması ve toplumsal düzeyde semiyotik bir kültür anlayışına doğru kayarak, yeni bir paradigma oluşturulması gerekliliğinin altını çizmiştir. Bu anlayış ile sanat eğitiminin kapsayıcı bir anlayış modeliyle, kitle iletişim araçlarının çoğalmasıyla kültürel anlamda daha geniş tabana yayılması sağlanmalıdır.



Sanat eğitimi tutarlı biçimde verme çabası bazı olumsuzlukları beraberinde getirmektedir. Bu olumsuzlukları, kendi görüşü doğrultusunda değerlendiren Milbrandt (2002, s. 152), sanat eğitiminin tutarsızlıklarına işaret etmektedir. İşaret ettiği tutarsızlıkların başında, müfredat dışında bireysellik temelinde, farklı metotları deneyen öğretim elemanlarının deneyimsizlikleri gelmektedir. Eğitimcilerle yaptığı görüşmelerde, onlara yönelttiği sorulara verilen cevaplara istinaden, yöneticilerin sanat eğitimi noktasında gerekli hassasiyeti göstermediklerini öne süren eğitimcilerden bahsetmiştir. Sanat eğitiminin farklı olumsuzluklarını değerlendiren Graham ve Gunzenhauser (2009, s. 23)'e göre, sanat eğitimi derslerine ayrılan sürenin yetersiz olması öğrencilerin bu anlamda bilinç düzeylerinin gelişimini olumsuz etkilemektedir. Özellikle erken çocukluk dönemi eğitimcilerinin, görsel sanat pedagojisi noktasında yetersiz kalması, erken çocuklukta sanat deneyimiyle tanışan çocuk açısından, birtakım olumsuzluklar meydana getirmektedir (Eckhoff, 2011, s. 384). Erken dönem çocuklukta yetersiz seviyede alınan sanat eğitimi, ileri yaşlarda kendisini ifade etme açısından sorunlar getirecektir. Kültürel anlamda seviye düşüklüğü oluşmasına sebebiyet verecektir. Bu sebeple, eğitim politikaları belirlenirken, her yaş dönem çocuklarının alacağı eğitim düzeylerinin yanında mutlak surette sanat eğitimi ile ilgili bir politika oluşturulmalı ve eğitim modeli tüm kurumlarda uygulanmalıdır. Sanat eğitiminin toplumda devamlılığının sağlanması okul öncesi eğitiminden itibaren tüm eğitim kademelerinde gereken bir durumdur. Sanat eğitiminin okul öncesi ve ilköğretim birinci kademede görsel sanatlar eğitimi dersi başlığı altında ve uygulama olarak verildiği günümüz eğitim sisteminde süreç zaman zaman zorlayıcı olabilmektedir. Bu durum da sanat eğitiminde kuramsal çerçevedeki eksiklik olarak karşımıza çıkmaktadır. Küçük yaşlardan itibaren sanat eseri ile karşılaşan bireyin sanatı eleştirme yetisi ve sanatın ne olması gerektiğine dair fikirlerinin oluşması bu anlamda kazanılabilecek bir yeti olarak düşünülebilir.

Okul öncesi dönemle başlayan sanat eğitimi ve görsel ağırlıklı derslerin yanında zengin materyal kullanımı sağlanarak, ders daha cazip hale getirilmelidir. Görsel sanatlar dersini destekleyecek her türlü görsel zenginlik dersin içeriğine dahil edilmelidir. Medya araçları, elektronik kaynaklar, filmler hazırlanmalı, çocuğun seviyesine uygun şekilde öğrenme ortamında kullanılmalıdır (Bequette ve Brennan, 2008, s. 330). Görsel algıyı uyaran, çocuğun dikkatini çeken, odaklanmasını sağlayan araçlar, devlet eliyle kontrollü şekilde üretilirse, sanat eğitim politikasına daha iyi hizmet edecek duruma gelecektir. Aksi takdirde, ticari kaygıyla yapılan üretim modelleriyle belirli bir standarda ulaşmamış materyallerin sağlıksız deneyimler kazandırması kaçınılmaz olacaktır. Eğitimde standartlaşmayı sağlayan ders kitaplarının basılarak öğrencilere dağıtılması projesi bu anlamda yerinde ve olumludur. Özellikle pahalılaştıran baskı maliyetleri düşünüldüğünde çeşitliliği azaltması, israfın önüne geçilmesi yönünde faydalı bir proje olarak devam ettirilmektedir. Aynı şekilde sanat eğitimi materyalleri üretilir ve buna yönelik herkesin kullanabileceği araçlar hazırlanabilirse, daha olumlu sonuçlar alınacaktır. Buyurgan ve Buyurgan (2012, s. 5)'in da belirttiği gibi; sanat eğitiminin doğru düzeyde verilebilmesi için çağa uygun eğitim müfredatları hazırlanmalı veya günümüz toplumuna uygun hale getirilerek güncellenmelidir. Birey, her yönden daha gelişmiş bir düzeyde, kendi kültür dünyasıyla, farklı kültürleri tanımalı, eleştirel ve yorumlama bilincini geliştirmelidir. Sanat eğitimi alan birey, toplumsal estetik algı düzeyini yükseltmeli, yüksek haz ve anlamlandırabilme seviyesine ulaşmalıdır. Sanatın doğası gereği, algılama becerisi kazanmalı ve hayatın her aşamasında kendisini topluma hazırlamalıdır. Benzer özellikler, sanat eğitimcileri açısından değerlendirildiğinde, iyi eğitimle donatılmış eğitimcilerle ihtiyaç vardır. Yüksek kültür seviyesine sahip eğitimciler yetiştirilmesi, sanat eğitimi açısından da önem arz etmektedir.



Sanatın uygulama ve pratik olarak verildiği çeşitli eğitim programlarında sanat eğitiminden ziyade, toplumsal dönüşümün sağlanacağı tüm eğitim kademe ve disiplinler üzerindeki dönüştürücü rolü önemli bulunmuştur. Bireylerin sanatı hayatına dahil etmesi yalnızca sanat üretebilme becerisi ile mümkün olmamaktadır. Sanatın hayata dahil olma durumu, toplumsal olgunlaşma ve entelektüel bakış açısı sanat eğitimiyle mümkün olmaktadır. Bu durum Cannatella (2004, s. 72)'nin sanat eğitiminin entelektüellik gerektiren bir disiplin olması, toplumsal düzeyi yüksek bireylerin gelişmesinde önemli rol oynamaktadır. Bu entelektüellik anlayışı, bireyde yüksek bir iç görüyü oluşturmakta, onun özgünlüğünü artırmaktadır. Sanat eğitimi, bu süreci kazandıran önemli bileşenlerden biri ve tamamlayıcısıdır” ifadesiyle örtüşmektedir. Bu durumda, güzel sanatlar eğitiminin, içsel “estetik” durumla ilgili bir bilim dalı olduğu söylenebilir. Entelektüellik, akademik yaklaşım, duyuşsal olarak ortaya çıkan ihtiyaçlar ve beceriler de bu konunun bileşenleri olarak düşünülebilir, Morley (2014, s 112)'in söylemiyle, Batılı öğrenme kültürü, değerler, sistematik ve bölünmüş süreçler, bilişsel olmayan, somatik olan, performatif ve katılımcı bir kavramsal çerçeve çizerek, öğrenme kültürüne katkı sağlayan bir ortam hazırlanması sanat eğitiminin ileri seviyede öğrenilmesini kolaylaştırmasını sağlayabilir. İleri seviyede sanat eğitiminin sağlam bir zeminde ilerlemesi, sanat alt yapısının kuvvetli olması hali ile de doğru orantılı olarak düşünülebilir.

Sanat, sanat eğitimi, sanatın başka alanlara katkı sağlaması ve hizmet etmesi özelinden gerekliliklerinin delillerle sunulduğu bu çalışmada şu konuyu altını çizmek gerekmektedir. Sanat ve sanat eğitimi kendi içinde özel bir alandır. Sanat farklı bir disipline hizmet etmeden de var olmalıdır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1841-1855.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1841-1855.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Akengin, Ç. (2005). *İlköğretim okullarında 1. kademede resim-iş dersi veren sınıf öğretmenlerinin resim-iş dersinde karşılaştıkları sorunlar* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Akengin, Ç. (2011). *İlköğretim 6.sınıf görsel sanatlar dersinde müze kaynaklı işbirliğine dayalı öğretim yönteminin öğrenci kazanımlarına etkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Gazi Üniversitesi.
- Allahverdiyev, M., Yucesoy, Y. & Bağlama, B. (2017). An overview of arts education and reflections on special education. *International Journal of Educational Sciences*, 19(2-3), 127-135. <https://doi.org/10.1080/09751122.2017.1393956>.
- Anderson, T., Eisner E. & McRoriel, S. (1998). A survey of graduate study in art education. *Studies in Art Education*, 40(1), 8-25. <https://doi.org/10.2307/1320224>.
- Ballengee, M., C. & Stuhr, P., L. (2001). Multicultural art and visual cultural education in a changing world. *Art Education*, 54(4), 6-13. <http://dx.doi.org/10.1080/00043125.2001.11653451>
- Bequette, J.W. & Brennan, C. (2008). Advancing media arts education in visual arts classrooms: addressing policy ambiguities and gaps in art teacher preparation. *Studies in Art Education*, 49(4), 328-342. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2008.11518745>.
- Blandy, D., Congdon, K.G. & Krug, D. H. (1998). Art, ecological restoration, and art education. *Studies in Art Education*, 39(3), 230-243. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.1998.11650026>.
- Buyurgan, S. ve Buyurgan, U. (2012). (3. Baskı). *Sanat eğitimi ve öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Buyurgan, S. ve Mercin, L. (2005). *Görsel sanatlar eğitiminde müze eğitimi ve uygulamaları*. Vedat Özsoy (Ed.). Ankara: Görsel Sanatlar Eğitimi Derneği.
- Cannatella, H. (2004). Art education and bildung. *Journal of Visual Art Practice*, 3(1), 61-74. <http://dx.doi.org/10.1386/jvap.3.1.61/0>.
- Campana, A. (2015). Agents of possibility: examining the intersections of art, education, and activism in communities. *Studies in Art Education*, 52(4), 278-291. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2011.11518841>.
- Carter, M. C. (2008). Volitional aesthetics: a philosophy for the use of visual culture in art education. *Studies in Art Education*, 49(2), 87-102. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2008.11518728>.
- Christensen-Scheel, B. (2018). An art museum in the interest of publicness: a discussion of educational strategies at Tate Exchange. *International Journal of Lifelong Education*, 37(1), 103-119. <http://dx.doi.org/10.1080/02601370.2017.1406544>.
- Dewey, P. (2015). A comparative approach to art education policy research. *Studies in Art Education*, 49(4), 277-293. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2008.11518742>.
- Duncum, P. (1997). Art education for new times. *Studies in Art Education*, 38(2), 69-79. <http://dx.doi.org/10.2307/1320584>.
- Eckhoff, A. (2011). Art experiments: introducing an artist-in-residence programme in early childhood education. *Early Child Development and Care*, 181(3), 371-385. <https://doi.org/10.1080/03004430903388089>.
- Freedman, K. (2005). Art education: epistemologies of art. *Studies in Art Education*, 46(2), 99-100. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2005.11651783>.
- Gökay, M. (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ankara: Pegem.
- Graham, M.A. (2007). Art, Ecology and art education: locating art education in a critical place-based pedagogy. *Studies in Art Education*, 48(4), 375-391. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2007.11650115>.
- Graham, M. A. & Sims-Gunzenhauser, A. (2009). Advanced placement in studio art and secondary art education policy: countering the null curriculum. *Arts Education Policy Review*, 110(3), 18-24. <http://dx.doi.org/10.3200/AEPR.110.3.18-24>.
- Holert, T. (2016). A politics of knowledge in contemporary art? *Performance Research*, 21(6), 57-62. <https://doi.org/10.1080/13528165.2016.1239901>.
- Hicks, L. E. (2004). Infinite and finite games: play and visual culture. *Studies in Art Educational a Journal of Issue and Research*, 45(4), 281-376. <http://dx.doi.org/10.1080/00393541.2004.11651776>

Başbuğ, Z. (2024). Sanatın rolü bağlamında sanat eğitiminde gereklilik algısı üzerine değerlendirmeler. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1841-1855.

DOI. 10.51460/baebd.1469500



İstifoğlu Orhon, B. (2008, Kasım). Sanat eğitiminin gerekliliği. *3.Ulusal Sanat Eğitimi Sempozyumunda sunulmuş bildiri*, Gazi Üniversitesi, Ankara.

Julliard, K. N., Gujral J. K., Hamil, S.W., Oswald, E., Smyk, A. & Testa, N. (2000). Art-based evaluation in research education. *Art Therapy, 17*(2), 118-124. <http://dx.doi.org/10.1080/07421656.2012.730029>.

Knutson, K., Crowley, K., Lin-Russell, J. & Annsteiner, M. (2011). Approaching art education as an ecology: exploring the role of museums. *Studies in Art Education, 52*(4), 310-322. <https://doi.org/10.1080/00393541.2011.11518843>.

Kindler, A. M., Pariser, D. A., Berg, A. V., Liu, W. C. & Dias, B. (2002). Aesthetic modernism, the first among equals? A look at aesthetic value systems in cross-cultural, age and visual arts educated and non-visual arts educated judging cohorts. *International Journal of Cultural Policy, 8*(2), 135-152. <https://doi.org/10.1080/1028663022000009533>.

Levin, G. R. (1999). Art education as cultural Practice. *Art Journal, 58*(1), 16-20. <https://doi.org/10.1080/00043249.1999.10791913>.

Marché, T. (2002) Discipline before discipline-based art education: federal support, curricular models, and the 1965 penn state seminar in art education. *Arts Education Policy Review, 103*(6), 25-33. <https://doi.org/10.1080/10632910209600743>.

Mercin, L. (2009). *Sanat eğitimi ve görsel sanatlar öğretimi*. Ali Osman Alakuş (Ed.) & Levent Mercin (Ed.). Sanat nedir? (s.1-11). Ankara: Pegem.

Mida, I. (2015). Animating the body in museum exhibitions of fashion and dress. *Dress, 41*(1), 37-51. <https://doi.org/10.1179/0361211215Z.00000000038>.

Milbrandt, M. K. (2002). Addressing contemporary social issues in art education: a survey of public school art educators in Georgia. *Studies in Art Education, 43*(2), 141-157. <https://doi.org/10.1080/00393541.2002.11651715>.

Milbrandt, M. K., Miraglia K. M. & Zimmerman, E. (2018). An analysis of current research in studies in art education and the international journal of education through art. *Studies in Art Education, 59*(1), 39-54. <https://doi.org/10.1080/00393541.2017.1401882>.

Morley, S. (2014). Analytic and holistic approaches to fine art education: a comparative approach. *Journal of Visual Art Practice, 13*(2), 101-113. <https://doi.org/10.1080/14702029.2014.959724>.

Moszkowicz, J. (2013). American pragmatism and graphic design: retrieving the historical and philosophical constitutions of a 'non-theoretical' approach. *The Design Journal, 16*(3), 315-338. <https://doi.org/10.2752/175630613X13512595147032>. 506.

Saarnivaara, M. & Varto J. (2005). Art education as a trap. *Scandinavian Journal of Educational Research, 49*(5), 487-501. <https://doi.org/10.1080/00313830500267952>.

San, İ. (2003). *Sanat eğitimi kuramları*. (2. Baskı). Ankara: Ütopya.

Şen, Ü. S. (2005). Sanat eğitiminde bilimsel araştırma yöntemlerinin kullanılması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 5*(1), 343-360.

Tolstoy N. L. (2016). *Sanat Nedir?* (M. Beyhan, Çev.). İstanbul: İş Bankası Kültür.

Vaughan, K., Lévesque, M., Szabad-Smyth, L., Garnet, D., Fitch, S. and Sinner, A. (2017) A history of community art education at Concordia University: educating the artist-teacher through practice and collaboration. *Studies in Art Education, 58*(1), 28-38. <https://doi.org/10.1080/00393541.2016.1258530>.

Vaughan, S. (2018). Art and sonic mining in the archives: methods for investigating the wartime history of Birmingham school of art. *History of Education, 47*(2), 225-240. <https://doi.org/10.1080/0046760X.2017.1420244>.


Wright, A. C. (1997) What is art? Tolstoy's criteria in the light of works by Mikhail Bulgakov and Friedrich Dürrenmatt. *Canadian Slavonic Papers, 39*(3-4), 385-405. <https://doi.org/10.1080/00085006.1997.11092161>.


Yılmaz, M. (2015). *21. Yüzyılda Türk Sanatı*. F. Başbuğ (Ed.), Hasan Pekmezci ve Şükran Pekmezci ile sanata dair (s.98-103). Antalya: Akdeniz Üniversitesi Basımevi.





Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik İyi Oluş ve Yardım Etme Becerilerine Yönelik Algılarının İncelenmesi¹

Examination of Psychological Counseling Candidates' Perceptions of Psychological Well-Being and Helping Skills

Fatma Ebru İKİZ , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, ebru.ikiz@deu.edu.tr

Damla Nur AYDIN , Psikolojik Danışman, aydin.nur.damla06@gmail.com

Belen ÇİNBİLGEL , Yüksek Lisans Öğrencisi, Dokuz Eylül Üniversitesi, belencinbilgel10@gmail.com

Gamze KESKİN , Psikolojik Danışman, gamze.kesskiin@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 2 Mayıs 2024

Kabul tarihi - Accepted: 16 Ağustos 2024

Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹Bu makale, ilk yazar danışmanlığında, ikinci yazarın yürütücülüğünde ve diğer yazarlarla ekip olarak gerçekleştirilen ve Tübitak 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenen proje çalışmasından üretilmiştir.



Öz. Psikolojik danışmanlık ruh sağlığı açısından bir yardım hizmeti olduğu için ve psikolojik danışman da bu sürecin etkili bir elemanı olduğu için bir psikolojik danışmanın profesyonel bir şekilde yetkin ve donanım sahibi olabilmesinin yanısıra ruhsal açıdan sağlıklı ve uygun bireysel özelliklere sahip olması gerekmektedir. Bu gereklilikten yola çıkarak bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluşuna ve bunun yardım etme becerilerine etkisine yönelik algılarının incelenmesi amaçlanmıştır. Çalışma nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi şeklinde gerçekleştirilmiştir. Çalışma grubu İzmir ilinde Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı bulunan üç üniversiteden gönüllü katılım sağlayan 12 kadın 12 erkek toplam 24 psikolojik danışman adayından oluşmaktadır. Yarı yapılandırılmış görüşme formları ile görüşmeler yapılmış ve verilen cevaplar neticesinde içerik analizi yapılmıştır. Çalışmada psikolojik iyi oluş; olumu duygular, olumlu ilişkiler, bağlanma, hayatın anlamı ve başarı boyutlarını içeren PERMA modeli çerçevesinde incelenmiştir. Yardım etme becerileri ise konuşmaya açık davet (açık ve kapalı soru sorma şeklinde), yansıtma (duygu ve içerik yansıtma), asgari düzeyde teşvik, kişiselleştirme (amaç, sorun, anlam), kendini açma, özetleme, yüzleştirme, bağlama ve yapılama olarak sıralanabilir. Sonuçlar psikolojik iyi oluşun yardım etme becerilerine etkisinin oldukça yüksek ve önemli bir etken olduğunu, danışma sürecini danışan- psikolojik danışman ilişkisinde iki taraflı bir şekilde etkileyebileceğini ve bu durumun danışma oturumunu etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Yardım etme becerilerinin içselleştirilmesinin ve danışma sürecinde etkin kullanımının psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluşuna katkı sağlayabileceğine ulaşılmıştır.

Anahtar Kelimeler: Psikolojik Danışman Adayı, Psikolojik Danışma, Psikolojik İyi Oluş, PERMA Modeli, Yardım Etme Becerileri.

Abstract. Psychological counseling is a service aimed at mental health, and the psychologist is an effective element in this process. Therefore, in addition to being professionally competent and equipped, a psychological counselor must also possess sound mental health and appropriate individual characteristics. Based on this requirement, this study aimed to examine the perceptions of psychological counseling candidates regarding their psychological well-being and its impact on their helping skills. The study was conducted using the qualitative research method of interviews. The sample consisted of 12 female and 12 male total 24 psychological counseling candidates from three universities in Izmir, who volunteered to participate in the study. Semi-structured interview forms were used for the interviews, and content analysis was conducted based on the responses. In the study, psychological well-being was examined within the framework of the PERMA model, which includes the dimensions of positive emotions, positive relationships, engagement, meaning in life, and accomplishment. Helping skills were categorized as open-ended invitation (asking open and closed questions), reflection (reflecting feelings and content), minimal encouragement, personalization (purpose, problem, meaning), self-disclosure, summarization, confrontation, linking, and structuring. The results show that the effect of psychological well-being on helping skills is quite high and an important factor, that it can affect the counseling process in a bilateral way in the client-counselor relationship, and that this situation can affect the counseling session. It has been concluded that the internalization of helping skills and their effective use in the counseling process can contribute to the psychological well-being of psychological counselors.

Keywords: Psychological Counseling Candidate, Psychological Counseling, Psychological Well-Being, PERMA Model, Helping Skills.



Extended Abstract

Introduction. Psychological counseling is a mental health service that requires professionalism and competence. Therefore, it is expected that psychological counseling candidates possess mentally healthy and appropriate personal characteristics. Based on this expectation, this study aimed to examine psychological counseling candidates' perceptions of psychological well-being and helping skills.

Psychological well-being can be explained as an individual's ability to cope with psychological difficulties and maintain a state of well-being. It encompasses aspects such as personal development, pursuing meaningful goals, building quality relationships, self-realization in the face of challenges, functioning fully, and living life meaningfully.

Helping skills are fundamental skills aimed to be acquired by students in Guidance and Psychological Counseling programs to provide professional and competent counseling services. While there may be different rankings and classifications of these skills, they generally include content and emotion reflection, minimal encouragement, summarizing, self-disclosure, personalization, confronting, structuring, and asking open-ended questions.

Method. This study employed a qualitative research method in the form of interviews. The sample group consisted of voluntary 4th-grade Psychological Counseling candidates from İzmir Democracy University, Ege University, and Dokuz Eylül University, which offer Guidance and Psychological Counseling programs. The participants included 12 females and 12 males. The interview consisted of 13 questions and collecting personal information. The participants were informed about the confidentiality of the research, and their consent was obtained through an informed consent form.

Results. The responses obtained from the first five questions directed at psychological counseling candidates were examined in terms of the dimensions of the PERMA model. In the dimension of positive emotions, it was found that psychological counseling candidates experienced feelings of happiness, satisfaction, awareness, commitment to the profession, acceptance, novelty, and various other positive emotions. Moreover, it was observed that the professional emotions of psychological counseling candidates began to merge with their personal emotions. In the dimension of positive relationships, results indicated awareness of communication skills improvement, transfer of empathy skills from professional to personal life, understanding the difference between professional and social identity, and both positive and negative impacts of undergraduate education. In the dimension of meaning in life, a high value was placed on the theme of "benefiting others," indicating alignment between professional and life purposes. Additionally, awareness of understanding the meaning of life, having ideals and values, being in the process of understanding the meaning of life, and not yet understanding the meaning of life were identified. In the dimension of engagement in interpersonal relationships, it was found that psychological counseling candidates gained significant awareness, especially under this dimension. In the dimension of achievement, the success perception of psychological counseling candidates towards the client was discussed, revealing a general positive self-perception but also the need for further development and competence.



Psychological counseling candidates identified their effective helping skills as "emotion reflection, content reflection, summarizing, confronting, asking open-ended questions, competency in practice, active listening, minimal encouragement, empathic approach, inviting conversation, following the counseling process, self-disclosure, establishing connections between sessions, interpreting, reframing, unconditional acceptance, respect, concretizing, motivating the client, providing examples, encouraging, and personalization." Additionally, it was found that improvement in skills such as "emotion reflection, content reflection, overall competence, questioning, empathy, confronting, summarizing, minimal encouragement, process management, concretizing, self-disclosure, inviting conversation, reframing, using metaphors, and avoiding personalization" would contribute to psychological well-being through helping skills.

The overall results show that the effect of psychological well-being on helping skills is quite high and an important factor, that it can affect the counseling process in a bilateral way in the client-counselor relationship, and that this situation can affect the counseling session. It has been concluded that the internalization of helping skills and their effective use in the counseling process can contribute to the psychological well-being of psychological counselors.

Discussion and Conclusion.Overall, psychological counseling candidates perceive themselves as effective in using micro-skills but recognize that they are not yet at the level of competence they desire as psychological counseling candidates. They expressed a desire for further improvement in these skills. Furthermore, psychological counseling candidates believe that psychological well-being has a significant and important impact on helping skills, affecting both the counseling process and the counselor-client relationship. They emphasize the importance of counselors being aware of any negative emotions, thoughts, and behaviors that may affect their psychological well-being, as well as the importance of counselors being able to control and develop themselves in this regard and, when necessary, seek psychological counseling services themselves.

Psychological counseling candidates indicated that their education helped them gain insight and discovery in various aspects of their lives, including personal, professional, and interpersonal relationships, as well as starting to understand issues they need help with and beginning to know themselves



Giriş

Psikolojik danışmanların başarılı bir danışma süreci geçirmesinde danışman olarak kendisinin, kendisinde bulunan niteliklerin ve bu nitelikler ile edindiği terapötik becerileri bir bütün haline getirebilmesinin etkisi oldukça büyüktür (Yayla ve İkiz, 2017). Bir psikolojik danışman, danışanı ile oluşturduğu terapötik süreçte başta insan olduğu için özelliklerini ve yaşamdaki deneyimlerini de sürece dahil etmektedir (Çakar ve İkiz, 2016). Psikolojik danışmanlık ruh sağlığı açısından bir yardım hizmeti olduğu için ve psikolojik danışman da bu sürecin etkili bir elemanı olduğu için bir psikolojik danışmanın profesyonel bir şekilde yetkin ve donanımlı olabilmesinin yanında ruhsal açıdan sağlıklı ve uygun bireysel özelliklere sahip olması da gerekmektedir (İkiz, 2006). Bu gereklilikten yola çıkarak bu çalışmada psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluşuna ve bunun yardım etme becerilerine etkisine ilişkin görüşlerin incelenmesine yönelik çalışma yapılmıştır.

Psikolojik iyi oluş

Psikolojik iyi oluş, kişinin kendini olumsuz yönlerine rağmen kabul etmesi, başkalarıyla güvenli, olumlu ilişkiler kurması, diğerlerinden bağımsız olarak düşünmesi ve davranmasıdır. Hatta bireysel ihtiyaç, değerlerine uygun olarak çevresini şekillendirebilmesi, hayatta anlam bulması, amaçlarının olması ve bireysel olarak gelişim sağlaması olarak ifade edilmiştir (Uyar, 2019). Bir başka tanım olarak psikolojik iyi oluş, anlamlı hedefleri sürdürme, kişisel gelişim, diğerleri ile nitelikli ilişkiler kurabilme gibi yaşamda karşı karşıya gelinen varoluşsal meydan okumalarla ve zorluklarla yüz yüze gelindiğinde kendini gerçekleştirme, tam olarak fonksiyonda bulunma ve anlamlı yaşam sürdürme olarak ele alınmaktadır (Deniz, Erus, Büyükcebeci, 2017).

Psikolojik iyi oluş kavramı, kişinin hayatını sürdürürken potansiyelinin ve hayatındaki hedeflerine dair farkındalığının olup olmadığı, çevresindeki kişiler ile ilişkilerinde kaliteli bir hayat sürdürüp sürdürmediği ile ilgilidir (Sezer, 2013). Waterman (1993), psikolojik iyi olmayı kişinin bireysel gelişimi sağlayabilmesi adına hayata karşı mücadele etmesi, gayret göstermesi olarak açıklanmıştır (Sezer, 2013). Jung'a göre psikolojik olarak sağlıklı olmanın bir göstergesi, kişinin içinde bulunduğu yaşam aşamasının gerektirdiği sorumlulukları gerçekleştirmesidir (Sezer, 2013). Adler'e göre ise psikolojik açıdan sağlıklı bir kişi, hayatının üç temel uğraştırıcı unsuru olan toplum, meslek, aşk ve evliliği başarılı bir şekilde sürdürebilen bireydir (Sezer, 2013). Bu bağlamda bir değerlendirme yapıldığında psikolojik iyi oluş durumunun ruhsal sağlıkla ilişkili olduğu ve kişinin hayatındaki diğer birçok soruna kaynak olabileceğini söylenebilir (Sezer, 2013).

Sezer'e (2013) göre kişiler hayatlarında yalnızca mutlu olmaya ve sorunlarını eksiltmeye çalışmamaktadır. Bununla beraber, istemeyerek de olsa, kendileri için sorun yaratacak durumların ortaya çıkmasına izin verecek davranışlar göstererek, hedeflerine ulaşmaya çalışmaktadırlar. Hayatta güzel olan durumlara kolay bir şekilde ulaşamadığı için, yaşanan sıkıntılar ve çaba gösterilmesi, kişinin İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*



hayattaki psikolojik iyi oluş durumunu etkilemektedir. Çünkü psikolojik iyi oluş, ancak mutluluk ve gelişme arasındaki potansiyel gerginlikte elde edilebilmektedir (Sezer, 2013). Psikolojik iyi oluş, hedefler yönünde gitmek, başkalarıyla pozitif ilişkiler içinde bulunmak ve gelişmek için çabalamak gibi varoluşsal durumlarla başarılı bir mücadeleyi ifade etmektedir (Demir ve diğerleri, 2021).

Sayfa | 1861

Psikolojik iyi oluş insanların iş yaşamında yönlendirici işlevlere sahiptir. Yapılan araştırmalara göre psikolojik iyi oluşun öz saygı, sosyal destek, öz-duyarlılık, sosyal beceriler, iyimserlik, maneviyat/ruhsallık, mutluluk ve yaşam doyumu ile olumlu ilişkiler gösterdiği ortaya konulurken, depresyon ile olumsuz ilişkiye sahip olduğu bulunmuştur (Göçen, 2019). Holman, Johnson ve O'Connor (2018) psikolojik iyi oluşta ortaya çıkan gelişmelerin sağlık, iş memnuniyeti ve işe devam konularında da olumlu etkisi olabileceğini söyler. Bu bakımdan yüksek psikolojik iyi oluş seviyesine sahip kişilerin düşük psikolojik iyi oluş seviyesine sahip kişilere oranla daha işlevsel iş yaşamı sürdürdüklerini söylemek mümkündür (Demirci ve Şar, 2017).

İyi oluş çalışmaları incelendiğinde kavramı en iyi açıklayan modellerden biri perma modelidir. Coffey ve arkadaşları (2014) hayatta iyi oluşun farklı stillerde devam edebileceği gerçeğinin çok faktörlü modelleri beraberinde getirdiğini ifade etmiştir. İyi oluş modelinde, modeli oluşturmuş olan faktörlerin iyi oluşa katkısı bulunmaktadır. Bireylerin amacı faktörlere ulaşım sağlamak değil, faktörlerin kendisini için önemli olup olmadığını anladıkları taktirde, kendisi için bu faktörü elde etmektir. Bu model ile kişilerin içsel motivasyonlarına katkıda bulunmak istenir (Tunç, 2022).

Demirci (2021) perma kavramının “olumlu duygular”, “bağlanma”, ilişkiler, “anlam” ve “başarı” terimlerinin İngilizcilerinin baş harflerinin birleşiminden oluştuğunu ifade etmiştir (Demirci, 2021). Perma modelinde “olumlu duygular” kavramı neşe ve mutluluk, memnun olma durumlarını ve benzerlerini ifade etmektedir. Olumlu duygular bireyin hoşuna giden duyguları ne kadar zaman yaşamış olduğu, hangi ölçüde keyif aldığı, hangi ölçüde neşeli hissedebildiği ve duyguları ne ölçüde kazanmış olduğu ile ilgili düşünceleri tanımlanmaktadır (Yıldız ve Cenkseven Önder, 2021). “Hayata bağlanma” faktörü ise yaşama yönelik ilgili olmak ve heyecanlı duygular yaşamak, gündeminde olan işe odaklanmayı düşünmeden ve zamanın harcanmasını fark etmeksizin bir şeylerle alakadar olabilmeyi yansıtmaktadır. Bir uğraşa kendini kaptırarak duygularını zirvede yaşaması şeklinde yorumlanabilmektedir. “Olumlu ilişkiler” kavramı ise bireyin kendisi haricindeki insanlardan yardım ve dayanak alabilmesini, insanlar tarafından sevilmeğe olduğunu hissedebilmesini ve bireysel ilişkilerden tatmin olmasını tanımlamaktadır. Seligman, olumlu ilişkiler kuran kişilerin çok az yalnızlık yaşadığını ifade etmektedir (Yıldız ve Cenkseven Önder, 2021).

Olumlu ilişkiler faktörü ile ilgili yapılmış olan çalışmada Lucas ve Dyrenforth (2006), toplumsal alanda ilişkileri bulunan kişilerde, toplumsal ilişkilerin olmasının bireysel olarak onların iyi oluşlarına faydalı olmasının yanı sıra kişilerin iyi oluşunun da bu toplumsal ilişkilerin niteliğini sağlamada önemli olduğuna dikkat çekmiştir (Tunç,2022). “Yaşamın anlamı” faktörü ise bireyin bir amaç doğrultusunda hayatını devam ettirdiğini düşünmesini, gerekli ve kıymetli şeyler gerçekleştirdiğini hissetmesini ve yaşamının belirlenmiş olan bir tarafa doğru ilerlediği düşüncesini ortaya koymaktadır. Seligman’ın kişinin kendine değer biçmesini ve kendini övmesini sağlamak amacı ile bu faktöre önem verdiği ileri sürülmektedir (Yıldız ve Cenkseven Önder, 2021).

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*

DOI. 10.51460/baebd.1477473



Son faktör olan “başarılar” faktörü ise bireyin sorumlu olduğu görevleri yerine getirmesini, belirlemiş olduğu hedeflere adım atmasını, hedeflerine ulaşabilmesini sağlayan yetenekleri olmasını ifade etmektedir (Demirci, 2021). Bireyin belirli güçlüklerle baş etmek amacıyla göstermiş olduğu performans ile bireyin sahip olduğu kişisel ve nesnel başarıları, onun kendi benliğini pozitif şekilde değerlendirmesini sağlar (Yıldız ve Cenkseven Önder, 2021). Demirci (2021) “Pozitif psikoloji temelli perma grupla psikolojik danışma uygulamasının üniversite öğrencilerinin iyi oluşlarına etkisi: bir pilot çalışma” adlı pilot çalışmasında perma modeli ile geliştirilmiş olan grupla psikolojik danışmanın, danışanlarının psikolojik iyi oluşların artırmada etkili olduğunu göstermiştir (Demirci, 2021).

Yardım etme becerileri

Yardım etme becerileri Hill ve O'Brien (1999) tarafından psikolojik danışman ile danışan arasındaki terapötik ilişkinin oluşmasını sağlayan, danışanın yaşamına etki etme noktasında psikolojik danışmanın danışma sürecinde kullandığı sözel ya da sözel olmayan tüm beceriler şeklinde tanımlanmıştır (Tatarhan ve Bozkurt, 2023). Voltan Acar (2023) yardım etme becerilerini/terapötik becerileri yapılama, yakından ilgilenme, konuşmaya açık davet, asgari düzeyde teşvik, duygu yansıtma, içerik yansıtma, kişiselleştirme (anlam, amaç, problem), özetleme, paylaşma, bağlama, sessizlik, müdahale etme ve bilgi verme başlıkları altında sıralamış, yüzleştirme ve kendini açma becerilerini terapötik koşullar çerçevesinde ele almıştır (Voltan Acar, 2023).

Yardım etme becerileri ya da bir diğer adıyla terapötik beceriler soru sorma, duygu yansıtma, asgari düzeyde teşvik, içerik yansıtma, kişiselleştirme: anlam-amaç-sorun, kendini katma, kendini açığa vurma, özetleme, yüzleştirme, yapılama, cesaretlendirme şeklinde sıralanmıştır (Eryılmaz ve Mutlu, 2023, ss. 83). Yardım etme becerileri konuşmaya açık davet (açık ve kapalı soru sorma şeklinde), yansıtma (duygu ve içerik yansıtma), asgari düzeyde teşvik, kişiselleştirme (amaç, sorun, anlam), kendini açma, özetleme, yüzleştirme, bağlama ve yapılama şeklinde ortaya konmaktadır (Yıldırım ve Öksüz, 2023). Bunun yanı sıra beceriler temel ve ileri düzey olmak üzere iki grupta da ele alınmıştır (Aladağ, 2013). Dikkat oluşturma, açık ve kapalı uçlu soru sorma, konuşmaya açık davet, duygu ve içerik yansıtma temel beceriler yani daha basit bir düzeyde danışma sürecine yönelik beceriler iken (Tatarhan ve Bozkurt, 2023); danışanın problemine yönelik içgörü kazanmasını sağlayan ve bununla birlikte problemine yönelik eylemde bulunmasını sağlayacak olan psikolojik danışmanın kendini açması, bilgi verme, yönlendirme yapma, yorumlama, anlık olabilme gibi beceriler ise ileri düzey beceriler şeklinde sıralanmıştır (Aladağ, 2013).

Hill ise becerileri keşfetme, içgörü, eylem şeklinde üç grupta sınıflandırmıştır (Eryılmaz ve Mutlu Çaykuş, 2019). Bu sınıflandırmaya bakıldığında keşfetme basamağında duygu yansıtma, açık uçlu ve kapalı uçlu sorular sorma, danışanın rahatlamasını sağlama, yeniden çerçeveleme; içgörü basamağında danışmanın kendini açması, yorumlama, yüzleştirme ve anlık olmak; eylem basamağında ise beceri olarak bilgi verme, yönlendirme bulunmaktadır (Meydan, 2014). Psikolojik danışman adaylarının yardım etme becerilerine yönelik Emül ve Öz Soysal 'ın (2021) yaptığı “Psikolojik Danışman Adaylarının Psikolojik Danışma Becerileri ve Özyeterliliklerine İlişkin Görüşleri” adlı çalışmada açık uçlu olacak şekilde 5 soru ile 4.sınıfta olan 129 psikolojik danışman adayının becerileri ve öz yeterlilikleri

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*

DOI. 10.51460/baebd.1477473



arasındaki ilişki incelenmiştir. Psikolojik danışman adaylarının etkin biçimde kullandıkları beceriler; içerik ve duygu yansıtma, soru sorma, dinleme, asgari düzeyde teşvik yapma, konuşmaya açık davet oluşturma, özetleme yapma, odaklanma, empati kurma, kendini açma, yorumlama, somutlaştırma, yüzleştirme, sessizlik, geri bildirim verme ve kişiselleştirme şeklinde sıralanmıştır. Aynı zamanda bu sıralama adayların kullanırken güçlük yaşadığı beceriler ve geliştirmek istediği beceriler şeklinde de sıralandığı görülmüştür (Emül ve Öz Soysal, 2021).

Yardım etme becerilerinin psikolojik iyi oluşa etkisi

Psikolojik danışmanlar, bir ruh sağlığı hizmeti vermektedir. Bu hizmet içerisinde yapılan psikolojik danışma sürecinde, danışman ve danışan birbirini karşılıklı olarak etkilemektedir. Bu sebeple psikolojik danışmanın sahip olduğu yardım etme becerilerinin yanında bu hizmeti sağlıklı bir şekilde verebilmesi için psikolojik iyi oluşunun önemli olduğu düşünülmektedir. Psikolojik danışmanlarının yardım etme becerilerinin psikolojik iyi oluşa etkisinin incelenmesine ilişkin alanyazın incelendiğinde bu konuya yönelik bir çalışma yapılmadığı görülmüştür. Bu noktadan hareketle yapılan çalışmada Psikolojik danışman adaylarının hem psikolojik iyi oluşlarına yönelik hem de yardım etme becerilerine ilişkin görüşleri incelenmek istenmiştir. Bu doğrultuda yarı yapılandırılmış görüşme formu hazırlanmıştır. Formda 13 adet açık uçlu soru bulunmaktadır. Bunlar:

1. Psikolojik danışman adayı olarak mesleki açıdan hayatına ilişkin hangi pozitif duygular içindesin?
2. Psikolojik danışman adayı olarak kişisel açıdan hayatına ilişkin hangi pozitif duygular içindesin?
3. Psikolojik danışman adayı olarak hayatında olumlu ilişkiler kurma açısından kendini nasıl görüyorsun?
4. Psikolojik danışman adayı olarak hayatının amacını anlamak ile ilgili kendini nasıl görüyorsun?
5. Psikolojik danışma eğitimi almış olman şu an hayatının akışında kişilerarası ilişkilerindeki bağlanma süreçlerine nasıl etki etti?
6. Psikolojik danışmanlık eğitiminde kendinle ilgili neler keşfettin?
7. Psikolojik danışmanlık eğitiminde iç görü olarak edindiğin ve kendinde keşfettiğin yukarıda bahsettiğin neleri hayatında eyleme dökabiliyorsun?
8. Psikolojik danışman adayı olarak yardım alan kişinin iç görü geliştirmesine katkı sunman açısından kendini nasıl görüyorsun?
9. Psikolojik danışman adayı olarak yardım alan kişinin kendini keşfetmesine katkı sunman açısından kendini nasıl görüyorsun?
10. Psikolojik danışman adayı olarak yardım alan kişinin iç görü edindiği ve keşfettikleri doğrultusunda eyleme geçmesine katkı sunman açısından kendini nasıl görüyorsun?
11. Psikolojik danışman adayı olarak psikolojik iyi oluşunun yardım etme becerilerine etkisini nasıl değerlendirirsin?
12. Psikolojik danışman olarak hangi yardım etme becerilerinde kendini daha etkili hissediyorsun?
13. Psikolojik danışman olarak hangi yardım etme becerilerinde gelişmiş psikolojik iyi oluşuna katkı sağlayacaktır?



Hazırlanan açık uçlu sorular, Psikolojik danışman adayları ile birebir görüşme yapılarak sorulmuş olup sahip olduğu yardım etme becerileri ve psikolojik iyi oluşlarına ilişkin görüşleri saptanmaya çalışılmıştır.

Yöntem

Bu araştırmanın amacı doğrultusunda nitel araştırma yöntemlerinden biri olan görüşme yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma bir olgu, olay veya durumun detaylı olarak incelenmesine imkân sağlayan bir yöntemdir (Büyükköztürk, Kılıç-Çakmak, Akgün, Karadeniz ve Demirel, 2020). Görüşme; bireylerin duygu hallerini, düşünce durumlarını, tutumlarının, deneyimlerini ve rahatsız eden durumların anlaşılabilmesi için etkili bir tekniktir (Sevecan ve Çilingiroğlu, 2007).

Çalışma grubu

Nitel araştırmaların kullanım amacı araştırmaya katılan kişilerin araştırma konusu ile ilgili deneyim ve düşüncelerinin belirlenmesidir (Gürbüz ve Şahin, 2018). Çalışmanın evreni İzmir’de 2023-2024 eğitim öğretim yılında Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında lisans düzeyinde dördüncü sınıfta okuyan, bireyle psikolojik danışma dersi sürecine katılmış olan ve psikolojik danışman olarak deneyim edinmiş olan 226 öğrencidir. Çalışma grubu oluşturulurken kota örnekleme yolu tercih edilmiştir ve evreni yaklaşık olarak yüzde 10 temsil edecek şekilde, her bir üniversiteden 4 kadın 4 erkek olmak üzere 8 öğrenciye toplamda 24 öğrenciye ulaşılması hedeflenmiştir. Bu doğrultuda etik kurul izinleri alınmıştır, ardından anabilim dalı başkanlarıyla irtibata geçilmiştir, sınıflara ulaşılarak çalışmaya davet ulaştırılmıştır. Gönüllü olarak katılmayı kabul edenlerden çalışma grubu oluşturulmuştur. Her bir katılımcı ile tek tek randevulaşmış ve yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu 12’si (%50) kadın, 12’si (%50) erkek olmak üzere toplam 24 psikolojik danışman adayından oluşmaktadır. Çalışma grubunda olan psikolojik danışman adaylarını tümü gönüllülük esasına dayalı olarak çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Psikolojik danışman adaylarına gerekli mercilerden izinler alınarak duyuru yapılarak ulaşılmıştır.

Veri toplama araçları

Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu: Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algıları konusunda bilgi sahibi olmak amacı doğrultusunda yapılandırılmış görüşme tekniğine uygun olacak şekilde araştırmacılar tarafınca literatür taraması ve uzman ve proje danışmanı görüşlerine dayalı olarak belirlenmiş olan yapılandırılmış görüşme formundan yararlanılmıştır. Yapılandırılmış görüşme formu 13 sorudan oluşmaktadır. Sorular belirlenirken konu ile alakalı alan yazı taranmış ve soru havuzu hazırlanmıştır. Proje danışmanına danışılarak geribildirim alınmış ve sorulara son şekilleri verilmiştir. Yapılandırılmış görüşme formuna ait sorular aşağıdaki şekildedir:

1. Psikolojik danışman adayı olarak mesleki açıdan hayatına ilişkin hangi pozitif duygular içindesin?
2. Psikolojik danışman adayı olarak kişisel açıdan hayatına ilişkin hangi pozitif duygular içindesin?

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*

DOI. 10.51460/baebd.1477473



3. Psikolojik danışman adayı olarak hayatında olumlu ilişkiler kurma açısından kendini nasıl görüyorsun?
4. Psikolojik danışman adayı olarak hayatının amacını anlamak ile ilgili kendini nasıl görüyorsun?
5. Psikolojik danışmanlık eğitimi almış olman şu an hayatının akışında kişilerarası ilişkilerindeki bağlanma süreçlerine nasıl etki etti?
6. Psikolojik danışmanlık eğitiminde kendinle ilgili neler keşfettin?
7. Psikolojik danışmanlık eğitiminde iç görü olarak edindiğin ve kendinde keşfettiğin yukarıda bahsettiğin neleri hayatında eyleme dökabiliyorsun?
8. Psikolojik danışman adayı olarak yardım alan kişinin iç görü geliştirmesine katkı sunman açısından kendini nasıl görüyorsun?
9. Psikolojik danışman adayı olarak yardım alan kişinin kendini keşfetmesine katkı sunman açısından kendini nasıl görüyorsun?
10. Psikolojik danışman adayı olarak yardım alan kişinin iç görü edindiği ve keşfettikleri doğrultusunda eyleme geçmesine katkı sunman açısından kendini nasıl görüyorsun?
11. Psikolojik danışman adayı olarak psikolojik iyi oluşunun yardım etme becerilerine etkisini nasıl değerlendirirsin?
12. Psikolojik danışman olarak hangi yardım etme becerilerinde kendini daha etkili hissediyorsun?
13. Psikolojik danışman olarak hangi yardım etme becerilerinde gelişen psikolojik iyi oluşuna katkı sağlayacaktır?

Kişisel Bilgi Formu: Araştırmaya katılan gönüllü psikolojik danışman adaylarına ait demografik verileri elde etmek amacıyla araştırmacılar tarafından kişisel bilgi formu oluşturulmuştur. Oluşturulan bu formda isim, soy isim, cinsiyet, yaş, lisans eğitimi alınan üniversite bilgileri alınmıştır.

İşlem yolu

Bu çalışma Dokuz Eylül Üniversitesi Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Uygulama ve Araştırma Merkezi bünyesinde yürütülmüştür. Bu çalışma Tübitak 2209-A programı tarafından desteklenmiş ve tamamlanmış olan 1919B012221268 numaralı projeden üretilmiştir. Çalışmada Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği tarafından 30.03.2023 tarih ve E-87347630-659-561775 sayılı Etik kurul izni alınmıştır. Belirlenen yükseköğretim kurumlarında (İzmir Demokrasi Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi) 2023-2024 yılında lisans eğitimi almakta olan Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalında dördüncü sınıf düzeyinde okuyan öğrencilerden gönüllü katılımcılara, araştırmacılar tarafından, araştırmada kullanılan yarı yapılandırılmış görüşme formu ve kişisel bilgi formu yüz yüze olarak görüşme yöntemi şeklinde ulaştırılmıştır. Verilerin toplanma sürecinde gönüllü katılımcı onayı alınarak ses kaydı alınmıştır. Araştırmanın amacı, araştırmaya ait bilgiler ve katılımcı cevapları araştırmacılar haricinde kimseyle paylaşılmayacağına dair gizlilik bilgileri bilgilendirmiş onam formunda paylaşılmış ve bilgilendirilmiş onam formu belgesinin biri katılımcıya verilmiştir.

Bulgular

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1856-1880.

DOI. 10.51460/baebd.1477473



Psikolojik danışman adayları ile yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen bilgiler içerik analizine göre 9 kategoriye ayrılmıştır.

1. Olumlu duygular

Sayfa | 1866

Katılımcıların olumlu duygularını belirlemek amacıyla katılımcılara “Psikolojik danışman adayı olarak mesleki açıdan hayatına ilişkin hangi pozitif duygular içindedin?” ve “Psikolojik danışman adayı olarak kişisel açıdan hayatına ilişkin hangi pozitif duygular içindedin?” soruları yöneltilmiştir.

Görüşmeler doğrultusunda katılımcılara yöneltilen birinci ve ikinci sorulara ilişkin elde edilen kodların frekansları ve kodlara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 1’de sunulmuştur.

Olumlu Duygular olarak adlandırılan kategori, mesleki açıdan pozitif duygular ve kişisel açıdan pozitif duygular olarak iki alt kategoriye ayrılmıştır.

Tablo 1.
Psikolojik Danışman adaylarının sahip olduğu olumlu duygular

1. Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	f
Olumlu Duygular	1.Mesleki açıdan pozitif duygular	1.1.1. Mutluluk/İyi Hissetme	22
		1.1.2. Yardım etmenin yaşattığı doyum	19
		1.1.3.Farkındalık	11
		1.1.4.Mesleğe Bağlılık/ Yetkinlik	9
		1.1.5.Kabul edilebilirlik	2
		1.1.6.Yenilik	1
	2.Kişisel açıdan pozitif duygular	1.2.1.Mutluluk	23
		1.2.2.Farkındalık	11
		1.2.3.İlişkilerde Gelişme/Anlayış	7
		1.2.4.Faydalı Hissetme	3
		1.2.5.Mesleğe Uygun /Deneyimli Hissetme	3
		1.2.6.Tatmin/Doyum	3
		1.2.7.Heyecan	2
1.2.8.Sakinlik	1		
1.2.9.Umut	1		
1.2.10.Hassasiyet	1		
1.2.11.Öz güven	1		

Tablo 1’de görüldüğü üzere, olumlu duygular mesleki ve kişisel açıdan iki alt kategoriye ayrılmıştır. Psikolojik danışman adayı olarak mesleki açıdan hayatına ilişkin hangi pozitif duygular içindedin?” sorusuna verilen cevaplar doğrultusunda mesleki açıdan pozitif duygular altı kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; mutluluk/iyi hissetme (%92), yardım etmenin yaşattığı doyum (%79), farkındalık (%46), mesleğe bağlılık (%37,5), kabul edilebilirlik (%8), yenilik (%4) olduğu görülmüştür. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Genel olarak baktığımda hayatımda, mutluluk benim için insanlara yardım etmek diyebilirim.” (E, 22)

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*

DOI. 10.51460/baebd.1477473



“İnsanlara yardım etmek hoşuma gidiyor, şu an aldığım danışmanın bilişsel olarak farkındalığı çok düşüktü şu an onun arttığını gördüm ve bu bana iyi hissettirdi.” (E, 21)

Tablo 1'in 2. alt kategorisi olan kişisel açıdan pozitif duyguları saptamak amacı ile sorulan “Psikolojik danışman adayı olarak kişisel açıdan hayatına ilişkin hangi pozitif duygular içindesin?” soruya ilişkin yanıtlar on bir kod altında toplanmıştır. Alınmış olan yanıtlara göre belirlenen kodlar; mutluluk (%96), farkındalık kazanma (%46), ilişkilerde gelişme/anlayış (%29) faydalı hissetme (%12,5), mesleğe uygun hissetme/deneyimli hissetme (%12.5), tatmin/doyum (%12.5), heyecan (%8), sakinlik (%4), umut (%4), hassasiyet (%4), öz güven (%4) olduğu bulunmuştur. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Zayıflık olarak gördüğüm şeyleri artık saklamıyorum ilişkilerimde gösterebiliyorum.” (K, 23)
“Bana mutluluk katıyor bu işi yapmak, yeni heyecanlar, deneyimler tadıyorum bunun vermiş olduğu bir heyecan var. Güzel şeyler hissediyorum.” (E, 24)

2.Olumlu ilişkiler

Katılımcılara yöneltilen “Psikolojik danışman adayı olarak hayatında olumlu ilişkiler kurma açısından kendini nasıl görüyorsun?” sorusuna ilişkin bulgular, görüşmeler doğrultusunda katılımcılara yöneltilen üçüncü soruya ilişkin elde edilen kodların frekansları ve kodlara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 2 'de sunulmuştur.

Tablo 2.

Psikolojik Danışman adaylarının olumlu ilişki kurma konusunda kendine yönelik algısı

2.Kategori	Kodlar	f
Olumlu ilişkiler	2.1.İletişimi kurma ve sağlamada iyi hissetme	19
	2.2.Lisans eğitimin hayatına olumlu etkisi	12
	2.3.İletişim becerilerinde olumlu gelişme	8
	2.4.Empatiyi kendi hayatına aktarabilme	6
	2.5.İlişkileri kurma ve sürdürmede zorlanma	5
	2.6. Olumlu ilişki kurma açısından farkındalık kazanmak	3
	2.7. İçe dönük özellikten dışa dönük özelliğe evrilme	1
	2.8. Mesleki kimlik ile sosyal kimliği ayırt etme	1
	2.9.Almış olduğu Psikolojik danışmanlık lisans eğitiminin hayatına olumsuz etkisi	1

Tablo 2'de “Psikolojik danışman adayı olarak hayatında olumlu ilişkiler kurma açısından kendini nasıl görüyorsun?” sorusuna verilen yanıtlar incelendiğinde dokuz kod altında toplanmıştır. Alınan yanıtlara göre belirlenen kodlar; iletişimi kurma ve sağlamada iyi hissetme (%79), lisans eğitiminin olumlu etkisi (%50) iletişim becerilerinde olumlu gelişme (%33), empatiyi kendi hayatına aktarabilme (%25), ilişkileri kurma ve sürdürmede zorlanma (%21), olumlu ilişki kurma açısından farkındalık kazanmak (%12.5), içe dönük özellikten dışa dönük özelliğe evrilme (%4), mesleki kimlik ile sosyal kimliği ayırt etme (%4) almış olduğu Psikolojik danışmanlık lisans eğitiminin hayatına olumsuz etkisi (%4) olduğu görülmüştür. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*

DOI. 10.51460/baebd.1477473



“Şimdi daha çok karşımdaki insanın dünyasını anlamaya çalıştığım için daha iyi görüyorum önceye göre.” (K, 23)

“Kendimi bu konuda gerçekten iyi görüyorum, insanlarla ilişkim iyidir çünkü. İnsanlara yani ince ince, düşünceli yaklaşıyorum ve aynı şekilde etrafımdaki insanlardan bu düşünceleri gördüğüm için güzel bir ilişki kurduğumu düşünüyorum.” (K, 21)

3.Yaşamın anlamı

Katılımcılara yöneltilen, “Psikolojik danışman adayı olarak hayatının amacını anlamak ile ilgili kendini nasıl görüyorsun?” sorusuna ilişkin bulgular, görüşmeler doğrultusunda katılımcılara yöneltilen dördüncü soruya ilişkin elde edilen kodların frekansları ve kodlara ilişkin örnek katılımcı ifadeleri Tablo 3’de sunulmuştur.

Tablo 3.

Psikolojik Danışman adaylarının hayatın amacına yönelik algıları

3.Kategori	Kodlar	f
Yaşamın Anlamı	3.1.İnsanlara yarar sağlamak	7
	3.2.Hayatın amacını anlamak konusunda farkındalık kazanma	4
	3.3.Kişinin hayatında ideallerinin ve değerlerinin olması	4
	3.4.Mutlu olmak	3
	3.5. Hayatın amacını anlama sürecinde olmak	3
	3.6. Hayatın amacını henüz anlayamamak	2
	3.7.Fırsatları değerlendirmek/Ana odaklanmak	2
	3.8.Mesleki amacın kişisel yaşamın amacını geri planda bırakması	1
	3.9.Hayatı değerli görmek	1
	3.10.İnsanlarla iletişimde uzmanlaşmak	1
	3.11.Hayatın amacını düşünmemek	1
	3.12.İnsanların bireysel olarak duygularına saygı duymak	1
	3.13.Hayatın amacını anlama konusunda gayet iyi olduğunu düşünme	1
	3.14.Hayatın dönem dönem değiştiğine inanma	1

Tablo 3’de “Psikolojik danışman adayı olarak hayatının amacını anlamak ile ilgili kendini nasıl görüyorsun?” sorusuna ilişkin verilen yanıtlar incelendiğinde on dört kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; insanlara yarar sağlamak (%29), hayatın amacını anlamak konusunda farkındalık kazanmak (%17), kişinin hayatında ideallerinin ve değerlerinin olması (%17), mutlu olmak (%12.5), hayatın anlamını anlama sürecinde olmak (%12.5), hayatın amacını henüz anlayamamak (%8), fırsatları değerlendirmek/ana odaklanmak (%8), yedi ayrı kodun birer kez söylenerek (%4) ile eşit olduğu bulunmuştur. Bu kodlar; Mesleki amacın kişisel yaşamın amacını geri planda bırakması, hayatı değerli görmek, insanlarla iletişimde uzmanlaşmak, hayatın amacını düşünmemek, insanların bireysel olarak duygularına saygı duymak, hayatın amacını anlama konusunda gayet iyi olduğunu düşünme, hayatın dönem dönem değiştiğine inanma olarak saptanmıştır. Katılımcılardan birinin görüşü aşağıda verilmektedir. Katılımcılardan birinin görüşü aşağıda verilmektedir.



“Yani hiç sorgulamayan hiç yaşadığının farkına varılmayan bir hayattansa en azından sorgulayarak sonunda da gerçekten bir amaç edinebilme sürecinin içerisindeyiz.” (K, 22)

“Hayatımın amacını anlama konusunda gayet iyi olduğumu düşünüyorum zaten tek amacım buydu yani bu yoldan ilerlemektir. Evet, farklı şekillerde değişik fikirlerim de oluştu ama olmak istediğim yerde olmak istediğim noktadayım.” (K, 38)

4. Kişilerarası ilişkilerinde bağlanma

Katılımcılara yöneltilen “Psikolojik danışma eğitimi almış olman şu an hayatının akışında kişilerarası ilişkilerindeki bağlanma süreçlerine nasıl etki etti? “ sorusuna ilişkin bulgular, görüşmeler doğrultusunda gönüllü katılımcılara iletilen beşinci soruyla ilişki elde edilen kodların frekansları Tablo 4’te sunulmuştur.

Tablo 4.

Kişilerarası ilişkilerde bağlanma

4. Kategoriler	Kodlar	f	%
Kişilerarası ilişkilerinde bağlanma	4.1. Farkındalık kazanma	19	79
	4.2. Yararlı olması	8	33
	4.3. Güvenli bağlanma stilini benimsenmesi	7	29
	4.4. Pozitif olduğunu söyleme	3	12,5
	4.5. Kişilerarası ilişkilerde sınırı koruma	4	17
	4.6. Bağlanma sürecinde sorun yaşama	3	12,5
	4.7. Kendisini merkeze alma	2	8
	4.8. Bağlanma stilini sorgulama	1	4
	4.9. Lisans eğitiminin etkisini olmadığını düşünme	1	4
	4.10. Kişilerarası ilişkilerinde çözüm odaklı yaklaşmayı sağlamak	1	4

Tablo 4’de görüldüğü üzere kişilerarası ilişkilerde bağlanma yanıtların on kod altında toplandığı görülmüştür. Bu kodlar; farkındalık kazanma (%79), yararlı olması (%33), güvenli bağlanma stilini benimsenmesi (%29), pozitif olduğunu söyleme (%12,5), kişilerarası ilişkilerde sınırı koruma (%17), bağlanma sürecinde sorun yaşama (%12,5), kendisini merkeze alma (%8), bağlanma stilini sorgulama (%4), lisans eğitiminin etkisini olmadığını düşünme (%4), kişilerarası ilişkilerinde çözüm odaklı yaklaşmayı sağlamak (%4) kodlarında belirlenmiştir. Katılımcılardan birinin görüşü aşağıda verilmektedir. Katılımcılardan birinin görüşü aşağıda verilmektedir.

“Normalde lise hayatım olsun ya da üniversiteye başladığımda bu alan konusunda farkındalığım az olduğu noktalarda geliştirdiğim, kendimce geliştirdiğim otomatik düşüncelerimin farkında değilim. Bağlanma konusunda işte ilişkide “ben zarar görürüm” şeklinde bir yapı geliştirdiysem bunu hayatımın bütün genelinde romantik ilişkilerime vesaire aksettirdiğimi görüyordum ama şimdi şu an aynı şeyi yaşasam dönüp baktığımda bunun o kişiyle alakalı olduğunu ve hayatımın genelinde bunun geçerli olmadığını anlayabilecek durumdayım.” (E, 22)



*“Güzel etkisi oldu çünkü farkında olmadığım zamanlarda hep aynı ilişkiler kuruyordum sonradan aynı döngüyü sürdürdüğümü fark edince bana daha iyi gelebilecek döngüler kurmaya özen gösterdim.”
(K, 21)*

5. Başarı

Sayfa | 1870

Katılımcılara yöneltilen on üç soru incelendiğinde her soruya verilen yanıtlar içerisinde “Başarı” boyutu incelenmiştir. Görüşmeler doğrultusunda gönüllü katılımcılara iletilen on üç soruyla ilişkili elde edilen kodların frekansları Tablo 5’te sunulmuştur.

Tablo 5.
Başarı

5.Kategori	Alt Kategoriler	Kodlar	f
Başarı	5.1. Yardım alan kişinin içgörü geliştirmesine katkı sunma yönelik başarı	5.1.1.Kendini iyi görmesi	15
		5.1.2. Kendini yeterli görmemesi	7
		5.1.3. Kişinin başarı kazanma konusunda aceleci görmesi	3
		5.1.4. Kendini orta düzeyde görmesi	2
		5.1.5. Başarının kazanması için terapötik ilişki kurmanın gerekliliğine inanma	2
		5.1.6. Başarının kazanması içi koşulsuz kabul gerekliliği	2
	5.2. Yardım alan kişinin kendini keşfetmesine katkı sunmasına yönelik başarı	5.2.1. Kendinin iyi düzeyde olduğunu düşünüyor	10
		5.2.2. Kendinin orta düzeyde olduğunu düşünüyor	7
		5.2.3. Kendini yetersiz olduğunu düşünüyor	4
		5.2.4. Danışana farkındalık kazandıkça yetkinliği artarak başarılı düşünüyor	1
		5.2.5. Sınırların farkında olarak kendini başarılı görüyor	1
		5.2.6. Danışanın kendini keşfetmesinde kendiyile bir alakası olduğunu düşünmüyor	1
		5.2.7. Danışana destekleyici olarak başarı gösterdiğini düşünüyor	1
5.3. Yardım alan kişinin içgörü edindiği ve keşfettikleri doğrultusunda eyleme geçmesine katkı sunmasına yönelik başarı	5.3.1. Kendinin başarılı olduğunu düşünüyor	10	
	5.3.2. Danışanın etkisi olduğunu düşünüyor	6	
	5.3.3. Kendinin orta düzeyde olduğunu düşünüyor	5	
	5.3.4. İkna etme konusunda başarılı olmak	2	

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1856-1880.

DOI. 10.51460/baebd.1477473



5.3.5. Başarı kazanmasında koşulsuz kabul gerekliliği	1
5.3.6. Başarı kazanma konusunda zorlanmak	1
5.3.7. Kendini başarısız görmek	1
5.3.8. Başarı kazanma konusunda heyecanlı görmek	1

On üç soruya verilen cevaplar incelendiğinde, üç alt kategori ve yirmi bir kod altında toplandığı görülmüştür. “Yardım alan kişinin içgörü geliştirmesine katkı sunma yönelik başarı” alt kategorisinde kodlar: Kendini iyi görmesi (%50), kendini yeterli görmemesi (%29), kişinin başarı kazanma konusunda aceleci görmesi (%12,5), kendini orta düzeyde görmesi (%8), başarının kazanması için terapötik ilişki kurmanın gerekliliğine inanma (%8), başarının kazanması için koşulsuz kabul gerekliliği (%8) belirlenmiştir.

“Yardım alan kişinin kendini keşfetmesine katkı sunmasına yönelik başarı” alt kategorisinde olan kodlar : Kendinin iyi düzeyde olduğunu düşünüyor (%42), kendinin orta düzeyde olduğunu düşünüyor (%29), kendini yetersiz olduğunu düşünüyor (%17), danışana farkındalık kazandıkça yetkinliği artarak başarılı düşünüyor (%4), sınırların farkında olarak kendini başarılı görüyor (%4), danışanın kendini keşfetmesinde kendine bir alakası olduğunu düşünmüyor (%4), danışana destekleyici olarak başarı gösterdiğini düşünüyor (%4) şeklinde belirlenmiştir.

“Yardım alan kişinin içgörü edindiği ve keşfettikleri doğrultusunda eyleme geçmesine katkı sunmasına yönelik başarı” kategorisine sahip kodlar: Kendinin başarılı olduğunu düşünüyor (%4), danışanın etkisi olduğunu düşünüyor (%25), kendinin orta düzeyde olduğunu düşünüyor (%21), ikna etme konusunda başarılı olmak (%8), başarı kazanmasında koşulsuz kabul gerekliliği (%4), başarı kazanma konusunda zorlanmak (%4), kendini başarısız görmek (%4), başarı kazanma konusunda heyecanlı görmek (%4) şeklinde belirlenmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Danışanımla ilk önce samimi bir ilişki kurmam gerekiyor terapötik ilişkiyi yakalamak için. Bu da sağlıklı bir iletişim kurmaktan geçiyor. Terapötik ilişki sağlandıktan sonra danışanım bana yavaş yavaş güvenmeye başlıyor o güven sağlandıktan sonra da kendisi istemsizce davranışları hayatına uygulamak için güdüleniyor. Bu da iç görü kazandırıyor. Şu an danışanımla ilk dört haftaya göre aramızda bir güven bağı var ve benim ona verdiğim teknikleri ödevleri hayatına uygulamaya başladı. Bir bakıma da bir değişim yarattığımı düşünüyorum.” (E,24)

“Şöyle, doğru sorular sorduğumda ve onda yeni bir pencere açıldığında, bir şeyi fark ettiğinde ben çok iyi hissediyorum diyorum ki tamam sonunda bunu fark etti ve ona yardım edebildim. O yardım edebilme hissi çok güzel.” (K, 23)

“Heyecanlı görüyorum danışanlarımdan daha çok heyecanlanıyorum, çünkü bir elimde bir keşif var. Hadi onla bir şey yap diye.” (K,22)

6.İç görü edinme ve keşfetme

Katılımcıların almış oldukları eğitim doğrultusunda kendileriyle ilgili geliştirdiği içgörü ve neler keşfettiklerini incelemek amacıyla “Psikolojik danışmanlık eğitiminde kendinle ilgili neler keşfettin?” ve



“Psikolojik danışmanlık eğitiminde iç görü olarak edindiğin ve kendinde keşfettiğin yukarıda bahsettiğin neleri hayatında eyleme dönebiliyorsun?” soruları yöneltilmiştir. Görüşmeler doğrultusunda elde edilen kodların frekansları Tablo 6 ‘da sunulmuştur.

Tablo 6.

Psikolojik Danışman adaylarının kendine yönelik içgörü- keşif algısı ve eyleme dökme durumu

6.Kategori	Kodlar	f
İçgörü – Keşif	1.Kişisel Özelliklerine yönelik İçgörü-keşif kazanması	16
	2.Olumsuz kişisel özelliklerine yönelik İçgörü -keşif kazanması	8
	3.Kişilerarası ilişkilerine yönelik İçgörü-Keşif kazanması	8
	4.Mesleki açıdan İçgörü-keşif kazanması	7
	5.Kendisinde yardım alacak konulara yönelik İçgörü-Keşif kazanması	3
	6.Kendini Tanımaya başlamasına yönelik İçgörü-keşif kazanması	3
	7.Sorgulama	1
Eylem	<i>Evet</i>	18
	<i>Hayır</i>	8
	<i>Kısmen</i>	1

Tablo 6’da görüldüğü üzere, katılımcıların “Psikolojik danışmanlık eğitiminde kendinle ilgili neler keşfettin?” sorusuna verdiği cevapları içgörü-keşif kategorisinde 7 kod altında toplanmıştır. Bu kodlar: kişisel özelliklerine yönelik içgörü-keşif kazanması (%67), olumsuz kişisel özelliklerine yönelik içgörü -keşif kazanması (%33), kişilerarası ilişkilerine yönelik içgörü-keşif kazanması (%33), mesleki açıdan içgörü-keşif kazanması (%29), kendisinde yardım alacak konulara yönelik içgörü-keşif kazanması (%12,5), kendini tanımaya başlamasına yönelik içgörü-keşif kazanması (%12,5), sorgulama (%4) şeklinde belirlenmiştir.

Katılımcıların “Psikolojik danışmanlık eğitiminde iç görü olarak edindiğin ve kendinde keşfettiğin yukarıda bahsettiğin neleri hayatında eyleme dönebiliyorsun?” sorusuna verdiği cevaplar neticesinde dönebilme derecelerine göre kodlar oluşturulmuştur. Kodlar; evet- eyleme dönebiliyorum (%75), kısmen- kısmen eyleme dönebiliyorum (%33), hayır- eyleme dökemiyorum (%4) şeklinde 3 başlıkta toplanmıştır. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kendimle ilgili çok şey keşfettim. Hayatı aslında akışta bıraktığımızda daha keyifli, daha rahat, daha mutlu olabileceğimi anladım. Ben daha önceden karamsar bir insandım, hayata daha iyimser, daha pozitif bakmaya başladım.” (K, 21)

“Duyguları hayatıma dönebiliyorum çünkü öncesinde bastırırdım fakat artık yaşamaya izin veriyorum duygularımı.” (K, 23)

7.Etkili olduğu hissedilen yardım etme becerileri

Katılımcıların etkili hissettiği yardım etme becerilerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Psikolojik danışman olarak hangi yardım etme becerilerinde kendini daha etkili hissediyorsun?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeler doğrultusunda elde edilen cevapların frekansları Tablo 7 ‘de sunulmuştur.

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1856-1880.

DOI. 10.51460/baebd.1477473



Tablo 7.

Psikolojik danışman adayının etkili hissettiği yardım etme becerileri

7.Kategori	Kodlar	f
Etkili hissedilen yardım etme becerileri	1.İçerik Yansıtma	13
	2.Duygu Yansıtma	10
	3.Özetleme	8
	4.Yüzleştirme	7
	5.Açık Uçlu Soru Sorma	7
	6.Uygulamalarda Yetkinlik	5
	7.Etkili Dinleme	5
	8.Asgari Düzeyde Teşvik	4
	9.Empatik Yaklaşım	3
	10.Konuşmaya Açık Davet	3
	11.Danışma sürecini takip etme	3
	12.Kendini açma	3
	13.Oturumlar arası bağlantı kurma	2
	14. Yorumlama	2
	15.Yeniden çerçeveleme	1
	16.Koşulsuz kabul	1
	17.Saygı	1
	18.Somutlaştırma	1
	19.Danışanı motive etme	1
	20. Örneklendirme	1
	21.Cesaretlendirme	1
	22.Kişiselleştirme	1
	23.Etkili İletişim	1

Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda etkili hissedilen yardım etme becerileri kategorisinde 23 kod oluşturulmuştur. Bu kodlar: içerik yansıtma (%54), duygu yansıtma (%42), özetleme (%33), yüzleştirme (%29), açık uçlu soru sorma (%29), uygulamalarda yetkinlik (%21), etkili dinleme (%21), asgari düzeyde teşvik (%17), empatik yaklaşım (%12,5), konuşmaya açık davet (%12,5), danışma sürecini takip etme (%12,5), kendini açma (%12,5), oturumlar arası bağlantı kurma (%8), yorumlama (%8), yeniden çerçeveleme (%4,5), koşulsuz kabul (%4), saygı (%4), somutlaştırma (%4), danışanı motive etme (%4), örneklendirme (%4), cesaretlendirme (%4), kişiselleştirme (%4), etkili iletişim (%4) şeklinde bulunmuştur.

8.Geliştirilmesi psikolojik iyi oluşa katkı sağlayacak yardım etme becerileri

Katılımcıların psikolojik iyi oluşuna katkı sağlayacak ve geliştirmesini düşündüğü yardım etme becerilerini belirlemek amacıyla katılımcılara “Psikolojik danışman olarak hangi yardım etme becerilerinde gelişmiş psikolojik iyi oluşuna katkı sağlayacaktır?” sorusu yöneltilmiştir. Görüşmeler doğrultusunda elde edilen cevapların frekansları Tablo 8’de sunulmuştur.

Tablo 8.

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*

DOI. 10.51460/baebd.1477473



Psikolojik Danışman olarak psikolojik iyi oluşa katkı sağlayacak geliştirilmesi gereken becerilerin incelenmesi

8.Kategori	Kodlar	f
Geliştirilmesi Psikolojik İyi	1.Duygu Yansıtma	10
Oluşa Katkı Sağlayacak	2.İçerik Yansıtma	7
Yardım Etme Becerileri	3.Bütün becerilerde yetkin olma	5
	4.Soru Sorma	4
	5.Empati Yapma	3
	6.Yüzleştirme	3
	7.Özetleme	2
	8.Asgari Düzeyde Teşvik	2
	9.Süreç Yönetimi	1
	10.Somutlaştırma	1
	11.Kendini Açma	1
	12.Konuşmaya Açık Davet	1
	13.Yeniden Çerçeveleme	1
	14.Metofor Kullanma	1
	15.Kişiselleştirme Yapmamak	1

Katılımcıların verdiği cevaplar doğrultusunda geliştirilmesi psikolojik iyi oluşa katkı sağlayacak yardım etme becerileri kategorisinde 15 kod oluşturulmuştur. Bu kodlar: duygu yansıtma (%42), içerik yansıtma (%29), bütün becerilerde yetkin olma (%21), soru sorma (%17), empati yapma (%12,5), yüzleştirme (%12,5), özetleme (%8), asgari düzeyde teşvik (%8), süreç yönetimi (%4), somutlaştırma (%4), kendini açma (%4), konuşmaya açık davet (%4), yeniden çerçeveleme (%4), metafor kullanmak (%4), kişiselleştirme yapmamak (%4) şeklinde bulunmuştur.

9.Psikolojik iyi oluşun yardım etme becerisine etkisi

Katılımcıların psikolojik iyi oluşun kendi yardım etme becerilerine etkisini belirlemek amacıyla katılımcılara “Psikolojik danışman adayı olarak psikolojik iyi oluşun yardım etme becerilerine etkisini nasıl değerlendirirsin?” sorusu yöneltilmiştir. Soruya verilen cevaplar neticesinde psikolojik iyi oluşun yardım etme becerilerine etkisi yaklaşık %96’lık bir oranla çok etkili olduğu görülmüştür. Görüşmeler doğrultusunda iki farklı kod oluştuğu görülmektedir. Birincisi psikolojik danışmanın psikolojik açıdan iyi olup olmasının sonucunda danışma sürecinin bu durumdan etkilenebilmesidir (%96). İkincisi ise psikolojik danışmanın etkili bir danışma hizmeti verdiğinde psikolojik iyi oluşuna katkı sağlamasıdır (%8).

İlk koda bakıldığında psikolojik iyi oluşun yüksek olduğunda psikolojik danışmanın “motivasyonunun daha yüksek olması”, “yardım etme konusunda daha iyi hissetmesi ve daha istekli olması”; “psikolojik iyi oluşun düşük olduğu durumda herhangi bir olumsuz durumun danışma sürecine yansiyebileceği ve danışanı etkileyebileceği”, “psikolojik danışmanın dikkatini toplamada güçlük yaşayabileceği”, “danışanı etkili bir şekilde dinleme konusunda problem yaşayabileceği”, “psikolojik danışman kendini kötü hissettiğinde danışma oturumlarının da kötü geçebileceği ve danışanın kötü yönlerine daha çok odaklanılabileceği”, “psikolojik danışma esnasında transferans ve karşıt transferans durumlarının yaşanabileceği”, “psikolojik danışmanın kendi hayatında yaşadığı durumları

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*

DOI. 10.51460/baebd.1477473



aşamadığında danışana zara verebileceği”, “danışma oturumundan tam verim alınamayacağı”, “yardım etme becerilerini yetkin bir şekilde kullanmada güçlük yaşanabileceği” sonuçlarına ulaşılmıştır.

Önemli bir olgu olarak psikolojik danışmanın adaylarının “kendi sorunlarına dair farkındalık kazanması”, “danışma sürecinde bu durumları kontrol etmesi gerektiği”, “kendisini bu yönde geliştirmesi gerektiği” ve “bu konuda yardım alması gerektiği” ifadelerine ulaşılmıştır.

İkinci koda bakıldığında ise psikolojik danışmanın “etkili bir danışma hizmeti vermesi” ve “becerileri yetkin bir şekilde kullanması” psikolojik iyi oluşa katkı sağlayan faktörler oralar ifade edilmiştir. Bazı katılımcıların görüşleri aşağıda verilmiştir.

“Kendi farkında olmayan biri başkasına zarar verir.” (K, 21)

“Yani danışmanın kendisinin psikolojik iyi olması çok önemli. Karşıdaki kişiye dikkatini vermesi, orada hazır olması karşıdaki kişiye ilgili davranması ve yardım etme isteğinin olması açısından çok önemli.” (E, 22)

“Hani normalde kendim iyi değilken başkalarına yardım etmek çabasında değilim ama danışanımla profesyonel bir ilişki kurduğum için ben iyi olmasam bile ona yardım etmem gerekiyor.” (K, 23)

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluşlarının yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi amacıyla yapılmıştır.

Psikolojik danışman adaylarına yöneltilen ilk beş sorudan alınan cevaplar ile PERMA modelinin boyutları incelenmiştir. *Olumlu duygular* boyutunda psikolojik danışman adaylarının mesleki açıdan mutluluk, iyi hissetme, yardım etmenin yaşattığı doyum, farkındalık, mesleğe bağlılık, kabul edilebilirlik, yenilik duygularına; kişisel açıdan mutluluk, farkındalık kazanma, ilişkilerde gelişme, anlayış, faydalı hissetme, mesleğe uygun hissetme, deneyimli hissetme, doyum, heyecan, sakinlik, umut, hassasiyet, öz güven duygularına sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bununla birlikte yapılan görüşmeler doğrultusunda psikolojik danışman adaylarının mesleki duygularının kendi kişisel duyguları ile özdeşleşmeye başladığı görülmüştür. *Olumlu ilişkiler* boyutunda iletişim kurma ve sürdürmede iyi hissetme, iletişim becerilerinde geliştirme, mesleki açıdan kullanılan empati becerisini kendi hayatına aktarabilme, olumlu ilişki kurma açısından farkındalık kazanma, mesleki kimlik ile sosyal kimlik farkını anlayabilme ve alınan lisans eğitiminin olumlu katkısı olduğuna yönelik sonuçlarının yanında lisans eğitiminin hayatına olumsuz etkisinin de olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır. *Yaşamın anlamı* boyutunda “insanlara yarar sağlamak” kodunun yüksek değerde olması mesleki amaç ile yaşamın amacının özdeşim içinde olduğunu göstermektedir. Bunun yanı sıra yaşamın anlamını anlamak açısından farkındalık kazanma, ideal ve değerlere sahip olma, mutlu olmanın yanı sıra yaşamın anlamını anlam sürecinde olma ve yaşamın anlamını henüz anlayamamış olma sonuçlarına ulaşılmıştır. *Kişilerarası ilişkilerde bağlanma* boyutunda psikolojik danışman adaylarının özellikle bu boyut altında oldukça farkındalık kazandığı sonucuna ulaşılmıştır. Son boyut olan başarı boyutunda psikolojik danışman

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*

DOI. 10.51460/baebd.1477473



adaylarının yardım alan kişiye (danışana) yönelik başarı algısı ele alınmış olup genel olarak kendilerini iyi görmekle birlikte bu konuda daha çok gelişmenin ve yetkinlik kazanmanın gerekli olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bu sonuçla birlikte psikolojik iyi oluşun yüksek olması beraberinde yetkinliği de yükselttiği (Gürtürk, 2022) sonucunu düşünce olarak desteklemektedir.

Sayfa | 1876

Alanyazında psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş halini PERMA modeliyle inceleyen herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bununla birlikte psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş halini başka değişkenlerle inceleyen çalışmaların da sınırlı sayıda olduğu görülmüştür (Savi Çakar ve İkiz, 2016; Gürtürk, 2022). Psikolojik iyi oluşu özgecilik değişkeniyle inceleyen Sürücü (2021), “psikolojik danışman adaylarının özgecilik ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi” adlı çalışmasında gönüllülük faaliyetlerinde bulunma, travma yaşanan durumlarda yardımda bulunma, alınan eğitim boyunca yardım etmenin ve yakınlık duygusunun oluşturulmasıyla sağlanan yardım durumunun psikolojik iyi oluşun anlamlı bir yordayıcısı olduğu saptanmıştır (Sürücü, 2021). Bu çalışmada ulaşılan yardım etmenin yaşattığı doyum ve insanlara yarar sağlama kodları da bu görüşü desteklemektedir.

Psikolojik danışman adaylarında psikolojik iyi oluşu yardım arama tutumu ve benlik saygısı değişkeniyle inceleyen Savi Çakar ve İkiz (2016) “psikolojik iyi oluş, yardım arama tutumu ve benlik saygısının psikolojik danışman adaylarının psikolojik belirtilerine etkisi” adlı çalışmada psikolojik danışman adaylarında psikolojik iyi oluşun yüksek olmasının beklendiği ve verilen lisans eğitiminin psikolojik danışman adaylarının psikolojik açıdan sahip olduğu semptomların azalmasında etkili olabileceği; psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluşlarını artırmaya yönelik, yaşadığı psikolojik semptomları fark edebilme ve danışman adaylarının da profesyonel bir yardım alma sürecinde benlik saygısının yüksek olmasının etkili olabileceği saptanmıştır (Savi Çakar ve İkiz, 2016).

Psikolojik danışman adaylarının aldıkları eğitimin kendilerinde içgörü geliştirme ve keşfetme başlığında danışman adayının kişisel, mesleki, kişilerarası ilişkileri, kendisinde yardım alacak konulara, kendini tanımaya başlamaya yönelik içgörü-keşif kazandığı ve büyük çoğunluğun bunları hayatında eyleme dökülebildiği sonucuna ulaşılmıştır.

Psikolojik danışman adaylarının kendilerini etkili hissettiği yardım etme becerilerinin “içerik yansıtma, duygu yansıtma, özetleme, yüzleştirme, açık uçlu soru sorma, uygulamalarda yetkinlik, etkili dinleme, asgari düzeyde teşvik, empatik yaklaşım, konuşmaya açık davet, danışma sürecini takip etme, kendini açma, oturumlar arası bağlantı kurma, yorumlama, yeniden çerçeveleme, koşulsuz kabul, saygı, somutlaştırma, danışanı motive etme, örneklendirme, cesaretlendirme, kişiselleştirme, etkili iletişim” olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanında psikolojik danışman adaylarının “duygu yansıtma, içerik yansıtma, bütün becerilerde yetkin olma, soru sorma, empati yapma, yüzleştirme, özetleme, asgari düzeyde teşvik, süreç yönetimi, somutlaştırma, kendini açma, konuşmaya açık davet, yeniden çerçeveleme, metafor kullanmak, kişiselleştirme yapmamak” becerilerinde gelişmek psikolojik iyi oluşa katkı sağlayacak yardım etme becerileri şeklinde saptanmıştır.

Genel anlamda psikolojik danışman adayları mikro beceri kullanma konusunda kendisini etkili görmekle birlikte henüz bir psikolojik danışman adayı oldukları ve yetkinlik konusunda istedikleri

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*

DOI. 10.51460/baebd.1477473



düzeyde olmadıklarını düşündükleri için bu becerilerde daha çok gelişmeyi istedikleri sonucuna ulaşılmıştır. Savi Çakar ve İkiz (2016) psikolojik danışman adaylarının eğitiminde iyi oluş hallerinin artırılmasının önemli olduğu vurgulanmıştır (Savi Çakar ve İkiz,2016) ve bu çalışma da bu sonucu destekler niteliktedir. Bu sonuca paralel çalışma 2021 yılında Emül ve Öz Soysal tarafından gerçekleştirilmiş olup psikolojik danışman adaylarının becerilerin çoğunu etkili şekilde kullanırken aynı zamanda kullanırken zorlandığı becerilerin de çoğunlukla aynı beceriler olduğu ve bu becerilerinde gelişmek istediği sonucuna ulaşılmıştır (Emül ve Öz Soysal, 2021). Atıcı ve Ulusoy (2010) tarafından yapılan çalışmada psikolojik danışman adaylarının soru sorma, yansıtma yapma, cesaretlendirme yapma becerilerinin, dinleme, yüzleştirme yapma, kendini açma becerilerini etkili şekilde kullandığı saptanmıştır ve çalışma sonuçları benzerlik göstermiştir (Atıcı ve Ulusoy, 2010).

Şahin, Togay ve Atıcı (2019) tarafından gerçekleştirilen çalışmada da psikolojik danışman adaylarının kurmuş olduğu terapötik ilişki için gerekli temel özelliklerde iç görü sahibi olduğu, kendilerinden beklenen hem mesleki hem de bireysel özellikler konusunda farkındalık sahibi olduğu ve adayların yetkinlik olma konusunda henüz yeterli hissetmedikleri fakat yeterli olabilmek adına çaba gösterdiği saptanmıştır (Şahin, Togay ve Atıcı, 2019). Yapılmış olan çalışmada da psikolojik danışmanların kendilerini henüz yeterli hissetmeme konusunda benzer sonuçlara ulaşılmıştır.

Psikolojik danışman adaylarının öz yeterliklerinin artmasının mesleğe ilişkin pozitif duyguları arttırdığı belirten Doğanülkü ve Kırdök (2020) 'ün düşünceleri bu çalışma ile desteklenmiştir. Korkut Owen ve Tuzgöl Dost'un 2020'de yapmış olduğu çalışmada psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişilik eğilimi incelenmiş olup çalışma sonucunda kişilerarası ilişkilerde özenli olmayı ve farkındalık geliştirebilmenin sınıf düzeyi arttıkça gerçekleştiği (Korkut Owen ve Tuzgöl Dost, 2020) sonucuna paralel olarak meslek hayatına adım atacak olan psikolojik danışmanların mesleki edinimlerini kendi hayatlarına uygulamaya çalışması şeklinde destekler sonuca ulaşılmıştır.

Korkut Owen ve Tuzgöl Dost'un 2020'de yapmış olduğu başka bir çalışmada psikolojik danışman adaylarının etkili oldukları özellikler "iyi iletişim kurma ve bunu yapabilmek için gerekli özellikleri bulundurma, insanlara yardım etme konusunda istekli olma, öz farkındalık geliştirme, yaşama karşı bir tavrın olması, yansız olma, yeniliklere kapalı olmama, profesyonel bir tavra ve etığe sahip alma" sonuçları (Korkut Owen ve Tuzgöl Dost, 2020) yapılan çalışmada ulaşılan sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Yine aynı çalışmada psikolojik danışman adayının almış olduğu eğitimin kendi hayatındaki etkisi konusunda "kendini tanıma ve değişme konusunda farkındalık oluşturması, çevresini anlamayı ve tanımayı sağlama, profesyonel açıdan gelişmeyi sağlama" sonuçlarına ulaşılmıştır (Korkut Owen ve Tuzgöl Dost, 2020) ve yapılan çalışmayı destekler niteliktedir.

Sonuçlar psikolojik iyi oluşun yardım etme becerilerine etkisinin oldukça yüksek ve önemli bir etken olduğunu, danışma sürecini danışan- psikolojik danışman ilişkisinde iki taraflı bir şekilde etkileyebileceğini ve bu durumun danışma oturumunu etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Dahası, danışma sürecinde olumsuz bir durumun yaşanmaması için, psikolojik iyi oluşu olumsuz yönde etkileyecek duyguları, düşünceleri ve davranışları, öncelikle psikolojik danışmanın bilmesi, farkında olması ve anlaması gerektiği anlaşılmıştır. Yardım etme becerilerinin içselleştirilmesinin psikolojik danışmanların psikolojik iyi oluşuna katkı sağladığı anlaşılmıştır. Psikolojik danışmanın hem kendi

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*

DOI. 10.51460/baebd.1477473



psikolojik iyi oluşu için hem de danışma sürecinde danışanın psikolojik iyi oluşu için kendisini kontrol edebilmesinin ve yardım etme becerilerinde gelişim göstermesinin önemli olduğu saptanmıştır. Bunun yanı sıra, ruh sağlığı uzmanlarının da gerektiğinde bir psikolojik danışma hizmeti almasının kişisel ve mesleki gelişimleri için önemli olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Sayfa | 1878 Öneriler

Çalışmanın bulguları doğrultusunda araştırmacılara ve uygulayıcılara aşağıdaki önerilerde bulunulabilir:

Psikolojik Danışmanların psikolojik iyi oluşu nasıl sağlayacağı ve koruyacağı konusunda bilgilendirici çalışmalar yapılabilir. Psikolojik Danışman adaylarının yardım etme becerileri (terapötik beceriler), terapötik koşullar ve yardım etme stilleri arasındaki farkları kavrayabilmesini sağlamak adına gerekli yönlendirme, bilgilendirme ve çalışma yapılabilir. Her ne kadar Bireyle Psikolojik Danışma dersi kapsamında süpervizyon alınsa da Psikolojik Danışman Adaylarının bireysel özelliklerini göz önünde bulundurarak psikolojik iyi oluşlarına dair bilgi sahibi olmak ve psikolojik iyi oluş durumlarını yönetebilme becerisi edinmek için müfredata en az 1 seçmeli ders eklenebilir. Bu çalışma sadece İzmir'de Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık programı bulunan gönüllü 24 üniversite 4. sınıf öğrencileriyle gerçekleştirildiğinden araştırma grubu genişletilebilir. Psikolojik Danışman adaylarına yönelik terapötik becerileri, danışma sürecinde nasıl etkili kullanacağına dair bilgilendirme ve uygulamalar arttırılmalıdır. Psikolojik Danışman adaylarının bilgilenebilmesi adına, psikolojik danışmanın psikolojik iyi oluşunun yardım etme becerilerine ve danışma sürecine olan etkisi ile ilgili çalışmalar yapılabilir. Literatür tarandığında Psikolojik Danışman adaylarına yönelik az sayıda çalışma bulunmuştur. Her ne kadar İzmir üniversiteleri, psikolojik danışman yetiştirilmesinde tüm Türkiye'den eğitim almaya gelen genç yetişkinleri bünyesinde yetiştirmekte olsada, bu çalışma sınırlı bir örnekleme yürütüldüğü için sonuçların daha genellenebilir olması için, kültürel farklılıkları ve cinsiyete dayalı farklılıkları, danışan popülasyonuna dair farklılıkları içeren ileri araştırmalar planlanması önerilmektedir.

Psikolojik Danışman adaylarına yönelik aşağıdaki öneriler sunulabilir:

Psikolojik Danışman adayları, kendilerinde psikolojik olarak bir rahatsızlık görüyorsa danışanlarına daha iyi bir hizmet verebilmek için yardım almalıdır. Psikolojik Danışman adayları, danışmanlık sürecinde kullanacakları yardım etme becerilerini içselleştirme ve kendi hayatına aktarma gayretinde olmalıdır. Psikolojik Danışman adayları, alanda yetkinlik kazanabilmek için kendilerini sürekli olarak geliştirmelidir. Psikolojik Danışman adayları, etkili iletişim becerilerini öğrenmeli ve öğrendiği becerileri hayatında eyleme dökmelidir. Psikolojik Danışman adayları, kendi psikolojik sağlamlıkları ve meslek hayatı içerisinde daha etkin olmaları için kendilerini tanımalıdır. Psikolojik danışman adayları, almış oldukları eğitimler ile kendisine ve çevresine karşı farkındalık geliştirmelidir.

Sınırlılıklar

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1856-1880.

DOI. 10.51460/baebd.1477473



Bu çalışmada sonuçlar, çalışma grubu, konu kapsamı ve yarı yapılandırılmış sorulara verilen cevaplarla sınırlıdır. Katılımcıların içtenlikle cevap verdikleri varsayılmaktadır.

Teşekkürler

Sayfa | 1879

Çalışmamızı desteklediği için TÜBİTAK'a, etik kurul izinleri için Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği'ne, uygulama sürecindeki destekleri için Ege Üniversitesi, Dokuz Eylül Üniversitesi ve İzmir Demokrasi Üniversitesi Psikolojik Danışmanlık ve Rehberlik Anabilim Dalı Başkanları'na ve öğretim üyelerine, gönüllü katılımları ve içten paylaşımları ile bilime destek olan değerli çalışma grubumuza çok teşekkür ediyoruz.

Kaynakça

- Aladağ, M. (2013). Rehberlik ve psikolojik danışmanlık lisans programlarında psikolojik danışma uygulaması öncesinde psikolojik danışma becerileri eğitimi: betimsel bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 13(1), 55-79.
- Atıcı, M. ve Ulusoy, Y. (2010). Psikolojik danışman adaylarının grup rehberliği etkinliğini yürütürken kullandıkları psikolojik danışma becerilerinin, bu becerileri kullanmaya ilişkin yeterlik algılarının ve grup yönetimini sağlama yöntemlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 19(1), 62- 81.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Pegem Yayınları.
- Demir, R., Tanhan, A., Çiçek, İ., Yerlikaya, İ., Çırak Kurt, S. ve Ünverdi, B., (2021). Yaşam kalitesinin yordayıcıları olarak psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumu. *Yaşadıkça Eğitim*, 35 (1), 192-206. DOI: 10.33308/26674874.2021351256
- Demirci, İ. (2021). Pozitif psikoloji temelli perma grupla psikolojik danışma uygulamasının üniversite öğrencilerinin iyi oluşlarına etkisi: bir pilot çalışma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 21(2), 453-466.
- Demirci, İ., Ekşi, H., Dinçer, D., ve Kardaş, S. (2017). Beş boyutlu iyi oluş modeli: PERMA ölçeği Türkçe formunun geçerlik ve güvenilirliği. *The Journal of Happiness & Well-Being*, 5(1), 60-77.

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1856-1880.

DOI. 10.51460/baebd.1477473



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1856-1880.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1856-1880.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Demirci, İ., ve Şar, A. H. (2017). Kendini bilme ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkinin incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi, 6(5), 2710-2728.*
- Deniz M.E., Erus S.M. ve Büyükcebeci. A. (2017). Bilinçli farkındalık ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde duygusal zekanın aracılık rolü. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi, 7(47), 17-31.*
- Doğanülkü, H. A. ve Kırdök, O. (2020). Psikolojik danışmanların mesleki bağlılıklarının bir yordayıcısı olarak psikolojik danışma öz yeterliliği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 21(3), 1387-1401.* [https://doi.org/10.17679/inuefd.812605.](https://doi.org/10.17679/inuefd.812605)
- Emül, B., & Öz Soysal, F. S. (2021). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik danışma becerileri ve öz yeterliklerine ilişkin görüşleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 12(2), 500-514.* [https://doi.org/10.51460/baebd.934119.](https://doi.org/10.51460/baebd.934119)
- Eryılmaz, A. ve Mutlu, T. (2023). Kuramdan uygulamaya bireyle psikolojik danışma. Anı Yayıncılık. ISBN:978-605-170-534-7
- Göçen, A. (2019). Öğretmenlerin yaşam anlamı, psikolojik sermaye ve cinsiyetinin psikolojik iyi oluşlarına etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi, 8(1), 135-153.* [https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-656748.](https://doi.org/10.17240/aibuefd.2021.21.62826-656748)
- Gürbüz, S. ve Şahin, F. (2018). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri.* Seçkin Yayıncılık.
- Gürtürk, (2022). *Psikolojik danışman adaylarının cesaretlendirme karakter gücü, psikolojik danışman öz yetkinlik, psikolojik iyi oluş, empatik eğilim, benlik saygısı düzeyleri arasındaki ilişkilerin incelenmesi.* (Tez No. 779878) [Yüksek lisans tezi, Bursa Uludağ Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- İkiz, F. E. (2006). *Danışma becerileri eğitiminin danışmanların empatik eğilim, empatik beceri ve tükenmişlik düzeyleri üzerindeki etkisi.* (Tez No. 189854) [Doktora Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Korkut Owen, F., ve Tuzgöl Dost, M. (2020). Psikolojik danışman adaylarının mesleğe ilişkin kişisel eğilimleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (53), 83-110.* [https://doi.org/10.21764/maeuefd.620671.](https://doi.org/10.21764/maeuefd.620671)
- Korkut Owen, F., ve Tuzgöl Dost, M. (2020). Psikolojik danışman adaylarına göre etkili psikolojik danışmanın özellikleri ve psikolojik danışman eğitiminin etkisi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi (8), 259-274.* [https://doi.org/10.21733/ibad.728147.](https://doi.org/10.21733/ibad.728147)
- Meydan, B. (2014). Psikolojik danışman adaylarına psikolojik danışma becerilerinin kazandırılması: karşılaştırmalı bir inceleme. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education) 29(3), 110-123.*
- Savi Çakar, F. ve İkiz, F. E. (2016). Psikolojik iyi oluş, yardım arama tutumu ve benlik saygısının psikolojik danışman adaylarının psikolojik belirtilerine etkisi. *International Journal of Human Sciences, 13(2), 3571.* <https://doi.org/10.14687/jhs.v13i2.3865>
- Sevencan, F. ve Çilingiroğlu, N. (2007). Sağlık alanındaki araştırmalarda kullanılan niteliksel veri toplama yöntemleri. *Toplum Hekimliği Bülteni, 26(1), 1-6.*
- Sezer, F. (2013). Psikolojik iyi olma durumu üzerine etkili faktörler. *E-Journal of New World Sciences Academy, 8(4), 489-504.*
- Sürücü, (2021). *Psikolojik danışman adaylarının özgecilik ve psikolojik iyi oluş düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi.* [Özet bildiri]. III. Uluslararası Eğitim Araştırmaları ve Öğretmen Eğitimi Kongresi, Uşak Üniversitesi. ISBN: 978-605-67840-4-0
- Şahin, İ., Togay, A., ve Atıcı, M. (2019). Psikolojik danışman adaylarının terapötik beceri ve koşullara ilişkin algıları. *International Journal of Human Sciences, 16(1), 56-72.*
- Tatarhan, M. ve Bozkurt, E. (2023). Psikolojik danışmanlıkta beceri eğitimi üzerine bir derleme. *International Social Mentality and Researcher Thinkers Journal, 9(69), 2931-2940.* DOI: <http://dx.doi.org/10.29228/smryj.67490>
- Tunç, B. (2022). Seligman'dan iyi oluşa farklı bir bakış: perma modeli. *Adnan Menderes Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 9 (1).* DOI: 10.30803/adusobed.992436.
- Uyar, M. (2019). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini yordamada bağlanma tarzları ve bilişsel duygu düzenlemenin rolünün incelenmesi.* (Tez No. 533876)[Yüksek Lisans Tezi, Maltepe Üniversitesi] YÖK Tez Merkezi.

İkiz, F. E., Aydın, D. N., Çinbilgel, B. ve Keskin, G. (2024). Psikolojik danışman adaylarının psikolojik iyi oluş ve yardım etme becerilerine yönelik algılarının incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1856-1880.*

DOI. 10.51460/baebd.1477473



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1856-1880.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1856-1880.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Voltan Acar, N. (2022). *Yeniden terapötik iletişim – kişiler arası ilişkiler- (tamamı bizim toplumdan örnekler)*. Nobel Yayıncılık. ISBN: 978-605-133-345-8

Yayla, E. & İkiz, F. E. (2017). Psikolojik danışmanların etkili nitelikleri ile danışma öz-yeterlik düzeyleri arasındaki ilişki. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal, 7*(48).


Yıldırım, O. ve Öksüz, Y. (2023). Psikolojik danışma sürecindeki terapötik beceri ve koşulların metin analizi yöntemiyle incelenmesi: “ın treatment” dizisi. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 52*, 19-32. <https://doi.org/10.52642/susbed.1335920>


Yıldız, M. C. ve Cenkseven Önder, F. (2021). Özel gereksinimli çocuğu olan annelerde bütünlük duygusu ve psikolojik iyi oluş: iyimserliğin aracı rolü. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 17* (3),432-484. DOI: 10.17860/mersinefd.929413.



Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi¹

The Effect of Interactive Book Reading Activities on Preschool Children's Social Skills

Melis DÖNMEZLER , MEB Öğretmeni, melisdonmezler@gmail.com

Duygu ÇETİNGÖZ , Doç. Dr, Dokuz Eylül Üniversitesi, duyguçetingoz@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 29 Temmuz 2024

Kabul tarihi - Accepted: 18 Ağustos 2024

Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma, Doç. Dr. Duygu Çetingöz tarafından yönetilen ve Melis Dönmezler tarafından hazırlanan "Etkileşimli Kitap Okuma Etkinliklerinin Okul Öncesi Dönem Çocuklarının Sosyal Becerilerine Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Dönmezler, M. ve Çetingöz, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1881-1903.

DOI. 10.51460/baebd.1523951



Öz. Bu araştırmanın amacı etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisinin incelenmesidir. Araştırmanın çalışma grubu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Manisa Selendi ilçesinde bulunan Milli Eğitim Bakanlığına bağlı, köy yerleşim yerlerinde bulunan ve ilkokul bünyesinde iki anasınıfında öğrenim gören 60-72 aylık çocuklardan oluşturmaktadır. Araştırmada yarı deneme modellerinden öntest-sontest kontrol gruplu model kullanılmıştır. Veri toplama araçları olarak çocukların sosyal beceri düzeylerini belirlemek için Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu ve çocukların demografik bilgilerini toplamak için araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır. Deneysel olarak yürütülen çalışmaya 10'u deney grubu, 10'u kontrol grubu olmak üzere toplam 20 çocuk katılmıştır. Deney grubuna bağlı çocuklar ile haftanın üç günü toplamda 8 hafta süren etkileşimli kitap okuma etkinlikleri yapılmıştır. Kontrol grubundaki çocuklara herhangi bir müdahale planı uygulanmamıştır. Çalışmada uygulanan etkileşimli okuma programının sonrasında yapılan incelemelerde deney grubu için elde edilen puan ortalamalarında; iletişim, uyum, kendini kontrol, prososyal davranışlar ve atılganlık olmak üzere tüm alt boyutlarda son testler lehine farklar tespit edilmiştir. Kontrol grubunda ise alt boyutlarda ön testler ve son testler arasında anlamlı farklara rastlanmamıştır. Araştırmanın sonuçları, uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların sosyal becerilerini geliştirdiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Okul öncesi eğitim, etkileşimli kitap okuma etkinlikleri, sosyal beceriler.

Abstract. This study aimed to investigate the effect of interactive book reading activities on the social skills of 60-72 month-old preschool children. The study group consisted of 60-72 month-old children enrolled in two kindergartens affiliated with the Ministry of National Education in the village settlements of Selendi district of Manisa province in the 2022-2023 academic year. The study employed a pre-test-post-test control group design from the quasi-experimental models. The Social Skills Evaluation Scale-Parent Form was used to assess the children's social skill levels, and the Personal Information Form prepared by the researcher was used to collect the children's demographic information. A total of 20 children participated in the experimental study, 10 in the experimental group and 10 in the control group. Interactive book reading activities were conducted with the children in the experimental group for a total of 8 weeks, three days a week. No intervention plan was applied to the children in the control group. In the examinations conducted after the implementation of the interactive reading program applied in the study, differences were found in favor of the post-tests in all sub-dimensions for the experimental group: communication, adaptation, self-control, prosocial behaviors, and assertiveness. In the control group, there were no significant differences between the pre-tests and post-tests in the sub-dimensions. According to these results, it can be said that interactive book reading activities are effective in the social skill development of 60-72 month-old children.

Keywords: Preschool education, interactive book reading activities, social skills.



Extended Abstract

Introduction. The preschool period is considered as one of the most critical times for the development of personality and character, as well as for acquiring the social and emotional skills and behaviors needed in later years (Gültekin Akduman, 2010; Manigo and Allison, 2017). Therefore, the preschool period is crucial for the early development of social skills (Barnett, 2008; Günindi, 2011; Karaoğlu, 2016; MEB, 2013; Öz, 2016). Social skills are the behaviors that enable students to be accepted and avoid negative situations, and are socially acceptable behavioral competencies (Mathur and Rutherford, 1996). Many activities used in preschool education can help in the development of students' social skills. More importantly, teachers should resolve classroom conflicts in respectful, non-violent, and non-aggressive verbal ways, serving as role models for students by modeling these behaviors (McArthur, 2002).

Interactive book reading is a shared way of traditional read-aloud book reading with children and gives them the chance to become active readers. Thus, it offers a meaningful experience that also encourages learning for children (Graham Doyle and Bramwell, 2006). Interactive book reading, also known as shared book reading, is defined as an application where a story is read aloud by an adult, allowing the child to take on the role of the real reader of the book, supporting their active participation in the process, and enabling the reader to interact with the child, providing access to age-appropriate stories (Hudson and Test, 2011; Whitehurst et al., 1994). During interactive book reading, the teacher, with pre-prepared open-ended questions, gives children the opportunity to think and make comments, helping them understand that different people in their community have lives and emotions separate from their own. Thus, by giving expanded feedback to the children's responses and encouraging them to think, the adult supports the child's social-emotional development process (Kerigan and Çelebi Öncü, 2022; Wasik and Bond, 2001).

Based on the explanations provided so far, the question "Do interactive book reading activities in preschool education have a supportive effect on the social skill development of children aged 60-72 months attending preschool education institutions?" constitutes the problem statement of this research.

Method. In this study, a pre-test post-test control group design, one of the quasi-experimental models, was used. This model consists of two groups: an experimental group and a control group. The dependent variable of this research is the social skill levels of children aged 60-72 months, while the independent variable is interactive book reading activities. The study group included in this research consists of kindergarten students aged 60-72 months enrolled in primary schools affiliated with the Ministry of National Education in the villages of the Selendi district of Manisa during the 2022-2023 academic year. A total of 20 children formed the study group, with 10 children in each of the experimental and control groups. To answer the main research question and sub-questions, a "Personal Information Form" and the "Social Skills Rating System-Parent Form" developed for preschool children were used.

Results. In the communication sub-dimension, the post-test scores of the experimental group were found to be significantly higher than the pre-test scores. Although there was a difference between the pre-test and post-test mean scores of the control group, this difference was not significant. In the compliance sub-dimension, the post-test scores of the experimental group were found to be



significantly higher than the pre-test scores. Although there was a difference between the pre-test and post-test mean scores of the control group, this difference was not significant. In the self-control sub-dimension, the post-test mean scores of the experimental group were found to be significantly higher than the pre-test mean scores. Although there was a difference between the pre-test and post-test mean scores of the control group in favor of the pre-test, this difference was not significant. In another sub-dimension, prosocial behaviors, the post-test mean scores of the experimental group were found to be significantly higher than the pre-test mean scores. Although there was a difference between the pre-test and post-test mean scores of the control group in favor of the post-test, this difference was not significant. Finally, in the assertiveness sub-dimension, the post-test mean scores of the experimental group were found to be significantly higher than the pre-test mean scores. Although there was a difference between the pre-test and post-test mean scores of the control group in favor of the post-test, this difference was not significant. When looking at the total mean scores, the post-test mean score of the experimental group was found to be higher than the pre-test mean score. In this context, it can be said that the interactive book reading activities applied have improved the children's social skill levels. On the other hand, the post-test mean scores of the control group were also found to be higher than the pre-test mean scores. However, this difference is not statistically significant.

Discussion and Conclusion. It was observed that there were significant differences between the pre-test and post-test results of the children in the experimental group, and that the post-test scores were higher than the pre-test scores in the experimental group. When examining the studies, research supporting the findings of this study indicates that interactive book reading has significant effects on children's social skills and social development (Baker, 2013; Bilir Seyhan, 2022; Çelebi Öncü, 2016; Ergül et al., 2015; Kerigan, 2018; Lowter, 2004; Mağden and Uzmen, 2002; Schapira and Aram, 2019). No significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the children in the control group. Although the difference between the test scores of the control group students was not significant, it is thought to have arisen due to certain factors. No significant difference was found between the post-test scores of the children in the experimental and control groups. In this context, the lack of difference in the self-control sub-dimension between the children in the experimental and control groups can be explained by the fact that both groups had completed a period of preschool education and had adopted classroom rules before the experimental intervention.



Giriş

Okul öncesi dönem çocukların kişilik oluşumunun büyük bir kısmının tamamlanması ve ileriki yıllarda ihtiyaç duyulan temel beceri ve davranışların kazanılması açısından en kritik dönemlerden birisi olarak görülmektedir. Yaşamın erken yıllarında çocuğa kazandırılan bu temel beceri ve alışkanlıklar, çocukların eğitim yaşantısını olduğu kadar, sosyal ve duygusal yaşantısını da etkileyecek güçtedir (Gültekin Akduman, 2010; Manigo ve Allison, 2017). Çocuklar okul öncesi eğitime başladığı anda öğretmen tarafından seçilmiş bir etkinliğe katılmak, başka çocuklarla yan yana oturmak, dikkatini yöneltilen ve değişen yönergelere yoğunlaştırmak, verilen etkinliklere katılmak gibi pek çok gereklilik ve yeni sosyal etkileşimler içerisinde bulunurlar. Çocukların bağımsızlıklarının desteklediği, zengin bilişsel uyarıcıların yer aldığı, dil etkileşimlerini deneyimleyebildikleri, olumlu sosyal-duygusal yaşantıların gerçekleştiği, sosyal becerilerin yaparak yaşayarak öğrenildiği bir çevrede yetişmeleri ise nitelikli bir eğitim ortamının katkılarıyla mümkündür. Bu yüzden okul öncesi dönem, sosyal becerilerin erken yaşlarda kazandırılabilmesi için kritik öneme sahiptir (Barnett, 2008; Günindi, 2011; Karaoğlu, 2016; MEB, 2013; Öz, 2016). Okul öncesi eğitim ortamları sosyal becerilerin gelişimini destekleyen doğal ortamlardır.

Sosyal beceriler, öğrencilerin kabul görmelerini ve olumsuz durumlardan kaçınmalarını sağlayan, sosyal olarak kabul edilebilir davranış yeterlilikleridir (Mathur ve Rutherford, 1996). Bireylerin hayatında önemli bir yere sahip olan sosyal beceri kazanımının ve sosyal gelişimin eğitimle desteklenebileceği bilinen bir gerçektir (Genç, 2005; Graham Doyle ve Bramwell, 2006; OSBEP, 2014; Samancı ve Uçan, 2017). Çocuklar aileden sonra ilk sosyalleşmelerini deneyimledikleri ortam olan sınıf içinde uygulanan işbirliğine dayalı öğrenme etkinliklerine katılmak için sosyal becerilere ihtiyaç duyarlar. Okul öncesi eğitimde kullanılan birçok etkinlik öğrencilerin sosyal becerilerinin gelişmesine yardımcı olabilir. Kullanılan etkinliklerden daha da önemlisi öğretmenlerin sınıf içi çatışmaları saygılı, şiddet içermeyen ve sözlü olarak saldırgan olmayan yollarla çözerek öğrencilere örnek teşkil ederek, davranışlarını modellemeleri gerekir (McArthur, 2002). Öğrenciler sınıf içinde nazik ve saygılı davranmadığı sürece, öğrenmelerin verimli geçmesi mümkün değildir. İşbirliği içinde gerçekleşen etkinliklerde ve sosyal durumlarda başarılı olmak, öğrencilerin gelecek akademik başarılarını ve sosyal gelişimlerini destekler. Bu sayede sınıfta bir topluluk oluşur ve öğrenciler temel yaşam becerilerini öğrenirler (Lickona, 1991).

Okul öncesi dönemde uygulanan etkinliklerin büyük bir bölümünü Türkçe etkinlikleri oluşturmaktadır. Bu etkinlikler sayesinde çocuklar dil becerilerinin gelişiminin desteklenmesinin yanında, kitaplar aracılığı ile düşüncelerini ifade edebilme yetisi, kitap sevgisi ve kitap okuma alışkanlıkları kazanmaktadır. Okul öncesi dönemde uygulanan Türkçe etkinlikleri ile çocuklara iletişimin temeli olan dil becerileri desteklenerek sosyal davranışlar kazandırmak hedeflenmektedir (Eray Alışkan ve Güneşli, 2016; Işıkoğlu Erdoğan ve Akay, 2015; Uzman ve Mağden, 2013). Okul öncesi dönemde Türkçe etkinlikleri kapsamında okunan kitaplar çocukların dil becerilerini, sosyal gelişimlerini ve ahlaki değerlerini geliştirmede büyük bir rol oynar. Bu kıymetli araçlar, sadece kelime dağarcığı ve dilbilgisi kurallarını öğretmenin ötesinde, çok daha fazlasını sunar. Kitaplar sayesinde çocuklar düşünme, problem çözme ve yaratıcılık becerilerini geliştirirken, aynı zamanda ilgi alanlarını ve potansiyellerini de keşfedebilir, etrafında olup biten olayların farkına vararak doğanın, diğer canlıların ve olayların farkına varır. Tüm bunların yanı sıra kitap, çocuğun kişilik gelişimini destekler ve duygusal, ruhsal



İhtiyaçlarının karşılanmasında önemli bir rol üstlenir. Çocuğun yaşamının erken yıllarında kitapla tanışması, onun gelecekteki tüm yıllarını etkileyecektir (Tanju, 2010; Yurtseven ve Kurt, 2014). Bu nedenlerle kitabın okul öncesi dönemde çocuğun gelişiminde önemli bir yeri vardır.

Milli Eğitim Bakanlığı Okul Öncesi Eğitim Programı (MEB, 2013) değerlendirildiğinde ana sınıflarında uygulanan Türkçe etkinliklerinin amacının çocukların Türkçeyi güzel ve doğru konuşmalarını, sözcük bilgilerini genişletmeyi, dil ve iletişim becerileri geliştirilmeyi hedeflediği görülmektedir. Dil etkinlikleri kapsamında öğrencilerin mümkün olduğunca öğretmen ve sınıf arkadaşlarıyla karşılıklı etkileşim içinde bulunması önerilmektedir. Hikâye okuma etkinlikleri öncesi ve sonrasında çocuklar ile birlikte drama, parmak oyunu, tekerleme söyleme, sohbet etme, bilmece sorma, öykü tamamlama, öyküyü tekrar etme, bir öyküye ait resimler çizme, resimli kitap okuma, etkileşimli ve paylaşımlı kitap okuma gibi etkinliklerin uygulamaya dahil edilmesinin önemi belirtilmektedir (MEB, 2013). Erken çocukluk dönemindeki Türkçe etkinliklerinin hedefi sadece erken okuryazarlık becerilerini geliştirmekten ibaret değildir. Erken okuryazarlık yaşamın ilk yıllarında önce evde, daha sonra okul öncesi kurumlarında başlayan gelişimsel bir süreçtir. Okuma etkinliklerinin merkeze alındığı, çocuğun aktif rol aldığı etkinlikler ile çocuğun dil gelişiminin etkileşim yoluyla desteklenmesiyle birlikte sosyal becerileri de eş zamanlı olarak gelişmektedir (Tercanlı Metin ve Gökçay, 2014; Lonigan vd.,1999). Bu bağlamda bakıldığında okul öncesi dönem kitap okuma etkinliklerinin etkili bir biçimde sürdürülmesinin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Okul öncesi dönemde günlük eğitim akışında uygulanan kitap okuma etkinliklerinin olumlu etkileri, bu etkinliklerin Türkçe etkinlikleri kapsamında daha fazla tercih edilmesini sağlamaktadır (Işık Erdoğan ve Şimşek, 2020). Yenilenen ve daha önceden uygulanan okul öncesi eğitim programı incelendiğinde (MEB, 2013; MEB, 2024) farklı kitap okuma yollarının uygulanmasının önerildiği görülmektedir. Okul öncesi eğitimde önemli düzeyde yere sahip olan kitap okuma etkinliklerinde birçok farklı yöntem ve teknik kullanılmaktadır. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri ise düz/sesli okumadan farklı, nitelikli bir yöntem olarak görülmektedir. Etkileşimli kitap okuma, kitap okuma sürecine çocuğun aktif katılımının sağlandığı okuma etkinlikleridir (Doğan ve Keskinçelik, 2022). Etkileşimli kitap okuma, çocuklarla geleneksel sesli kitap okumanın paylaşımlı bir yoludur ve çocuklara aktif okuyucu olma şansı verir. Böylece çocuklar için öğrenmeyi de teşvik eden anlamlı bir deneyim sunar (Graham Doyle ve Bramwell, 2006). Bu özellikleri ile etkileşimli kitap okumanın çocukların sosyal becerilerini geliştirici bir yapısı bulunmaktadır ve etkinliklerin etkili uygulanması için etkileşimli kitap okuma hakkında yeterli bilgiye sahip olunması önemlidir.

Alanyazında, kitap okuma etkinlikleri geleneksel ve etkileşimli yöntem olarak iki farklı türde sınıflandırılmıştır. Araştırmalar okul öncesi sınıflarda daha çok tercih edilen okuma yönteminin ise geleneksel kitap okuma yöntemi olduğunu göstermektedir. Geleneksel kitap okuma, öğretmenin kitabı doğrudan sesli bir şekilde çocuklara okuması, ardından çocuklara sorular sorarak kitap değerlendirmesi yapması olarak tanımlanabilir. Burada öğretmen kitabın okuyucusu, çocuk ise dinleyici konumundadır. Geleneksel kitap okumanın en çok tercih edilen yöntemlerden biri olmasının sebebi ise okul öncesi çocukların dikkatlerini ve ilgilerini kaybetmeden önce hikâyenin tamamının aktarılabilmesi ve kitap okuma sürecinin herhangi bir ön hazırlık gerektirmemesi olarak sıralanabilir (Işık Erdoğan ve Şimşek, 2020). Okuma eylemi yetişkinler tarafından gerçekleştirildiğinden okumanın çocuklar için anlamı genellikle göz ardı edilmektedir. Kitap okuma; çocuklar için arkadaşlarıyla keyifli vakit geçirebilecekleri,



meraklarını ve heyecanlarını pekiştirebilecekleri, düşünme ve hayal kurmayı ilişkilendirebildikleri, sosyal ve duygusal özelliklerinin merkeze alındığı bir ortamda gerçekleştirildiğinde asıl amacına ulaşmış olur. Bu amaçların yerine getirilmesinde etkileşimli olarak gerçekleştirilen kitap okuma etkinliklerinin, geleneksel kitap okuma yönteminden farklılıkları öne çıkmaktadır (Ceyhan ve Yıldız, 2021; Pankey, 2000; Towson vd., 2017).

Etkileşimli kitap okuma, bir diğer adıyla paylaşımlı kitap okuma bir hikâyenin yetişkin tarafından sesli olarak okunması aracılığıyla, çocuğun kitabın gerçek okuyucusu olarak rol almasını sağlayarak sürece aktif katılımına destek olması ve okuyucunun çocuk ile etkileşim kurarak çocukların yaşına uygun hikâye lere erişimini sağlayan bir uygulama olarak tanımlanabilir (Hudson ve Test, 2011; Whitehurst vd., 1994). Bu yöntemde kitabın dinleyicisi olan çocuk zamanla yetişkin ile rol değiştirerek etkin bir dinleyici ve hatta kitabın okuyucusu konumuna gelir. Öğretmen ise hikâye okuma sırasında çocuklara sık sık sorular sorarak, düşünceleri ve konuşmaları için fırsatlar vererek, çocukların anlamını bilmediğini düşündüğü kelimelere dikkat çekip, anlamlarını açıklayarak çocukların öğrenmelerine destek olmaktadır (Justice ve Pullen, 2003; Whitehurst vd., 1994). Bu yapısı ile etkileşimli kitap okuma çocuğun hem dil gelişimini hem de sosyal becerilerini destekler.

Kitap okumak çocukların dil gelişimlerinin yanı sıra sosyal becerilerini de desteklemektedir. Etkileşimli kitap okuma yönteminde ise çocukların olay örgüsüne ve hikâyenin konusuna daha çok odaklanması sağlanır. Böylece gerçek hayatında karşılaşılabileceği sosyal sorunların bir çeşit simülasyonları onlara yaşatılarak bu durumlara karşı pratik yapmaları ve kendi benliklerinin farkına varmaları sağlanır (Mar, Djikic ve Oatley, 2008). Kitap okuma etkinlikleri sırasında yetişkin ve çocuk arasında önemli bir iletişim söz konusudur. Bu iletişim sayesinde yetişkin ile çocuk arasında zengin sohbetler gerçekleşir. Kitap okurken sağlanan etkileşimler hikâye metninin ötesine geçer ve karşılıklı diyaloglar oluşur. Öğretmen etkileşimli kitap okuma esnasında önceden hazırlamış olduğu açık uçlu sorularla çocuklara düşünceleri ve yorum yapmaları için fırsat tanıyarak çocukların buldukları toplumda farklı insanların kendilerinden ayrı hayatları ve duyguları olduğunu anlatır. Öğretmen hikâyenin karakterlerinin olaylara karşı duygularını çocuklara aktarır ve çocukları kendi örneklerini vermeleri için destekler. Böylece yetişkinin, çocuklardan aldığı cevaplara genişletilmiş geri dönütler vermesi ve onları düşünmeye teşvik etmesi ile çocuğun sosyal-duygusal gelişim sürecini destekler (Kerigan ve Çelebi Öncü, 2022; Wasik ve Bond, 2001).

Bu değerlendirmelerden hareketle, okul öncesi dönemde, sosyal becerilerin üzerinde farklı bir yöntem olarak etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin etkisi incelenmeye değer görülmüş ve okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerileri üzerinde etkileşimli okuma uygulamalarının etkisinin incelenmesi bu araştırmanın amacı olarak belirlenmiştir. Ayrıca ülkemizde okul öncesi eğitime köy okullarında devam eden öğrencilerin sayısının yadsınamayacak düzeydedir. Bu nedenle araştırma sonuçlarının dezavantajlı köy okullarındaki etkisinin görülmesinin de eğitimin niteliğine katkı sağlaması beklenmektedir. Kitap okuma etkinlikleri okul öncesi eğitimde önemli düzeyde yer kaplamaktadır. Bu noktada okul öncesi eğitim uygulamalarının geleneksel yöntemlerin yanı sıra yaratıcı, etkili ve çocukları merkezli öğretim yöntemleri ile zenginleştirilmesi gerekmektedir. Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri ise farklı bir yöntem olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu nedenle araştırma sonuçlarının okul öncesi öğretmenlere rehber olarak eğitimin niteliğini zenginleştireceği öngörülmektedir. Buraya kadar yapılan açıklamalara dayalı olarak "Okul öncesi eğitimde etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi



eğitim kurumlarına devam eden 60-72 aylık çocukların sosyal beceri gelişimlerini destekleyici etkisi var mıdır?" sorusu bu araştırmanın problem cümlesini oluşturmaktadır. Bu araştırmanın yanıt bulmayı hedeflediği alt problemler ise şunlardır:

1. Deney ve kontrol grubu çocuklarının sosyal beceriler ön test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
- 2.Kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?
- 3.Deney ve kontrol grubundaki okul öncesi dönem çocukların Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'ndan aldıkları son-test puanları arasında anlamlı bir fark var mıdır?

Yöntem

Araştırma modeli

Bu çalışmada yarı deneme modellerinden ön-test-son-test kontrol gruplu model kullanılmıştır. Bu model bir deney grubu bir kontrol grubu olmak üzere iki gruptan oluşmaktadır. Bu tasarım özellikle öğrenme sürecinde yaratılan değişikliklerden kaynaklı sonuçları inceleyen eğitim odaklı araştırmalarda sıklıkla kullanılmaktadır. En basit haliyle deney grubu rastgele bir kontrol durumuna tabi tutularak deneysel manipülasyon öncesi ve sonrasında test puanları incelenir. Ön-testlerde deney ve kontrol gruplarından alınan veriler ile ön-test son-test kontrol gruplu modelin istatistiksel gücü ve tercih edilme potansiyeli arttırılmaktadır (Dugard ve Todman, 1995; Karasar, 2011). Bu araştırmanın bağımlı değişkeni 60-72 aylık çocuklarının sosyal beceri düzeyleri iken, bağımsız değişkeni etkileşimli kitap okuma etkinlikleridir.

Çalışma grubu

Bu çalışmaya dahil olan çalışma grubu, 2022-2023 öğretim yılında Manisa Selendi ilçesine bağlı köylerde Milli Eğitim Bakanlığına bağlı ilkokullara kayıtlı olan 60-72 aylık anasınıfı öğrencileridir. Çalışmaya katılımlarının gönüllülük ilkesine dayandığı, ulaşılan verilerin yalnızca bilimsel bir çalışmada kullanılacağı ve kişisel bilgilerinin korunacağı ile ilgili bilgiler araştırma öncesinde ifade edilmiştir. Deneysel uygulamanın gerçekleşmesi için Manisa Milli Eğitim Müdürlüğü'nden gerekli izinler alınmıştır. Araştırmaya ebeveynler ve çocukların tümü isteyerek ve gönüllü katılmışlardır. Sonuç olarak nüfusun az olduğu köylerde yer alan anasınıflarında sınıf mevcutları göz önüne alınarak deney ve kontrol gruplarının her birinde 10 çocuk olmak üzere toplam 20 çocukla çalışma grubu oluşturulmuştur. Çalışma grubunu oluşturan deney grubundaki çocukların %70' kız, %30 erkektir. Kontrol grubunda ise %40 kız, %60 erkek çocuk bulunmaktadır.

Veri toplama süreci ve araçları

Araştırmaya ait problem ve alt problemlere bir yanıt bulabilmek adına "Kişisel Bilgi Formu" ve okul öncesi dönem çocukları için geliştirilmiş "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu" kullanılmıştır.



Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği- Ebeveyn Formu

“Sosyal becerileri değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu” Aksoy ve Baran (2020) tarafından geliştirilmiştir. Bu ölçek ‘5’li likert tipidir. Ölçek 5 alt boyuttan ve toplam 44 maddeden oluşmaktadır. Ölçekte yer alan alt boyutlar ve içerdikleri madde sayıları şöyledir: İletişim (12 madde), Uyum (9 madde), Kendini kontrol (9 madde), Prososyal davranışlar (9 madde), Atılganlık (5 madde).

Sayfa | 1889

Aksoy (2014) tarafından geliştirilen ölçeğin öğretmen formunun ebeveyn formuna dönüştürülmesi için yapılan çalışmada, ölçeğin geçerliliği ve güvenilirliği araştırılmıştır. Çalışmaya 60-72 aylık 838 çocuk ve ebeveynleri katılmıştır. Veriler, SPSS programı kullanılarak analiz edilmiş ve doğrulayıcı faktör analizi için AMOS programı kullanılmıştır. Analizler sonucunda, ölçeğin yapı geçerliğinin ve birinci ve ikinci düzey modellerin uyumunun kabul edilebilir düzeyde olduğu görülmüştür. Ayrıca, Cronbach Alpha (α) katsayısı kullanılarak ölçeğin güvenilirliği değerlendirilmiştir. Elde edilen sonuçlara göre, tüm boyutlar için α katsayıları kabul edilebilir düzeydedir (iletişim boyutu için $\alpha=.79$, uyum boyutu için $\alpha=.82$, kendini kontrol boyutu için $\alpha=.73$, prososyal davranışlar boyutu için $\alpha=.75$, atılganlık boyutu için $\alpha=.74$ ve toplamda $\alpha=.89$). Sonuç olarak, Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun okul öncesi çocuklarda sosyal becerileri geçerli ve güvenilir bir şekilde ölçmek için literatüre kazandırılmıştır.

Etkileşimli okuma etkinliklerinde kullanılacak olan kitapların seçimi

Etkileşimli okuma etkinlikleri kapsamında bir okuma programı oluşturmadan önce kitap seçimi tamamlanmıştır. Araştırma kapsamında 8 haftalık bir etkileşimli kitap okuma programı hazırlanmıştır. Çalışma için gereken etkileşimli kitap okuma uygulaması çeşitli kaynaklardan (Aydın ve Uzun, 2020; Bayraktar, 2019; Bekkaya ve Güven, 2020; Çelebi Öncü, 2016; Erdoğan, 2020; Gönen vd., 2012; Kerigan,2018; Kutlu, 2011; Şimşek, 2017; Towson,2015; Uzmen, 2001) yararlanılarak geliştirilmiştir. Etkileşimli okuma etkinliklerinin 60-72 aylık çocukların sosyal beceri düzeylerine etkisinin gözlemlenmesi planlandığından, etkinlikler sırasında kullanılmak üzere teması olan resimli hikâye kitapları incelenmiştir. Okul öncesi çağı çocuklarına yönelik hazırlanmış, içerik ve biçim olarak Okul Öncesi Eğitim Programı (2013)'ndeki gelişim alanlarındaki kazanımlara dayanan resimli hikâye kitapları seçilmiştir. Tüm bu bilgiler ışığında araştırmacı tarafından 28 adet resimli çocuk kitabı belirlenmiştir. Etkileşimli okuma etkinlikleri programı kapsamında toplam 24 etkileşimli kitap okuma uygulaması yapılacağından bu kitapların seçiminde okul öncesi eğitimi ve çocuk edebiyatı alanında uzman 2 akademisyenin görüşleri alınmıştır.

Veri toplama süreci

Araştırmacı veri toplamaya geçmeden önce etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin uygulanması ile ilgili detayları öğrenmek ve okuma planlarını hazırlama süreciyle ilgili bilgi sahibi olmak amacıyla konuyla ilgili eğitime katılmıştır. Sonrasında uygulama kapsamında okunacak 24 kitap için etkinlik planı hazırlanmıştır. Bu kapsamda uygulanan örnek etkinlik planı sunulmuştur. Bu planlarda etkileşimli kitap okuma sürecinin doğasında olan okuma öncesi hazırlıklar, okuma sırasında yöneltilecek sorular ve okuma sonrası etkinliklere yer verilmiştir. Hazırlanan etkinlik planları bir alan uzmanından görüşler alınarak son haline getirilmiştir. Sonrasında pilot uygulama sürecine geçilmiştir. Pilot uygulamanın



tamamlanmasının ardından ön-testler kontrol ve deney grubu ebeveynlerine ulaştırılmış ve gerekli veriler toplanmıştır. Daha sonra araştırmacı öğretmeni olduğu sınıfta öğrencileriyle birlikte haftada 3 kitap okumak üzere, 8 haftalık uygulama sürecini başlatmıştır. Deneysel uygulamanın bitiminde son-testler de her iki gruba bağlı ebeveynlere ulaştırılmış ve gerekli son veriler elde edilmiştir.

Sayfa | 1890 **Pilot uygulama**

Araştırma kapsamında deneysel süreci başlatmadan önce araştırmacının etkileşimli kitap okuma uygulamalarını denemesi ve sürece yönelik bilgi edinmesi amacıyla pilot uygulama yapılmıştır. Çalışmanın pilot uygulamasını deney ve kontrol gruplarında olduğu gibi Milli Eğitim Bakanlığı'na bağlı ve yine köy yerleşiminde bulunan bir anasınıfında gerçekleştirilmiştir. Uygulama 2022-2023 eğitim öğretim yılında toplam 2 hafta süreyle, 7 çocuk ile gerçekleştirilmiştir. Asıl uygulama sürecine dahil edilen kitaplardan 8 tanesi ile yürütülen pilot uygulama ile araştırmacı süreç ile ilgili deneyim kazanmış olup esas uygulama sürecinde meydana gelebilecek sorunları tespit etmiş ve etkinlik planlarında gerekli düzenlemeleri gerçekleştirmiştir. Böylece deneysel uygulama süreci en ideal haline getirilmiştir.

Verilerin analizi

Verilerin analizinde normal dağılım gösterip göstermediğinin incelenmesi öncelik olarak ele alınmıştır. Verilerin analizinde uygun istatistiksel yöntemlerin belirlenebilmesi için verilerin normallik dağılımları tespit edilmiştir. Tabachnick ve Fidell (2013)'e göre dağılımın normal olabilmesi için grupların basıklık ve çarpıklık değerleri ± 1.50 aralığında olması gerekmektedir. Yapılan Shapiro-Wilk testi sonucunda ön test basıklık değeri ,311 iken çarpıklık değeri -1,320 olarak belirlenmiştir. Son test basıklık değeri -2,494 iken çarpıklık değeri 7,574 bulunmuştur. Son test puanlarının normal dağılım göstermediği görülmektedir. Kontrol ve deney gruplarının her birinde 30'dan düşük sayıda veri olmasından ve bazı verilerin normal dağılım şartını taşımadığından nonparametrik testler kullanılmıştır (Büyüköztürk vd., 2018). Deney ve kontrol grupları arasında Mann-Whitney U testi ve grupların ön test ile son test sonuçları arasındaki bulgular için Wilcoxon İşaretli Sıralar testi kullanılmıştır. Ayrıca bağımsız değişkenin 2'den fazla grup içerdiği durumlarda da Kruskal Wallis-H testi kullanılmıştır. Alınan örnek grubunun ön testlerinde anlamlı farklar bulunduğu için deney ve kontrol grubundaki ön test ve son test farkları ön test sabitlenerek (covariate) analiz edilmiştir. Bu bağlamda ölçek puanlarının ön test ve son testlerine ilişkin değişimleri ANCOVA analizi ile alt boyutlardaki değişimler için ise MANCOVA analizi kullanılmıştır.

Araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği

Bu araştırma kapsamında ölçme aracı olarak geçerli ve güvenilir olduğu tespit edilmiş olan "Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu" kullanılmıştır. Ayrıca araştırma sürecinde deneysel uygulama yapılmadan önce araştırmacı tarafından yapılmış olan pilot uygulamada araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliğine katkılarda bulunmuştur. Bunun yanı sıra deney grubunda etkileşimli kitap okuma etkinlikleri kapsamında okunacak olan kitapların seçiminde ve araştırmacı tarafından hazırlanmış olan 8 haftalık kitap okuma programının oluşturulmasında uzman görüşlerinden yararlanılması araştırmanın geçerlilik ve güvenilirliği arttırmaktadır. Yine çalışma kapsamında araştırmanın geçerliği ve güvenilirliği için araştırma sürecinde deneysel tasarım ilkelerine uyulmuş ve



analizlerde en doğru istatistiklerin kullanılması amaçlanmıştır. Bunların yanı sıra kontrol grubu öğrencilerine Türkçe etkinlikleri kapsamında geleneksel düz okuma yöntemi dışında bir yöntemin uygulanmadığının kontrolü sağlanmıştır.

Araştırmacının rolü

Çalışmaya geçmeden önce araştırmacı Etkileşimli Kitap Okuma etkinliklerinin uygulanması ile ilgili bir eğitime katılmıştır. Araştırma kapsamında gerekli izinler alındıktan sonra araştırmacı hazırlamış olduğu kitap okuma etkinlikleri ile birlikte 2 hafta süreyle pilot uygulama gerçekleştirmiştir. Ardından kontrol ve deney grubuna ait ön-test formlarının ebeveynlere ulaşmasını sağlamıştır. Ön-test formları toplandıktan sonra deney grubunda 8 haftalık uygulama sürecini yürütmüş ve son-testler ebeveynlere iletilmiştir. Gerekli verilerin toplanmasının ardından verilerin analizi süreci gerçekleştirilmiştir.

Bulgular

Bu araştırmanın temel amacından yola çıkılarak veri toplama araçlarıyla elde edilen verilerin alt problemlerle ilgili analizleri ve elde edilen bulgular yer almaktadır.

Grupların ön test ve son test puanlarına ilişkin bulgular

Tablo 1’de deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları yer almaktadır.

Tablo 1.

Deney ve kontrol gruplarının ön test puan ortalamalarına ilişkin Mann-Whitney U testi sonuçları

	Grup	n	X	ss	Sıra Ort.	p
Ön Test	Kontrol	10	193,20	28,780	13,850	,011
	Deney	10	160,30	9,410	7,150	
	Toplam	20	176,75	26,820		

Tablo 1 incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocuklarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu’ndan aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Kontrol grubunun ortalamasının (193,20) deney grubunun ortalamasından (176,75) anlamlı olarak yüksek olduğu saptanmıştır. Ayrıca Mann-Whitney U testi sonuçlarına göre sıra ortalamaları arasında anlamlı olarak kontrol grubu lehine farklar vardır. Deney ve kontrol grupları arasında anlamlı fark olması nedeniyle son test puanlarına ilişkin analizlerde ön test sonuçları kontrol altına alınarak analizler yapılmıştır.

ANCOVA analizine ilişkin bulgular

Ön test puanları kontrol altına alınarak son testler varyans analizi (ANCOVA) kullanılarak tekrar hesaplanmıştır. ANCOVA analizi bir değişkeni sabitleyerek o değişkenin etkisini kaldırmaya çalışır (Büyüköztürk, 1998). Bu analize ait veriler Tablo 2’de verilmiştir.



Tablo 2.

Deney ve kontrol gruplarının son test puan ortalamalarına ilişkin ANCOVA analizi

	sd	F	p	R ²	Kontrol x	Deney x
Model	2	26,109	,000	,754	199,200	204,000
Ön Test	1	50,968	,000	,750		
Grup	1	28,755	,000	,628		

Tablo 2’de yapılan ANCOVA analizinde, ebeveynlere uygulanan ön test puanları eş değişken olarak (covariate) düşünülmüş, bu ön test puanlarının son test puanları üzerindeki etkisi giderilmeye çalışılmıştır. Tablo 2 incelendiğinde gruplar arasında hesaplanan $F=28,755$ ve $p=,00<0,05$ değerleri deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında anlamlı farklar olduğunu göstermektedir. Ortalamalar incelendiğinde ise deney grubu ortalamasının ($x=204$) kontrol grubu ortalamasından ($x=199,200$) yüksek olduğu görülmektedir. Sonuç olarak deney grubuna uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinlikleri bu grubun ortalamasında anlamlı yükselişlere yol açtığı ifade edilebilir. Bu etkinliklerin uygulanmadığı kontrol grubunun ise son test ve ön test puanları arasında anlamlı farklar bulunmamıştır.

MANCOVA analizine ilişkin bulgular

Ön test sonuçlarında anlamlı farkların olmasından dolayı ön test sonuçları sabitlenerek alt boyutlardaki deney ve kontrol grupları arasındaki ilişkilere bakabilmek amacıyla MANCOVA analizi uygulanmıştır. Tablo 3’te alt boyutlara göre deney ve kontrol grupları MANCOVA sonuçları sunulmuştur.

Tablo 3.

Alt boyutlara göre deney ve kontrol grupları MANCOVA sonuçları

Alt Boyut	Grup	Ort.	S. S.	N	sd	K. Ort.	F	p	R ²
İletişim	Kontrol	54,600	10,341	10	1	412,257	23,070	0,000	0,576
	Deney	56,600	2,503	10					
Uyum	Kontrol	42,100	4,725	10	1	53,600	8,672	0,009	0,338
	Deney	42,200	2,261	10					
Kendini Kontrol	Kontrol	38,400	3,921	10	1	26,430	2,805	0,112	0,142
	Deney	39,300	2,452	10					
Prososoyal	Kontrol	42,800	4,780	10	1	55,220	8,463	0,010	0,332
	Deney	43,000	1,886	10					
Atılganlık	Kontrol	21,600	4,169	10	1	92,010	29,596	0,000	0,635



Tablo 3 incelendiğinde kontrol ve deney gruplarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanları arasında iletişim, uyum, prososyal davranışlar ve atılganlık alt boyutları arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Kendini kontrol alt boyutunda ise anlamlı bir fark görülmemiştir ($F=2,805$; $p>0,05$). İletişim alt boyutu açısından bakıldığında ($F=23,070$; $p<0,05$) deney grubunun puan ortalamasının ($x=56,600$) kontrol grubundan ($x=54,600$) yüksek olduğu görülmektedir. Uyum alt boyutu açısından incelendiğinde ($F=8,672$; $p<0,05$) deney grubunun puan ortalamasının ($x=42,200$) kontrol grubundan ($x=42,100$) yüksek olduğu görülmektedir. Kendini kontrol alt boyutu açısından bakıldığında ($F=2,805$; $p>0,05$) deney grubunun puan ortalamasının ($x=39,300$) kontrol grubundan ($x=38,400$) yüksek olduğu görülmektedir. Prososyal davranışlar alt boyutu açısından incelendiğinde ($F=8,463$; $p<0,05$) deney grubunun puan ortalamasının ($x=43,000$) kontrol grubundan ($x=42,800$) yüksek olduğu görülmektedir. Son olarak atılganlık alt boyutu açısından bakıldığında ($F=29,596$; $p<0,05$) deney grubunun puan ortalamasının ($x=23,200$) kontrol grubundan ($x=21,600$) yüksek olduğu görülmektedir.

Tabloda R^2 olarak belirtilen etki güçlerine bakıldığında iletişim alt boyutunda $R^2=0,576$; atılganlık alt boyutunda ise $R^2=0,635$ olarak hesaplanmış olup bu sonuçlar ışığında uygulanan programın bu alt boyutlarda yüksek bir etkiye sahip olduğu söylenebilir. Diğer taraftan uyum ($R^2=0,338$) ve prososyal davranışlar ($R^2=0,332$) alt boyutlarındaki etki güçlerinin ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Kendini kontrol alt boyutunda anlamlı bir fark olmadığı için hesaplanan etki gücü geçerli değildir.

Grupların ön test ve son test bulguları

Okul öncesi eğitimde etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sosyal becerileri üzerinde etkisinin olup olmadığını incelemek amacıyla araştırma kapsamında uygulama yapılan deney grubu ve herhangi bir müdahale programı almadan okul öncesi eğitimine devam eden kontrol grubuna ait tüm ön-test ve son-test verileri Tablo 4' te ifade edilmiştir.

Tablo 4.

Deney ve kontrol grubuna göre karşılaştırmalı ön test ve son test sonuçları

Alt Boyut	Test	Ort.	Ort. Fark	S.S	N	S. S.	t	sd	p	
İletişim	Deney	Son	56,600	11,600	2,503	10	2,503	8,744	9,000	0,000*
		Ön	45,000		4,690	10	4,690			
	Kontrol	Son	54,600	2,000	10,340	10	2,503	1,455	9,000	0,180
		Ön	52,600		11,393	10	4,690			
Uyum	Deney	Son	42,000	9,100	2,260	10	2,261	10,716	9,000	0,000*
		Ön	32,900		3,478	10	3,479			
	Kontrol	Son	42,100	0,700	4,724	10	2,261	1,172	9,000	0,271
		Ön	41,400		5,521	10	3,479			
Kendini	Deney	Son	39,300	9,400	2,451	10	2,452	9,178	9,000	0,000*



Kontrol	Ön	29,900		3,900	10	3,900			
	Son	38,400		3,921	10	2,452			
Kontrol	Ön	39,400	-1,000	3,777	10	3,900	-0,671	9,000	0,519
	Son	43,000	8,700	1,885	10	1,886	6,782	9,000	0,000*
Deney	Ön	34,300		4,643	10	4,644			
	Son	42,800		4,779	10	1,886			
Kontrol	Ön	40,500	2,300	5,930	10	4,644	1,781	9,000	0,109
	Son	23,200	4,600	1,229	10	1,229	6,273	9,000	0,000*
Deney	Ön	18,600		3,160	10	3,169			
	Son	21,600	2,000	4,168	10	1,229	1,762	9,000	0,112
Kontrol	Ön	19,600		5,015	10	3,169			
	Son	204,100	43,400						0,005
Deney	Ön	160,700							
	Son	199,500	6,000						0,168
Kontrol	Ön	193,500							

Tablo 4 incelendiğinde Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun alt boyutlarında deney ve kontrol gruplarının öntest ve sontest puanları görülmektedir. Bu bağlamda iletişim alt boyutunda deney grubunun son test puanları($x=56,6$) ön test puanlarından ($x=45$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubunun ön test ($x=52,6$) ve son test puan ortalamaları ($x=54,6$) arasında fark bulursa da bu fark anlamlı değildir ($p>0,05$). Uyum alt boyutunda deney grubunun son test puanları($x=42$) ön test puanlarından($x=32,9$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubunun ön test ($x=42,10$) ve son test puan ortalamaları ($x=41,4$) arasında fark bulursa da bu fark anlamlı değildir ($p>0,05$). Aynı durumda kendini kontrol alt boyutunda deney grubunun son test puan ortalamaları ($x=39,30$) ön test puan ortalamasından ($x=29,9$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubunun ön test ($x=39,4$) ve son test puan ortalamaları ($x=38,4$) arasında ön test lehine fark bulursa da bu fark anlamlı değildir ($p>0,05$). Bir diğer alt boyut olan prososyal davranışlarda deney grubunun son test puan ortalamaları ($x=43$) ön test puan ortalamasından ($x=34,3$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubunun ön test ($x=40,5$) ve son test puan ortalamaları ($x=42,8$) arasında son test lehine fark bulursa da bu fark anlamlı değildir ($p>0,05$). Son olarak atılganlık alt boyutunda deney grubunun son test puan ortalamaları ($x=23,2$) ön test puan ortalamasından ($x=18,6$) anlamlı derecede yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Kontrol grubunun ön test ($x=19,6$) ve son test puan ortalamaları ($x=21,6$) arasında som test lehine fark bulursa da bu fark anlamlı değildir ($p>0,05$). Toplam puan ortalamalarına bakıldığında ise deney grubunun son test ortalaması ($x=204,10$) ön test ortalamasından ($x=160,70$) yüksek bulunmuştur ($p<0,05$). Bu bağlamda uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirdiği söylenebilir. Öte yandan kontrol grubunun son test puan ortalamaları ($x=199,50$) da ön test puan ortalamalarından ($x=193,50$) yüksek bulunmuştur. Bu fark istatistiksel olarak anlamlı değildir ($p=0,168>0,05$).



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu bölümde araştırmaya ait alt problemler araştırma bulguları ışığında tartışılmış olup yorumlamalar sunulmuştur. Bunun yanı sıra çalışma süreci içerisinde elde edilen sonuçlar ele alınmıştır. Bu sonuçlar bağlamında araştırmacılara ve okul öncesi öğretmenlerine yönelik önerilere yer verilmiştir.

Çalışmanın ilk alt problemine ait bulgular incelendiğine, deney grubundaki çocukların ön-test ve son-test sonuçları arasında anlamlı derecede farklılıklar olduğu, aynı zamanda deney grubunda, son test puanlarının ön test puanlarından yüksek olduğu görülmüştür. Bu bağlamda etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin 60-72 aylık okul öncesi çocukların sosyal becerileri düzeylerini önemli ölçüde artırıcı bir etkisi söylenebilir. Başka bir deyişle, okul öncesi eğitim kapsamında uygulanan günlük planlar içerisinde büyük bir yere sahip olan hikâye okuma etkinliklerinde etkileşimli okuma etkinlikleri kullanılarak çocukların sosyal beceri düzeylerini geliştirmek mümkün olmaktadır. Yapılan araştırmalar incelendiğinde bu çalışmanın bulgularıyla tutarlı olarak etkileşimli kitap okumanın çocukların sosyal beceri ve sosyal gelişim üzerinde anlamlı etkiler yarattığını destekleyen araştırmalar (Baker, 2013; Bilir Seyhan, 2022; Çelebi Öncü, 2016; Ergül vd.,2015; Kerigan, 2018; Lowter, 2004; Mağden ve Uzmen, 2002; Schapira ve Aram, 2019) elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin doğasında var olan yetişkin-çocuk iletişiminin çocuklar üzerindeki etkisi düşünüldüğünde akla Vygotsky'nin Sosyo-Kültürel gelişim kuramı gelmektedir. Bu teori bağlamında çocukların gelişim ve öğrenme süreçleri sosyal etkileşimin ön planda olduğu, zengin uyarıcılarla donatılmış yaşantı deneyimlerinin sunulduğu, akran etkileşiminin olduğu ve deneyimli bir öğreticinin bulunduğu sosyal ortamlarda gerçekleşmektedir. Bu araştırmada olduğu gibi öğretmenin çocuklara sunmuş olduğu anlamlı etkinlikler ve çocuğun içinde bulunduğu sosyal çevrenin etkisi ile birlikte var olan potansiyelleri ortaya çıkmış ve gelişimlerinin temelleri desteklenmiştir. Bu da Vygotsky'nin Piaget'den farklı olarak bilişsel gelişimin doğuştan değil de yetişkinin planlı ve sistematik bir biçimde çocuğun bilişsel gücünü ortaya çıkarabileceği fikrini öne çıkarmaktadır. Yani yetişkininin çocuklarla etkileşime girerek onlara içinde buldukları sosyal çevre içerisinde, donanımlı bilişsel süreçler yaşatması ve planlı, istendik bir biçimde çocukların bilişsel gelişimlerini destekler ve pekiştirir (Ünveren Kapanadze, 2019).

Deney grubunun son test puanlarında görülen anlamlı artışın deney sürecinde kullanılan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinden kaynaklanmış olduğu düşünülmektedir. Okul öncesi eğitim kurumlarında öğretmenler farklı öğretim yöntem ve teknikleri kullanarak çocukların bilişsel ve sosyal-duygusal gelişim süreçleri üzerinde önemli derecede etki yaratabilirler. Bu açıdan bakıldığında okul öncesi eğitimde kullanılan farklı yöntemlerin çocukların yaratıcılıklarını geliştirdiği ve öğrenmeyi kalıcı hale getirdiği önemli bir gerçek olarak karşımıza çıkmaktadır (Göllü, 2018). Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar gelmiş oldukları sosyo-ekonomik düzey ve çevre ne olursa olsun sahip oldukları potansiyellerinin ortaya çıkarılması için etkili ve yeterli bir eğitim alma hakkına sahiptirler (Chiatovich ve Stipek, 2016). Erken çocukluk döneminde öğretmen tarafından başlatılan çeşitli ve donanımlı etkinliklere dahil edilmek, çocukları düşünmeye yönlendiren problem durumları sunmak onları gelecek yaşantılarında karşılaşılabilecek sosyal durumlara karşı hazırlamaktadır ve böylece hem bilişsel gelişimleri hem de sosyal-duygusal gelişimleri desteklenmektedir. Bu araştırma da deney süreci boyunca uygulanmış olan ve geleneksel yöntemlerden farklı olarak karşımıza çıkan etkileşimli kitap



okuma etkinlikleri bu anlamda okul öncesi dönem çocuklarına destek olduğunu ortaya koymaktadır. Bilindiği üzere bu çalışmada kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir müdahale programı uygulanmamış ve geleneksel düz okuma yöntemi ile kendi öğretmenlerinin belirlemiş olduğu günlük eğitim akışlarına devam etmişlerdir. Ancak deney grubu öğrencilerine araştırmacı tarafından hazırlanmış olan kitap okuma programı kapsamında uzman görüşü alınarak seçilen kitaplar ile etkileşimli kitap okuma etkinlikleri uygulanmıştır. Bu bağlamda değerlendirilecek olursa çocuklara bir kitabı sesli ve baştan sona düz okuma yöntemi ile okumak yerine çocuğu aktif bir şekilde hikâye okuma sürecine dahil ederek, çocuğun dikkatini kitap içindeki resimlere çekerek, o resimler ile ilgili konuşarak, karakterler ve olaylar ile ilgili sorulara sorarak çocukların meraklarını uyandırmak çocukların düşünme ve problem çözme becerilerini desteklemektedir. Yani etkileşimli kitap okuma, çocukların farklı gelişim alanlarını besleyen ve onları daha iyi birer birey olmaya hazırlayan etkili bir araç olarak karşımıza çıkmaktadır (Er, 2016). Tüm bu bilgiler ışığında kıyaslama yapılacak olursa, düz anlatım yöntemine göre etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin sosyal becerileri destekleyici etkinlikler olarak çocuklara önemli kazanımlar sağladığı söylenebilir.

Araştırmaya ait ikinci alt probleme ait bulgulara göre ise kontrol grubundaki çocukların ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir. Bunun yanı sıra kontrol grubu öğrencilerine herhangi bir müdahale programı uygulanmadığı ve öğretmenin her zamanki gibi programa uygun biçimde günlük eğitim akışına devam ettiği halde son test puanlarında ön test puanlarına göre bir miktar artış oluşmuştur. Kontrol grubu öğrencilerinin test puanları arasında ortaya çıkan fark anlamlı olmasa dahi bazı etkenler nedeniyle ortaya çıktığı düşünülmektedir.

Çocukların anasınflarında eğitim alırken doğal olarak bir yandan akranlarıyla bir yandan öğretmenleriyle etkileşim içinde olması, öğretmenlerin kullanmış olduğu mevcut eğitim programı ve bu program kapsamında kullandıkları etkinlikler aracılığı ile edindikleri kazanımlar bu etkenlerin başında sayılabilir. Okul öncesi çağı bir çocuğun yaşamında en önemli dönemlerinden olduğu ve başlı başına hayati bir öneme sahip olduğu bilinen bir gerçektir. Okul öncesi dönemde verilen eğitim çocukların sosyal gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahiptir (Maleki vd., 2019). Bir eğitim-öğretim yılı içerisinde okul öncesi dönem çocukları birçok etkene maruz kalmaktadır. Bununla birlikte öğretmenin, okul ortamının, uygulanan öğretim programlarının, akran ilişkilerinin, materyal çeşitliliğinin çocukların sosyal gelişimleri üzerinde önemli etkilere sahip olduğu bilinmektedir. Kaliteli ve etkili eğitim programlarına katılan okul öncesi çocuklar, gelişimsel ve akademik alanlarda önemli ilerleme kaydetmektedirler (Barnett, 2008; Erten, 2012). Okul öncesi çocukların sosyal gelişimleri yalnızca okul ortamından değil, aile yaşantısı, çevre, cinsiyet, okula devam etme süresi gibi değişkenlerden de etkilenmektedir. Tüm çocuklar farklı gelişim özellikleri ve farklı yaşantılarla okul öncesi eğitime başlamış olsalar dahi bu dönemde maruz kaldıkları eğitim çocukların bütün gelişim alanlarında olduğu gibi sosyal-duygusal gelişimlerine de destek olmaktadır (Kapıkıran vd., 2006; Kök, Tuğluk ve Bay, 2005). Bu çalışmada da kontrol grubunda yer alan öğrencilerden elde edilen sonuçlar da onların doğal gelişim süreçlerinin sonuçlarını göstermekle birlikte, okul öncesi eğitimin çocukların sosyal gelişimini desteklediğini göstermektedir. Bu sonuçlar da bize yine Sosyo-Kültürel gelişim teorisini işaret etmektedir. Vygotsky, öğrenme sürecini kültürel hedefler tarafından yönlendirilerek gerçekleşen toplumsal bir etkinlik olarak ele almaktadır (Öncü, 2018).



Okul öncesi eğitime başlayan çocuklar içerisinde bulunduğu toplumun ve çevrenin etkilerini barındıran yeni bir ortama dâhil olmaktadır. Öğretmenler anasınıflarında toplumun belli başlı davranış beklentilerini öğrencilerine aktarmakla görevlidirler. Çocukların okul öncesi eğitime başlar başlamaz doğru ve kabul edilebilir davranışları sergilemesi pek de mümkün değildir. Bu bağlamda çocuklar, okul öncesi eğitim kapsamında çoğu sınıfta kullanılan işbirliğine dayalı etkinliklere katılmak ve akranlarının oynadığı oyunlara dahil olmak adına sosyal becerilere ihtiyaç duyarlar. Çocuk arkadaşlarına ve öğretmene karşı nazik ve saygılı davranışlar sergilediği sürece olumlu geri dönütler alır ve sosyal davranışlarını bu dönütlere göre düzenleme eğilimi gösterirler (McArthur, 2002). Okul öncesi eğitim ile başlı başına sosyal beceriler üzerinde olumlu etkiler sağlanabileceği bilinse de eğitim ve öğretim sürecinde hedeflenen kazanımların ve gelişimin desteklenmesi için kullanılan yöntemler çok önemli bir yere sahiptir. Okul öncesi eğitimin çocuklar üzerinde istenilen düzeyde bir oranda verim kazandırabilmesi için hazırlanmış olan eğitim ortamları ve etkinlikler eğitimin kalitesini artırarak çocuk davranışlarında olumlu gelişimlere destek olacaktır. Bu nedenle okul öncesi öğretmenlerinin eğitim uygulamalarında; çocukların gelişimlerini destekleyici, hızlandırıcı, kazanım-göstergelere uygun, onları toplumsal boyutta bir yaşama hazırlayıcı yöntem ve etkinlikleri tespit ederek uygulaması çok önemlidir (Özkubat, 2013; Yalçın ve Uzun, 2018). Tüm bu bilgiler ışığında, kontrol grubundaki çocukların deney öncesi ve deney sonrası elde edilen puanları arasında ortaya çıkan anlamlı olmayan bu artışın yaşa bağlı olarak çocuk gelişiminin doğası gereği ve mevcut okul öncesi eğitim sayesinde gerçekleştiği düşünülmektedir.

Araştırmanın üçüncü alt problemine ait bulgularda deney ve kontrol grubu çocuklarının son test puanları arasında anlamlı bir fark olmadığı tespit edilmiştir. Veriler incelendiğinde deney ve kontrol grubu çocuklarının ölçekten aldıkları ön test puanları arasında anlamlı bir fark olduğu görülmektedir. Seçilen deney ve kontrol grupları arasında belirgin farklar olması dolayısı ile ön-testler kontrol altına alınarak tekrar bir değerlendirme yapılmıştır. Ön test puanları kontrol altına alınarak yapılan ANCOVA analizleri sonuçlarına göre deney grubuna uygulanmış olan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin bu grubun ortalamasında anlamlı bir yükselişe sebep olduğu ifade edilebilmektedir. Herhangi bir müdahale programının uygulanmadığı kontrol grubunun ise son-test ve ön-test puanları arasında anlamlı farklar ortaya çıkmamıştır. Bununla birlikte elde edilen diğer veriler incelendiğinde ise deney grubu son test ortalamasının, kontrol grubu son test ortalamasından yüksek olduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bulguların daha detaylı değerlendirilebilmesi ve Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu'nun alt boyutlarına göre değerlendirme yapabilmek adına ön test sonuçları sabitlenerek alt boyutlardaki deney ve kontrol grupları arasındaki ilişkilere bakabilmek amacıyla MANCOVA analizi uygulanmıştır. Yapılan incelemeler sonucunda kontrol ve deney gruplarının Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu ön test puanları ile iletişim, uyum, prososyal davranışlar ve atılganlık alt boyutları arasında anlamlı farklar olduğu tespit edilmiştir. Kendini kontrol alt boyutunda ise anlamlı bir fark görülmemiştir. Ancak elde edilen verilere detaylı bakıldığında tüm alt boyutlarda deney grubunun ön test puan ortalamalarının kontrol grubundan daha yüksek olduğunu söylemek mümkündür.

Ortaya çıkan bu sonuçlar incelendiğinde kontrol grubuna bağlı çocukların ön test puan ortalamalarının deney grubuna göre daha yüksek olması kendini kontrol alt boyutunda gruplar arasında fark görülmemesi olarak da açıklanabilir. Kendini kontrol alt boyutunu; öfkesini kontrol edebilme, bağımsız davranışlar sergileyebilme, diğer bireylerin de kendilerine ait fikirleri olduğunu



anlama ve bu fikirleri hoşgörü ile karşılama, farklı fikirlerle uzlaşma yoluna gidebilme ve işbirlikli çalışma vb. davranış özellikleri ile genişletmek mümkündür (Calderalla ve Merrell, 1997). Bu bağlamda deney ve kontrol grubuna bağlı çocukların kendini kontrol alt boyutunda aralarında fark olmaması her iki grubun da deneysel müdahale öncesinde okul öncesi eğitimin bir dönemini tamamlamış ve sınıf kurallarını benimsemiş olmaları ile açıklanabilir.

Sayfa | 1898

Bu bulgunun diğer sebeplerinin de çevresel faktörlerden kaynaklanabileceği düşünülmektedir. Bu faktörlerden ilki kontrol grubunun bağlı olduğu okulun ve mahallenin ilçe merkezine yakınlığı sayılabilir. Alanyazında yapılan araştırmalar kent merkezinde yaşayan çocukların kırsalda yaşayan çocuklara oranla daha fazla sosyal becerilere sahip olduğunu kanıtlamaktadır (Basun ve Erden, 2020; Temel ve Türkoğlu, 2019). Her ne kadar iki grup da köy okullarında yer alan anasınıflarından seçilmiş olsa da kontrol grubunun yer aldığı okul ortamının kent merkezine ulaşımının daha kolay olması, çocukların ve ailelerinin sosyal beceri deneyimlerini kazanabilecekleri bir ortama daha yakın olması gibi sebeplerin ön test puanları arasında farka yol açtığı düşünülmektedir. Ayrıca kontrol grubuna ait Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanlarının hiçbir alt boyutunda, ön test ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark tespit edilmemiştir. Yani kontrol grubuna bağlı çocukların sosyal beceri düzeylerinin araştırma sürecinin başından itibaren yaşadıkları ortamın deney grubuna göre daha avantajlı bir bölgede yer alması sebebiyle daha yüksek olduğu düşünülmektedir. Öte yandan deney grubunun Sosyal Becerileri Değerlendirme Ölçeği-Ebeveyn Formu puanlarının tüm alt boyutlarda, ön test ve son testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar saptanmıştır. Sonuç olarak yapılan deneysel çalışmanın deney grubunun sosyal beceri düzeylerinde anlamlı olarak bir artışa yol açtığı görülmüştür. Burada da uygulanan kitap okuma etkinliklerinin deney grubu çocuklarını daha düşük bir sosyal beceri düzeyinden daha yüksek ve yeterli sosyal beceri düzeyine sahip çocuklar haline getirdiği sonucunu çıkarmak mümkündür.

Elde edilen bu sonuçlar deney grubuna uygulanan etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin çocukların sosyal beceri kazanımının etkisini ve hızını arttırmış olduğunu göstermektedir. Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin birçok gelişim alanını desteklediği gibi sosyal beceri kazanımını ve sosyal duygusal gelişimi desteklediği görülmektedir (Kerigan, 2018; Kerigan ve Çelebi Öncü, 2022). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin teorik olarak Vygotsky'nin (1978), çocukların öğrenmesinin yakın çevresiyle ve yetenekli bir partnerle oluşturulan sosyal etkileşimlerden kaynaklandığını savunan çalışmasına dayandırılmıştır (Zevenbergen vd., 2018). Etkileşimli kitap okuma etkinlikleri sözel dili kullanma, sözel dili kullanırken geri bildirimler verme ve resimli kitapların tekrar tekrar okunması temeline dayanması ve yetişkin-çocuk etkileşimini barındırmaktadır. Bu noktada etkileşimli kitap okurken çocukların öğretmenleriyle kurduğu iletişimin ve ilişkinin de elde edilen sosyal beceri puanlarında etkisi olduğu düşünülmektedir (Gürgen, 2019). Bu araştırmada köy okullarında öğrenim gören 60-72 aylık okul öncesi dönem çocuklarının sosyal beceri seviyeleri incelenmiştir. Erken çocukluk döneminde 3-4 yaşlar gibi küçük yaş grupları ile etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin sosyal beceriler üzerine etkisi çalışılabilir.



Öneriler

- Okul öncesi dönem çocukları olan anne babalara etkileşimli kitap okuma yöntemi hakkında eğitimler verildikten sonra aynı deneysel süreç ev ortamında yürütülebilir ve böylece sosyal becerilerin ev ve okul ortamında farklılaşıp farklılaşmadığı ile ilgili çalışmalar yapılabilir.
- Bu çalışmada elde edilen sonuçlar nicel verilerden elde edilmiştir, daha sonraki araştırmalarda nicel ve nitel veriler bir arada kullanılabilir. Bunun yanı sıra çocukların sosyal beceri gelişimlerinin üzerine etkilerini incelemek adına etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin yanına başka yöntemler de eklenebilir. Ayrıca araştırma kapsamında ebeveyn formunun yanı sıra öğretmen formu kullanılarak toplanan veriler güçlendirilebilir.
- Etkileşimli kitap okuma etkinliklerini kullanılan bu araştırmadan farklı olarak başka okuma yöntemleri kullanılarak çocukların sosyal beceri gelişimleri incelenebilir.
- Bu araştırma köy okullarında öğrenim gören çocukların sosyal beceri düzeyleri ile ilgilenmiştir. Benzer bir araştırma köy ve kentlerde veya yalnızca kentlerde öğrenim gören çocuklar ile yürütülerek farklar incelenebilir.
- Bu uygulama 8 haftalık bir kitap okuma süreci ile kısıtlıdır. Tam bir okul dönemine veya tam bir okul yılına yayılmış etkileşimli kitap okuma etkinlikleri programlarının çocukların gelişimlerine daha fazla katkılarda bulunacağı düşünülmektedir.
- Okul öncesi eğitim kurumlarında çocukların sosyal gelişimlerinin nasıl geliştirilebileceği, sosyal becerilerini artırma yolunda eğitim ortamlarının düzenlenmesine ilişkin okul öncesi öğretmenlerine hizmet içi eğitimler verilebilir.



Kaynakça

- Aksoy, P. (2014). Hikâye anlatma temelli ve oyun temelli sosyal beceri eğitiminin anasınıfına devam eden çocukların sosyal becerilerine etkisinin incelenmesi [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi].
- Aydın, İ. ve Uzun, M. (2020). Çocuk kitaplarının taşınması gereken özellikler: Cemil Kavukçu'nun bir Öykü Yazılım Mı? ve Masal Anlatma Oyunu adlı eserlerine eleştirel bir bakış. *Rumeli Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi, (Ö7)*, 315-340.
- Baker, C. E. (2013). Fathers' and mothers' home literacy involvement and children's cognitive and social emotional development: Implications for family literacy programs. *Applied Developmental Science, 17(4)*, 184-187.
- Barnett, W. S. (2008). Preschool education and its lasting effects: Research and policy implications. Boulder and Tempe: Education and the Public Interest Center & Education Policy Research Unit. Retrieved from <http://epicpolicy.org/publication/preschool-education>
- Basun, B. ve Erden, Ş. (2020). Kent Merkezi ve Kırsalda Yaşayan Okul Öncesi Çocuklarının Sosyal Problem Çözme Becerilerinin İncelenmesi. *Milli Eğitim Dergisi, 49(227)*, 271-288.
- Bayraktar, V. (2019). Annelerin Çocuk Kitaplarının İç ve Dış Yapı Özellikleri ile İlgili Görüşleri¹. *e-Kafkas Journal of Educational Research, 6(1)*, 24-34.
- Bekkaya, K. ve Güven, G. (2021). 0-6 yaş arası çocuk kitaplarının yapısal özelliklerinin incelenmesi: Kesitsel bir alan yazın analizi. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi, 2(1)*, 1-14.
- Bilir Seyhan, G. (2022). Resimli öykü kitabı okuma etkinliklerinin 3 yaş çocuklarının dil gelişimleri ve sosyal becerileri üzerindeki etkisinin incelenmesi [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2018). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (4. baskı). Pegem Yayıncılık.
- Caldarella, P. ve Merrell, K. W. (1997). Common Dimensions of Social Skills of Children and Adolescents: A Taxonomy of Positive Behaviors. *School Psychology Review, 26(2)*, 264-278.
- Ceyhan, S. ve Yıldız M. (2021). *İlkokulda etkileşimli sesli okuma* (1.baskı). Pegem Akademi.
- Chiatovich, T. ve Stipek, D. (2016). Instructional approaches in kindergarten: What works for whom?. *The Elementary School Journal, 117(1)*, 1-29.
- Çelebi Öncü, E. (2016). Etkileşimli kitap okumanın beş-altı yaş çocuklarının sosyal durumlara yaklaşımlarına etkisinin incelenmesi, *Ana Dili Eğitimi Dergisi 4(4)*, 489-503.
- Doğan, A. ve Keskinçakır, A. U. (2022). Diyalojik Okumanın Beş-Altı Yaş Çocukların Erken Okuryazarlık Becerilerine Etkisi. *Socrates Journal of Interdisciplinary Social Studies, 16*, 189-207. <https://doi.org/10.51293/socrates.213>
- Dugard, P. ve Todman, J. (1995). Analysis of pre-test-post-test control group designs in educational research. *Educational Psychology, 15(2)*, 181-198. <https://doi.org/10.1080/0144341950150207>
- Er, S. (2016). Okulöncesi dönemde anne babaların etkileşimli hikâye kitabı okumalarının önemi. *Başkent University Journal of Education, 3(2)*, 156-160.
- Eray Alışkan, E. ve Güneşli, A. (2016) Okul öncesi öğretmenlerinin Türkçe dil etkinliklerine ilişkin görüşleri: Lefkoşa örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi, 4(3)*, 348-371.
- Erdoğan, F. (2020). *Çocuklar için yazmak* (2.baskı). Binbirkitap.
- Ergül, C., Akoğlu, G., Sarıca, A., Tufan, M. ve Karaman, G. (2015). Ana sınıflarında gerçekleştirilen birlikte kitap okuma etkinliklerinin "etkileşimli kitap okuma" bağlamında incelenmesi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 11(3)*.
- Erten, H. (2012). Okul öncesi eğitime devam eden 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri, akran ilişkileri ve okula uyum düzeyleri arasındaki ilişkilerin izlenmesi [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Genç, S. (2005). İlköğretimde Sosyal Becerilerin Gerçekleşme Düzeyinin Belirlenmesi Üzerine Bir Araştırma. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 13(1)*, 41 - 54.
- Göllü, Ö. (2018). Anaokulunda kullanılan öğretim yöntem ve teknikler. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi (ULED), 3(3)*.
- Dönmezler, M. ve Çetingöz, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1881-1903.
DOI. 10.51460/baebd.1523951



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1881-1903.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1881-1903.

Araştırma Makalesi / Research Paper

- Gönen, M., Karakuş, H., Uysal, H., Kehci, A., Ulutaş, Z. ve Kahve, Ö. (2016). Resimli çocuk kitaplarının içerik ve resimleme özelliklerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (H. U. Journal of Education)* 31(4), 724-735. <https://doi.org/10.16986/HUJE.2015014224>
- Graham Doyle B. ve Bramwell, W. (2006). Promoting emergent literacy and social-emotional learning through dialogic reading. *The Reading Teacher*, 59(6),554-564.
- Gültekin Akduman, G. (2010). Okul öncesi eğitime giriş. G. Uyanık Balat (Ed.), *Okul öncesi eğitimin tanımı ve önemi* (s. 2-15). Pegem Akademi.
- Günindi, Y. (2011). Bağımsız anaokullarına ve anasınflarına devam eden çocukların sosyal becerilerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 133-144.
- Gürgen, F. (2019). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerin çocuklarla kurdukları ilişki ile çocukların sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi].
- Hudson, M. E. ve Test, D. W. (2011). Evaluating the Evidence Base of Shared Story Reading to Promote Literacy for Students with Extensive Support Needs. *Research and Practice for Persons with Severe Disabilities*, 36(1-2), 34-45. <https://doi.org/10.2511/rpsd.36.1-2.34>
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Akay, B. (2015). Okul Öncesi Eğitimde Hikâye Okuma ve Öğretmen Sorularının İncelenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(36), 34-46.
- Işıkoğlu Erdoğan, N. ve Şimşek, Z. C. (2020). Erken çocukluk eğitimi öğretmenlerinin hikâye anlatma/kitap okuma uygulamaları tercihleri ve nedenleri. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 8(4), 1519-1533.
- Justice, L. M. ve Pullen, P. C. (2003). Promising interventions for promoting emergent literacy skills: Three evidence-based approaches. *Topics in Early Childhood Special Education*, 23(3), 99-113.
- Kapıkıran, N. A., Acun Kapıkıran, N., İvrendi, A. B. ve Adak, A. (2006). Okul Öncesi Çocuklarında Sosyal Beceri: Durum Saptaması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(19), 19-27.
- Karaoğlu, H. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının gelişim özellikleri ve sosyal beceri düzeyleri [Yüksek lisans tezi, Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi].
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (3. baskı). Nobel Yayın Evi.
- Kerigan, B. (2018). Okul öncesi dönem çocuklarına etkileşimli okuma yöntemiyle sosyal becerilerin kazandırılması [Yüksek lisans tezi, Bahçeşehir Üniversitesi].
- Kerigan, B. ve Çelebi Öncü, E. (2022). The Effectiveness of Dialogic Book Reading Technique in Order to Develop Social Skills to 4-5 Years Old Children. *Theory and Practice in Child Development*, 2(2), 37-57. <https://doi.org/10.46303/tpicd.2022.16>
- Kök, M., Tuğluk, M. N. ve Bay, E. (2005). Okul öncesi eğitimin öğrencilerin gelişim özellikleri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, (11), 294-303.
- Kutlu, S. (2011). Okulöncesi çocuk edebiyatı yapıtlarındaki resimlerin çocuğa göreliğinin öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Eskişehir ili örneği) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi].
- Lickona, T. (1991). Educating for character: How our schools can teach respect and responsibility. New York Bantam.
- Lonigan, C. J., Bloomfield, B. G., Anthony, J. L., Bacon, K. D., Phillips, B. M. ve Samwel, C. S. (1999). Relations among emergent literacy skills, behavior problems, and social competence in preschool children from low- and middle-income backgrounds. *Topics in Early Childhood Special Education*, 19(1), 40-53. <https://doi.org/10.1177/027112149901900104>
- Lowter, T. L. (2004). The impact of a social skills intervention on the development of resiliency in preschool children [Master's thesis, Available ProQuest Dissertations Theses Database]. UMI No: 1424930.
- Mağden, D. ve Uzmen, S. (2002). Okul öncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15, 193212.
- Maleki, M., Chehrzad, M. M., Kazemnezhad Leyli, E., Mardani, A. ve Vaismoradi, M. (2019). Social skills in preschool children from teachers' perspectives. *Children*, 6(5), 64.
- Manigo, C.C. ve Allison, R.B. (2017). Does pre-school education matter? understanding the lived experiences of parents and their perceptions of preschool education. *Teacher Educators' Journal*, 10, p5-42.
- Dönmezler, M. ve Çetingöz, D. (2024). Etkileşimli kitap okuma etkinliklerinin okul öncesi dönem çocuklarının sosyal becerilerine etkisi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1881-1903.
DOI. 10.51460/baebd.1523951



- Mar, R., Djikic, M. ve Oatley, K. (2008). Effects of reading on knowledge, social abilities, and selfhood: Theory and empirical studies. In I. S. Zyngier, M. Bortolussi, A. Chesnokova & J. Auracher (ed.), *Directions in Empirical Literary Studies: In honor of Willie van Peer*. John Benjamins.
- Mathur, S. R. ve Rutherford, R. B. (1996). Is social skills training effective for students with emotional or behavioral disorders? *Research Issues and Needs. Behavioral Disorders, 22(1), 21–28.* <https://doi.org/10.1177/019874299602200106>
- McArthur, J. R. (2002). The why, what, and how of teaching children social skills. *The Social Studies, 93(4), 183–185.* <https://doi.org/10.1080/00377990209599907>
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2013). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı. Retrieved [date] from <https://tegm.meb.gov.tr/dosya/okuloncesi/guncellenenokuloncesiegitimprogrami.pdf>
- Milli Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü. (2024). Okul Öncesi Eğitim Programı. Milli Eğitim Bakanlığı. Okul Öncesi Çocuklar İçin Sosyal Beceri Destek Eğitimi Öğretmen Rehber Kitabı [OSBEP], 2014. Ankara.
- Öncü, T. (2018). Lev S. Vygotsky'nin gelişim kuramı. *Ankara Üniversitesi Dil ve Tarih-Coğrafya Fakültesi Dergisi, 39(1-2), 227-236.*
- Öz, A.Ş. 2016. Erken çocukluk döneminde sosyal beceri öğretim programı- sosyal beceri öğretim öncesi rehberi. Mcginnis, E. (Ed.), Nobel Akademik Yayıncılık.
- Özkubat, S. (2013). Okul öncesi kurumlarında eğitim ortamlarının düzenlenmesi ve donanım. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 4(2), 58-66.*
- Pankey, J. C. (2000). The benefits of reading aloud to preschool children [Master's thesis, Biola University].
- Samancı, O. ve Uçan, Z. (2017). Çocuklarda Sosyal Beceri Eğitimi. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 21(1), 281-288.*
- Schapira, R. ve Aram, D. (2019): Shared book reading at home and preschoolers' socio-emotional competence. *Early Education and Development, 31(2).* <https://doi.org/10.1080/10409289.2019.1692624>
- Şimşek, Z. C. (2017). Farklı kitap okuma tekniklerinin 48-66 ay grubu çocuklarının dil gelişimine olan etkileri [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi].
- Tabachnick, B. G. ve Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics* (7th ed). Pearson.
- Tanju, E. H. (2010). Çocuklarda kitap okuma alışkanlığına genel bir bakış. *Aile ve Toplum, 21(21), 30-39.* <https://doi.org/10.21560/spcd.43960>
- Temel, D. ve Türkoğlu, B. (2019). Yerleşim Yerlerine Göre Anne Baba Tutumlarının Okul Öncesi Çocukların Sosyal Becerilerine Etkisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39(2), 843-871.* <https://doi.org/10.17152/gefad.447017>
- Tercanlı Metin, G. ve Gökçay, G. (2014). Bebeklik ve erken çocukluk döneminde kitap okuma: Çocuk sağlığı izlemlerinde etkili bir gelişim önerisi. *Çocuk Dergisi, 14 (3), 89-94.* <https://doi.org/10.5222/j.child.2014.089>
- Towson, J. (2015). Dialogic reading: Language and preliteracy outcomes for young children with disabilities. *Journal of Early Intervention, 38(4).*
- Towson, J. A., Fettig, A., Fleury, V. P. ve Abarca, D. L. (2017). Dialogic Reading in Early Childhood Settings: A Summary of the Evidence Base. *Topics in Early Childhood Special Education, 37(3), 132-146.* <https://doi.org/10.1177/0271121417724875>
- Uzmen, F. S. (2001). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi].
- Uzmen, S. ve Mağden, D. (2013). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(15), 193-212.*
- Ünveren Kapanadze, D. (2019). Vygostky'nin sosyo- kültürel ve bilişsel gelişim teorisi bağlamında türkçe öğretiminin değerlendirilmesi. *Süleyman Demirel Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 1(47), 181-195.* <https://doi.org/10.35237/sufesosbil.565193>




- Wasik, B. A. ve Bond, M. A. (2001). Beyond the pages of a book: Interactive book reading and language development in preschool classrooms. *Journal of Educational Psychology*, 93(2), 243–250. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.93.2.243>
- Whitehurst, G. J., Arnold, D. S., Epstein, J. N., Angell, A. L., Smith, M. ve Fischel, J. E. (1994). A picture book reading intervention in day care and home for children from low-income families. *Developmental Psychology*, 30(5), 679-689.
- Yalçın, V. ve Uzun, H. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin öğretim yöntem ve teknikleri kullanma düzeylerinin bazı değişkenlere göre incelenmesi (Kilis ve Gaziantep İli Örneği). *Uluslararası Erken Çocukluk Eğitimi Çalışmaları Dergisi*, 3(2), 42-54.
- Yurtseven, L. ve Kurt, G. (2014). Okul Öncesi Eğitimin ve Annelerin Hikâye Kitabı Okumasının Çocukların Sosyal Beceri Gelişimi ile İlişkisi. *Cumhuriyet Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 37(2), 99-119.
- Zevenbergen, A. A., Worth, S., Dretto, D. ve Travers, K. (2018). Parents' experiences in a home-based dialogic reading programme. *Early Child Development and Care*, 188(6), 862–874. <https://doi.org/10.1080/03004430.2016.1241775>



Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi¹

A Scale Development Study: Analysis of Primary School Students' School Adjustment

Faruk KALKAN , Doktora Öğrencisi, Gazi Üniversitesi, farukkalkan60@hotmail.com

Erdal KÜÇÜKER , Doç. Dr., Tokat Gazi Osman Paşa Üniversitesi, erdal.kucuker@gop.edu.tr

Betül ALATLI , Doç. Dr., Balıkesir Üniversitesi, betulkarakocalatli@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 26 Aralık 2022
Kabul tarihi - Accepted: 19 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma birinci yazarın yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kalkan, F., Küçük, E. & Alatl, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1904-1928.*

DOI. 10.51460/baebd.1224102



Öz. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin okula uyumlarını belirtmek için geçerli ve güvenilir bir ölçek geliştirmek ve bu ölçekten elde edilen puanların farklı değişkenler (cinsiyet ve sınıf) açısından incelenmesi amaçlanmaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde ilk olarak sınıf öğretmenlerinden uyumlu ve uyumsuz öğrenci özelliklerine ilişkin yazılı görüşler alınmıştır. Bu görüşlere ve literatüre dayalı olarak 37 maddelik bir madde havuzu oluşturulmuştur. Uzman görüşü sonrasında madde sayısı 30'a düşmüştür. Alınan dönütler ve analizler sonucunda gerekli düzeltmeler yapılarak 22 maddeden oluşan deneme formu, 369 ilkokul öğrencisine uygulanmıştır. Yapı geçerliliğini belirlemek amacıyla yapılan açımlayıcı faktör analizi sonucunda 16 maddeden ve üç faktörden oluşan bir yapı elde edilmiştir. Bu faktörler "Akademik Uyum", "Kurallara Uyum" ve "Akran Uyum" olarak adlandırılmıştır. Nihai form, doğrulayıcı faktör analizi yapmak için 248 ilkokul öğrencisine uygulanmıştır. Ölçeğin Cronbach alfa katsayısı 0.91 test tekrar test güvenilirlik katsayısı ise 0.92 olarak tespit edilmiştir. Yapılan analizler sonucunda ilkokul öğrencilerinin okula uyumlarını ölçebilecek toplam üç alt boyuttan ve 16 maddeden oluşan geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış bir ölçek geliştirilmiştir. Katılımcıların cinsiyet ve sınıf düzeylerine göre ilkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeğinden alınan toplam puanlara dair karşılaştırmalar yapılmıştır. Katılımcıların ilkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeğinden aldıkları puanlar cinsiyete göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermezken sınıf düzeylerine göre aldıkları puanlar farklılık göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: "Uyum", "Sosyal uyum", "Akran uyumu", "Akademik uyum", "İlkokul".

Abstract. In this study, it is aimed to develop a valid and reliable scale to indicate primary school students' adaptation to school and to examine the scores obtained from this scale in terms of different variables (gender and grade). During the scale development process, firstly, written opinions about adjusted and imalladjusted student characteristics were obtained from classroom teachers. Based on these views and the literature, an item pool of 37 items was created. After the expert opinion, the number of items decreased to 30. As a result of the feedback and analysis, the necessary corrections were made and the trial form consisting of 22 items was applied to 369 primary school students. As a result of the exploratory factor analysis conducted to determine the construct validity, a structure consisting of 16 items and three factors was obtained. These factors were named as "Academic Adjustment", "Normative Adjustment" and "Peer Adjustment". The final form was applied to 248 primary school students to conduct a confirmatory factor analysis. The Cronbach alpha coefficient of the scale was 0.91, and the test-retest reliability coefficient was 0.92. As a result of the analysis, a valid and reliable scale consisting of three sub-dimensions and 16 items that can measure primary school students' adjustment to school was developed. Comparisons were made regarding the total scores obtained from the Primary School Students' School Adjustment Scale according to the gender and grade levels of the participants. While the scores of the participants obtained from the School Adjustment Scale of Primary School Students do not differ significantly according to gender, their scores differ according to their grade levels.

Keywords: "Adjustment", "Social adjustment", "Peer adjustment", "Academic adjustment", Primary school.



Extended Abstract

Introduction. Adjustment is defined as "conformity, harmony among the parts of a whole" (Turkish Language Association Dictionary, 2011, p. 2295). A perfect operation of the wheels and other parts within a mechanical clock is an example of an adjustment. adjustment is a meaningful situation for people in social relationships as well as for machines. People live seamlessly in biological or social harmony or have to face various problems. Trying to find a place for himself in the society, the child's efforts to perceive and interpret the external world and make inferences about his own and other individuals' behaviors also affect his / her adaptation process. Adjustment behavior can also occur through the adoption (in other words, self-appropriation) mechanism. In this case, a person obeys any rule, idea or command because he thinks it is really true. A person who adapts to the opinion of a group or individual because he believes that it is correct means that he / she shows adaptation behavior through adoption (Kağıtçıbaşı, 2014). Social harmony is defined as "the person perceives and demonstrates appropriate behaviors around them; the behavior of the people in the relationship in accordance with their wishes;" demonstrating behaviors that are appropriate to the innovations around them (Öz, 2017).

Purpose. In this study, it is aimed to develop a valid and reliable scale to indicate primary school students' adjustment to school and to examine the scores obtained from this scale in terms of different variables (gender and grade).

Method. During the scale development process, firstly, written opinions about adjusted and maladjusted student characteristics were obtained from classroom teachers. Based on these views and the literature, an item pool of 37 items was created. After the expert opinion, the number of items decreased to 30. As a result of the feedback and analysis, the necessary corrections were made and the trial form consisting of 22 items was applied to 369 primary school students. As a result of the exploratory factor analysis conducted to determine the construct validity, a structure consisting of 16 items and three factors were obtained. These factors were named as "Academic Adjustment", "Rules Adjustment" and "Peer Adjustment". The final form was applied to 248 primary school students to conduct a confirmatory factor analysis.

Results. The Cronbach alpha coefficient of the scale was 0.91, and the test-retest reliability coefficient was 0.92. As a result of the analysis, a valid and reliable scale consisting of three sub-dimensions and 16 items that can measure primary school students' adjustment to school was developed. Comparisons were made regarding the total scores obtained from the Primary School Students' School Adjustment Scale according to the gender and grade levels of the participants. While the scores of the participants obtained from the School Adjustment Scale of Primary School Students do not differ significantly according to gender, their scores differ according to their grades.

Discussion and Conclusion. In this study, it was aimed to develop a scale in order to determine the adjustment of primary school students to school and to examine the scores obtained from the scale in terms of different variables. The Primary School Students' School Adjustment Scale, which consists of 30 items, which emerged in this direction, was applied to a total of 369 students by primary school teachers working in Tokat. Exploratory Factor Analysis was conducted to test the construct validity of Kalkan, F., Küçük, E. & Alatlı, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1904-1928.*

DOI. 10.51460/baebd.1224102

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1904-1928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1904-1928.
Araştırma Makalesi / Research Paper



the scale with the trial application, and correlations between sub-dimensions were calculated. The structure determined for the scale as a result of CFA was verified by Confirmatory Factor Analysis. For CFA, a 16-item final form was applied for 248 students by teachers from primary schools in Tokat. Regarding the reliability of the scale, Cronbach alpha and test-retest reliability were calculated. In addition, item analysis was carried out in order to describe the properties of the items and item-total correlation coefficients and item discrimination were calculated.



Giriş

Uyum, bir bütünü parçaları arasında bulunan uygunluk ve ahenk olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu Sözlüğü, 2011). Mekanik bir saat içindeki çarkların ve diğer parçaların kusursuz bir şekilde çalışması bir uyum örneğidir. Uyum, makinalar için olduğu kadar toplumsal ilişkiler içindeki insanlar için de anlamlı bir durumdur. İnsanlar, biyolojik ya da toplumsal uyum içinde sorunsuz bir şekilde yaşarlar ya da çeşitli sorunlarla yüzleşmek zorunda kalırlar. Toplum içinde kendine yer bulmaya çalışan çocuğun dış dünyayı algılama, yorumlama ve hem kendi hem de başka bireylerin davranışları ile ilgili çıkarımlar yapma çabası, onun uyum sürecini de etkilemektedir. Toplumsal uyum, kişinin çevresindeki değişiklikleri algılaması ve buna uygun davranışlar göstermesi olarak açıklanmaktadır (Pellerin & Raufaste, 2020). Uyuma davranışı, benimseme mekanizmasıyla ortaya çıkabilir; kişi, bir düşünceyi benimsediği için uyum gösterebilir (Schick et al., 2021). Örneğin, araç kullanırken hız sınırlarına uymak, kırmızı ışıkta durmak gibi davranışlar, doğru olduğuna inanıldığı için gerçekleştirilebilir. Bu durum, bireyin toplumsal uyum içinde olduğunu gösterir. Toplum içindeki uyum, bireylerin ilişkide bulunduğu insanların isteklerine uygun davranışlar sergilemesiyle sağlanır (Rajkumar, 2023).

Ahmad ve Kahan (2016) uyumu, “bireyin üstüne düşen görevlerini farklı şartlar altında da etkili bir şekilde yerine getirmesi olarak” tanımlamaktadırlar. Şartlar ne kadar farklı ve zor olursa olsun eğer kişi görevlerini yerine getirebiliyorsa uyumlu birey olarak tanımlanabilir. Eze ve Nwoke (2012) ise uyumu, bireylerin problemleri tanımlamasını sağlayan ve belli problem çözümlerine yönlendiren psikolojik bir ihtiyaç olarak tanımlamaktadır. Kılıçcı'nın (1998) bakış açısı ile uyum, kişinin kendi ihtiyaçları ile çevrenin beklentileri arasındaki dengenin “iyi” olmasıdır ve bu dengenin kurulması hem çevreye hem de bireye hizmet etmelidir. Demirel (2005, s.127) uyumu, “birey ile dünya arasındaki harmoni [uyum, düzen, ahenk]. Bireyin harmoni elde etmek ve sürdürmek için kendini ve çevresini değiştirmeye çalışması süreci” şeklinde tanımlamaktadır. Yavuzer (2007), kişinin genel olarak çevresiyle ve kendisiyle olumlu ilişkiler kurması ve bu ilişkileri sürdürebilme kabiliyetine uyum demektedir. Tüm bu tanımlardan yola çıkıldığında bireyin var olan özellikleri ile ait olduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurması ve bu ilişkiyi sürekli hale getirebilmesi uyum olarak tanımlanabilir.

Okullar, birey yetiştirmek amacıyla kurulmuş kurumlar olarak, öğrencilere hem toplumun hem de öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun, önceden hazırlanmış programlar ve öğretim etkinlikleri sunarak olumlu davranış değişikliği yaratmayı amaçlamaktadır. Bir okulun kontrollü ortamında öğrencilere kazandırılacak tutum, bilgi ve beceriler önceden planlanır. Bu tutum, bilgi ve beceriler, bu konularda uzman öğretmenler tarafından organize öğretim faaliyetleri yoluyla sistematik olarak sunulur (Steinmayr ve ark. 2021). Çocuklar için bu ortam yeni bir sosyal ortamı temsil eder; çoğu çocuk için ilkökul ilk duraktır (Nasri ve Rouissi, 2023). Bu bakış açılarına göre uyum, bireyin doğuştan gelen özellikleri ile ait olduğu çevre arasında dengeli bir ilişki kurulması ve bu ilişkinin sürekli olarak sürdürülmesi olarak tanımlanabilir (Chinkhumba vd., 2022). Uyum kavramı aynı zamanda bireylerin kendileri ve dünya arasında denge ve düzen sağlamak için kendilerine ve çevrelerine uyum sağlama çabasını da içermektedir (Priajana, 2022). Ayrıca uyum, bireylerin çevreleriyle olumlu ilişkiler kurması ve bu ilişkileri etkili bir şekilde sürdürebilmesiyle ilişkilidir (Steinmayr vd., 2023). Genel olarak okul



ortamındaki uyumun özü, bireylerin kişisel özellikleri ile dış çevre arasında uyumlu bir ilişki kurabilmeleri ve bu ilişkinin zaman içinde sürekliliğini sağlayabilmelerinde yatmaktadır.

İlkokul, öğrencileri sonraki eğitim düzeylerine ve hayata hazırlayan planlı bir eğitim basamağıdır. İlkokul, ailesinden ilk kez ayrılan çocuklar için yeni bir sosyal çevredir (Bilgin, 2013) ve yeni bir tecrübüdür (Yavuzer, 2007). Aileden farklı bir ortama geçişin ilk adımı olarak okula yeni başlayan öğrenciler, eğitim ortamına uyum sağlamakta zorluk çekebilirler (Karagözoğlu ve Kemertaş, 2004). İlkokul çağındaki çocuklarda görülen davranış sorunları ve uyumsuzluklar, yetişkinliklerinde ve gelişim süreçlerinde sorunlara yol açmaktadır (Bradshaw, Waasdorp ve Leaf, 2012). Genel kanı, çocuklarda görülen davranış sorunlarının bireyin okula uyumunu ve akademik başarısını olumsuz yönde etkilediği yönündedir. (Aunola, Stattin ve Nurmi, 2000). Yeni bir sosyal çevre ve eğitim sistemine dâhil olan çocuklar için ilkokul, sonraki okul hayatına uyum sağlamalarında mihenk taşı konumundadır.

Okula uyum, Baines (2002) tarafından öğretmen ve çocuk arasındaki ilişkiler, akademik başarı, genel uyum şeklinde ele alınırken, Weinstein (1998) okul uyumunu akademik başarı, sosyal, duygusal ilişkiler ve davranış becerileri olarak ele almıştır. Berndt (1999) ise uyumu tanımlarken öğrencilerin öğretmenleri dinlemesi, sınıf ve okul kurallarına uyması, sınıfta başarılı olma motivasyonu, akademik performans ve sınıf etkinliklerine aktif katılımları olarak nitelendirmiştir.

Okula uyum, etkili öğrenmeyi kolaylaştırmak için okulda gerekli olan özellikler ile öğrencilerin özelliklerinin uyumlu bir şekilde bir araya geldiği süreçtir (Özdemir ve Battal 2019). Öğretmenlerin, akranların ve ebeveynlerin önemli rol oynadığı çeşitli faktörler çocukların okula uyum sürecini etkilemektedir (Bulut, 2019). Okula uyum aynı zamanda bireyin okuldaki başarısı, derslere katılımı, okul ortamındaki rahatlığı ve okul ortamına olan ilgisi ile de ölçülmektedir (Şen vd., 2018). Çocuklar bu uyumu okula başlamanın ilk günlerinde başarabilirler ancak tam tersi de gerçekleşebilir. Okula başarılı bir şekilde uyum sağlamak, etkinliklere aktif katılıma, dikkatli olmaya, bağımsız çalışmaya ve akademik başarıya yol açtığı için çok önemlidir. Ayrıca iyi uyum sağlayan çocuklar akranları ve öğretmenleriyle yakın ilişkiler kurabilmektedir (Ogelman vd., 2022).

Okula uyum, okulun ilk günlerinin ötesine uzanan, tüm eğitim düzeylerinde okul, sınıf ve öğretmen kurallarına verilen tepkileri kapsayan çok yönlü bir süreçtir (Topses, 2007). Sınıfın entelektüel, sosyal, duygusal ve davranışsal taleplerine uyum sağlamayı ve bu alanlardaki çeşitli becerilerin gelişimini içerir (Ladd, Birch ve Bush, 1999). Okula uyum, çocuğun okula karşı tutumu, duygusal deneyimleri, eğitim sürecine katılımı ve akademik başarısı ile ilgili geniş bir kavramdır (Özaslan ve Baba-Öztürk, 2022). Öğrenciler okul ortamında kendilerini rahat hissettiklerinde beklenen öğrenme davranışlarını sergileme ve başarılı olma olasılıkları daha yüksektir (Demirtaş, 2016). Uyum sürecindeki zorluklar, okulların gerektirdiği kendine özgü görevlerden, uyulması gereken kurallardan, öğretmenlere ve akranlara uyum sağlama ihtiyacından kaynaklanmaktadır (İnal, 2012).

Son dönemdeki araştırmalar, okul öncesi öğrencilerinde pratik dil becerileri ile okula uyum süreçleri arasında önemli ilişkiler saptamıştır. Tiryaki'nin (2023) yürüttüğü çalışma, bu iki değişken arasında orta ve yüksek düzeylerde anlamlı korelasyonlar olduğunu ortaya koymuştur. Bunun yanı sıra, Duman (2023) tarafından gerçekleştirilen araştırma, çocuklarda gözlenen düşük okula uyum

Kalkan, F., Küçüker, E. & Alatlı, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1904-1928.*

DOI. 10.51460/baebd.1224102



düzeylerinin düşük akademik başarı, okuldan erken ayrılma ve davranışsal zorluklar gibi sorunlara yol açabileceğini vurgulamaktadır. Ezmeci ve arkadaşlarının (2020) çalışması ise okula uyumla ilgili sorunların, akran dışlanması, okuldan kaçınma ve uzun vadede akademik başarıda düşüş gibi olumsuz sonuçlarla bağlantılı olduğunu belirtmektedir. Saygılı'nın (2021) araştırması da okula uyumdaki zorlukların çocuklarda istenmeyen davranışların ortaya çıkmasına neden olabileceğini göstermiştir. Bu bulgular, öğrencilerin okula uyumlarının, onların akademik ve sosyal sonuçları üzerindeki belirleyici ve kritik rolünü altını çizmektedir.

Öğrencilere sosyal destek ile okuldaki öznel iyi oluşları arasındaki ilişkiyi anlamak, okula uyumun artırılmasına katkı sağlayabilir (Merve ve Traş, 2022). Çünkü okullar dışsal ve içsel etmenlerin bir arada bulunduğu önemli eşiklerdir. Bununla birlikte eğitim ve okul süreci, çocuk veya gencin uyum sorunları yaşayabileceği önemli bir evredir. Bağımlı kişilik geliştirmiş çocuğun okul yaşamına uyumu kuşkusuz daha zordur. Otorite karşısında kimi zaman edilgen kimi zaman uyumsuz davranışlar üretebilir, çevresine yabancılaşabilir (Topses, 2007). Daha dar bir çerçeveden bakıldığında sınıf içinde görülen davranış problemleri de eğitim öğretim faaliyetlerini aksatabilmektedir. İlkokul öğretmenleriyle yapılan bir çalışmada öğretmenler karşılaştıkları temel davranış sorunlarını, "arkadaşının sözünü kesme", "izin almadan konuşma", "derse geç gelme", "izin almadan sınıfta dolaşma", "sırada aşırı rahat oturma" olarak belirtmişlerdir (Balay ve Sağlam, 2008).

Okulda eğitim öğretimin gerçekleştirilebilmesi, öğrencilerin okul ve sınıf kurallarına uymasına bağlıdır (İnal, 2004). İnsanlar arasındaki ilişkiler, belirli kurallara göre işler. Tüm sınıfların etkili bir şekilde işlevlerini yerine getirebilmeleri için kurallara ihtiyaç vardır. Kurallar, davranışlara yön veren yargılar olarak tanımlanabilir. Okuldaki kurallar, tüm bireyleri kapsayacak şekilde konulduğunda, yansızlığı sağlar, bireysel isteklere farklı tutumlar geliştirmenin önüne geçer. Aynı zamanda yetkinin benimsenmesini, bireysel üstünlüğe gerek duyulmadan kolaylaştırır (Topses, 2007). Kurallar, öğrencinin ihtiyaç ve gelişim özelliklerine uygun olmalıdır. Aşırı kuralların baskısı altında kalan öğrenci, okula gelmeme, okulu terk etme gibi davranışlar gösterebilir (Çelik, 2012). Bu durumda çocuk, özsaygısını kaybetme eğilimleri gösterebilir. Kurallar, okul genelinde belirlendiğinde daha genel yargılar ifade edebilir. Okul kuralları bireylerin sadece sınıf içindeki düzenlerini sağlamakla kalmaz, aynı zamanda okul dışındaki hayata da hazırlar. Bu kurallar sayesinde bireyler, okul dışındaki hayata daha çabuk uyum sağlar, demokratik hak ve sorumluluklarını daha kolay yerine getirir (Çelikten ve Boyacı, 2009). Bu açıdan bakıldığında okul dışındaki hayat, okulu da etkisi altına alan bir kültürün yansımasıdır. Kendisini ve çevresini daha iyi anlamak adına çözümlenmelerinde çocuğa yardımcı olur. Okul ve sınıf kuralları, okulda yapılması ya da yapılmaması gereken davranışları gösteren kurallardır. Okulda, öğrenme-öğretme süreci, öğretim programı, öğretmen-öğrenci karmaşık ilişkiler içindedir. Okul, öğrencinin kendine has özelliklerini de göz önüne alarak bunlardan kötü olanları gidermek, iyi olanları pekiştirmek zorundadır (Aydoğan, 2010).

Bilton ve arkadaşları (2008) ise okulların bir örnek olmadıklarını, farklı çocuklara farklı değerler verdiklerini savunmaktadır. Okul, bazı çocuklara itaat ve kurallara bağlılığı öğretirken, diğer çocuklara seçkinlerin liderlik vasıflarını öğretir (Bilton vd., 2008, s. 267). Çocuğun okul yüzünden kendi değerini ve toplumdaki yerini bilmekten uzaklaştığını söyleyen eleştirel yaklaşımlar da bulunmaktadır: Ancak, kuralların öğrenilmesi ya da kurallara uygun davranışlar sergilenmesi, bütün öğrenciler açısından aynı

Kalkan, F., Küçüker, E. & Alatl, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1904-1928.*

DOI. 10.51460/baed.1224102



şekilde gerçekleşmeyebilir. Bu tip durumlarda öğrencilerin okula uyum sağlamakta güçlük çektikleri düşünülmekte ve bu öğrenciler “uyumsuz” olarak etiketlenebilmektedirler. Okuma, yazma, konuşma ve dinleme gibi dil eğitiminin en önemli becerilerinde de başarısız olabilmektedirler.

İlkokul öğrencilerinin okula uyumu çeşitli iç ve dış faktörlerden etkilenen karmaşık bir süreçtir. Araştırmalar, öğrencilerin COVID-19 karantinası gibi zorlu zamanlarda algıladıkları psikolojik sıkıntının, onların yeni öğrenme ortamlarına uyumlarını etkileyebileceğini göstermektedir (Segre ve ark. 2021). Ek olarak, üniversite öğrencileri arasında yaşamın anlamı ile bağımlılık yaratan davranışlar arasındaki ilişkide okula uyumun aracılık rolü, uyum süreçlerinde psikolojik iyi oluşun önemini vurgulamaktadır (Zhao vd., 2023). Devlet ilkokullarında öğrenci ihmali ve uyum sorunlarının ele alınması, öğrencilerin uyum deneyimlerini şekillendirmede hem iç hem de dış faktörlerin önemini vurgulamaktadır (Ikhrom ve diğerleri, 2023). Okul iklimi, öğretmen desteği ve katılımı üzerine yapılan çalışmalar, bu faktörlerin öğrencilerin okula uyumu üzerindeki dolaylı etkilerini vurgulamaktadır (Simić ve Vukelić, 2023). İlkokul öğrencileri arasında okul zorbalığını azaltmada psikolojik dayanıklılığın koruyucu rolünün anlaşılması, uyum sağlamada sosyo-duygusal faktörlerin önemine ışık tutmaktadır (Dinler & Hacıfazlıoğlu, 2020). Ek olarak, okul mobilyalarının ergonomik değerlendirmeleri ve okul kantinlerindeki beslenme riski değerlendirmeleri, fiziksel ve çevresel faktörlerin öğrencilerin uyumu üzerindeki etkisinin altını çizmektedir (Podrekar ve diğerleri, 2022; El-Tawila ve diğerleri, 2022). Fiziksel engelli öğrenciler arasında olumlu sosyal davranış, öğretmen öz-yeterliliği ve okula uyum arasındaki ilişki, uyum süreçlerinde sosyal desteğin ve bireysel özelliklerin önemini vurgulamaktadır ("Impact of prosocial davranış ve öğretmenin öz-yeterliliği üzerinde fiziksel engelli öğrencilerin okul uyumu", 2022). Genel olarak, psikolojik, sosyal, çevresel ve akademik faktörleri göz önünde bulunduran bütünsel bir yaklaşım, ilkokul öğrencileri arasında başarılı okula uyumun teşvik edilmesinde esastır.

İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi Ölçek Geliştirme Çalışması ile ilgili araştırmalardan farklı olarak, uyum kavramı, okula başlanan ilk günlerde yaşanan uyum sorunları dışında, öğrencilerin tüm ilkokul yaşantıları boyunca incelenmesi gereken bir kavram olarak ortaya koyulmaya çalışılmıştır. Ayrıca uyum ile akademik başarı arasındaki ilişkinin incelenmesine katkı sağlaması beklenmektedir. Her öğrenci için rehber öğretmenler ve sınıf öğretmenleri tarafından kullanılabilir olan çalışma ile uyum seviyelerinin belirlenmesinin, ileriki öğrenim hayatlarında öğrencilere yardımcı olacağı öngörülmektedir. Bu çalışmada ilkokul öğrencilerinin değişik boyutlarda uyumlarını tespit etmeye yönelik likert tipi bir ölçek geliştirme, araştırmanın problemini oluşturmaktadır.

Araştırma ile ilgili yapılan alinyazın taraması sonucunda belirlenen çalışmalarda kullanılan araçlar incelendiğinde yeni okula uyum aracı, öğrencilerin okula uyum süreçlerini daha kapsamlı ve çok boyutlu bir şekilde değerlendirebilen önemli bir yenilik olarak değerlendirilebilir. Bu araç, okula uyum sürecinin akademik, duygusal, sosyal ve davranışsal boyutlarını bütüncül bir yaklaşımla ele alarak, öğrencilerin uyum süreçlerini yalnızca bir veya iki boyutta değil, tüm yönleriyle değerlendirme imkânı sunmaktadır. Ayrıca yeni aracın bir diğer önemli avantajı, çok kaynaklı geri bildirim sistemi ile hem öğrencilerin kendi beyanlarını hem de öğretmenlerin geri bildirimlerini entegre edebilmesidir. Bu, okula uyum sürecine dair daha kapsamlı ve dengeli bir anlayış sunarak, değerlendirmelerin tek taraflı olmasını engellemektedir. Öğretmen perspektiflerinin de çalışmaya dahil edilmesi, öğrenci uyum

Kalkan, F., Küçükler, E. & Alatl, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1904-1928.*

DOI. 10.51460/baedb.1224102



süreçlerinin çevresel ve sosyal faktörler ışığında daha doğru bir şekilde analiz edilmesine olanak tanıyacaktır. Bu açıdan geliştirilen bu yeni araç, okula uyum süreçlerinin değerlendirilmesinde önemli bir boşluğu dolduracak ve eğitim alanında yenilikçi bir katkı sunacaktır. Ancak, bu aracın etkinliği ve geçerliliği, farklı sosyo-kültürel bağlamlarda uygulanarak test edilmeli ve psikometrik özellikleri sürekli olarak değerlendirilmelidir. Bu sayede, aracın geniş bir kullanıcı kitlesi için güvenilir ve geçerli sonuçlar üretebilmesi sağlanabilir.

Bu bağlamda, ilkokul öğrencilerinin okula uyum düzeylerini belirlemeye yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının geliştirilmesi ve bu ölçekten alınan puanların bazı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır ve aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

- 1- İlkokulda Uyum Ölçeğinin geçerliliği nasıldır?
 - 1.1 İlkokulda Uyum Ölçeğinin kapsam geçerliliği nasıldır?
 - 1.2 İlkokulda Uyum Ölçeğinin yapı geçerliliği nasıldır?
- 2- İlkokulda Uyum Ölçeğinin güvenilirliği ne düzeydedir?
 - 2.1 İlkokulda Uyum Ölçeğinin iç tutarlılık güvenilirliği ne düzeydedir?
 - 2.2 İlkokulda Uyum Ölçeğinin Test-Tekrar Test güvenilirliği ne düzeydedir?
- 3- İlkokul öğrencilerinin İlkokulda Uyum Ölçeği puanları arasında;
 - a- Cinsiyete
 - b- Sınıfa
 - c- Yaşa göre anlamlı bir farklılık var mıdır?

Yöntem

Bu bölümünde araştırma modeli, çalışma grubu, verilerin toplanması, veri toplama aracı, verilerin analizi ve geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına yer verilmiştir.

Araştırma modeli

Karma yöntemle dayanan bu araştırma, keşfedici ardışık desenle gerçekleştirilmiştir. Bu desende problemi keşfetmek için önce nitel yöntemlerle veriler toplanır, sonrasında nicel yöntemler kullanılır. Bir ölçme aracı geliştirilirken genelde başvurulan desendir (Creswell ve Clark, 2015).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu, Tokat ilinde bulunan ilkokul öğrencileri ve öğretmenleri oluşturmaktadır. Araştırmada ilkokul öğretmenlerinin fikirlerine dört farklı aşamada başvurulmuştur. Birinci aşamada 2019-2020 öğretim yılında Tokat ilinde farklı ilkokullarda çalışan 60 öğretmen ile "uyumlu öğrenci kimdir?", "uyumsuz öğrenci kimdir?" sorularının cevabı aranmış açık uçlu sorular yardımıyla madde havuzu oluşturulmuştur. Madde havuzunda yer alan maddeler öncelikle anlaşılabilirliği, imla, dil ve anlatım açısından uygunluğunun değerlendirilmesi amacıyla Türk dili ve edebiyatı alanında

Kalkan, F., Küçüker, E. & Alatl, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1904-1928.*

DOI. 10.51460/baebd.1224102



uzman 3 kişinin görüşüne sunulmuş ve öneriler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Sonrasında tüm maddeler bir uzman görüş formunda toplanarak değerlendirilmesi için eğitim yönetimi ve ölçme-değerlendirme alanlarında uzman 10 kişiye sunulmuştur. Uzmanlar her bir maddeyi “Uygun”, “Uygun değil”, “Uygun ancak düzeltilmeli” şeklinde üçlü derecelendirme ile değerlendirmişlerdir. Uzman görüşlerinin kapsam geçerlik oranları (KGO) ve kapsam geçerlilik indeksleri (KGİ) hesaplanmıştır. Uzman değerlendirmeleri sonucunda geçerlilik indeksi (KGİ) = 0.95 olarak hesaplanmıştır.

Uyumlu Öğrenci Kimdir? sorusu ile öğretmenlerin ve eğitimcilerin okul ortamında başarılı ve rahat hisseden öğrencilerin ortak özelliklerini tanımlamaları beklenmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; Uyumlu öğrenciler genellikle kurallara uyan, akademik ve sosyal beklentilere cevap veren, akranlarıyla ve öğretmenleriyle olumlu ilişkiler kurabilen öğrenciler olarak tanımlanmıştır. Ayrıca, bu öğrenciler genellikle sınıf içi etkinliklere aktif olarak katılır, ödev ve projelerde iyi performans gösterir ve genel olarak okul iklimine ve kültürüne pozitif katkıda bulunurlar.

Uyumlu Öğrenci Kimdir? sorusu ile okul ortamına adaptasyonda zorluk çeken ve sık sık çeşitli akademik ya da sosyal sorunlar yaşayan öğrencilerin davranışlarını ve özelliklerini tanımlamaları beklenmektedir. Elde edilen sonuçlara göre; Uyumsuz öğrenciler, genellikle kurallara uymakta güçlük çeker, öğretmen ve akranlarıyla çatışmalar yaşayabilir ve akademik görevlerde düşük performans gösterebilir. Bu öğrenciler aynı zamanda sınıf içi aktivitelere katılımında isteksiz olabilir veya sosyal izolasyon yaşayabilir.

Uzman görüşleri doğrultusunda 30 maddeden oluşan deneme formu, 15 ilkökul öğretmeni tarafından 369 ilkökul öğrencisi için uygulanmıştır. Öğretmenler tarafından deneme formunun uygulandığı öğrencilerin, (N=369), %53,4’ü kadın (N=197), %46,6’sı erkektir (N=172). Öğrencilerin (N=369), %21,7’si birinci (N=80), %25,7’si ikinci (N=95), %24,4’ü üçüncü (N=90) ve %28,2’si dördüncü sınıfta (N=104) öğrenim görmektedir. Bu aşama sonrasında yapılan açımlayıcı faktör analizleri neticesinde 30 maddelik deneme formuna 16 maddeden oluşan nihai şekli verilmiştir.

Ölçeğin faktör yapısının incelenmesi amacıyla nihai form Tokat merkezde görev yapan 15 öğretmenin derslerine girdikleri her bir öğrenci için uygulanmıştır. Nihai formun uygulandığı öğrencilerin (N=248) %54,4’ü kadın (N=135), %45,6’sı erkektir (N=113). Nihai formun uygulandığı öğrencilerin, %36,3’ü ilkökul birinci (N=90), %14,5’i ikinci (N=36), %24,6’sı üçüncü (N=61) ve %24,6’sı dördüncü sınıfta (N=82) öğrenim görmektedir.

Veri toplama aracı ve verilerin toplanması

Yapılan bu çalışmada veriler toplanmadan önce etik kurul izinleri alınmıştır. Etik kurul izni kapsamında; Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi Rektörlüğü Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu tarafından 09.12.2019 tarihli 65968 sayılı belge alınmıştır.



Bu araştırmada ilkökul öğrencilerinin okula uyumlarının tespit edilmesine yönelik geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı geliştirmek amaçlanmıştır. Bu doğrultuda geliştirilen ölçeğin geliştirilme aşamalarına dair bilgiler aşağıda yer almaktadır.

İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği Geliştirilme Süreci.

- 1- Ölçek ile ölçülerek özelliklerin belirlenmesi
- 2- Maddelerin yazılması
- 3- Maddelerin uzman denetiminden geçirilmesi
- 4- Maddelerin düzeltilerek deneme formu oluşturulması
- 5- Deneme uygulamasının yapılması
- 6- Deneme uygulaması sonucu toplanan verilerin girilmesi, analizi ve nihai formun oluşturulması

Ölçekle ölçülecek özelliklerin belirlenmesi. Bu bölümde alanyazın taranarak öğrencilerin uyumlarının değerlendirilmesinde etkili olacak faktörler (ailevi, kişisel, okul, çevre vb.) incelenmiştir. Alanyazın taramasından sonra öğretmenlere açık uçlu sorular sorulmuştur. Bu soruların cevapları, yeni bir ölçek oluşturulurken kullanılacak maddeleri şekillendirmede, hangi davranışların uyum göstergesi olarak değerlendirileceğini belirlemede ve okula uyum ölçeğinin kapsam geçerliliğini sağlamada kritik bir rol oynamaktadır. Ölçek geliştirme sürecinde bu bilgiler, öğrencilerin okula uyum düzeylerini objektif bir şekilde ölçmek için kullanılacak anket veya değerlendirme araçlarının içeriğini doğrudan etkiler. Alanyazın taraması ve sorulara verilen cevaplardan ilgili faktörler belirlenerek ("Akademik Uyum", "Kurallara Uyum" ve "Akran Uyumu") bu faktörlere uygun maddeler yazılmıştır. Maddelerin yazılması ile elde edilen temalar ile faktörlere uygun maddeler en iyi şekilde nasıl sorulabilir sorusu yanıtlanmaya çalışılmıştır. Maddelerdeki ifadelerin ölçülmek istenen niteliğe yönelik olmasına, mümkün olduğu kadar kısa ve anlaşılır şekilde ifade edilmesine dikkat edilmiştir. Yapılan çalışmalar sonucunda öğrencilerin okula uyumlarının değerlendirilmesinde bütün boyutları kapsayacak şekilde beşli likert tipi 37 maddeden oluşan madde havuzu oluşturulmuştur.

Maddelerin Dil ve Bilimsel Denetimden Geçirilmesi. Bu bölümde uzmanlara ölçeğin amacı, kapsamı madde özellikleri ve kendilerinden beklentilerin yer aldığı bir yönerge sunulmuştur. Uzmanlar görüşlerini "uygun", "uygun değil", "düzeltilmeli" şeklinde belirtmişlerdir. Hazırlanan form için, iki Türk Dili ve Edebiyatı öğretmeni ve dokuz akademisyenden uzman görüşü alınmıştır. Maddelerin Düzeltilerek Deneme formunun oluşturulması. Uzman görüşlerinin alınmasının ardından gerekli düzenlemeler yapılarak 30 maddelik deneme formu meydana getirilmiştir.

Deneme uygulaması. İlk olarak uygulama için Tokat İl Milli Eğitim Müdürlüğü ve Tokat Valiliği'nden izin alınmıştır. Otuz maddeden oluşan sorular, 15 ilkökul öğretmeni tarafından 369 ilkökul öğrencisi için uygulanmıştır. Sonrasında ölçeğin anlaşılabilirliği, uygulama süresini belirlemek amacıyla ilkökul öğretmenlerinden sınıflarındaki öğrencileri için uygulanmış, eksik ve anlaşılmayan maddeler üzerinde düzeltmeler yapılmıştır. Öncelikle incelenerek düzeltilen maddelerle deneme formu düzenlenmiştir. Son olarak ölçek; Yönerge; Kişisel bilgiler; İfadeler ve Yanıtlardan oluşmaktadır.



Yönerge kısmında, ölçeğin amacı, yanıtlama şekli ve verilen cevapların özellik ve nerede kullanılacağına ilişkin bilgiler bulunmaktadır. Kişisel bilgiler bölümünde, katılan öğretmenlerin cinsiyet, okuttukları sınıf düzeyleri, okul yeri vb. bilgilerin toplanmasını sağlayacak sorular sorulmuştur. İfadeler bölümünde, ise öğretmenlere, öğrencilerin uyumlarına ilişkin düşüncelerinin belirlenmesini sağlayacak ifadeler ve bu ifadeleri karşılayacak yanıtlar bulunmaktadır.

Verilerin analizi ve geçerlik ve güvenirlik

İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği'nin geliştirme çalışması kapsamında madde analizi, güvenirlik ve geçerliliğin belirlenmesi amacıyla analizler yapılmıştır. Ayrıca ölçeğin nihai formundan alınan puanlar, cinsiyet, sınıf düzeyi açısından incelenmiştir.

Ölçeğin geçerlik ve güvenirlik çalışmalarını gerçekleştirmeden önce madde analizi yapılmalıdır (Erkuş, 2012). Madde analizi ölçek kapsamında bulunan maddelerin her birinin ölçtüğü özellikle ölçekte bütün olarak ölçülen özelliğin ayrı olup olmadığını tamamen belirlemek amacıyla ölçekte bulunan maddelerin her bir madde puanı ile ölçekte bulunan tüm maddelerin puanlarından meydana gelen ölçek puanı arasındaki ilişki Pearson momentler çarpımı korelasyon katsayı ile belirlenmiştir. Madde puanları ile tüm maddelerin puanlarından oluşan ölçek puanı arasındaki ilişki '0.00-0.29 arası' düşük, '0.30-0.69 arası' orta, '0.70-1.00 arası' yüksek düzeyde ilişki olarak yorumlanmaktadır (Büyüköztürk, 2016). Maddelerin ölçmek istedikleri özelliklere sahip olanlar ile olmayanları iyi ayırt edebildiğini göstermek için alt üst %27'lik grup ortalamalarının farklılaşıp farklılaşmadığı Bağımsız Gruplar t-Testi ile tespit edilmiştir. Ayrıca elde edilen puanların normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiştir. Bir dağılımın normal dağılıma uygun sayılabilmesi için çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ile -1 arasında olması gerekir. (Büyüköztürk, 2012).

Ölçeğin geçerliliği. İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği'nin amaca uygun olup olmadığını ortaya koymak için ölçek ile ilgili geçerlilik kanıtları belirlenmeye çalışılmıştır yapı geçerliliği faktör analizi ile test edilmiştir. Faktör analizi, testten elde edilen puanların, yapı geçerliliğine ilişkin, test ile ölçülmeye çalışılan konuyla ilişkili kanıtlar ölçeğin faktör yapısını ortaya çıkarmak için, önceden belirlenen faktör yapısı doğrulanmak isteniyorsa "doğrulayıcı faktör analizi" teknikleri kullanılır (Büyüköztürk 2012). Deneme uygulamasından elde edilen veriler ile açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Faktör analizi öncesinde KMO (Kaiser-Meyer-Olkin) örneklemin yeterli büyüklükte olup olmadığını ölçmek için ve toplanan verilerin faktör analizine uygun olup olmadığını tespit etmek amacıyla Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Field (2000) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınırı olması gerektiğini ve $KMO \leq 0.50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini belirtmiştir. Bu doğrultuda Barlett Testinin anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin Testinin ise 0.50'den büyük çıkması beklenmektedir.

Açımlayıcı faktör analizi için temel bileşenler analizi ve varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Analiz sonuçlarına göre özdeğeri 1'den büyük faktörler anlamlı kabul edilmiştir. Ölçekte yer alan her maddenin yük değerinin 0,32 ve üzerinde olması gerekir (Tabacknick, Fidell, 2007). Faktör yükü .32 ve altı olanlar ile binişik olan maddelerin olup olmadığı incelenmiştir. Faktör örüntüsünün oluşturulmasında ise, 0.30 ile 0.40 arasında değişen faktör yüklerinin alt kesme noktası olarak alınabileceği belirtilmektedir (Tavşancıl, 2002). Bir maddenin aynı anda iki faktörde de yük değerleri

Kalkan, F., Küçüker, E. & Alatlı, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1904-1928.*



arasında 0,10'dan az fark olması maddelerin binişik olduğu anlamına gelir (Yavuz, 2005; Bütüner ve Gür, 2007).

Ölçeğin faktör yapısının doğrulanıp doğrulanmadığını tespit etmek amacıyla Doğrulayıcı faktör analizi (DFA) yapılmıştır. DFA, ölçek geliştirme ya da deneme amacıyla kullanıldığında, faktörleri temsil eden değişkenler arasında korelasyon olduğu varsayılır ve genelde tüm parametreler serbest bırakılır. DFA, ölçme araçlarının geliştirilip düzenlenerek, gözden geçirme çalışmalarında çok kullanışlıdır (Büyükoztürk, 2012). Doğrulayıcı faktör analizi yapısal eşitlik modeline dayandırılmakta ve hipotez testi olarak kabul edilmektedir. Bu yöntem bir modelin elde edilen değişkenlerle ne derecede benzerlik gösterdiğini belirtmektedir (Şencan, 2005).

Doğrulayıcı faktör analizinde incelenen en temel uyum iyiliği indeksleri ve kabul edilebilir değerler şu şekildedir; $X^2/df \leq 5$, $RMSEA \leq 0.08$, $GFI \geq 0.90$, $AGFI \geq 0.90$, $RMR \leq 0.08$, $CFI \geq 0.90$, $NNFI \geq 0.90$, $NFI \geq 0.90$ (Brown, 2006; Tabachnick ve Fidell, 2007). Uyum iyiliği indeksleri için kabul edilebilir ve iyi uyum değerlerine Tablo 6'da yer verilmiştir.

Ölçeğin Güvenirliği. Ölçekte yer alan maddelerin hepsi birlikte, ölçeğin bütünü ile ölçülecek özelliği ölçüp ölçmediğine ya da ölçekteki her bir faktörde yer alan maddelerin ilgili faktör ile ölçülmek istenen özelliği ölçüp ölçmediğine bakmak, içtutarlılık anlamında güvenilirliğini incelemek için Cronbach alfa güvenirlilik katsayıları hesaplanmıştır. İki hafta ara ile yapılan uygulama ile ölçeğin test-tekrar test yöntemiyle tutarlılık, kararlılık anlamında güvenirliliği incelenmiştir. Birinci ve ikinci uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki ilişki Pearson Momentler Çarpımı Korelasyon katsayısı ile incelenmiştir. Ölçeğin güvenirliliğine ilişkin elde edilen güvenirlilik katsayısının 0.70 ve daha yüksek olması kuralına göre yorumlanmıştır (Büyükoztürk, 2012).

Bulgular

Bu bölümde ölçeğin geliştirilmesi sırasında elde edilen bulgular, bulgulara dayalı yorumlar ve yapılan geçerlik ve güvenirlilik çalışmaları açıklanmıştır. Elde edilen bulgular, açımlayıcı faktör analizi (AFA), doğrulayıcı faktör analizi (DFA), iç tutarlılık güvenirlilik katsayıları (Cronbach alfa), test tekrar test güvenirliliği ile cinsiyet, sınıf düzeyi vb. sonuçlara yer verilmiştir.

İlkokul öğrencilerinin okula uyum ölçeği madde analizine ilişkin bulgular

Bundan dolayı maddelerin özellikleri, geçerlik ve güvenirlilik çalışmalarından önce analiz edilmiştir. Ölçekte bulunan maddelerin aritmetik ortalama değerleri, standart sapma değerleri, madde-ölçek korelasyon katsayıları, alt-üst grup t değerleri Tablo 1'de verilmiştir.



Tablo 1.

İlkokul öğrencilerinin okula uyum ölçeğinin deneme formunda yer alan maddelerin betimsel istatistikleri

Madde No	N	Aritmetik Ortalama	Standart Sapma	Madde Toplam Korelasyonu	Ayırt edicilik t Değeri
1	369	4.21	.975	.76*	-19.09*
2	369	4.55	.826	.83*	-19.54*
3	369	4.38	.801	.80*	-18.71*
4	369	4.23	.894	.78*	-18.23*
5	369	4.50	.791	.82*	-19.20*
6	369	4.23	.722	.79*	-18.13*
7	369	4.26	.736	.81*	-17.79*
8	369	4.33	.671	.80*	-18.04*
9	369	4.21	.700	.77*	-16.45*
10	369	4.31	.804	.85*	-18.86*
11	369	4.49	.668	.86*	-20.56*
12	369	4.22	.729	.83*	-18.45*
13	369	4.29	.675	.84*	-21.44*
14	369	4.54	.520	.79*	-22.72*
15	369	4.42	.639	.84*	-21.57*
16	369	4.25	.631	.74*	-14.91*
17	369	4.31	.688	.74*	-16.31*
18	369	4.37	.654	.77*	-17.68*
19	369	4.47	.592	.82*	-19.52*
20	369	4.34	.774	.76*	-17.35*
21	369	4.27	.864	.79*	-13.53*
22	369	4.25	.613	.82*	-18.48*
23	369	4.32	.763	.84*	-18.81*
24	369	4.48	.745	.66*	-20.99*
25	369	4.29	.927	.76*	-14.07*
26	369	4.13	.902	.78*	-19.54*
27	369	4.39	.768	.64*	-17.13*
28	369	4.37	.617	.39*	-22.45*
29	369	3.02	1.084	.82*	-7.38*
30	369	3.53	.883	.79**	-12.73*

*p<0,001 1n=369 2 n₁=n₂=100

Tablo 1 incelendiğinde, maddelerin aritmetik ortalama değerleri 3.02 ile 4.55 arasında değişiklik göstermektedir. Maddelerin standart sapma değerlerinin ise, 0.52 ile 1,08 arasında değiştiği görülmektedir. Her maddeye ait madde puanı ile ölçek puanı arasındaki korelasyon katsayıları, 0,39 ile, 0,86 arasında değişim göstermektedir. Bu değerler 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı ve 0.90'dan daha düşüktür. Maddelerin ayırt edicilik düzeyini belirlemek amacıyla hesaplanan alt-üst grup %27'lik ayırt edicilik düzeyleri için yapılan Bağımsız Gruplar t-Testi sonuçlarına göre 0,01 düzeyinde istatistiksel olarak anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir. Bu bulgu, ölçekte yer alan her bir maddenin, o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlar ile o özelliğe sahip olmayanları iyi ayırt edebildiğini göstermektedir.



Ölçeğin deneme formu çarpıklık katsayısı 0.78, basıklık katsayısı 0.19, toplam puan istatistikleri, toplam test puanı bakımından ortalama 13.38, tepedeğer 150, ortanca 137, standart sapma 17.30, olarak bulunmuştur. Elde edilen bu bulgularla verilerin normal dağılıma oldukça yakın bir dağılım gösterdiği söylenebilir.

İlkokul öğrencilerinin okula uyum ölçeği geçerliliğine ilişkin bulgular

Ölçeğin yapı geçerliğini incelemek için 369 kişiden oluşan katılımcıdan elde edilen verilere açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Sonrasında açımlayıcı faktör analizi sonucunda ölçekte gerekli düzenlemeler yapılmış ve ölçeğin nihai formu ilk uygulamada yer almayan 250 katılımcı ile tekrar uygulanmış ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır.

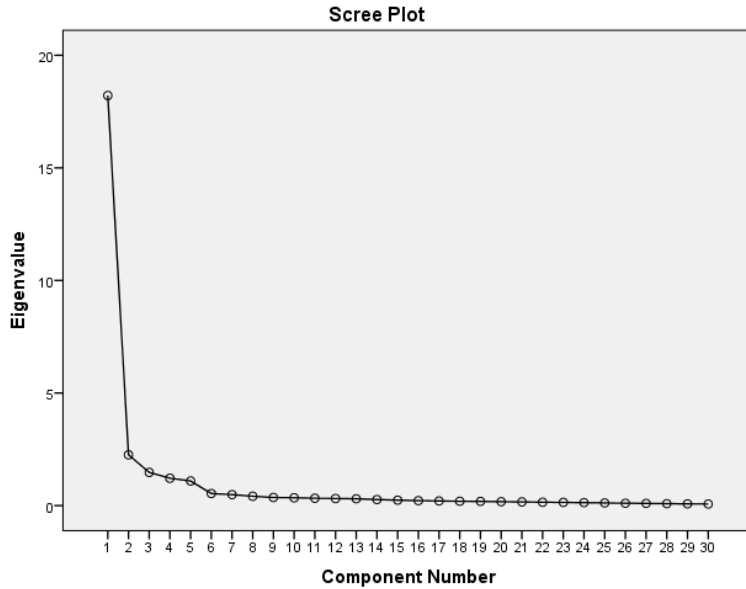
Ölçeğin deneme uygulamasından elde edilen veriler kullanılarak faktör analizine uygunluğu belirleyen Kaiser Mayer Olkin (KMO) ve Barlett Küresellik Testi yapılmıştır. Kaiser Mayer Olkin değeri ,964 olarak bulunmuştur. Aynı veriler için uygulanan Barlett Küresellik Testi sonucu ise $X^2_{369} = 12846,8004$, $p < 0,001$ olarak bulunmuştur. Bir ölçeğin faktör analizine uygun olabilmesi için KMO katsayısının 0,50 değerinden daha büyük ve Barlett testinin anlamlı çıkması gerekmektedir. Field (2009) Kaiser-Meyer-Olkin testi için 0.50 değerinin alt sınır olması ve $KMO \leq 0.50$ için veri kümesinin faktörlenemeyeceğini ifade etmiştir. Bu bağlamda Barlett Testinin anlamlı ve Kaiser-Meyer-Olkin Testinin ise 0.50'den büyük çıkması beklenmektedir. Elde edilen KMO değeri ve Barlett küresellik testi sonuçlarına göre deneme formundan elde edilen verilerin açımlayıcı faktör analizi için uygun olduğu tespit edilmiştir.

Açımlayıcı faktör analizi için temel bileşenler faktör analizi yapılmış ve döndürme yöntemi olarak varimax dik döndürme yöntemi kullanılmıştır. Bu analiz sonucunda özdeğeri 1'in üzerinde olan beş faktör olduğu görülmektedir (Tablo 2). Ayrıca yamaç-birikinti grafiği (Şekil 1) faktör sayısını belirlemek amacıyla incelenmiştir.

Tablo 2.

Açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Özdeğerler		Döndürülmüş Kareler Toplamı				
Faktör	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Toplamı Varyans (%)	Özdeğer	Açıklanan Varyans (%)	Toplamı Varyans (%)
1	18.21	60.71	60.71	18.21	60.71	60.71
2	2.26	7.52	68.23	2.26	7.52	68.23
3	1.48	4.92	73.15	1.48	4.92	73.15
4	1.22	4.05	77.20	1.22	4.05	7.20
5	1.09	3.65	80.85	1.09	3.65	80.85



Şekil 1. Deneme formuna ilişkin yamaç birikinti grafiği

Tablo 3'te özdeğeri 1'in üzerinde olan beş faktörün açıkladıkları varyans ve özdeğerleri yer almaktadır. Analizi yapılan 30 maddenin özdeğeri 1'den büyük beş faktörün ölçeğe ilişkin açıkladıkları toplam varyans oranı %80,85'dir. Şekil 1 incelendiğinde grafiğin beşinci faktörden itibaren plato yaptığı görülmektedir. Toplam varyans değerleri tablosu da incelendiğinde altıncı ve sonraki faktörlerin varyansa olan katkıları birbirine yakındır. Deneme formunda yer alan otuz maddenin özdeğeri 1' den büyük beş faktör altında toplandığı görülmektedir. Tablo 3'te yer alan özdeğeri 1'den büyük faktörler ve yamaç-birikinti grafiği incelendiğinde ölçeğin öncelikle beş faktörlü olduğuna karar verilmiştir.

Analiz sonuçlarına göre binişik özelliğe sahip 12 madde analiz dışı bırakılmıştır. Bununla birlikte tek bir faktör altında en az üç maddenin bulunması gerektiğinden (Velicer ve Fava, 1998) iki madde tek bir faktör altında yer alması nedeniyle bu maddeler analiz dışı bırakılmıştır.

Analiz 16 madde ile tekrarlandığında her bir faktöre ilişkin elde edilen varyans oranları ve faktör yükleri tablo 4'te yer almaktadır. Son olarak analiz 16 madde ile tekrarlanmıştır ve elde edilen açımlayıcı faktör analizi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır.

Tablo 3.

İlkokul öğrencilerinin okula uyum ölçeği açımlayıcı faktör analizi sonuçları

	Faktörler		
	1	2	3
m2	.87		
m5	.85		
m1	.85		
m4	.84		

Kalkan, F., Küçüker, E. & Alatlı, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1904-1928.

DOI. 10.51460/baebd.1224102



m3	.84			
m18		.83		
m16		.78		
m17		.77		
m19		.77		
m14		.71		
m15		.70		
m21			.90	
m25			.90	
m20			.82	
m22			.66	
m26			.63	
Özdeğer	9.91	1.89	1.27	Toplam
Varyans (%)	29.27	28.86	23.59	81.72

Tablo 3 incelendiğinde gerekli şartları yerine getiremeyen maddelerin ölçekten atılmasıyla üç faktör ve 16 maddeden oluşan ölçek ortaya çıkmıştır. Elde edilen ölçeğin açıklanan varyans oranı %81,72 olarak bulunmuştur. Çokluk, Şekercioğlu ve Büyükoztürk'e (2012) göre çok faktörlü ölçeklerde varyansın % 40 ile % 60 arasında olması yeterlidir.

Tablo 4.

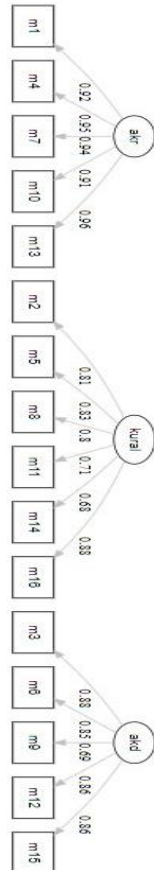
Nihai ölçekte bulunan maddelerin açımlayıcı faktör analizi sonuçları

Maddenin		Faktörler ve Maddeler	Açıklanan Varyans	Faktör Yüğü
Eski No	Yeni No	Faktör 1: Akran Uyum	% 29.27	
1	1	Arkadaşlarıyla kavga etmez.		0.86
2	4	Arkadaşlarına karşı saygılıdır.		0.87
3	7	Arkadaşlarına sevecen davranır.		0.84
4	10	Arkadaşlarıyla oyun oynarken mızıkçılık yapmaz.		0.84
5	13	Sınıf arkadaşlarına hoşgörülü davranır.		0.86
		Faktör 2: Kurallara Uyum	% 28.86	
14	2	Öğretmenlerine karşı saygılıdır.		0.76
15	5	Sınıf içi görevleri (nöbet vb.) yerine getirir.		0.70
16	8	Temizlik kurallarına (kişisel) uyar.		0.78
17	11	Okula zamanında gelir.		0.77
18	14	Okula düzenli devam eder.		0.83
19	16	Okul eşyalarına zarar vermez.		0.77
		Faktör 3: Akademik Uyum	% 23.59	
20	3	Dersleri dinler.		0.82
21	6	Derslere katılır.		0.90
22	9	Sınıf içi etkinliklere (sınıfı süslemek vb.) katılır.		0.66
25	12	Derslerde başarılı olmak için çaba harcar		0.90
26	15	Ders sırasında etrafındakilerle konuşmaz.		0.63
Toplam			% 81.72	



Tablo 4 incelendiğinde birinci faktörün 0,84 ile 0,87 arasında değişen faktör yüklerine sahip, 1, 4, 7, 10 ve 13. maddeler olmak üzere beş maddeden oluşmaktadır. Birinci faktörde yer alan maddeler incelendiğinde, her ifadenin akran uyumu ile ilgili olduğu belirlenmiş ve 'Akran Uyumu' olarak adlandırılmıştır. İlgili faktörün açıklanan varyans değeri %29,27'dir. İkinci faktör ise 2, 5, 8, 11, 14 ve 16. maddeler olmak üzere altı maddeden oluşmaktadır. İkinci faktörde yer alan ifadeler incelendiğinde, okul, öğretmen ve kurallara uyma ile ilgili olduğundan 'Kurallara Uyum' olarak adlandırılmıştır. Kurallara uyum faktöründe yer alan maddeler 0.70 ile 0.83 arasında değer alan faktör yüklerine sahiptir ve ilgili faktörün açıklanan varyans değeri %28,86'dır. Üçüncü faktör ise 0.63 ile 0.90 aralığında faktör yüklerine sahip, 3, 6, 9, 12 ve 15. maddeler olmak üzere beş maddeden oluşmaktadır. Üçüncü faktörde yer alan maddeler incelendiğinde, her ifadenin öğrenci başarısı ile ilgili olduğu belirlenmiş ve bundan dolayı üçüncü faktör 'Akademik Uyum' olarak adlandırılmıştır. İlgili faktörün açıklanan varyans değeri %23,59'dur.

Doğrulayıcı faktör analizi sonuçları



Şekil 2. Doğrulayıcı faktör analizi yol diyagramı

İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği'nin yapı geçerliği, Temel Bileşenler Analizi sonucunda, üç faktör ve 16 madde olarak belirlenmiştir. Ölçeğin belirlenen yapısının doğrulanıp



doğrulanmadığını tespit etmek için doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Bu kapsamda yapılan doğrulayıcı faktör analizi ile ilgili yol diyagramı Şekil 2’ de ve uyum indeksleri Tablo 5’de yer almaktadır.

Şekil 2 incelendiğinde modeldeki üç örtük değişken (akran, kural, arkadaş), gözlenen değişkenler ile yüksek faktör yüklerine (0.90’ın ve 0.85’in üzerinde) sahip olup, bu değişkenlerin güçlü bir şekilde temsil edildiğini ortaya koymaktadır. Genel olarak, modelin gözlenen değişkenler tarafından yeterli düzeyde temsil edildiği ve modelin geçerliliğini desteklediği söylenebilir. Modelin uyum iyiliği indeksleri, modelin bütünlük içinde yorumlanabilmesi ve modelin uyumuna yönelik parametre tahminleri sonrasında çözümlenmiştir. İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği ile ilgili uyum indekslerine Tablo 5’de yer verilmiştir.

Tablo 5.

İlkokul öğrencilerinin okula uyum ölçeğinin doğrulayıcı faktör analizi sonuçları

Uyum İyiliği İndeksi	Hesaplanan Değer	İyi Uyum	Kabul Edilebilir Uyum
χ^2/df	4.39	$0 < \chi^2/df < 2$	$2 \leq \chi^2/df \leq 5$
CFI	0.94	≥ 0.95	$0.90 \leq CFI < 0.95$
TLI	0.91	≥ 0.95	$0.90 \leq TLI < 0.95$
SRMR	0.053	< 0.05	$0.05 \leq SRMR < 0.08$

Tablo 5’te modelin veri ile olan uyumunu değerlendirmek amacıyla çeşitli uyum indeksleri kullanılmıştır. Bu indeksler arasında RMSEA (Kök Ortalama Karekök Yaklaşım Hatası) değeri 0.117 olarak hesaplanmıştır. Literatürde RMSEA değerinin 0.05’in altında olması iyi uyum, 0.05-0.08 arasında olması kabul edilebilir uyum, 0.08-0.10 arasında olması ise vasat uyum olarak değerlendirilmektedir (MacCallum, Browne & Sugawara, 1996). RMSEA değerinin 0.10’un üzerinde olması, modelin veriyle uyumunun yetersiz olduğunu ve modelde ciddi uyumsuzluklar olduğunu göstermektedir. Bu bağlamda, 0.117’lik bir RMSEA değeri, modelin veri ile düşük düzeyde bir uyuma sahip olduğunu ortaya koymaktadır.

Bu yüksek RMSEA değeri, modelin çeşitli bileşenlerinin veriyi yeterince açıklamakta zorlandığını göstermektedir. Ancak, modelin diğer uyum indeksleri incelendiğinde, CFI (0.936) ve TLI (0.913) gibi değerlerin kabul edilebilir seviyelerde olduğu görülmektedir. CFI ve TLI değerlerinin 0.90’ın üzerinde olması, modelin genel uyumu hakkında daha olumlu bir tablo çizmektedir. Ayrıca, SRMR değeri 0.053 olarak hesaplanmış ve bu değer model veri uyumunun oldukça iyi olduğunu göstermektedir.

Bu bağlamda, modelin genel değerlendirilmesinde RMSEA değerinin yüksekliği modelin bazı sınırlamalarına işaret etse de diğer uyum indeksleri modelin kabul edilebilir bir uyuma sahip olduğunu desteklemektedir. Bu nedenle, modelin kısıtlılıkları açıkça belirtilmekle birlikte, elde edilen bulguların hala anlamlı sonuçlar sunduğu ve ilgili hipotezleri test etmede kullanılabilir olduğu ifade edilmelidir. Gelecekte yapılacak çalışmalarda, modelin uyumunu artırmak için ek modifikasyonların yapılması ve alternatif modellerin test edilmesi önerilmektedir.

Cronbach alfa iç tutarlılık güvenirliliği

Kalkan, F., Küçüker, E. & Alatl, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1904-1928.*

DOI. 10.51460/baed.1224102



Ölçeğin Cronbach alfa iç tutarlılık katsayısı 1. faktör için 1,00; 2. faktör için 0,81; 3. faktör için 0,79 ve ölçeğin tamamı için 0.97 olarak hesaplanmıştır. Hesaplanan bu bulgular hem her bir faktör için hem de ölçeğin bir bütün olarak kabul edilebilir düzeyde iç tutarlılık güvenirliliğine sahip olduğu şeklinde yorumlanabilir. Büyüköztürk (2010) faktör yük değerinin .70 ve üzeri olmasının yeterli olacağını belirtmektedir.

Test tekrar test güvenirliliği

Ölçeğin test tekrar test güvenirlilik katsayısının belirlenmesi için ölçeğin nihai formu 50 kişilik bir gruba 15 günlük bir aradan sonra ikinci kez uygulanmıştır. Her iki uygulamadan elde edilen puanlar arasındaki ilişkiyi belirlemek için yapılan Pearson Momentler Korelasyon katsayısı 0.92 ve anlamlı ($p<0.05$) olarak bulunmuştur. Bu bulgu ile iki uygulama arasında yüksek ve anlamlı bir ilişkinin varlığının belirlenmesi ile ölçeğin kararlı ölçme sonuçları verdiği, kararlılık, tutarlılık anlamında güvenirliliğinin yüksek olduğu yorumu yapılabilir.

İlkokul öğrencilerinin okula uyum ölçeği toplam puanlarının cinsiyete ve sınıfa göre incelenmesi

İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeğinden elde edilen toplam puan ile cinsiyet arasındaki fark yapılan bağımsız gruplar t-testi ile saptanmış ve Tablo 6'de verilmiştir.

Tablo 6.

İlkokul öğrencilerinin okula uyum ölçeğinin cinsiyete göre puanlarının karşılaştırılması

Cinsiyet	N	Ortalama	SS	Sd	t	P
Kadın	135	71.05	12.20	25	-.13	0.90
Erkek	113	71.24	11.11			

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerin uyum düzeylerinde cinsiyetlerine göre anlamlı bir fark bulunmadığı görülmektedir ($t(247) = -0.12$; $p>0.05$). İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeğinde toplam puanlarının sınıf düzeylerine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyebilmek amacıyla yapılan tek yönlü varyans analizi (ANOVA) sonuçları Tablo 8'de yer almaktadır.

Tablo 7.

İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeğinin Sınıf Düzeylerine Göre Puanlarının Karşılaştırılması

	Kareler Toplamı	Serbestlik Derecesi	Ortalama Karesi	F	Anlamlılık	Scheffe
Gruplar arası	1608.895	3	536.298	4.065	0.008	1-4
Grup içi	32192.443	244	131.94			
Toplam	33801.339	247				

ANOVA testinde öğrencilerin eğitim gördükleri sınıfa göre uyum düzeylerinde anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($F(3, 244) = 4.065$, $p<0,05$). Sınıf düzeylerine göre ilkökul öğrencilerinin okula uyum düzeyleri arasındaki farkın hangi sınıf düzeyleri arasında var olup olmadığını belirlemek Kalkan, F., Küçükler, E. & Alatlı, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1904-1928.*



amacıyla çoklu grup karşılaştırma testlerinden Scheffe testi kullanılmıştır. Elde edilen bulgular birinci sınıf öğrencileri ile dördüncü sınıf öğrencilerinin gösterdiği uyumun birbirinden anlamlı olarak farklılaştığı, dördüncü sınıf öğrencilerinin ($X=74,59$), birinci sınıf öğrencilerine ($X=68,57$) göre daha yüksek düzeyde uyum gösterdiği gözlenmektedir. Diğer sınıflarda yer alan öğrenciler arasında uyum bakımından anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

İlkokul öğrencilerinin etkili bir şekilde uyum sağlamaları genel refahları ve akademik başarıları için çok önemlidir. Araştırmalar akademik beceriler, motivasyon, okul bağlılığı ve okul iklimi algısı gibi faktörlerin öğrencilerin uyumlarında önemli rol oynadığını göstermiştir (Simić & Vukelić, 2023; Aslan ve Küçükler, 2022). Ayrıca ilkokula başlayan çocukların okul öncesi eğitim de dahil olmak üzere hazır bulunuşluk düzeyleri onların uyumlarını etkileyebilmektedir (Kırkiç ve Ulaş, 2022). Ayrıca öğrenci-öğretmen etkileşimleri, ailenin sosyoekonomik durumu ve duygusal zekâ arasındaki ilişki ilkokul öğrencilerinin uyumunu etkileyebilir (Norcia vd., 2022; Liu ve Wu, 2022; Javdan ve Montaseri, 2021). Araştırmaya dayalı öğrenme, fiziksel egzersiz ve yaratıcı düşünme modelleri gibi stratejilerin uygulanması, öğrencilerin uyumunu ve akademik performansını da geliştirebilir (Herwinarso ve diğerleri, 2023; "Study of Economic Literacy Level Among Primary School Students", 2021; Fasha & Ruqoyyah, 2020). Ayrıca destekleyici öğrenme ortamları oluşturmak, bireysel ihtiyaçları ele almak ve fiziksel aktiviteyi teşvik etmek, ilkokul öğrencilerinin uyumlarının iyileştirilmesine katkıda bulunabilir (Febrianti, 2022; Minić ve diğerleri, 2020; Dönmez ve Imamoğlu, 2020).

Sonuç olarak, ilkokul öğrencilerinin okula uyumu, bireysel, ailesel ve okul bazlı çeşitli faktörlerin birleşimiyle şekillenir. Bu süreçte öğretmenlerin, akranların ve ailelerin rolü, çocukların okul yaşantılarını olumlu bir şekilde şekillendirmede hayati önem taşır. Etkili bir uyum süreci, çocukların ileriki eğitim yıllarında sağlam bir temel oluşturmasına ve sosyal ile akademik başarılarını maksimize etmesine olanak tanır.

Bu araştırmada ilkokul öğrencilerinin okula uyumlarını tespit etmek amacıyla bir ölçek geliştirilmesi ve ölçekten elde edilen puanların farklı değişkenler açısından incelenmesi amaçlanmıştır. Bu doğrultuda ortaya çıkan 30 maddelik ilkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği Tokat ilinde görev yapan ilkokul öğretmenleri tarafından toplam 369 öğrenci için uygulanmıştır. Deneme uygulaması ile ölçeğin geçerliğine dair yapı geçerliğini test etmek amacıyla Açıklayıcı Faktör Analizi yapılmıştır, alt boyutlar arası korelasyonlar hesaplanmıştır. AFA sonucunda ölçeğe dair belirlenen yapı Doğrulamalı Faktör Analizi ile doğrulanmıştır. DFA için Tokat ilinde bulunan ilkokullarda görevli öğretmenler tarafından 248 öğrenci için 16 maddelik nihai form uygulanmıştır. Ölçeğin güvenilirliği ile ilgili olarak Cronbach alfa ve test tekrar test güvenilirliği hesaplanmıştır. Ayrıca maddelerin özelliklerinin betimlenmesi amacıyla madde analizi yapılmıştır. Ayrıca madde toplam korelasyon katsayıları ve madde ayırt edicilikleri hesaplanmıştır. İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyum Ölçeği'nin geçerliği ve güvenilirliğine dair sonuçlar:



1. Maddelerin her birinin ölçeğin tamamıyla olan ilişkisi yüksek ve anlamlı çıkmıştır. Ölçekteki maddelerin her birinin ölçtüğü özellikle, bir bütün olarak ölçeğin ölçtüğü özelliğin aynı olduğu sonucuna varılmıştır.

2. Ölçekteki maddelerin ayırt edicilikleri yeterli düzeydedir. Yani her madde o madde ile ölçülmek istenen özelliğe sahip olanlar ve olmayanları iyi ayırt edebilmektedir.

3. Ölçeğin kapsam geçerliğine ilişkin bulgular uzman görüşüne dayandırılmıştır.

4. Ölçek, faktör analizi ile yapı geçerliği analiz edilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi ile ölçeğin üç temel faktörden oluştuğu saptanmıştır. Bu faktörlerin altındaki maddeler incelenerek isimlendirilmiştir. Ölçeğin birinci faktörü "Akran Uyum", ikinci faktör "Kurallara Uyum", üçüncü faktör "Akademik Uyum" olarak adlandırılmıştır. Bu faktörlerin kendi içinde beklenen uyumu gösterdiği sonucuna varılmıştır. Bu sonuçlar doğrultusunda ölçeğin yapı geçerliği yeterli düzeydedir.

5. Ölçeğin yapısı ve alt boyutları Açımlayıcı Faktör Analizi ile belirlenmiştir. Ölçekteki yapının ne derece doğrulandığı Doğrulayıcı Faktör Analizi ile test edilmiştir. Uygulanan doğrulayıcı faktör analizi ölçeğin yapı geçerliğinin yeterli olduğunu göstermektedir.

6. Cronbach alfa ile nihai ölçeğin güvenilirliğine ilişkin katsayılar hesaplanmıştır. Ölçekteki her faktörün Cronbach alfa güvenilirliğinin yüksek olması, her faktörün altında bulunan maddelerin bütünüyle olan ilişkisinin yeterli olduğunu, ölçeğin iç tutarlılık anlamında güvenilir olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

7. Test tekrar test ile elde edilen güvenilirlik katsayısı yüksek çıkmıştır. Bu sonuç ölçek tekrar uygulanırsa benzer sonuçlar vereceği, yani kararlı ölçme sonuçları verdiğini gösterir.

8. Ölçek kolay uygulanabilir ve puanlaması pratiktir, zaman ve maliyet arasından ekonomik açıdan kullanışlı olduğunu göstermektedir.

Öneriler

Yapılan çalışma sonucunda aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir.

Yeni araştırma önerileri

1. Benzer ölçekler ortaokul ve lise öğrencileri için de geliştirilebilir.
2. Öğrencilerin okula uyum düzeylerinin değişimi izleme ya da kesit alma çalışmalarıyla incelenebilir.

Uygulama önerileri

1. İlkokul öğretmenleri, öğrencilerinin uyum düzeylerini belirlemek için bu ölçekten yararlanabilir.
2. Millî Eğitim Bakanlığı, bu ölçeği kullanarak ilkökul öğrencilerinin uyum düzeyleri ile ilgili incelemeler yapabilir.



Kaynakça

- Aslan, G. & Küçüker, E. (2022). Meslek lisesi öğrencilerinin okula uyum düzeyleri: Öğrenci ve okul düzeyine ilişkin bazı değişkenlerin aşamalı doğrusal modelleme (HLM) ile analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi* 56(158-181).<https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1049891>
- Aunola, K., Stattin, H., & Nurmi, J. E. (2000). Parenting styles and adolescents' achievement strategies. *Journal of adolescence*, 23(2), 205-222.
- Aydoğan, İ. (2010). *Kuram ve uygulamada sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Baines, S. (2002). New technologies and old ways of working in the home of the self-employed teleworker. *New Technology, Work and Employment*, 17(2), 89-101.
- Berndt, T. J. (1999). Friends' influence on students' adjustment to school. *Educational psychologist*, 34(1), 15-28.
- Bilgin, H. (2013). Okul öncesi eğitimde fiziksel mekânın düzenlenmesi. G. Uyanık Balat ve H. Bilgin (Ed). *Okul öncesi eğitimde sınıf yönetimi* içinde (s.151-226). Ankara: Eğiten Kitap.
- Bilton, T., Bonnett, K., Jones, P., Lawson, T., Skinner, D., Starworth, M. & Webster, A. (2008). *Sosyoloji*. (Çev. Ed. K. İnal), İstanbul: Siyasal Yayınevi.
- Bradshaw, C. P., Waasdorp, T. E., & Leaf, P. J. (2012). Effects of school-wide positive behavioral interventions and supports on child behavior problems. *Pediatrics*, 130(5), 1136-1145.
- Bulut, S., & Nazir, T. (2019). Phubbing phenomenon: A wild fire, which invades our social communication and life. *Open Journal of Medical Psychology*, 9(01): 1-6
- Chinkhumba, J., Kadzinje, V., Jenda, G., Kayange, M., & Mathanga, D. P. (2022). Impact of school-based malaria intervention on primary school teachers' time in Malawi: evidence from a time and motion study. *Malaria Journal*, 21(1), 301.
- Çelik, V. (2012). *Sınıf yönetimi*. Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Çelikten, M. & Boyacı, A. (2009). *Yapılandırmacı yaklaşıma göre sınıf yönetimi*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Demirel, Ö. (2005). *Eğitim Sözlüğü*. Ankara: Pegem Akademi.
- Demirtaş, Z. S. (2016). *İlkokul 1. sınıf öğrencilerinin okula uyumu: Bir model testi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dinler, C. & Hacifazlıoğlu, Ö. (2020). Mülteci Çocukların İlköğretime Uyum Süreçleri: Tekirdağ İlinin Bir Okulundaki Öğretmenlerin ve Yöneticilerin Deneyimleri. *Anemon Muş Alparslan Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(6), 1717-1728. <https://doi.org/10.18506/anemon.671367>
- Dipankar P. & Rahul Deb (2020). Relationships between secondary school students' perceptions of school adjustment and well-being. *JEP*. <https://doi.org/10.7176/jep/11-30-19>
- Dönmez, M. & İmamoğlu, O. (2020). Comparison of attention levels in primary school students in terms of gender and physical activity. *Asian Journal of Education and Training*, 6(2), 256-260. <https://doi.org/10.20448/journal.522.2020.62.256.260>
- Duman, S. (2023). Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğrenme Nedenlerine Yönelik Bir İhtiyaç Analizi: Kazakistan Örneği. *Uluslararası Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(29), 211-222.
- Eltawila M, Agamy N, Emara R, Aboorhyem S & Elzayat A. Dietary Risk Assessment of Acrylamide in School Canteen Snacks among Primary School Students in Alexandria Governorate. *Open-Access Maced J Med Sci*. 2022 Sep 07; 10(E):1639-1643. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2022.9779>
- Eze, J. ve Nwoke, B. (2012). Assessing children's adjustment in the classroom: Relevance of the eze-nwoke children dishonesty scale". *IFE Psychologia*, 20 (2), 69-74.
- Ezmeçi, F., Akgül, E., & Akman, B. (2020). Çocukların oyunlarındaki akran etkileşimleri ve ortaya çıkan sorunlarda öğretmen müdahalelerinin incelenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 67-86.
- Fasha, L. & Ruqoyyah, S. (2020). Improving scientific creative-thinking ability of primary school students through crh learning model. *Mimbar Sekolah Dasar*, 7(1), 1-15. <https://doi.org/10.17509/mimbar-sd.v7i1.20868>

Kalkan, F., Küçüker, E. & Alatlı, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1904-1928.

DOI. 10.51460/baebd.1224102



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1904-1928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1904-1928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Febrianti, E. (2022). Development of course booking system (front-end & back-end) based on mobile application to help tutoring elementary and junior high school in indonesia. [Cepat] *Journal of Computer Engineering Progress Application and Technology*, 1(01), 34. <https://doi.org/10.25124/cepat.v1i01.4852>
- Herwinarso, J. K. (2023, January). Light Experiment Media Kit Development For Elementary School Students. In *ICoSTA 2022: Proceedings of the 4th International Conference on Science and Technology Applications, ICoSTA 2022, 1-2 November 2022, Medan, North Sumatera Province, Indonesia* (p. 238). European Alliance for Innovation.
- Ikhrom, M., Mayasari, N., Pratama, S., & Muttaqin, M. (2023). Design and development of information systems for data collection and monitoring of children's growth and development as an effort to prevent stunting in Kotapari Village. *Jurnal Mantik*, 7(1), 60-67.
- İnal, G. (2012). Okula başlama ve uyum süreci. F. Alisinanoğlu (Ed.). *İlköğretime hazırlık ve ilköğretim programları içinde* (s. 75-98). Ankara: Maya Akademi.
- Kağıtçıbaşı, Ç. (2014). *İnsan ve İnsanlar*. İstanbul: Evrim Basım Yayım Dağıtım.
- Karagözoğlu, C. & Kemertaş, İ. (2004). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. İstanbul: Birsen Yayınevi.
- Kılıççı, Y. (1998). Yaşlılığın uyum sorunları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3, 41-45.
- Ladd, G. W., Birch, S. H. & Buhs, E. S. (1999). Children's social and scholastic lives in kindergarten: related spheres of influence?. *Child Development*, 70, 1373-1400.
- Liu, Z. & Wu, G. (2022). The influence of family socioeconomic status on primary school students' emotional intelligence: the mediating effect of parenting styles and regional differences. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.753774>
- MacCallum, R. C., Browne, M. W., & Sugawara, H. M. (1996). Power analysis and determination of sample size for covariance structure modeling. *Psychological methods*, 1(2), 130.
- Merve, K. S. & Traş, Z. (2022). Ergenlerin okula bağlanmalarında algılanan sosyal destek ve okulda öznel iyi oluşun rolü. *Mutluluk ve İyi Oluş Dergisi*, 7(13), 16-29. <https://doi.org/10.32739/usmut.2022.7.13.9>
- Minić, V., Jovanović, M., & Jovanović, D. (2020). Physical and health education in the modern primary school. *Facta Universitatis Series Physical Education and Sport*, 323. <https://doi.org/10.22190/fupes200114030m>
- Nasri, B., & Rouissi, M. (2023). The Gendered Socialization of Girls and Boys in Tunisian Schools. *Open Access Library Journal*, 10(6), 1-14.
- Norcia, A., Cannoni, E., & Bombi, A. (2022). Student-teacher relationship representation and school adjustment in primary school. *Ricerche Di Psicologia*, (1), 1-12. <https://doi.org/10.3280/rip2022oa13311>
- Ogelman, H. G., Demirci, F., & Güngör, H. (2022). Okul öncesi eğitimi öğretmenlerinin dijital okuryazarlık düzeylerinin incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 12(1), 235-247.
- Öz, İ. (2017). *Çocukta uyum ve davranış bozuklukları*. İstanbul: Martı Yayıncılık.
- Özaslan, H., & Baba-Öztürk, M. (2022). Çocukları ilkokula başlayan ebeveynlerin okula hazırbulunuşluk ve okula uyum süreci hakkındaki görüşleri. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 12(1), 213-237.
- Özdemir, A., & Battal, Ş. (2019). İlkokula erken yaşta başlayan öğrencilerin okula uyum süreci ve akademik başarı bağlamında yaşadıkları sorunlar. *OPUS International Journal of Society Researches*, 11(18), 1633-1683.
- Pellerin, N. & Raufaste, É. (2020). Psychological resources protect well-being during the covid-19 pandemic: a longitudinal study during the french lockdown. *Frontiers in Psychology*, 11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.590276>
- Podrekar Loredan, N., Kastelic, K., Burnard, M. D., & Šarabon, N. (2022). Ergonomic evaluation of school furniture in Slovenia: From primary school to university. *Work*, 73(1), 229-245.
- Priajana, N. (2022). The challenges of pre-service english language teachers: a reflection of their teaching practicum. *FLIP: Foreign Language Instruction Probe*, 1(1), 29-36.

Kalkan, F., Küçüker, E. & Alatlı, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1904-1928.

DOI. 10.51460/baebd.1224102



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1904-1928.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1904-1928.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Pristian, R., Wahyono, H., Witjaksono, M., & Nirbito, J. G. (2021). Study of Economic Literacy Level Among Primary School Students. *Ilkogretim Online, 20*(1).Ahmad, J. ve Kahan, M. (2016). A study of adjustment of secondary school teachers in relation to their educational qualification, experience and locality. *PARIPEX- Indian Journal of Research. 5*(2), 292-295.
- Rajkumar, R. (2023). Cultural values and changes in happiness in 78 countries during the covid-19 pandemic: an analysis of data from the world happiness reports. *Frontiers in Psychology, 14*. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1090340>
- Schick, M., Kirk-Provencher, K., Goldstein, S., Nalven, T., & Spillane, N. (2021). A framework for the adaptation of positive psychological interventions to north american indigenous populations. *Prevention Science, 22*(7), 913-922. <https://doi.org/10.1007/s11121-021-01282-z>
- Segre, G., Campi, R., Scarpellini, F., Clavenna, A., Zanetti, M., Cartabia, M., & Bonati, M. (2021). Interviewing children: the impact of the COVID-19 quarantine on children's perceived psychological distress and changes in routine. *BMC pediatrics, 21*(1), 231.
- Simić, N., & Vukelić, M. (2023). The Transition to Vocational Secondary School in Serbia: A Two-Wave Moderated Mediation Study on School Climate, Teacher Support, Engagement and School Adjustment. *SAGE Open, 13*(1), 21582440231164899.
- Steinmayr, R., Lazarides, R., Weidinger, A. F., & Christiansen, H. (2021). Teaching and learning during the first COVID-19 school lockdown: Realization and associations with parent-perceived students' academic outcomes. *Zeitschrift für Pädagogische Psychologie*.
- Şen, Z., Özdiyar, Ö., & Gürten, E. (2018). Üstün yeteneklilere yönelik akademik çalışmaların sosyal ağ analizi. *Eğitim ve Bilim, 44*(197).
- Tiryaki, S. (2023). Riskler ve olanaklar arasında dijital ebeveynlik: Bibliyometrik bir analiz. *TRT Akademi, 8*(19), 746-765.
- Topses, G. (2007). Öğrenci davranışlarını etkileyen psikolojik etmenler ve sorunlar. L. Küçükahmet (Ed.). *Sınıf yönetimi* içinde (s. 11-40). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Türk Dil Kurumu. (2011). *Türkçe sözlük*. Ankara: Türk Dil Kurumu.
- Weinstein, C. E., & Hume, L. M. (1998). *Study strategies for lifelong learning*. American Psychological Association.
- Yavuzer, H. (2007). *Çocuk psikolojisi*. İstanbul: Remzi Kitabevi.

Kalkan, F., Küçüker, E. & Alatlı, B. (2024). Bir Ölçek Geliştirme Çalışması: İlkokul Öğrencilerinin Okula Uyumlarının İncelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 1904-1928.


DOI. 10.51460/baebd.1224102



Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Okul Temelli Mesleki Gelişim Programına Yönelik Görüşleri: İzmir İli Örneği¹

Opinions of Social Studies Teachers on School-based Professional Development Program: İzmir Province Sample

Sayfa | 1929

Aslı AVCI AKÇALI , Doç. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, asli.avci@deu.edu.tr

Ali ÖZLÜ , Uzman, Milli Eğitim Bakanlığı, ozlu81@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 31 Temmuz 2024

Kabul tarihi - Accepted: 20 Ağustos 2024

Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu makale 1. yazar danışmanlığında 2. yazar tarafından hazırlanan ve DEU Eğitim Bilimler Enstitüsü tarafından 17.04.2024 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezine dayalı olarak oluşturulmuştur.
Avcı Akçalı, A. ve Özlü, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul temelli mesleki gelişim programına yönelik görüşleri: İzmir ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1929-1947.*
DOI. 10.51460/baebd.1525067



Öz. Öğretmenlerin mesleki gelişim programlarına katılımı, eğitim sistemlerinin sürekli iyileştirilmesi ve öğrencilerin daha etkili bir şekilde öğrenmelerine olanak tanıyan önemli bir unsurdur. Mesleki gelişim, öğretmenlerin pedagojik bilgi ve becerilerini güçlendirmelerini, yeni öğretim metotlarına ve teknolojik gelişmelere ayak uydurmalarını sağlamaktadır. Ancak bu programların etkisinin ortaya konulması ve geliştirilebilmeleri noktasında öğretmenlerin programlara dair bakış açılarının belirlenmesi önem arz etmektedir. Bu bağlamda yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul temelli mesleki gelişim programlarına yönelik görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma desenlerinden olgubilim desenine dayanmaktadır. Araştırmanın çalışma grubunu İzmir ilinde görev yapan sosyal bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır. Çalışma grubunun belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Bu doğrultuda çalışma grubunda 24 sosyal bilgiler öğretmeni yer almıştır. Veri toplama aracı olarak araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Araştırma kapsamında öğretmenler okul temelli mesleki gelişim programlarına yönelik olumlu yönde görüşlerini belirtmişlerdir. Okul temelli mesleki gelişim programının öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesinde, mesleki gelişime katkı sağlamada, kurum ve mesleki aidiyet gelişiminde, meslektaş etkileşiminde ve çevre ile etkileşimde olumlu etkileri ve katkıları olduğu ifade edilmiştir. Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmen katılımını artırmak için farkındalık oluşturulması, programın esnekliğinin artırılması, eğitici kapasitesinin geliştirilmesi, öğrenci başarısı ve eğitim kalitesinin izlenmesi önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Sosyal Bilgiler, Öğretmen Eğitimi, Okul Temelli Mesleki Gelişim Programı, İzmir.

Abstract. The participation of teachers in professional development programs is a crucial element that allows for the continuous improvement of education systems and enables students to learn more effectively. Professional development helps teachers strengthen their pedagogical knowledge and skills, adapt to new teaching methods, and keep up with technological advancements. However, it is important to understand teachers' perspectives on these programs to assess their impact and enhance them. In this context, the research aims to examine the views of social studies teachers on school-based professional development programs. The study group consists of social studies teachers working in the province of İzmir. The purposive sampling method, specifically the criterion sampling method, was employed to determine the study group, which included 24 social studies teachers. The research design is based on the phenomenology design, a qualitative research pattern. A semi-structured interview form developed by the researcher was used as the data collection tool. According to the findings of the research, teachers expressed positive views on school-based professional development programs. The program was acknowledged for its positive effects and contributions in meeting students' learning needs, contributing to professional development, fostering institutional and professional belonging, enhancing interaction among colleagues, and interacting with the environment. As a result of the research, recommendations were made to increase teacher participation, including creating awareness, increasing program flexibility, improving educational capacity, and monitoring student success and education quality.

Keywords: Social Studies, Teacher Education, School-Based Professional Development Program, İzmir.



Extended Abstract

Introduction. Teachers' ability to develop students' cognitive, affective and kinesthetic skills is closely related to their own professional competencies. Teacher competencies refer to the general knowledge, skills and attitudes that teachers should possess in order to fulfill their profession effectively and efficiently (MoNE, 2006).

In Turkey today, in-service training of teachers is carried out under the responsibility and coordination of the General Directorate of Teacher Training and Development of the Ministry of National Education. The main planning of in-service teacher training is carried out at the level of the Ministry of National Education and provincial directorates. In recent years, in-service trainings for teachers have been organized not only at the central or provincial level, but also at the school level. One of the trainings in this context is the School-Based Professional Development Program (SBPDP). This model guides teachers in creating their own professional development processes, preparing, implementing and monitoring their professional development plans. It also contributes to the creation of effective learning and teaching environments through these processes. Since 2010 (Yüksel & Adıgüzel, 2012), school-based activities have been carried out every year with the current SBPDP, which is one of the initiatives carried out at the ministry level for the development of all subject teachers. The field-based evaluation of the activities carried out in this context by the participants is important in terms of both measuring the effectiveness of the program and providing ideas for the development of such activities. When the literature is examined, it is seen that there are limited number of studies conducted in this context. This study, which was conducted on the example of Izmir province, is expected to reveal the attitudes of social studies teachers towards SBPDP, their experiences about SBPDP.

Method. This study, which examines the views of social studies teachers on this program in line with their experiences with SBPDP conforms to the phenomenological design in terms of its purpose. The research was carried out with 24 social studies teachers working in public secondary schools affiliated to the Ministry of National Education in Izmir Province in the 2022-2023 academic year. Criterion sampling method, one of the purposeful sampling methods, was used to determine the participants. The criterion sought in determining the study group of this research was participation in SBPDP (based on the teachers' statements about their participation). Interview method was used to collect data in the qualitative research. A semi-structured interview form was used as a data collection tool in the study, and the data obtained in one-to-one interviews were written, recorded and analyzed by the researcher. Content analysis method was used to analyze the data in the study. The data obtained as a result of the analysis were presented in the form of tables, explained and selected responses of the participants were presented as examples.

Results. The results of the study reveal that social studies teachers have positive views towards SBPDP. Teachers stated that the SBPDP contributed positively to students' learning needs, professional development, institutional belonging, collegial interaction, and interaction with the environment. These results are in line with the findings of studies in the literature. Teachers emphasized that the program improved students' effective learning, active participation and diverse thinking skills, increased their professional competencies and strengthened communication among colleagues. In



addition, it was stated that the SBPDP increased commitment to institutional values and strengthened awareness of duty and responsibility. Among the suggestions of the participants, increasing the number of seminars and conducting needs analyses came to the fore. These results provide important clues for making SBPDP, which contributes to the professional development of social studies teachers, more effective and customized. However, it is also among the findings that SBPDP should be improved in terms of its applicability.

Discussion and Conclusion. In line with the results of the research, it can be suggested to raise awareness at the school level in order to increase teachers' participation in the SBPDP. Teachers can be better informed about the potential benefits of the program, its aims, how it works and especially its flexibility. Teachers can be encouraged to create personalized development plans in line with their professional goals. This would enable teachers to focus on training and development opportunities that meet their needs and interests. Incentives or reward systems can be developed to motivate and support teachers participating in the program. The competence and quality of the teaching staff can be improved to ensure that teachers get the most out of the program. Workshops could be organized focusing on trainers' pedagogical approaches, effective communication skills and their ability to guide teachers. Focus on dissemination efforts to ensure the sustainability of the program and support its reach to a wider audience. This can facilitate the expansion of the program to other provinces or regions. Moreover in cooperation with faculties of education, joint projects can be developed to more comprehensively research and evaluate the impact and long-term results of the program on a field basis. With the results obtained, initiatives can be taken to systematically continue the field-based trainings to be developed in cooperation with the faculties. Student achievement data and educational quality indicators can be used to evaluate the effects of the program on student achievement and overall educational quality. In this direction, arrangements can be made regarding program implementations.



Giriş

Toplumların sosyal, kültürel, ekonomik ve diğer yönlerden gelişmesi ve ilerlemesi, temelde nitelikli bir eğitim sistemine dayanmaktadır. Eğitim sisteminin taşıyıcıları olarak öğretmenler ise sistemin en kritik parçalarını oluştururlar. Eğitim etkinliklerini yönlendiren rolleri nedeniyle öğretmenlerin önemi büyüktür (Uğurlu & Polat, 2011). Bu meslek toplumun da temel taşlarından biri olarak kabul edilir; çünkü öğretmenler geleceğin liderlerini, bilim insanlarını, sanatçıları ve aktif vatandaşlarını yetiştirme görevini üstlenirler. Böylece öğretmenlik kültürel, sosyal ve ekonomik ilerlemenin temelini atmada hayati bir rol üstlenir (Hoşgörür, Kılıç & Dünder, 2002).

Öğretmenlerin öğrencilerin bilişsel, duyuşsal ve devinişsel anlamdaki tüm becerilerini geliştirebilmesi ise temelde kendi mesleki yeterlikleri ile yakından ilişkili bir durumdur. Mesleki yeterlik, genel olarak, bireylerin bir mesleği başarıyla icra edebilmeleri için gereken temel bilgi, beceri, nitelik, tavır, değer ve tutumların en düşük kabul edilebilir seviyesini ifade eden bir normlar bütünüdür (DeakinCrick, 2008). Öğretmenlik mesleğine yönelik literatürde ise öğretmen yeterlikleri, öğretmenlerin etkili ve verimli bir şekilde mesleklerini yerine getirebilmeleri için sahip olmaları gereken genel bilgi, beceri ve tutumları yansıtır (MEB, 2006). Öğretmenlik yeterlikleri öğretmenlerin konu alanı ve pedagojik bilgilerini, bilişsel ve pratik becerilerini, eğilimlerini (motivasyon, tutum, görüş, değer, vb.) içerir (European Commission, 2013; OECD, 2009; Rychen & Salganik, 2003).

Öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırmak, öğretmenlerin yeterliklerini belirlemek, bu yeterlikleri sürekli olarak geliştirmek, mesleki alanlarını tanımlamak ve yeterlikleri öğretmenlere kazandırmakla mümkündür (MEB, 2006). Öğretmenler, zihinsel, fiziksel, sosyal ve duygusal potansiyellerini en etkili şekilde, bilgi, beceri ve niteliklerini en üst seviyede kullanabilmek ve kendilerini sürekli güncelleyerek bilgi ve beceri birikimlerini tazelemek için gereken yeteneklere sahip olmalıdır. Düzenli, kapsamlı ve uygulanabilir bir şekilde tasarlanmış öğretmenlik yeterlikleri, eğitimin temel taşlarından biri olan öğretmenin statüsünü yükseltmeye, görevlerini net bir şekilde belirlemeye, bireysel ve mesleki gelişim için net hedefler koymaya katkı sağlayacaktır (MEB, 2008).

Türkiye'de günümüzde öğretmenlerin hizmet içi eğitimleri, MEB Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü'nün sorumluluğu ve koordinasyonu ile gerçekleştirilmektedir. Cumhurbaşkanlığı Kararnamesi'nde Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğüne, öğretmen niteliklerinin ve yeterliklerinin belirlenip geliştirilmesi, hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim sağlama ya da düzenleme, kurslar ve benzeri etkinlikler gerçekleştirme gibi görevler verilmiştir. Bu görevler doğrultusunda Genel Müdürlük, öğretmenlik mesleği yeterliklerinin hazırlanıp geliştirilmesi, öğretmenlerin kariyer geliştirme süreçleri, iş performans değerlendirme, aday öğretmenlik süreçleri gibi çeşitli konularda çalışmalar yürütmektedir. Ayrıca yükseköğretim kurumlarıyla iş birliği yaparak öğretmen yetiştirme alanında ilişkileri geliştirmektedir (YÖK, 2018).

Hizmet içi öğretmenlerin eğitimlerinin temel planlaması ise Millî Eğitim Bakanlığı ve il müdürlükleri düzeyinde gerçekleştirilir. MEB Hizmet İçi Eğitim Yönetmeliği'ne göre, merkezi yıllık hizmet içi eğitim planları, yönetici ve müfettiş raporları ile çeşitli araştırmaların sonuçları göz önünde bulundurularak, Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü tarafından hazırlanıp makam Avcı Akçalı, A. ve Özlü, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul temelli mesleki gelişim programına yönelik görüşleri: İzmir ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1929-1947.*
DOI. 10.51460/baebd.1525067



onayıyla uygulamaya konulur. İl düzeyinde hizmet içi eğitim planları ise milli eğitim müdürlükleri tarafından yerel ihtiyaçlar gözetilerek hazırlanıp valilik onayıyla uygulanır. Uygulamada, il düzeyinde hizmet içi eğitim planlarının hazırlanmasında Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü rehberlik ve destek sağlamakta, planların uygulanmasını takip etmektedir (Coşkun, 2022).

Sayfa | 1934

Son yıllarda, öğretmenlere yönelik hizmet içi eğitimler sadece merkezi veya il düzeyinde değil, aynı zamanda okul bazında da düzenlenmeye başlanmıştır. Bu bağlamdaki eğitimlerden biri Okul Temelli Mesleki Gelişim Programı (OTMGP)'dir. Okul Temelli Mesleki Gelişim (OTMG) Modeli öğretmenlerin mesleki yeteneklerini geliştirmeyi amaçlayan ve Türk Eğitim Sistemi'nde yeni bir yaklaşım olarak öne çıkan bir kavramdır (MEB, 2007). Bu model, öğretmenlere kendi mesleki gelişim süreçlerini oluşturma, mesleki gelişim planlarını hazırlama, uygulama ve izleme konularında rehberlik etmektedir. Ayrıca, bu süreçler aracılığıyla etkili öğrenme ve öğretme ortamlarının oluşturulmasına da katkı sağlamaktadır.

OTMG Modeli ile öğretmenler öz değerlendirmeleri ile bireysel ve mesleki gelişim planlarını tasarlar, planlama aşamasında farklı araçlar kullanmak suretiyle gelişim ihtiyaçlarını belirler ve buna yönelik planlar oluşturur, hangi yeterlik alanlarında daha fazla gelişime ihtiyaç duyduklarını belirler; okul yöneticisiyle görüşmeler yaparak gelişim planlarını paylaşır, çalışmalarını değerlendirir ve eksiklikleri belirler; okul yöneticisince onay verilmesinin ardından planlarını uygulamaya başlar ve gelişimleri doğrultusunda etkinlikleri gerçekleştirirler. Gelişim sürecinin tamamlanmasıyla öğretmenler, yaptıkları çalışmaları raporlayarak okul yöneticisine sunarlar. Planı tamamlayan öğretmenler, gereksinim duydukları yeni yeterlik alanlarına yönelik çalışmaları planlayarak süreci tekrarlar ve bu şekilde sürekli bir gelişim döngüsü oluştururlar (MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü, 2010). OTMG, öğretmenleri kendilerinin ve de okulunun gelişmesinden sorumlu tutar. Bu model, öğretmenlerin kaynak ve zaman ayırarak, araç-gereç geliştirerek, tecrübelerini meslektaşlarıyla paylaşarak ve gereksinim hissettikleri konularda çevrenin olanaklarını kullanarak okul çevresiyle bütünleşmesini destekler. Öğretmenler arasında iş birliği ve ortak öğrenme vurgusuyla, fikir alışverişi ve başarılı uygulamaların paylaşılması, öğretmenlerin mesleki gelişimlerini önemli ölçüde zenginleştirir.

Tüm branş öğretmenlerinin gelişimine yönelik olarak bakanlık düzeyinde gerçekleştirilen girişimlerden biri olan güncel OTMGP ile 2010 yılından itibaren (Yüksel & Adıgüzel, 2012) her yıl okul bazında faaliyetler gerçekleştirilmektedir. Bu kapsamda yapılan faaliyetlerin katılımcıları tarafından alan bazında değerlendirilmesi ise hem programın etkililiğinin ölçülebilmesi hem de bu tür faaliyetlerin geliştirilebilmesine yönelik fikir sunulabilmesi açısından önem taşımaktadır. Literatür incelendiğinde bu bağlamda yapılmış sınırlı sayıda çalışma olduğu görülmüştür. Çetintürk ve Yücel Toy (2021) OTMG'ye yönelik olarak ilkököl ile ortaokul öğretmen ve yöneticilerinin görüşlerini incelemişlerdir. Deniz vd. (2017) öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişimde okul ortamlarını yerelleştirme kapsamında değerlendirmelerini amaçlamıştır. Yüksel ve Adıgüzel (2012) ile Demirkol (2010) ilköğretim öğretmenlerinin OTMG modeline ilişkin görüşlerini incelemişlerdir. Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2008) okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya OTMG çalışmalarının katkısını, Kaya ve Kartallıoğlu (2010) OTMG modeline yönelik koordinatör görüşlerini incelemişlerdir. Bu araştırmalardan farklı



olarak mevcut araştırma OTGMP'yi sosyal bilgiler öğretmenlerinin bakış açısıyla değerlendiren nitel bir çalışma olması bakımından diğerlerinden farklılık göstermektedir.

İzmir ili örneği üzerinden yürütülen bu araştırmanın, sosyal bilgiler öğretmenlerinin OTMGP'ye yönelik tutumlarının, deneyimlerinin ve beklentilerinin anlaşılmasına yardımcı olması beklenmektedir. Araştırmanın sonuçları, OTMGP'nin etkisini ve sosyal bilgiler öğretmenlerinin profesyonel gelişimine olan katkısını aydınlatmada önemli bir yol haritası sunacaktır. Öğretmenlerin mevcut programa dair değerlendirmelerinin gelecekteki mesleki gelişim programlarının tasarımında ve uygulanmasında rehberlik etmesi beklenmektedir. Bu doğrultuda sosyal bilgiler öğretmenlerinin sürekli eğitim ihtiyaçlarına daha iyi yanıt verebilecek özelleştirilmiş ve etkili programlar geliştirilmesine, hizmet içi sosyal bilgiler öğretmeni eğitiminin şekillendirilmesine yönelik çıkarımlarda da bulunulabileceği düşünülmüştür.

Araştırmanın problemi "Sosyal bilgiler öğretmenlerinin OTMGP'ye yönelik değerlendirmeleri nasıldır?" şeklinde ifade edilmiştir. Araştırmanın alt problemleri ise şu şekildedir:

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin;

1. OTMGP kapsamında aldıkları eğitimlerin türleri nelerdir?
2. OTMGP'nin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesine etkisi konusundaki görüşleri nelerdir?
3. OTMGP'nin mesleki gelişimlerine etkisi konusundaki görüşleri nelerdir?
4. OTMGP'nin kurum ve mesleki aidiyetlerine etkisi konusundaki görüşleri nelerdir?
5. OTMGP'nin meslektaşlarıyla etkileşimlerine etkisi konusundaki görüşleri nelerdir?
6. OTMGP'nin okulun çevre ile etkileşimine etkisi konusundaki görüşleri nelerdir?
7. OTMGP'nin geliştirilmesine yönelik önerileri nelerdir?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırma, nitel araştırma desenlerinden biri olan olgubilim deseninde gerçekleştirilmiştir. Olgubilim araştırmaları, bir olgunun (olay, kavram, deneyim, algı vb.) birey yaşamında ne anlama geldiğini tespit etmeyi amaçlar (Yıldırım & Şimşek, 2016) ve bu araştırmalarda kişisel tecrübelerin ortaklık gösteren anlamları tartışılır (Creswell, 2014). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul temelli mesleki gelişim programlarına yönelik deneyimleri doğrultusunda söz konusu programa yönelik görüşlerinin incelendiği bu çalışma da amacı itibarıyla olgubilim desenine uygunluk göstermektedir.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırma 2022-2023 eğitim-öğretim yılı içerisinde gerçekleştirilmiştir. Araştırma İzmir ilinde, Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet ortaokullarında görev yapmakta olan 24 sosyal bilgiler öğretmeni ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada yer alan öğretmenler İzmir ilinin farklı ilçelerinde görev yapmaktadır. Söz konusu ilçeler seçkisiz bir şekilde belirlenmiştir. Katılımcıların belirlenmesinde amaçlı Avcı Akçalı, A. ve Özlü, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul temelli mesleki gelişim programına yönelik görüşleri: İzmir ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1929-1947.*

DOI. 10.51460/baebd.1525067



örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme yöntemine başvurulmuştur. Ölçüt örnekleme örneklemin problemiyle ilgili olarak belirlenen niteliklere sahip kişiler, olaylar, nesnelere ya da durumlardan oluşturulmasıdır (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu araştırmanın çalışma grubunun belirlenmesinde aranan ölçüt mesleki eğitim programına katılım durumudur (Öğretmenlerin katılım durumlarına dair beyanları temel alınmıştır). Bu programa katılan öğretmenler arasında gönüllülük esasıyla belirlenen 24 öğretmen çalışma grubunu oluşturmaktadır.

Katılımcıların 15'i kadın, 9'u erkektir. Araştırmada yer alan öğretmenlerin yalnızca biri yüksek lisans, diğerleri ise lisans mezunudur. En düşük kıdeme sahip öğretmen 8 yıldır mesleğini icra ederken, en yüksek kıdeme sahip öğretmen 33 yıldır görev yapmaktadır. OTMGP ile ilgili alınan kurs sayılarına bakıldığında ise 12 öğretmenin 5 ve üzeri, 4 öğretmenin 3, 4 öğretmenin 2, 4 öğretmenin ise 1 kurs aldığı tespit edilmiştir.

Veri toplama süreci

Nitel yaklaşımla gerçekleştirilen araştırmada verilerin toplanmasında görüşme yöntemi kullanılmıştır. Birçok araştırmacı tarafından eğitim araştırmalarında veri elde etmenin en önemli yöntemlerinden biri olarak görülen görüşme (Yıldırım & Şimşek, 2016) kişilerin bir konu hakkında ne düşündüklerini veya ne hissettiklerini öğrenmeyi sağlayan, etkili bir yöntemdir. Araştırmada veri toplama aracı olarak yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmış, birebir olarak yapılan görüşmelerde elde edilen veriler araştırmacı tarafından yazılıp kayıt altına alınmış ve analiz edilmiştir.

Görüşme formu araştırmacı tarafından hazırlanmıştır. Konu ile ilgili literatür taraması akabinde soru havuzu oluşturulmuştur. Üç farklı uzmanın görüşleri neticesinde görüşme formu taslağı meydana getirilmiştir. Ardından bir sosyal bilgiler öğretmeni ile pilot bir uygulama yapılmış ve sonrasında forma son şekli verilmiştir. Araştırma uygulamalarının etik açıdan uygunluğu Dokuz Eylül Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'nun E-87347630-659-469411 sayılı kararı doğrultusunda belirlenmiştir.

Verilerin analizi

Araştırmada elde edilen verilerin analizinde içerik analizi yönteminden yararlanılmıştır. İçerik analizinin amacı konu hakkında nesnel, ölçülebilir ve doğrulanabilir bilgilere ulaşmaktır. Bu yöntem, dokümanlar, metinler ve diğer çeşitli materyaller üzerinde belli kurallar dâhilinde (örnekleme, kodlama, kategorilendirme vb.) sistematik bir analiz gerçekleştirmeyi hedefler (Yıldırım & Şimşek, 2016). Bu analiz, araştırmacılara belirli konularda anlam çıkarmak, desenleri tanımlamak veya belirli temaları belirlemek gibi amaçlara ulaşmalarında yardımcı olur. Bu çalışmada verilerin analizi verilerin kodlanması, kodlanan verilerin temalarının belirlenmesi, kodların ve temaların düzenlenmesi, bulguların tanımlanması ve yorumlanması olmak üzere dört aşamada gerçekleştirilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2016).

Araştırmanın geçerlik çalışmasında elde edilen bulguların doğruluğunun kontrolü ve verilerin tarafsız biçimde değerlendirilmesi için uzman incelemesine başvurulmuştur. Bu bağlamda araştırmacı Avcı Akçalı, A. ve Özlü, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul temelli mesleki gelişim programına yönelik görüşleri: İzmir ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1929-1947.*
DOI. 10.51460/baebd.1525067



kodlamaları gerçekleştirdikten sonra bir başka uzman tarafından da kodlama gerçekleştirilmiş ve aradaki uyum ölçülmüştür. Araştırmanın güvenilirliği Miles ve Huberman'ın (1994) uyum yüzdesi formülü " $P=[Na/(Na+ Nd) \times 100]$ " kullanılarak 0.91 şeklinde hesaplanmıştır. Ayrıca bulgular ele alınırken doğrudan alıntılara da yer verilerek geçerlik ve güvenilirlik sağlanmaya çalışılmıştır. Analiz sonucunda elde edilen veriler tablolar biçiminde sunulmuş, açıklanmış ve katılımcıların verdiği yanıtlar arasından seçilenler örnek olarak sunulmuştur.

Bulgular

Öğretmenlerin OTMGP kapsamında aldıkları eğitimler

Çalışmada sosyal bilgiler öğretmenlerine ilk olarak OTMGP bağlamında almış oldukları eğitimler sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

Katılımcıların aldıkları eğitimlere dair bilgiler

Temalar	Frekans	Yüzde
Mesleki bilginin gelişimine yönelik eğitimler	16	66,67
Yeni öğretim yöntem ve tekniklerine dair eğitimler	9	37,50
Kişisel gelişime yönelik eğitimler	9	37,50
Teknolojik yeterliliği artırmaya yönelik eğitimler	8	33,33
İş sağlığı ve güvenliğine yönelik eğitimler	7	29,17
Yönetimsel becerilerin gelişimine yönelik eğitimler	6	25,00
Hijyen ve sağlık eğitimleri	5	20,83
Afet ve ilkyardım eğitimleri	3	12,50
Çevre Eğitimleri	2	8,33

Tablo 1'de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin genel olarak etkili sınıf yönetimi gibi öğretmenlik mesleği yeterliliklerinin gelişimine yönelik eğitimleri aldıkları görülmektedir. Bununla birlikte yeni öğretim yöntem ve tekniklerine dair eğitimler ile teknolojik yeterliliği artırmaya yönelik eğitimlere katılmayı da sıklıkla tercih ettikleri anlaşılmıştır. Ayrıca yönetimsel beceriler ile kişisel gelişime yönelik eğitimler de sıkça katılım gösterilen eğitimler arasında yer almaktadır.

OTMGP'nin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesine etkisi konusunda elde edilen bulgular

Görüşmeler sırasında öğretmenlere uygulanmakta olan OTMGP'nin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesine etkilerinin ne olduğu sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler Tablo 2'te sunulmuştur:



Tablo 2.

OTMGP'nin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesine etkisi konusundaki görüşler

Temalar	Frekans	Yüzde
Etkili öğrenme	13	54,17
Aktif katılım	7	29,17
Beceri gelişimi	6	25,00
Özgüven gelişimi	5	20,83
Öğrencinin kendini değerlendirebilmesi	5	20,83
Teknoloji kullanım yeterliliğinin gelişimi	3	12,50
Yeniliklere uyum sağlama	2	8,33
Öğrenci başarısının artması	2	8,33
Öğrenciye zengin içerik sunulması	1	4,17
Öğrencinin dikkat düzeyinin artması	1	4,17
Öğrenciye geri bildirim sağlanması	1	4,17

*Not: Bazı katılımcılar birden fazla tema ile ilgili yanıt vermiştir.

Tablo 2'de yer alan verilerden anlaşılacağı üzere öğretmenler OTMGP'ye katılmalarının öğrencilerin öğrenme ihtiyaçları üzerinde olumlu etkileri olduğu yönünde görüşe sahiptirler. Bu bağlamda öğrenciler açısından en çok etkili öğrenmenin gerçekleşebilmesine etki ettiği ifade edilmiştir. Bununla birlikte öğrencilerin derse daha aktif katılım sağladıkları ve özgüvenlerinin geliştiği yönünde görüşler belirtilmiştir. Öğretmenler aldıkları eğitimlerin öğrencilerin beceri gelişimine katkısı açısından iletişim becerilerinde, analitik ve yaratıcı düşünme becerilerinde ve araştırmacılık kabiliyetlerinde gelişim görüldüğünü ifade etmişlerdir. Konu bağlamında öğretmenler şu ifadeleri kullanmıştır:

Ö11: "Bu program ile etkili öğrenme ve öğretme ortamı oluşturularak öğrencinin derse aktif olarak katılımı sağlanmakta, öğrenme sürecinin değerlendirilmesi sağlanmaktadır. Bu durum öğrencinin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesi üzerinde olumlu bir etki yaratmaktadır."

Ö8: "Öğrencilerin dikkatleri arttı...öğrencilerin analitik düşünceleri gelişti."

OTMGP'nin katılımcıların mesleki gelişimine etkisi konusunda elde edilen bulgular

Öğretmenlere uygulanmakta olan OTMGP'nin mesleki gelişimlerine etkisinin ne olduğu sorusu da yöneltilmiştir. Bu doğrultudaki görüşler ve dağılımları Tablo 3'te görülmektedir:

Tablo 3.

OTMGP'nin mesleki gelişime etkisi konusundaki görüşler

Temalar	Frekans	Yüzde
Mesleki verimin artışı	9	37,50
Teknoloji kullanımı yetkinliğinin artması	6	25,00
Yeni yöntem ve teknikleri kullanma yeterliğinin artması	5	20,83
Mesleki motivasyonun artması	3	12,50
Etkin olma (derste)	3	12,50
Kişisel gelişim	3	12,50

Avcı Akçalı, A. ve Özlü, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul temelli mesleki gelişim programına yönelik görüşleri: İzmir ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1929-1947.*

DOI. 10.51460/baebd.1525067



Ölçme-değerlendirme becerilerinin gelişimi	3	12,50
Öğrenciyle empati kurma becerisinin gelişmesi	2	8,33
Grup çalışması becerilerinin gelişimi	2	8,33
İşyeri güvenliğini sağlama	1	4,17
Ders veriminin artışı	1	4,17
Öğrenci davranışlarını gözlemleme becerisinin gelişimi	1	4,17
Mesleki ihtiyaçları daha kolay analiz edebilme becerisinin gelişimi	1	4,17

***Not:** Bazı katılımcılar birden fazla tema ile ilgili yanıt vermiştir.

Tablo 3'te yer alan veriler incelendiğinde OTMGP'nin öğretmenlerin mesleki gelişimlerine olumlu yönde etki ettiği görülmektedir. Öğretmenler mesleki verimlerinin arttığı, teknoloji kullanımı açısından daha yetkin hale geldikleri ve yeni yöntem ve teknikleri benimsedikleri yönünde fikirlerini beyan etmişlerdir. Bununla birlikte mesleki motivasyonlarının arttığı, derste daha etkin oldukları ve kişisel gelişimlerine olumlu bir katkısı olduğu da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Konu ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö6: "...yeni yaklaşımları öğrenmemizi sağladı. Kendimi ve bilgilerimi güncellemek benim ders işleme motivasyonumu arttırdı. Bu eğitimlerin kişisel gelişimime de bir artı kattığını düşünüyorum."

Ö19: "OTMG programı bilgi-beceri seviyemizi artırmayı yeni öğretim programına rehberlik etmeyi, kendi yeterliliğimizi geliştirmeyi sağlıyor."

OTMGP'nin katılımcıların kurum ve mesleki aidiyetlerine etkisi konusundaki görüşler

Gerçekleştirilen araştırmada öğretmenlere OTMGP'nin kuruma ve mesleki aidiyetlerine etkileri sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler Tablo 4'te sunulmuştur:

Tablo 4.

OTMGP'nin kuruma ve mesleki aidiyete etkisi konusundaki görüşler

Temalar	Frekans	Yüzde
Mesleki Aidiyete Etkisi		
Mesleki değerlerin gelişimi	10	41,67
Eğitim-öğretim kalitesinin artması için çaba gösterme	8	33,33
Görev ve sorumluluk bilincinin artması	4	16,67
Mesleki motivasyonun artışı	2	8,33
Mesleki yönden yeniliğe açıklık	1	4,17
Kurum Aidiyetine Etkisi		
Kurumun gelişimine katkı sağlama	9	37,50
Okul ikliminin gelişimi	4	16,67
Kurumda oluşabilecek sorunlara yönelik tedbir alma	4	16,67

Avcı Akçalı, A. ve Özlü, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul temelli mesleki gelişim programına yönelik görüşleri: İzmir ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1929-1947.*

DOI. 10.51460/baebd.1525067



Okul başarı artışı için çalışma	4	16,67
Kurumun misyon ve vizyonunu benimseme	2	8,33
Gurur duygusu (kuruma yönelik)	1	4,17

***Not:** Bazı katılımcılar birden fazla tema ile ilgili yanıt vermiştir.

Sayfa | 1940

Tablo 4'te yer alan verilere bakıldığında okul temelli mesleki gelişim programlarının kuruma ve mesleki aidiyete olumlu bir etkisi ve katkısı olduğu görülmektedir. Mesleki değerlerin benimsendiği, eğitim öğretim kalitesinin gelişimine yönelik çabalarının arttığı, görev ve sorumluluk bilincinde ve mesleki motivasyonlarında artış olduğu da öğretmenler tarafından ifade edilmiştir. Kuruma aidiyet bağlamında ise sıklıkla kurumun gelişimine katkı sağlama konusundaki yaklaşımlarının geliştiğine dair görüş belirtilmiştir. Konu ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö1: "Görev ve sorumluluk bilincinin artmasını sağlar...okul ikliminin oluşması ve paydaşlar arasında fikir birliğinin kurulmasına destek olur..."

Ö24: "Eğitimin kendi okulumuzda yapılması okuluma bakış açımı değiştirdi. Orayı artık sadece öğrettiğim değil aynı zamanda öğrenebildiğim bir yer olarak görüyorum. Tabii ki bu durum kuruma aidiyetimi artırdı."

OTMGP'nin meslektaşlar ile etkileşime etkisi konusundaki görüşler

Araştırma kapsamında öğretmenlere uygulanmakta olan OTMGP'nin meslektaşlarıyla etkileşimine etkilerinin ne olduğu sorusu yöneltilmiştir. Bu doğrultudaki görüşler ve dağılımları Tablo 5'te görülmektedir:

Tablo 5.

OTMGP'nin meslektaşlarla gelişime etkisi konusundaki görüşler

Temalar	Frekans	Yüzde
Görüş/bilgi alışverişinin artışı	12	50,00
İletişimin gelişmesi	8	33,33
Meslektaşların birbirlerinin mesleki gelişimine katkısı	6	25,00
Meslektaşlar arası iletişimin önemine yönelik farkındalığın artmasına katkı	2	8,33
İş birliğinin sağlanması	2	8,33
Meslektaşlar ile birlikte yapılan etkinliklerin çeşitlenmesi	1	4,17
Meslektaşların birbirini teşvik etmesi	1	4,17
Meslektaşlar arası problemlerin azalması	1	4,17
Ortak proje geliştirme çalışmalarının artması	1	4,17

***Not:** Bazı katılımcılar birden fazla tema ile ilgili yanıt vermiştir.



Tablo 5'te yer alan veriler incelendiğinde OTMGP'nin meslektaşlar arasında görüş ve bilgi alışverişinin artmasını sağlayarak olumlu yönde bir etki yarattığı görülmektedir. Bu bağlamda meslektaşlar arasında iletişimin geliştiği, bilgi paylaşımları neticesinde birbirlerini geliştirdikleri yönünde görüşler ortaya konmuştur. Ayrıca meslektaşlar arasında iş birliği sağlandığı ve birlikte yapılan etkinliklerin çeşitlendiği de ifade edilmiştir. Konu ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö14: "Bu eğitimler meslektaşlarımla olan iletişimimi olumlu yönde etkiliyor. Bilmediğimiz yönlerimizi ortaya çıkmasını sağlar ve deneyimlerimizi paylaşmamızı sağlar."

Ö1: "Görüş ve bilgilerin paylaşımı, yeni yöntem ve tekniklerin paylaşımı, zümreler arası etkinliğin artması..."

OTMGP'nin okulun çevre ile etkileşimine etkisi konusundaki görüşler

Yapılan çalışma çerçevesinde uygulanmakta olan OTMGP'nin okulun çevre ile etkileşimine etkilerinin ne olduğu sorulmuştur. Bu bağlamda elde edilen veriler Tablo 6'da sunulmuştur:

Tablo 6.
OTMGP'nin çevre ile etkileşime etkisi konusundaki görüşler

Temalar	Frekans	Yüzde
Etkileşimin artması	8	33,33
Çevre ile bütünleşme	3	12,50
Veli ve çevre ile iş birliğinin sağlanması	3	12,50
Veli katkısının artması	3	12,50
Paydaşların tanınması	3	12,50
Çevre desteğinin artması	3	12,50
Çevre ile uyumun sağlanması	2	8,33
Okula karşı güven duygusunun oluşması	1	4,17
Okula olumlu bakış açısının gelişmesi	1	4,17
Çevreye/topluma faydalı olma	1	4,17

*Not: Bazı katılımcılar birden fazla tema ile ilgili yanıt vermiştir.

Tablo 6'da yer alan veriler incelendiğinde öğretmenler, OTMGP'nin çevre ile etkileşimde olumlu etkileri olduğunu, ilişkilerin geliştiğini, bilhassa veliler ile iş birliği yapıldığını, etkileşimin arttığını belirtmişlerdir. Bununla birlikte çevre ile uyumun sağlandığı ve çevre desteği ile birlikte kurum başarısında artış söz konusu olduğu ifade edilmiştir. Konu ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö11: "Okul yönetimi, öğretmen, veli iş birliği oluşturarak, okulun tüm paydaşlarının eğitim-öğretim sürecine katılımını sağlayan program okulun çevre ile etkileşiminin artmasında faydalı olmaktadır."

Ö1: "Okulun çevre ile bütünleşmesine etki etmektedir. Sadece derse girip okuldan ayrıldığı bir süreçten kopup, eğitim çıkışında çevreyi tanıma imkânı buldum. Esnafla sohbet ettim"



OTMGP'nin geliştirilmesine yönelik öneriler

Araştırma kapsamında sosyal bilgiler öğretmenlerinin OTMGP'nin geliştirilmesine yönelik önerileri alınmıştır. Bu doğrultudaki görüşler ve dağılımları Tablo 7'de görülmektedir:

Sayfa | 1942

Tablo 7.

OTMGP'nin geliştirilmesine yönelik öneriler

Temalar	Frekans	Yüzde
Seminer sayısının artırılması	5	20,83
İhtiyaç analizi yapılması	4	16,67
Daha nitelikli uzman kişilerce eğitim verilmesi	4	16,67
Öğrenci katılımının sağlanması	3	12,50
Uygulamanın eğitim süreçlerine yansıtılması	3	12,50
Yüz yüze eğitim yapılması	3	12,50
Okul-çevre bütünleşmesinin sağlanması	3	12,50
Eğitim içeriklerinin zenginleştirilmesi	3	12,50
Eğitimlerin sürekli ve düzenli hale getirilmesi	1	4,17
Eğitim zorunluluğunun kaldırılması	1	4,17
Ekonomik destek sağlanması	1	4,17
Eğitmen ile iletişim imkânı sağlanması	1	4,17
Eğitimlerin uygulama boyutunun genişletilmesi	1	4,17

***Not:** Bazı katılımcılar birden fazla tema ile ilgili yanıt vermiştir.

Tablo 7'de yer alan veriler incelendiğinde öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim programlarının geliştirilmesine yönelik önerileri görülmektedir. Buna göre öğretmenlerin en çok öneride bulunduğu konunun seminer sayılarının artırılması olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte ihtiyaç analizlerinin yapılarak, kendi ihtiyaçları doğrultusunda seminerlerin planlanması da öğretmenler tarafından önerilmektedir. Ayrıca eğitimlerin alanında uzman kişilerce yapılması ve eğitimlere öğrencilerin katılımının sağlanması da öneriler arasında yer almaktadır. Konu ile ilgili bazı öğretmenlerin görüşleri şu şekildedir:

Ö12: "Eğitimler yeterlilik düzeyi yüksek eğitmenler tarafından yüz yüze verilmelidir. Öğretmenlerin ihtiyaçları belirlenmeli, ihtiyaçlar doğrultusunda eğitimlere karar verilmelidir."

Ö10: "İçerikler artırılarak, uygulamalar okullara yansıtılmalıdır. Öğrenciler işin içine katılarak eğitimler uygulamalı hale getirilebilir."



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan araştırmada sosyal bilgiler öğretmenlerinin OTMGP'ye yönelik görüşleri çeşitli boyutlarıyla incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt probleminde katılımcıların OTMGP kapsamında aldıkları eğitimlerin türleri sorulmuştur. Buna göre öğretmenlerin mesleki bilgilerinin gelişimine yönelik eğitimleri aldıkları görülmüştür. Bununla birlikte yeni öğretim yöntem ve tekniklerine dair eğitimler ile teknolojik yeterliliği arttırmaya yönelik eğitimlere katılmayı da sıklıkla tercih ettikleri görülmektedir. Çoban (2019) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da öğretmenlerin mesleki gelişimlerini destekleme amacıyla katıldıkları kurslar, seminerler, konferanslar, çalıştaylar gibi etkinliklere ek olarak diploma ve sertifika programlarında yer aldıkları, aynı zamanda kitap okuma ve internet araştırmaları gibi faaliyetlerde buldukları belirtilmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminde katılımcıların OTMGP'nin öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının giderilmesine etkilerine dair görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin etkili öğrenme, aktif katılım ve çeşitli düşünme becerileri ile sosyal ve duyuşsal becerilerin geliştiğine dair olumlu katkılara sıkça değinildiği görülmüştür. Araştırmanın bu sonuçları Çetintürk ve Yücel Toy'un (2021) yönetici ve öğretmenlerin OTMG'ye dair bakış açılarını incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarıyla öğrencilerin öğrenmelerine katkı sağlaması ve desteklemesi açısından paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Yüksel ve Adıgüzel (2012) öğretmenlerin, OTMGM'ye ilişkin görüşlerini inceledikleri araştırmada, öğretmenlerin OTMG modelinin öğrencilerin öğrenme ve öğretme sürecine olumlu etkisinin olduğunu düşündükleri belirtilmiştir.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde katılımcıların OTMGP'nin mesleki gelişimine etkisi konusundaki görüşleri sorulmuştur. Bu bağlamda mesleki yeterliliğin artışı, teknoloji kullanımı yetkinliğinin artması ve yeni yöntem ve teknikleri kullanma yeterliliğinin gelişmesinin genel olarak ifade edildiği görülmüştür. Çetintürk ve Yücel Toy'un (2021) yaptığı çalışmada OTMG çalışmalarının en önemli katkılarından birinin, öğretmenlerin ihtiyaçlarına özel olarak düzenlenen eğitimler olduğu belirlenmiştir. Araştırma, OTMG'nin öğretmenlerin mesleki gelişimine yönelik etkili bir model olduğunu ve bu modelin özellikle iş birliği ve özel ihtiyaçlara uygun eğitimler konusunda önemli avantajlar sağladığı tespit edilmiştir. Deniz vd. (2017) OTMGP ile ilgili yaptıkları çalışmada söz konusu programın öğretmenlerin mesleki gelişim algılarını ve deneyimlerini şekillendirmede önemli bir rol oynadığını ifade etmişlerdir. Kaya ve Kartallıgolu (2010) OTMG'ye yönelik görüşleri inceledikleri araştırmada OTMG Modeli'nin bireysel ve mesleki gelişime olumlu katkılar sağladığını belirtmişlerdir. Şahin vd. (2022a) sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişime yönelik görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma sonucunda öğretmenler, "farklı değerlendirmeler yapma imkânı sağlaması", "alan bilgisi kazandırması" ve "farklı yöntemler öğretmesi" açısından beklentilerinin karşılandığını belirtmişlerdir. Şahin vd. (2022b)'nin tarih öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitim programına ilişkin görüşlerini belirlemek amacıyla yaptığı araştırmada öğretmenler, "yeni bakış açısı kazandırması" açısından eğitimin beklentilerini karşıladığını ifade etmişlerdir. Bu araştırmaların sonuçları yapılan çalışmanın bulguları ile paralellik göstermektedir.

Araştırmanın dördüncü alt probleminde katılımcıların OTMGP'nin kuruma ve mesleki aidiyetine etkisine dair görüşleri sorgulanmıştır. Bu bağlamda genel olarak paydaş ilişkilerinin gelişimini Avcı Akçalı, A. ve Özlü, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin okul temelli mesleki gelişim programına yönelik görüşleri: İzmir ili örneği. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1929-1947.*
DOI. 10.51460/baebd.1525067



sağladığı, mesleki değerlerin benimsendiği, görev ve sorumluluk bilincinde artış olduğu, kurumun gelişimine sağlanan katkının arttığı şeklinde görüşler bildirilmiştir. Literatürde OTMGP ile ilgili yapılan çalışmalarda mesleki aidiyet ve kuruma yönelik aidiyet ile ilgili kavramların çalışılmadığı görülmüştür. Ancak Altun (2020) sürdürülebilir öğretmen gelişimi alanında mesleki öğrenme toplulukları ile ilgili yaptığı çalışmada örgütsel aidiyet kavramına yönelik öğretmen görüşlerini almıştır. Buna göre mesleki öğretmen toplulukları bağlamında yapılan mesleki gelişim faaliyetlerinin örgütsel aidiyet duygunun gelişimine katkı sağladığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmanın sonucunun yapılan çalışmasının sonuçlarıyla bu anlamda paralellik gösterdiği söylenebilir.

Araştırmanın beşinci alt probleminde katılımcıların OTMGP'nin meslektaşlar ile etkileşime etkilerine dair görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda meslektaşlar arasında iletişimin arttığı, görüş ve bilgi paylaşımları neticesinde kendilerini geliştirdikleri yönünde görüşler ortaya konmuştur. Kösterelioğlu ve Kösterelioğlu (2008) OTMG çalışmalarının okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısını incelemişlerdir. Yapılan çalışmada öğretmenlerin arzuladığı sonuçlara ulaşmak için bir araya gelerek iş birliği, birlikte keşfetme, bilgi paylaşımı, fikir üretme, sorun çözme, dinleme ve etkili iletişim gibi faaliyetlerde buldukları belirtilmiştir. Bu etkinliklerin, okul içinde kolektif bir öğrenme ortamı oluşturduğu ifade edilmiştir. Bu sonucun mevcut çalışmanın sonuçlarıyla paralellik gösterdiği tespit edilmiştir.

Araştırmanın altıncı alt probleminde katılımcıların OTMGP'nin okulun çevre ile etkileşimine etkilerine dair görüşleri alınmıştır. Bu bağlamda öğretmenler çevre ile etkileşimde olumlu etkileri olduğunu, ilişkilerin geliştiğini, bilhassa veliler ile iş birliği yapıldığını, etkileşimin arttığını belirtmişlerdir. Araştırmanın bu sonuçları Deniz vd. (2017)'nin öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişiminde okul ortamlarını değerlendirmelerini incelemek amacıyla gerçekleştirdiği çalışmanın sonuçlarıyla veli katkısının artması ve veli ile ilişkilerin gelişmesi açısından paralellik göstermektedir.

Araştırmanın yedinci alt probleminde katılımcıların OTMGP'nin geliştirilmesine yönelik görüşleri sorgulanmıştır. Bu bağlamda öğretmenlerin en çok öneride bulunduğu konunun seminer sayılarının artırılması olduğu görülmektedir. Bununla birlikte ihtiyaç analizlerinin yapılarak, öğretmenlerin ihtiyaçları doğrultusunda seminerlerin planlanması da öğretmenler tarafından önerilmektedir. OTMGP'nin temel yaklaşımı öğretmenin ihtiyaç duyduğu eğitimi alarak kendi ihtiyacını duyduğu bir eğitime katılmasını esas almaktadır. Ancak öğretmenlerin bu konudaki önerileri OTMGP'nin halihazırdaki esnekliği konusunda tam olarak bilgi sahibi olmadıklarını göstermektedir. Zira öğretmenlerin ihtiyaç duydukları eğitimler konusunda sundukları önerilerin de daha önce katıldıkları ve bildikleri başlıklarda olduğu görülmüştür. Bu durum da eğitimler konusundaki alternatifler hakkındaki farkındalıklarının düşük olduğunu göstermektedir. Çetintürk ve Yücel Toy'un (2021) yaptığı çalışmada öğretmenlerin önerileri eğitim öncesi, eğitim süreci ve eğitim sonrası şeklinde üç başlık altında alınmıştır. Buna göre öğretmenlerin OTMGP'nin geliştirilmesine yönelik eğitim öncesinde ihtiyaçların doğru tespiti, ihtiyaca dönük eğitim, katılıma teşvik etme ve eğitimin önemine inandırma şeklinde önerileri bulunmaktadır. Araştırmacılar eğitim sonrasında ise etkinliğin değerlendirilmesi, etkinliğin sürekliliğinin sağlanması ve memnuniyet anketi uygulanmasını önermişlerdir. Kaya ve Kartallıoğlu (2010) ise OTMGM'ne yönelik koordinatör görüşlerini incelemişlerdir. Çalışma kapsamında koordinatörlerin sürecin işleyişine yönelik önerileri genel olarak ödüllendirme sistemi oluşturulması,



yasal düzenlemelerin tamamlanması, eğitimlerin daha sade bir şekilde uygulanması ile içselleştirme ve benimsemeye önem verilmesi şeklindedir.

Araştırma sonucunda aşağıda yer alan önerilerde bulunmaktadır:

- Öğretmen Katılımını Artırmak İçin Farkındalık Oluşturulması: Araştırma sonuçları doğrultusunda öğretmenlerin OTMGP'ye katılımını artırmak amacıyla okul düzeyinde farkındalık oluşturulması önerilebilir. Öğretmenlerin programın potansiyel faydaları, amaçları, nasıl işlediği ve özellikle programın esnekliği konusunda daha iyi bilgilendirilmesi sağlanabilir.
- Eğitici Kapasitesinin Geliştirilmesi: Öğretmenlerin programdan en iyi şekilde faydalanabilmesi için eğitici kadronun yetkinliği ve kalitesi artırılabilir. Eğitimsicilerin pedagojik yaklaşımları, etkili iletişim becerileri ve öğretmenlere rehberlik yetenekleri üzerine odaklanan çalışmalar düzenlenebilir.
- Programın Esnekliğinin Artırılması: Öğretmenlerin programın uygulanabilirliği ve esnekliği hakkındaki görüşleri araştırılabilir. Bu kapsamda, programın içeriği, süreçleri ve zamanlaması öğretmenlerin ihtiyaçlarına ve çalışma koşullarına daha iyi uyulanabilir.
- İş Birliği ve Deneyim Paylaşımının Desteklenmesi: OTMGP kapsamında, öğretmenler arasındaki iş birliğini ve deneyim paylaşımını teşvik etmek için atölye çalışmaları, seminerler ve mesleki paylaşım platformları oluşturulabilir.
- Kişiselleştirilmiş Gelişim Planlarının Oluşturulması: Öğretmenlerin kendi mesleki hedeflerine uygun kişiselleştirilmiş gelişim planları oluşturmaları teşvik edilebilir. Böylece öğretmenlerin kendi ihtiyaçlarına ve ilgi alanlarına yönelik eğitim ve gelişim fırsatlarına odaklanmaları sağlanabilir.
- Sürdürülebilirlik ve Yaygınlaştırma Çalışmaları: Programın sürdürülebilirliğini sağlamak ve daha geniş bir kitleye ulaşmasını desteklemek için yaygınlaştırma çabalarına odaklanılabilir. Bu, programın diğer illere veya bölgelere yayılmasını kolaylaştırabilir.
- Üniversitelerin İş Birliği ve Araştırma Fırsatları: Eğitim fakülteleri ile iş birliği yaparak, programın etkisini ve uzun dönemli sonuçlarını alan bazında daha kapsamlı bir şekilde araştırmak ve değerlendirmek için ortak projeler geliştirilebilir. Elde edilen sonuçlar ile fakülte iş birliğinde alan bazlı olarak geliştirilecek eğitimlerin sistematik biçimde sürdürülmesine yönelik girişimler yapılabilir.
- Öğretmen Motivasyonunu Artırmak İçin Teşvikler: Programa katılan öğretmenleri motive etmek ve desteklemek amacıyla teşvikler veya ödüllendirme sistemleri geliştirilebilir.
- Öğrenci Başarısı ve Eğitim Kalitesinin İzlenmesi: Programın öğrenci başarısına ve genel eğitim kalitesine etkilerini değerlendirmek için öğrenci başarısı verileri ve eğitim kalite göstergeleri kullanılabilir. Bu doğrultuda program uygulamaları ile ilgili düzenlemelere gidilebilir.
- OTMGP'nin geliştirilmesi konusunda alan bazlı çıkarımlara ulaşılabilmesi önem taşımaktadır. Bu nedenle araştırmacıların alana özgü veri elde etmeye yönelik araştırmalara yönelmesinin konu hakkındaki literatüre özgün katkılar sağlayacağı düşünülmektedir.



Kaynakça

- Altun, B. (2020). Sürdürülebilir öğretmen gelişimi: Mesleki öğrenme toplulukları. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Adnan Menderes Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Aydın.
- Coşkun, İ. (2022). MEB tarafından uzaktan eğitim yoluyla verilen hizmet içi eğitim programlarının değerlendirilmesi ve geliştirilmesine dönük öneriler. Yayınlanmamış Doktora Tezi, Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Creswell, J. W. (2014). Research design: qualitative, quantitative and mixed methods approaches (4th ed.). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Çetintürk, N., & Yücel Toy, B. (2021). İlk ve ortaokul öğretmenleri ve yöneticilerinin okul temelli mesleki gelişime yönelik görüşleri. Kesit Akademi Dergisi, 7(26), 161-181.
- Çoban, Ö. (2019). Öğretmenlerin motivasyon düzeylerinin mesleki gelişime yönelik görüşleri bakımından değerlendirilmesi. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Konya.
- DeakinCrick, R. (2008). Key competencies for education in a european context: Narratives of accountability or care. European Educational Research Journal, 7(3), 311-318.
- Demirkol, M. (2010). İlköğretim okullarında öğretmenlere yönelik okul-temelli hizmet içi eğitim etkinliklerinin değerlendirilmesi. Milli Eğitim Dergisi, 40(188), 158-173.
- Deniz, L., Sarıdaş, G., Araç, İ., Çelikel, Ö. F., & Tayfur, M. F. (2017). Yerleşme kapsamında öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişiminde okul ortamlarını değerlendirmeleri. Akademik Bakış Uluslararası Hakemli Sosyal Bilimler Dergisi, (59), 400-423.
- European Commission (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. http://ec.europa.eu/education/policy/school/doc/teachercomp_en.pdf
- Hoşgörür, V., Kılıç, Ç., & Dündar, H. (2002). Kırıkkale üniversitesi sınıf öğretmenliği programı öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine karşı tutumları. Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi, (16)16, 91-100.
- Kaya, S. & Kartallıoğlu, S. (2010). Okul temelli mesleki gelişim modeline yönelik koordinatör görüşleri. Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(2), 115-130.
- Kösterelioğlu, İ., & Akın Kösterelioğlu, M. (2008). Okul temelli mesleki gelişim çalışmalarının okullarda öğrenen örgüt kültürü oluşturmaya katkısı. SAÜ Fen Edebiyat Dergisi, 3, 243-255.
- MEB (2006). Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2007). Okul temelli mesleki gelişim okul yöneticisi ve öğretmenler için mesleki gelişim kılavuzu. Ankara: MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü.
- MEB (2008). Öğretmenlik mesleği genel ve özel alan yeterlikleri. Ankara: Devlet Kitapları Müdürlüğü.
- Miles M.B. & Huberman A.M. (1994). An expanded source book oualitative data analysis. California: Sage Publications.
- OECD (2009). Creating effective teaching and learning environments: First results from TALIS. Paris: OECD Publications. <http://www.oecd.org/dataoecd/17/51/43023606.pdf>
- MEB Öğretmen Yetiştirme ve Eğitimi Genel Müdürlüğü (2010). Okul yöneticileri ve öğretmenler için okul temelli mesleki gelişim kılavuzu. Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_11/06153206_otmg_kYlavuz.pdf
- Rychen, D.S. & Salganik, L.H. (2003). Key competencies for a successful life and a well-functioning society. Göttingen: Hogrefe & Huber.
- Şahin, M., Şahin, S., Akyol, C. & Sucuoğlu, H. (2022a). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin mesleki gelişimine ilişkin görüşler. Journal of Human Sciences, 19(4), 680-692.
- Şahin, M., Şahin, S., Akyol, C. & Sucuoğlu, H. (2022b). Tarih öğretmenlerinin mesleki gelişim eğitim programına ilişkin görüşleri. Journal of Human Sciences, 19(4), 683-702.

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1929-1947.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1929-1947.
Araştırma Makalesi / Research Paper




- Uğurlu, C. & Polat, S. (2011). Sınıf öğretmenliği öğrencilerinin öğretmenlik mesleğine ilişkin tutumları. Cumhuriyet Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi, 35 (1), 68-74.
- Yıldırım, A. & Şimşek, H. (2016). Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınları.
- YÖK (Yükseköğretim Kurulu) (2018). Öğretmen yetiştirme lisans programları. https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Yeni-Ogretmen-Yetistirme-Lisans-Programlari/AA_Sunus_%20Onsoz_Uygulama_Yonergesi.pdf
- Yüksel, İ., & Adıgüzel, A. (2012). Öğretmenlerin okul temelli mesleki gelişim modeline ilişkin görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre değerlendirilmesi. Mukaddime, (6), 117-134.





The English Language Needs of Health Sciences Students in Turkey


Türkiye'deki Sağlık Bilimleri Öğrencilerinin İngilizce Dil Gereksinimleri


Sayfa | 1948

Erguvan Uras EREN , Assist. Prof. Dr., Biruni University, euras@biruni.edu.tr

Derin ATAY , Prof. Dr., Bahçeşehir University, derin.atay@es.bau.edu.tr

Leyla ATAS BALCI , Assist. Prof. Dr., Bahçeşehir University, leyla.atasbalci@bau.edu.tr

Yonca SEVİM , Assist. Prof. Dr., Bahçeşehir University, yonca.sevim@hes.bau.edu.tr

Fatma ETİ ASLAN , Prof. Dr., Bahçeşehir University, fatma.eti@hes.bau.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 13 February 2024
Kabul tarihi - Accepted: 20 August 2024
Yayın tarihi - Published: 28 August 2024



Abstract. With English established as the lingua franca for science and technology, and considering the growing number of international patients in Turkey, the English education of health science students is now recognized as a significant factor in health education. To our knowledge, no study has investigated the English language education needs of health sciences students in the Turkish context. In an effort to address this gap, this study explored (1) the opinions of Turkish health sciences students about English language education, (2) their needs regarding reading, writing, speaking, and listening skills, (3) their perceived problems in learning English, and (4) their opinions and suggestions about the English language education they receive. Six hundred and thirty-one students enrolled in the Faculty of Health Sciences at a foundation university participated in this study. Data were collected through a questionnaire comprising fifty-nine five-point Likert scale items and two open-ended questions. Findings revealed that health sciences students consider both general and academic English significant. They prefer course materials in English lessons to be related to health education fields and express a desire for more interactive lessons with a special emphasis on speaking. According to the study results, students always need all four language skills for their profession; however, speaking and reading were identified as the most essential skills. Concerning perceived challenges in learning English, students face more difficulties in using English for academic purposes than for general purposes, highlighting the necessity for an effective language program tailored to their specific needs.

Keywords: Health Science, ESP, Needs Analysis, Language Skills, Medical English.

Öz. Günümüzde İngilizce'nin bilim ve teknoloji dili olarak yaygın kullanımı ile birlikte, İngiliz dilinin yetkinliği bilimsel alanlardaki gelişmeleri takip edebilmek ve mesleki bilgileri güncel tutabilmek açısından son derece önemlidir. Bununla birlikte, Türkiye'deki uluslararası hasta sayısının sürekli artması da dikkate alındığında, sağlık bilimleri öğrencilerinin İngilizce eğitimi önemli bir faktör olarak karşımıza çıkmaktadır. Bu bağlamda, çalışma, Türkiye'deki bir vakıf üniversitesindeki sağlık bilimleri öğrencilerinin (1) İngilizce dil eğitimi hakkındaki görüşlerini, (2) okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin ihtiyaçlarını, (3) İngilizce öğrenmede algıladıkları sorunları ve (4) aldıkları İngilizce dil eğitimi hakkındaki görüş ve önerilerini araştırmaktadır. Çeşitli bölümlerden 631 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilen bu çalışmada, veriler, 59 maddelik 5'li Likert-tipi bir ölçekten ve iki açık uçlu sorudan oluşan bir anket aracılığıyla toplandı. Bulgular, sağlık bilimleri öğrencilerinin hem genel hem de akademik İngilizce'yi önemli bulduğunu gösterirken, İngilizce derslerindeki materyallerin sağlık eğitimi alanlarıyla ilişkili olmasını tercih ettiklerini ve daha etkileşimli, özellikle konuşma becerilerinin desteklediği derslere ağırlık verilmesine ihtiyaç duyduklarını göstermiştir. İngilizce öğrenmede algılanan zorluklar konusunda, öğrencilerin akademik amaçlar için İngilizce kullanmada genel amaçlar için İngilizce kullanmaktan daha fazla zorluk yaşadıkları ve bu nedenle özel ihtiyaçlarına uygun etkili bir dil programının gerekliliği ortaya çıkmıştır. Bu çalışma, sağlık bilimleri öğrencilerinin dil yetkinliklerine ışık tutarak zor ve rekabetçi sağlık endüstrisinin uluslararası alanda geliştirilmesine katkı sağlamayı hedeflemektedir.

Anahtar kelimeler: Sağlık Bilimi, İngilizce Öğretimi, İhtiyaç Analizi, Dil Becerileri, Tıbbi İngilizce.



Genişletilmiş Özet

Giriş. İngilizce, dünya çapında genel dil olarak kabul edilmiş ve farklı ortamlarda çeşitli insan grupları arasındaki etkileşimin temel aracı olarak kullanılmakta olup tıp alanında da hâkim bir dil olarak kullanılmaktadır. (Jenkins, 2004; Seidlhofer, 2005; Vahdany & Gerivani, 2016. Bu bağlamda, bilimsel Bilgi Enstitüsü (ISI) tarafından sunulan verilere göre, doğa bilimleri dergilerinin %95'ten fazlası ve sosyal bilimler dergilerinin %90'ı İngilizce olarak yayımlanmaktadır (Lillis & Curry, 2010). Ayrıca İngiliz dili tıbbi iletişimde yaygın olarak kullanılmakta olup uluslararası tıp dilinin öncü rolünü üstlenmiştir. (Džuganová, 2019; Tweedie & Johnson, 2019). İngilizce, tıp profesyonelleri için çeşitli önemli yönlerde temel olarak kabul edilmektedir. İlk olarak, sağlık alanında yapılan çoğu seminer, araştırma sonuçları, tıp kitapları ve profesyonel dergiler artık yalnızca İngilizce olarak yayımlanmaktadır; bu nedenle tıp öğrencilerinin erişmesi gereken neredeyse tüm tıbbi bilgiler İngiliz dilindedir (Kang, 2004; Vahdany & Gerivani 2016; Çelik & Topkaya, 2018). İngilizce'nin statüsü sadece bilimsel bilginin iletilmesi ve değiş tokuşunu temsil etmez (Hu, 2018), aynı zamanda İngilizce dergilerin yayımlanması, tıp alanında yüksek statü veya uluslararası yayıncılıkla ilişkilendirildiği için ödüllendirici etkilere sahiptir (Lillis & Curry, 2013). Bu, tıp öğrencilerinin İngilizce'ye sadece bilgilerini genişletmek ve alandaki son trendleri ve gelişmeleri takip etmek (Vahdany & Gerivani, 2016; Çelik & Topkaya, 2018; Karimnia & Khodashenas, 2018) için değil, aynı zamanda araştırmalarını uluslararası arenada sunmak için de ihtiyaç duymalarını güçlendirir (Piroozan vd., 2016). İngilizce, uzun süredir tıp eğitimi için bir gereklilik olarak kabul edilmiştir (Kayaoğlu & Akbaş, 2016; Lu & Corbett, 2012; Maher, 1986; Sinadinović & Mičić, 2013), ancak Türkiye'de sağlık bilimleri öğrencilerinin eğitim ihtiyaçlarına yönelik mesleki İngilizce dersleri sunan çok az üniversite vardır. Sağlık öğrencilerinin ihtiyaçlarına ve taleplerine yanıt vermek üzere özel olarak tasarlanmış bir dil öğretim kursu, uluslararası standartlarda etkili bir sağlık eğitimine katkıda bulunur (Serafini vd., 2015). Akademik veya belirli akademik amaçlar için bir kurs tasarlarlarken, öğrencilerin öğrenme ihtiyaçlarının değerlendirilmesi ve içerik bölümleriyle iş birliği yapılması temel bileşenlerdir (Mazdayasna & Tahririan, 2008).

Bununla birlikte, Türkiye'deki uluslararası hastaların sayısının artması ve tıp alanındaki ilerlemelerle birlikte, etkili iletişim yeterliliğine sahip sağlık çalışanları tarafından sunulan sağlık hizmeti sağlayıcılarına olan talep artmıştır. Bu çalışma da, Türkiye bağlamında sağlık bilimleri öğrencilerinin İngilizce Dil eğitim ihtiyaçlarını belirlemek amacıyla aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

1. Türk sağlık bilimleri öğrencilerinin İngilizce Dil eğitimi hakkındaki görüşleri nelerdir?
2. Türk sağlık bilimleri öğrencilerinin ikinci dil olarak İngilizce okuma, yazma, konuşma ve dinleme becerilerine ilişkin ihtiyaçları nelerdir?
3. Türk sağlık bilimleri öğrencilerinin İngilizce öğrenme konusundaki algılanan zorlukları nelerdir?
4. Türk sağlık bilimleri öğrencilerinin aldıkları İngilizce dil eğitimi hakkındaki görüşleri ve önerileri nelerdir?

Yöntem. Bu çalışmada, karma yöntem araştırma deseni uygulanmıştır. Türkiye'de bir vakıf Üniversitesinin Sağlık Bilimleri Fakültesi'nin çeşitli bölümlerine kayıtlı altı yüz otuz bir öğrenci çalışmaya katılmıştır. Katılımcıların yaşları 17 ile 39 arasında değişmekte olup, ortalama yaş 20.77'dir (SD = 2.37). Fakülte, hem Türkçe hem de İngilizce dilde eğitim veren programlara sahiptir. Türkçe bölümlerde, İngilizce zorunlu bir ders olup haftada iki saatlik ders içermekte ve bu dersler ilk ve ikinci sınıflarda verilmektedir. İngilizce bölümlerde ise tüm dersler İngilizce olarak verilmektedir. Örneklem, (1) Eren, E. U., Atay, D., Atas Balcı, L., Sevim, Y. & Eti Aslan, F. (2024). The English language needs of health sciences students in Turkey. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1948-1968.*

DOI. 10.51460/baedb.1436231



Beslenme ve Diyabetik - Türkçe (n=245, %38.8), (2) Beslenme ve Diyabetik - İngilizce (n=99, %15.7), (3) Fizyoterapi ve Rehabilitasyon - Türkçe (n=169, %26.8), (4) Fizyoterapi ve Rehabilitasyon - İngilizce (n=43, %6.8), (5) Hemşirelik - Türkçe (n=75, %11.9) olmak üzere birinci ile dördüncü sınıflara kayıtlı öğrencilerden oluşmaktadır.

Katılımcıların gönüllülüğü ve erişim kolaylığı göz önünde bulundurularak, amaçlı örnekleme tekniklerinden uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu çalışmada veri toplamak için, 59 maddelik 5'li Likert tipi bir ölçek ile iki açık uçlu soruyu içeren bir anket kullanılmıştır.

Anket, sağlık bilimleri okullarında daha önce yapılan ihtiyaç analizi çalışmalarına (Taşcı, 2007) dayanarak ve fakülte personeli ve öğrencilerle yapılan görüşmelerden elde edilen bilgilere dayanarak tasarlanmıştır. Anket, Google Forms aracılığıyla Türkçe olarak uygulanmıştır ve beş bölümden oluşmaktadır: (1) öğrencilerin İngilizce dil eğitimi ve bu konuya verilen önem hakkındaki görüşleri (on madde), (2) öğrencilerin temel dört İngilizce dil becerisi konusundaki bireysel ihtiyaçları (dört madde) (3) öğrencilerin, İngilizce Dilini öğrenme konusundaki görüşleri, 'neden ve hangi alanlar için' sağlık öğrencilerinin her bir beceriye ihtiyaç duyduğu (yirmi dört madde), (4) İngilizce öğrenme sırasında karşılaşılan algılanan zorluklar (on üç madde), (5) öğrencilerin üniversiteleri tarafından sağlanan eğitim hakkındaki görüşleri (yedi madde) ve (6) İngilizce dil eğitimleri hakkındaki görüş ve önerilerini daha fazla anlamak için iki açık uçlu soru. Anketin ilk, üçüncü, dördüncü ve beşinci bölümlerindeki her madde, 'kesinlikle katılmıyorum (5)' ve 'kesinlikle katılıyorum (1)' arasında değişen 5 yanıt seçeneğine sahiptir, ancak ikinci bölüm 'asla (1)' ile 'her zaman (5)' arasında değişmektedir. Anketin üçüncü bölümünde, 'neden ve hangi alanlar için' öğrencilerin bu dört beceriye ihtiyaç duyduğu konusunda, katılımcılar yirmi dört maddeyi (her bir beceri için altı madde) derecelendirmiş ve her beceri için en yüksek derecelendirilen madde yalnızca sonuçlar bölümünde sunulmuştur (Tablo 3). Anketin güvenilirliği, Cronbach Alfa hesaplanarak belirlenmiştir. Güvenilirlik katsayısı 0.70 olarak hesaplanmıştır. Nicel verilerin istatistiksel analizleri, IBM SPSS Statistics yazılımı, 22. sürümü kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Tanımlayıcı istatistikler, ortalama, standart sapma (SD), minimum değerler, maksimum değerler, sayılar ve yüzdeler ile sunulmuştur. Nitel veriler, Miles ve Huberman'ın (1994) kodlama yönetimi ile analiz edilmiştir.

Sonuç, Tartışma ve Öneriler. Bu çalışmada, Türkiye'deki sağlık bilimleri öğrencilerinin dil ihtiyaçları, İngilizce öğrenmedeki algıladıkları sorunlar ve ayrıca aldıkları İngilizce dil eğitimi hakkındaki görüşleri araştırılmıştır. Çalışma, tıp öğrencilerinin İngilizce eğitimine büyük önem verdiğini ve okuma ve konuşmanın en çok ihtiyaç duyulan beceriler olduğunu kabul ettiklerini ortaya koymuştur. Sağlık bilimleri öğrencilerinin (1) okuma becerilerine çoğunlukla tıbbi dergi ve makaleleri okumak için, (2) konuşma becerilerine yabancı hastalarla iletişim kurmak için, (3) dinleme becerilerine seminer ve konferansları anlamak için ve (4) yazma becerilerine bir inceleme/araştırma makalesi yazmak için gereksinim duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Genel olarak, İngilizce derslerinde materyallerin sağlık eğitimi alanlarıyla ilişkili olması gerektiğine inanmalarına rağmen, İngilizce derslerinin genel ve akademik amaçlar için son derece önemli olduğu bulgusu edinilmiştir. Çalışma sonuçları, İngilizce öğrenimi sırasında, öğrencilerin en çok konuşma ile ilgili sorun yaşamakta olduklarını ortaya koyarak, İngilizce öğrenimini hem genel hem de akademik amaçlar için yetersiz olarak algıladıkları bulgusunu sunmuştur. Araştırma, Sağlık bilimleri öğrencilerinin genel İngilizceye kıyasla akademik amaçlı İngilizce de daha fazla sorunla karşılaştığı saptanmıştır. Araştırma sonuçları, Sağlık bilimleri öğrencilerinin profesyonel yaşamlarına gerekli şekilde hazırlanmak için İngilizce dil yeterliliklerini geliştirmeleri

Eren, E. U., Atay, D., Atas Balcı, L., Sevim, Y. & Eti Aslan, F. (2024). The English language needs of health sciences students in Turkey. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1948-1968.*

DOI. 10.51460/baed.1436231



gerektiğini ve bu nedenle genel İngilizce kursları yerine mesleki ve akademik ihtiyaçlarını karşılayabilecek bir İngilizce kursuna ihtiyaç duyduklarını göstermektedir. Öğrencilerin üniversite tarafından sağlanan İngilizce eğitimi hakkındaki görüşleri olumlu olmakla birlikte, ders saatlerinin İngilizce ihtiyaçlarını karşılamak için yetersiz buldukları saptanmıştır. Mesleki İngilizce'ye daha fazla ağırlık verilmesi ve pratik konuşma dersleriyle akademik alanda İngilizce eğitime ihtiyaç duydukları belirlenmiştir. Ders içeriği ile ilgili olarak öğrenciler, daha fazla akademik ve alanla ilgili İngilizce ile daha etkileşimli, konuşma becerisi entegre dersleri tercih etmektedirler. İngilizce dil, tıp eğitiminde (1) çok kültürlü bir ortamda yetkin bakım sağlama, (2) öğrenme amaçları, (3) uluslararası alanda araştırma faaliyetlerini sunma ve (4) küresel olarak yayımlanan veya sunulan bilimsel, teknolojik ve akademik bilgileri okuma konularında önemli bir rol oynamaktadır. Bu nedenle, sağlık bilimleri öğrencilerinin, değişen ihtiyaçlarının araştırılmasına dayanan, profesyonel ve akademik gereksinimlerini karşılayacak etkili dil eğitimi alması son derece önem arz etmektedir. Bu çalışma, sağlık sektörünün, uluslararası sağlık sistemlerinin geleceğini etkileyecek zorlukları aşmasına katkı sağlamak adına önemlidir.



Introduction

English has been accepted globally as a common language and used as the primary means of interaction among various groups of people in different settings around the world (Jenkins, 2004; Seidlhofer, 2005; Vahdany & Gerivani, 2016) and is the dominant language of medicine (Hwang & Lin, 2010; Tweedie & Johnson, 2019). The dominance of English-language journals in academia is evident, with the Institute for Scientific Information (ISI) reporting that over 95% of indexed journals in the natural sciences and 90% in the social sciences use English either partially or entirely (Lillis & Curry, 2010). In medical communication, English serves speakers of diverse first language backgrounds and established a leading role as the international language of medicine (Džuganová, 2019; Tweedie & Johnson, 2019). English is acknowledged as essential for medical professionals in a variety of significant aspects. Firstly, the majority of the seminars, research results, medical textbooks, and professional journals in the field of health are now published exclusively in English; thus, almost all the medical information that medical students need to access is in English (Çelik & Topkaya, 2018; Kang, 2004; Vahdany & Gerivani, 2016). The status of English does not only represent the transmission and exchange of scientific knowledge (Hu, 2018), but also publishing of English-medium journals has rewards as it is affiliated with high status or international publishing (Lillis & Curry, 2013) in the medical field, not being an exception. Hence, medical students must possess a high level of proficiency in the English language to expand their knowledge and stay current with recent trends and developments in the field (Vahdany & Gerivani, 2016; Çelik & Topkaya, 2018; Karimnia & Khodashenas, 2018), and to present their research internationally (Piroozan et al., 2016).

In recent decades, global migration, globalization, health tourism, and cultural trends have collectively contributed to the emergence of a culturally diverse environment, thereby reinforcing the pivotal role of English in the medical field. Delivering competent care in a multicultural environment depends on the ability to communicate clearly and effectively with both patients and other medical professionals (Crawford & Candlin, 2013; Taylor et al., 2013). Effective communication significantly contributes to positive health outcomes for patients, while communication difficulties can lead to irreversible problems (Caroline et al., 2006; Tweedie & Johnson, 2019). Foronda et al. (2016) emphasize that poor communication in healthcare can lead to delayed treatment, misdiagnosis, medication errors, patient harm, or even death. Similarly, Tweedie and Johnson (2019) argue that language barriers are associated with 'hindrances to quality care' (p. 2) and present the risk of significant medical incidents (Flores, 2005; Johnstone & Kanitsaki, 2006). Furthermore, clear communication with patients allows healthcare providers to empathize and connect with them (Crawford & Candlin, 2013), which helps build trust and leads to greater patient satisfaction and improved outcomes (Betancourt et al., 2003).

English has long been established as a requirement for medical education (Kayaoğlu & Akbaş, 2016; Lu & Corbett, 2012; Maher, 1986; Sinadinović & Mičić, 2013), yet very few universities offer English courses for their health science students even though the effectiveness of the English education students obtain has a direct impact on their profession (Kayaoğlu & Akbaş, 2016). A language teaching course designed to meet the specific needs of medical students provides a solid foundation for an effective learning experience (Serafini et al., 2015). In designing a course for Eren, E. U., Atay, D., Atas Balci, L., Sevim, Y. & Eti Aslan, F. (2024). *The English language needs of health sciences students in Turkey. Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1948-1968.*

DOI. 10.51460/baebd.1436231



academic or specific academic purposes, the assessment of the student's learning needs and collaboration with the content departments are essential components (Mazdayasna & Tahririan, 2008).

Recent research highlights the critical need for customized English courses specifically designed for medical students. A study conducted at the Iranian University of Medical Sciences identified significant mismatches between the English courses offered and the students' future needs. Despite acknowledging the importance of all language skills for their careers, students, teachers, and graduates expressed dissatisfaction with the existing English curriculum, highlighting the need for revisions to better align the courses with the specific needs of students (Weisi & Ashrafabadi, 2018). Similarly, research conducted in Libya explored the challenges faced by medical students in using English within a university context and assessed the effectiveness of the current English language program. The study's needs analysis revealed that most respondents favored a curriculum that integrates both General English and English for Medical Purposes, emphasizing the need for a more cohesive approach to language education in medical contexts (Faraj, 2015).

These findings underscore the critical need for English language education for health science students to be meticulously tailored to their specific professional and academic requirements. The absence of such targeted courses could leave students insufficiently equipped to meet the linguistic demands of their future careers in the healthcare sector.

Turkish context

The number of patients who applied to public and private hospitals in Turkey from abroad for treatment purposes was approximately 74 thousand in 2008. This number has proliferated in the past ten years, reaching around 750 thousand in 2018. In 2024, this figure dramatically increased to nearly 1.4 million with 2,3 billion dollars in health tourism income (USHAŞ ULUSLARARASI SAĞLIK HİZMETLERİ A.Ş., 2024). Turkey is poised to become one of the world's leading medical tourism destinations, thanks to recent health sector transformations and investment reforms designed to enhance international tourism performance (Aksu et al., 2016; Sag & Zengul, 2019; TUSEB, 2019; Duz, 2021). International tourists mainly come to Turkey from Saudi Arabia, Kuwait, Qatar, the United Arab Emirates, Germany, the UK, the Netherlands, Italy, Spain, and France (Sağlık Turizminden 10 Milyar Dolar, n.d.). The most preferred clinical branches by the patients who come to Turkey are gynecology, internal diseases, ophthalmology, medical biochemistry, general surgery, dentistry, orthopedics and traumatology, infectious diseases, and otorhinolaryngology (Duz, 2021), as well as aesthetics and hair plantation (Sag & Zengul, 2019). The factors that affect the patients to choose Turkey for medical treatment are 'quality of care, safety and security, the potential for saving, tourism opportunities, hygiene level, and accessibility to healthcare' (Çapar & Aslan, 2020, p.86).

The expanding medical tourism industry in Turkey, the increasing number of foreign patients, and the prominent role English plays in the healthcare industry put more emphasis on the English language education provided to prospective health professionals. The ability to communicate clearly and effectively in English is a significant element in providing culturally competent care (Taylor et al., 2013). Effective

Eren, E. U., Atay, D., Atas Balcı, L., Sevim, Y. & Eti Aslan, F. (2024). The English language needs of health sciences students in Turkey. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1948-1968.*

DOI. 10.51460/baebd.1436231



communication is the foundation of strong relationships between health professionals and patients. The majority of the universities provide General English courses (GE or English for General Purposes, EGP) to medical students in Turkey. However, research in the field supports that EGP courses do not meet medical students' needs (Önder, 2012; Yeniçeri, 2008).

Sayfa | 1955

In order for any education program to be efficient, the specific needs of the students have to be identified, and to determine the objectives of the course, the needs have to be identified according to the given context (Hutchinson & Waters, 1987; Ibrahim, 2010). The needs analysis reflects an understanding of the students' requirements (Hutchinson & Waters, 1987). It is conducted to gather information about the students' learning preferences and requirements (Ibrahim, 2010) to ensure that they learn exactly what they need (Serafini et al., 2015). The assessment of learners' needs enable students with the most effective instructional materials and techniques. (Mazdayasna & Tahririan, 2008).

In their study, Kayaoğlu and Akbaş (2016) examined the academic English language needs of freshman medical students at a Turkish university. The researchers concluded that speaking is the most crucial skill to develop, followed by listening, reading, and writing. Medical students mostly need to improve their speaking skills to 'speak to the public on medical issues, discuss medical issues in conferences, and speak conversational English'. A similar study conducted at a different University in Turkey, Taşçı (2007) found out that reading is considered the most critical skill to enhance for medical students, particularly for conducting research required in problem-based learning classes. These findings support that English should be seen as a part of medical education (Kayaoğlu & Akbaş, 2016), and a language course should be specifically designed to address the particular needs of medical students, which will also enable them to compete in the global market.

There has been some research on the English education of medical students; however, to our knowledge, no prior studies have examined the English language needs of health science students and their perceptions on the education they receive in the Turkish higher education context. Given the importance of English in the health sector, this research aims to explore the language needs of medical students in order to assist them in their completion of the health science program in a Turkish context as well as their perceived problems faced while learning English aim of preparing them to become successful professionals.

With the growing number of international patients in Turkey and the advances in the field, there is a high demand for healthcare providers who can provide culturally component care with effective communicative competence. Communicative competence cannot be obtained without linguistic competence, which mainly involves the ability of the healthcare provider to speak clearly and correctly with patients (Guttman, 2004). To our knowledge, no research has been conducted to explore the English language education requirements of health sciences students in the Turkish context. Aiming to address this gap, the current study addressed the below questions:

1. What are the opinions of Turkish health sciences students about English Language education?



2. What are the needs of the Turkish health sciences students regarding reading, writing, speaking, and listening skills in L2 English?
3. What are the perceived challenges Turkish health sciences students face when learning English?
4. What are the opinions and suggestions of Turkish health sciences students about the English language education they receive?

The aforementioned research questions signify the focus of this study, which seeks to explore the language requirements of medical students with the objective of providing them the necessary support to successfully complete the health science program. This in turn aims to optimize potential learning outcomes and enhance the effectiveness of the course. Considering the predominant role of English as the primary language for science and technology, alongside the increasing presence of international patients in Turkey, the English education of health science students is now acknowledged as a crucial component of health education.

Methodology

The study adopted a mixed-method research approach, including a questionnaire and open-ended questions.

Participants

Six hundred thirty-one students enrolled in the department of the Faculty of Health Sciences of a foundation university participated in this study. The majority of participants were female (n=564, 89.4 %). Participants' ages ranged from 17 to 39, with a mean of 20.77 (SD = 2.37). The faculty has programs that provide both Turkish and English medium instruction. In the Turkish departments, English is a compulsory course in the first and second years, with two hours of instruction every week, whereas in the English departments, all courses are delivered in English. The sample consisted of students from the departments of (1) Nutrition and Dietetics–Turkish (n=245, 38.8%), (2) Nutrition and Dietetics-English (n=99, 15.7%), (3) Physiotherapy and Rehabilitation–Turkish (n=169, 26.8%), (4) Physiotherapy and Rehabilitation–English (n=43, 6.8%), (5) Nursing–Turkish (n=75, 11.9%) enrolled in the first through fourth grade. The distribution of the students according to their academic years and departments, including Turkish and English medium instructions, are presented in Table 1.

Table 1.

Distribution of Students by Department, Class Level and Gender

Department	1 st Grade	2 nd Grade	3 rd Grade	4 th Grade	Total
	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)	n (%)
Nutrition & Dietetics - TR	65 (10.3)	62 (9.8)	65 (10.3)	53 (8.3)	245 (38.8)
Nutrition & Dietetics - EN	16 (2.5)	38 (6)	19 (3)	26 (4.1)	99 (15.7)
Physiotherapy & Rehabilitation – TR	29 (4.5)	49 (7.7)	39 (6.1)	52 (8.2)	169 (26.8)

Eren, E. U., Atay, D., Atas Balcı, L., Sevim, Y. & Eti Aslan, F. (2024). The English language needs of health sciences students in Turkey. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1948-1968.*

DOI. 10.51460/baebd.1436231



Physiotherapy & Rehabilitation – EN	7 (1.1)	15 (2.3)	8 (1.2)	13 (2)	43 (6.8)
Nursing TR	17 (2.6)	19 (3)	9 (1.4)	30 (4.7)	75 (11.9)
Total	134 (21.2)	183 (29)	140 (22.2)	174 (27.6)	631 (100)

Data collection tools

The data for the study was collected using a questionnaire designed based on previous needs analysis studies in health sciences schools (Tascı, 2007) and information obtained from informal interviews with faculty, staff, and students. The questionnaire was administered in Turkish via Google Forms and consisted of six sections:

1. Student's opinions about the importance of English language education (ten items).
2. Individual needs of students regarding the four language skills: reading, writing, speaking, and listening (four items).
3. Students' opinions about why and for which areas health students need each of the four language skills (twenty-four items).
4. Perceived challenges faced during learning English (thirteen items).
5. Student's opinions about the education provided by their university (seven items).
6. Two open-ended questions to gain further insight about their opinions and suggestions regarding the English language education they receive.

In total, there were 59 five-point Likert scale items and two open-ended questions. Each item in the first, third, fourth, and fifth sections had 5 response choices ranging from 'strongly disagree (1 point)' to 'strongly agree (5)'. The second section ranged from 'never (1)' to 'always (5)'.

In the third section of the questionnaire, participants rated twenty-four items (six items for each skill) about 'why and for which areas' students need these language skills, and only the highest-rated item for each skill was presented in the results section (Table 3). The questionnaire's reliability was determined by calculating Cronbach's Alpha, which was found to be higher than 0.70, considered acceptable.

Data analysis

The descriptive quantitative data was analyzed using IBM SPSS Statistics software, version 22. The analysis included mean, standard deviation (SD), minimum and maximum values, as well as numbers and percentages for the descriptive statistics. For qualitative data, pattern coding, as suggested by Miles and Huberman (1994), was utilized for analysis.

Results

In this section, the findings obtained by the quantitative and qualitative analysis of the data are presented in accordance with the research questions.

Eren, E. U., Atay, D., Atas Balcı, L., Sevim, Y. & Eti Aslan, F. (2024). The English language needs of health sciences students in Turkey. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1948-1968.*

DOI. 10.51460/baebd.1436231



Quantitative analysis

Research question one

The first research question was about health sciences students' opinions regarding English education. In this section of the questionnaire (part B- section 1), there were ten items related to students' opinions about English education (items 1-6) and the importance given to it (items 6-10). The majority of the participants believe that English education for both general and academic purposes should start from prep classes (58.5% and 41.5% respectively), and the course materials in the English courses should be related to the health education fields rather than general English (46%). The respondents, mostly strongly agree and agree that learners with different English language levels in the preparatory class should study in separate classes (69%) English courses must continue throughout the student's education at the university (64%). The majority of the learners strongly agree that health students must have a good level of English in order to benefit from health-related websites on the Internet (58.8%). When the students were asked about the importance of learning English, a great majority of them strongly agreed and agreed that English is important both for general and academic purposes (92.9% and 88.1 % respectively). The findings revealed that it is important for students to be able to read original English texts (65.1%) and to develop their translation skills (64.8%) (Table 2).

Table 2.

The student's opinions related to English language education

Questions	Strongly disagree	Disagree	Indecisive(%)	Agree	Strongly Agree
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
1. English education for general purposes should start from preparatory classes.	17 (2.7)	25 (4)	71 (11.3)	149 (23.6)	369 (58.5)
2. English education for academic purposes should start from preparatory classes.	36 (5.7)	50 (7.9)	134 (21.2)	149 (23.6)	262 (41.5)
3. Course materials in the English lessons should be related to the health education fields.	10 (1.6)	39 (6.2)	107 (17)	185 (29.3)	290 (46)
4. Students with different English language levels in the preparatory class should study in separate classes.	60 (9.5)	56 (8.9)	80 (12.7)	157 (24.9)	278 (44.1)
5. English courses must continue throughout four years at the university.	46 (7.3)	71 (11.3)	111 (17.6)	145 (23)	258 (40.9)
6. The student must have a good level of English in order to benefit	10 (1.6)	12 (1.9)	56 (8.9)	182 (28.8)	371 (58.8)



from health-related websites on the Internet.

7. Learning English for general purposes is important for students.	7 (1.1)	9 (1.4)	29 (4.6)	102 (16.2)	484 (76.7)
8. Learning English for academic purposes is important for students	9 (1.4)	11 (1.7)	55 (8.7)	181 (28.7)	375 (59.4)
9. It is important to develop students' translation skills.	9 (1.4)	9 (1.4)	41 (6.5)	163 (25.8)	409 (64.8)
10. It is important for students to be able to read original English texts.	9 (1.4)	16 (2.5)	58 (9.2)	137 (21.7)	411 (65.1)

Research question two

The second research question addressed the needs of the students regarding reading, writing, speaking, and listening skills. The majority of the participants stated that they always need all of the four language skills. As shown in Table 3, students rated speaking (75.4%) and reading (68.9%) as the skills they most need. Students were further asked to determine the areas most needed for each skill. They strongly agreed that speaking skills are needed for communicating with foreign patients (77.5%), reading skills for reading medical journals and articles (73.5%), listening skills for understanding seminars and conferences (69.1%), and writing skills for writing a review/research article (64.7%) (Table 3).

Table 3.

The needs of students the student's regarding the reading, writing, speaking, and listening skills

Skills	Never	Rarely	Sometimes	Often	Always	Most needed area of use (frequency of strongly agree)
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	
Reading	16 (2.5)	4 (0.6)	42 (6.7)	134 (21.2)	435 (68.9)	Reading medical journals and articles (73.5%)
Writing	21 (3.3)	22 (3.5)	65 (10.3)	173 (27.4)	350 (55.5)	Writing a review/ research article (64.7%)
Speaking	17 (2.7)	8 (1.3)	30 (4.8)	100 (15.8)	476 (75.4)	Communicating with foreign patients (77.5%)
Listening	14 (2.2)	8 (1.3)	29 (4.6)	149 (23.6)	431 (68.3)	Understanding the seminars and conferences (69.1%)

Research question three

The third research question focused on the perceived challenges that health science students encounter when learning English. The majority of students expressed strong agreement or agreement in facing difficulties with vocabulary, grammar, listening comprehension, speaking, reading, and pronunciation when using English for both general and academic purposes. Based on the data

Eren, E. U., Atay, D., Atas Balcı, L., Sevim, Y. & Eti Aslan, F. (2024). The English language needs of health sciences students in Turkey. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1948-1968.*

DOI. 10.51460/baebd.1436231



illustrated in Table 5, students find it more challenging to use English for academic purposes compared to general purposes, and speaking skills challenge the students most (Table 4).

Table 4.
Perceived challenges faced during learning English

I believe	Strongly disagree	Disagree	Indecisive	Agree	Strongly Agree
	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)	n(%)
1. I have insufficient vocabulary when using English for general purposes	17 (2.7)	57 (9)	123 (19.5)	199 (31.5)	235 (37.2)
2. I have insufficient vocabulary when using English for academic purposes	10 (1.6)	32 (5.1)	99 (15.7)	212 (33.6)	278 (44.1)
3. I have insufficient grammar (grammar)	29 (4.6)	66 (10.5)	172 (27.3)	170 (26.9)	194 (30.7)
4. I have an inability to understand what is heard about English for general purposes	22 (3.5)	77 (12.2)	147 (23.3)	189 (30)	196 (31.1)
5. I have an inability to understand what is heard about English for academic purposes	10 (1.6)	48 (7.6)	130 (20.6)	200 (31.7)	243 (38.5)
6. I have insufficient speaking skills when using English for general purposes	27 (4.3)	62 (9.8)	141 (22.3)	182 (28.8)	219 (34.7)
7. I have insufficient speaking skills while using English for academic purposes	8 (1.3)	33 (5.2)	124 (19.7)	192 (30.4)	274 (43.4)
8. I have a low speed of reading in English for general purposes	37 (5.9)	97 (15.4)	154 (24.4)	171 (27.1)	172 (27.3)
9. I have a low speed of reading in English for academic purposes	25 (4)	70 (11.1)	157 (24.9)	176 (27.9)	203 (32.2)
10. I have poor pronunciation problems in English for general purposes	43 (6.8)	90 (14.3)	149 (23.6)	152 (24.1)	197 (31.2)
11. I have poor pronunciation in English for academic purposes in subject-related areas	30 (4.8)	77 (12.2)	138 (21.9)	161 (25.5)	225 (35.7)
12. there is a complex use of English in general-purpose reading materials	23 (3.6)	61 (9.7)	173 (27.4)	171 (27.1)	203 (32.2)



13. there is a complex use of English in academic purpose reading materials	16 (2.5)	48 (7.6)	152 (24.1)	185 (29.3)	230 (36.5)
---	----------	----------	------------	------------	------------

Research question four

Sayfa | 1961

The last research question was about the students' opinions regarding the English education provided by their university. According to the results, most of the students strongly disagreed and disagreed that the hours of English courses given to them were sufficient to meet their English language needs (35.4 %) and were indecisive about whether there were enough resources, books, and textbooks translated from English to Turkish in the library of the university (46%). Most of the students agreed that the instructors who teach the English course have enough knowledge to teach English for medical purposes (33.8%), consider the academic English needs of students when choosing course materials (36.3%), and use technological tools effectively (34.9%). In addition, most of the students strongly agreed that instructors use a method that allows students to learn English more interactively in group work (41.4%). Most of the students strongly agreed that the university has enough technological devices for language teaching (36.3%) (Table 5).

Table 5.

The opinions of participants regarding English education provided by the university.

Questions	Strongly disagree n(%)	Disagree n(%)	Indecisive n(%)	Agree n(%)	Strongly Agree n(%)
1. The current hours of English classes given to students are sufficient to meet the academic and professional English language needs of students.	97 (15.4)	126 (20)	197 (31.2)	111 (17.6)	100 (15.8)
2. There are enough resources, books, and textbooks translated from English to Turkish in the library of the university.	39 (6.2)	74 (11.7)	290 (46)	149 (23.6)	79 (12.5)
3. Instructors who teach English use a method that allows students to learn English in a more interactive way in group work.	21 (3.3)	32 (5.1)	100 (15.8)	217 (34.4)	261 (41.4)
4. The instructors who teach the English course have enough knowledge to teach English for medical purposes.	20 (3.2)	48 (7.6)	168 (26.6)	213 (33.8)	182 (28.8)
5. Instructors who teach English at the university consider the academic English needs of students when choosing course materials.	24 (3.8)	51 (8.1)	156 (24.7)	229 (36.3)	171 (27.1)



6. There are enough technological devices (TV, video, computer, D.V.D. sound system, etc.) for language teaching at the university.	23 (3.6)	30 (4.8)	138 (21.9)	229 (36.3)	211 (33.4)
7. Instructors who teach English at the university use technological tools (TV, video, computer, D.V.D. sound system, etc.) effectively.	20 (3.2)	44 (7)	131 (20.8)	220 (34.9)	216 (34.2)

Qualitative analysis

The Qualitative Analysis aimed to understand the opinions of Turkish health sciences students regarding the English language education they receive. To gather insights, the students were asked two open-ended questions. The responses to these questions were analyzed using pattern coding. One sample quotation is provided for each sub-theme. The analysis of the first question, which asked for opinions about the English language instruction content and hours provided by the university, showed that 33% of the students (n=208) found the education hours sufficient, while 46% (n=290) thought it was not enough. Students who found the hours insufficient expressed the need for more academic English language education and practical speaking lessons. Some also mentioned the importance of instructor effectiveness. The themes and sub-themes identified from the qualitative analyses are presented in table 6.



Table 6.

The opinions of participants regarding English language instruction content and hours provided by the university

Question	Opinions	Themes	Subthemes	Sample Item
Question 1 Do you think the current English hours at the university are sufficient to meet the English needs of students? Explain.	Sufficient (208)			I think it is enough, 2 or 3 hours a week ideal for education.
	Not Sufficient (290)	Content (91)	Vocational Content (23)	I think the available hours should be increased.
			Academic English (20)	Insufficient content.
			Level (13)	I think it's not enough for vocational English.
			Speaking Practice (15)	I do not think it is enough. There should be more English education in the academic field.
	Undecided/ No idea (28)	Instructor (8)		I don't think it is enough. A very simple English language is taught.
				I think there should be practical lessons on speaking.
Other (18)		Too many class hours (4)	We are having trouble with English, instructors should be aware of the effectiveness of the course.	
			I am indecisive/ I don't have an idea.	
			Lecture hours are long. No need for so many lessons.	

The second open-ended question asked Turkish health sciences students about their opinions and suggestions regarding the English language education they receive. The students' responses yielded three main themes: content, approach, and program. Students emphasized that (1) the content should cover more academic English relevant to the health field and should include a wider variety of more engaging materials, (2) the approach to lessons should be more interactive, with a

Eren, E. U., Atay, D., Atas Balcı, L., Sevim, Y. & Eti Aslan, F. (2024). The English language needs of health sciences students in Turkey. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1948-1968.*

DOI. 10.51460/baebd.1436231



greater focus on speaking, and (3) the program should offer an adequate number of English class hours with an effective design aimed at teaching rather than just preparing students for exams. The main themes and subthemes, along with sample quotations, were presented in Table 7 based on the analyses.

Table 7.

The opinions and suggestions of participants regarding English education provided in the university.

Questions	Themes	Subthemes	Sample Item
<i>Question 2</i> How should the English language education provided at your university be?	Content	Materials (21)	By using a variety of materials, courses should be made more interesting and comprehensible.
		Academic English (40)	Rather than a department-related English program how to read an academic article can be taught.
		Job and Field Related English (165)	Instead of a general English program, department-related English education will definitely be more beneficial.
		General English (12)	General English education should be given considering the opportunities abroad
	Approach	Interactive (48)	Lessons should be more interactive. Movies can be analyzed and the number of dialogues can be increased.
		Speaking-Based (104)	Speaking should be emphasized more.
		Emphasis on Grammar-Vocabulary (5)	The program should serve for the usage of newly learned vocabulary.
	Program	Emphasis on 4 Language Skills (4)	All language skills should be addressed rather than emphasizing a single one.
		Proficiency Levels (14)	I think sections should be designed in line with the proficiency level of students
		Class Hours (12)	Class hours need should be increased
Assessment (3)		Education should be provided for teaching and learning, not for exams.	
	Instructors (17)	Teachers should be able to speak comprehensibly and fluently.	
	Turkish Medium Departments (3)	English Prep School should be obligatory for Turkish-Medium Departments, as well.	



Discussion, Conclusion, and Recommendations

This research investigated the language needs of health sciences students in Turkey, their perceived problems in learning English, and also their opinions about the English language education they receive. This study revealed that medical students give great importance to English education and acknowledge that they need four language skills with reading and speaking being the most needed skills. Medical students need (1) reading skills mostly for reading medical journals and articles, (2) speaking skills for communicating with foreign patients, (3) listening skills for understanding the seminars and conferences, and (4) writing skills for writing a review/research article. Despite the fact that they both value English education for general and academic purposes and request English language education throughout their field education starting from the preparatory year, they believe that materials in the English lessons should be related to the health education fields. Addressing the perceived problems faced during learning English, the students suffer most from speaking-related problems as they perceive their English as insufficient both for general and academic purposes followed by insufficient vocabulary knowledge. In general, they face more problems in English for academic purposes than general purposes both in receptive and productive skills. These results show that medical students are required to develop their English language proficiency as well as a high level of medical English to be prepared for their professional lives. Therefore, rather than general English courses, they require an English course that can meet their professional and academic needs.

The majority of students had positive opinions about the English education provided by the university. However, they generally find the current English hours insufficient to meet their needs. Many students stated that the current English education needs to adequately address vocational English and that they require practical speaking skills in the academic field. Given that in EFL settings, medical students have limited exposure to the language and few opportunities to use it for communicative purposes, such as interacting with foreign patients or colleagues, they request more emphasis on speaking skills. Regarding the content of the lessons, students prefer more academic and field-specific English with more interactive, speaking skill-integrated lessons.

The English language plays a significant role in medical education for (1) providing competent care in a multicultural environment, (2) learning purposes, (3) presenting research activities in an international field, and (4) reading scientific, technological, and academic information that is globally published or presented in English. Therefore, it is essential for health science students to receive effective language education that is based on the investigation of their changing needs, which will accommodate their professional and academic requirements and will aid the healthcare industry in overcoming the challenges that will impact the future of the international healthcare system.

Given the findings, several implications for future research, curriculum development, and pedagogical practices emerge. First, the results underscore the necessity of designing English for Specific Purposes (ESP) courses tailored to the medical field, which prioritize the integration of domain-specific vocabulary and the development of practical language skills essential for medical professionals. Future studies should explore the long-term efficacy of such ESP courses in enhancing students' professional competencies, especially in real-world healthcare settings.



Moreover, the emphasis on speaking skills indicates a need for innovative instructional strategies that incorporate more communicative and interactive activities, such as simulations, role-plays, and problem-based learning scenarios that mimic clinical environments. Research could investigate the impact of these methods on students' confidence and proficiency in using English in professional contexts.

Sayfa | 1966

Finally, the recognition of the limited exposure to English outside the classroom in EFL settings calls for the development of immersive language programs, possibly through international exchanges or partnerships with English-speaking institutions. Future studies could evaluate the outcomes of such programs on students' language proficiency and their ability to function effectively in global healthcare environments.

In conclusion, this study highlights critical areas where English language education for health sciences students can be improved to better meet their professional and academic needs. The future direction of research and curriculum design should focus on creating more targeted, practical, and immersive learning experiences that align with the demands of the healthcare industry, thereby contributing to the preparation of competent, globally-minded medical professionals.

Research and publication ethics statement

The study was planned as an original study and was carried out with university students. The reporting process was carried out in accordance with the rules of research ethics so as not to violate the participating students' rights in the study.

The research was carried out by the Education and Health Sciences departments of Bahçeşehir University. It was found ethically appropriate in a decision dated 02.06.2020 and numbered 604.01.01-E.2240. The authors hereby declare that they have not used any sources other than those listed in the references.



References

- Aksu, A. A., Gürsoy, D., & Aksu, G.M. (2016), "Sağlık turizminde keşfedildikçe büyüyen ülke Türkiye: Pazar analizi ve izlenmesi gereken stratejiler Türkiye turizm yatırımcıları derneği/The Turkish Tourism Association, İstanbul.
- Betancourt, J. R., Green, A. R., Carillo, J. E. and Aneneh-Firempong, I.I. (2003). Defining cultural competence: a practical framework for addressing racial/ethnic disparities in health and health care. *Public Health Reports* 118, 293–302.
- Çapar, H., & Aslan, Z. (2020). Factors affecting destination choice in medical tourism. *International Journal of Travel Medicine and Global Health*, 8(2), 80-88.
- Crawford, T., & Candlin, S. (2013). A literature review of the language needs of nursing students who have English as a second/other language and the effectiveness of English language support programmes. *Nurse Education in Practice*, 13(3), 181-185.
- Çelik, H., & Topkaya, E. Z. (2018). Tıp fakültesi öğretim üyeleri ve asistan doktorlarının mesleki ve kişisel İngilizce dil ihtiyaçları analizi. *Eğitimde Kuram ve Uygulama*, 14(1), 24-35.
- Duz, Z.,N. (2021, September 9). Turkey has achieved great success in health field over past 2 decades. Anadolu Agency. <https://www.aa.com.tr/en/health/-turkey-has-achieved-great-success-in-health-field-over-past-2-decades-/2359724>
- Džuganová, B. (2019). Medical language – a unique linguistic phenomenon Medicinski jezik – jedinstveni lingvistički fenomen. *JAHR* 10(1):129-145.
- Faraj, B. M. (2015). English for medical education in EFL context. *Journal of Teaching English for Specific and Academic Purposes*, 3(1), 121-148.
- Flores, G. (2005). The impact of medical interpreter services on the quality of health care: a systematic review. *Medical Care Research and Review*, 62 (3): 255–299.
- Foronda, C., MacWilliams, B., & McArthur, E. (2016). Interprofessional communication in healthcare: An integrative review. *Nurse Education in Practice*, 19, 36-40.
- Guttman, M. S. (2004). Increasing the linguistic competence of the nurse with limited English proficiency. *The Journal of Continuing Education in Nursing*, 35 (6), 264-269.
- Hu, G. (2018). *The challenges of world Englishes for assessing English proficiency*. In E. L. Low & A. Pakir (Eds.), *World Englishes: Rethinking paradigms*. New York: Routledge.
- Hutchinson, T. and Waters, A. (1987). *English for specific purposes: a learning-centered approach*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hwang Y. and Lin S. (2010). A study of medical students' linguistic needs in Taiwan, *The Asian ESP Journal*, 6(1),1 35-58.
- Ibrahim, A. I. (2010). ESP at the tertiary level: Current situation, application and expectation. *English Language Teaching*, 3 (1), 200-205.
- Jenkins, J. (2004). ELF at the gate: the position of English as a Lingua Franca. In *Proceedings of the 38th IATEFL International Conference* (pp. 33 - 42). IATEFL.
- Johnstone MJ., & Kanitsaki O. (2006). Culture, language, and patient safety: Making the link. *International Journal for Quality in Health Care*,18(5), 383-388.
- Karimnia, A. and Khodashenas, M.(2018). Medical students' english language learning: Needs and perceptions. *Sustainable Multilingualism*,13(1), 164-190.
- Kang, S.-J. (2004). A Korean medical doctor's experiences in learning and use of English in the United States: Individual and environmental affective factors. Paper presented at the Sixteenth Annual Conference in Ethnographic and Qualitative Research in Education, University of Albany, SUNY, New York, 4- 6 June 2004.
- Kayaoğlu, M. N., & Akbaş, R. D. (2016). An Investigation into medical students' english language needs. *Participatory Educational Research*, spi16(1), 63–71.

Eren, E. U., Atay, D., Atas Balcı, L., Sevim, Y. & Eti Aslan, F. (2024). The English language needs of health sciences students in Turkey. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1948-1968.

DOI. 10.51460/baebd.1436231



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1948-1968.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1948-1968.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Khatoon, K., Zaidi, S. H., & Nasim, A. (2023). ESP: Analyzing communicative needs of nursing students in clinical setting. *International Journal of Linguistics, Literature and Translation*, 6(1), 33-45.
- Lillis, T., & Curry, M.J. (2010) *Academic writing in a global context: The Politics and Practices of Publishing in English*. London: Routledge.
- Lillis, T., & Curry, M. J. (2013). *English, scientific publishing and participation in the global knowledge economy*. In E. J. Erling & P. Seargeant (Eds.), *English and development: Policy, pedagogy and globalization* (pp. 220–242). Bristol, UK: Multilingual Matters.
- Lu P., & Corbett J. (2012). *English in medical education: An Intercultural approach to teaching language and values*. Multilingual Matters. Toronto
- Mazdayasna, G., & Tahririan, M.H. (2008). Developing a profile of the ESP needs of Iranian students: The case of students of nursing and midwifery. *Journal of English for Academic Purposes*, 7, 277-289.
- Maher, J. (1986). The development of english as an international language of medicine. *Applied Linguistics*, 7(2), 206-218.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (2nd ed.). Sage
- Önder, N. (2012). An investigation on turkish medical students' EAP needs. Unpublished Master Thesis, UU
- Piroozan, A., Boushehri, E., & Fazeli, R. (2016). A review of English for medical purposes for Iranian EFL learners. *Journal of Advances in English Language Teaching*, 4 (2), 24-29.
- Sag, I., & Zengul, F.D. (2019), "Why medical tourists choose Turkey as a medical tourism destination?", *Journal of Hospitality and Tourism Insights*, 2 (3), pp. 296-306. <https://doi.org/10.1108/JHTI-05-2018-0031>
- San Miguel, C., Rogan, F., Kilstoff, K., & Brown, D. (2006). Clinically speaking: A communication skills program for students from non-English speaking backgrounds. *Nurse Education in Practice*, 6(5), 268-274.
- Sağlık turizminden 10 milyar dolar. (n.d.). <https://www.aa.com.tr/tr/ekonomi/saglik-turizminden-10-milyar-dolar-doviz-girdisi/1124412>
- Seidlhofer, B. (2005). English as a lingua franca. *ELT Journal*, 59(4), 339-341.
- Serafini, E., Lake B.J., & Long H. M., (2015) Needs analysis for specialized learner populations: Essential methodological improvements. *English for Specific Purposes*. 40(2015),11-26. <http://dx.doi.org/10.1016/j.esp.2015.05.002>
- Sinadinović, D., & Mičić, S. (2013). Teaching English for medical academic purposes at the faculty of medicine in Belgrade, Serbia. *Medical Writing*, 22(2), 115-118, DOI: 10.1179/2047480613z.000000000119
- Taşçı, Ç. (2007). An Analysis of Medical Students' English Language Needs. Unpublished Master Thesis, BU
- Taylor, S.P., Nicolle, C., & Maguire, M. (2013) Cross-cultural communication barriers in health care. *Nursing Standard*, 27(31), 35-43.
- Türkiye'nin sağlık turizmindeki önemi (Importance of Turkey in health tourism) (TUSEB) (2019). Retrieved 09.01.2019 <http://www.saturk.gov.tr/images/pdf/tyst/06.pdf>
- Ushaş uluslararası sağlık hizmetleri A.Ş. (2024, February 13). Health tourism. USHAŞ. <https://www.ushas.com.tr/saglik-turizmi-verileri/>
- Tweedie, M. G., & Johnson, R.C. (2019). Research directions in medical English as a lingua franca (MELF). *Language and Linguistics Compass*, 13(3), 1-12
- Weisi, H., & Ashrafabadi, F. (2018). Do English courses offered at Kermanshah university of medical sciences fulfill students' future needs? *Educational Research in Medical Sciences*, 7(1), e81403. <https://doi.org/10.5812/erms.81403>
- Vahdany F., & Gerivani, L. (2016). An Analysis of the English Language Needs of Medical Students and General Practitioners: A Case Study of Guilan University of Medical Sciences. *International Journal of English Language and Literature Studies*, 5(2), 104–110.
- Yeniçeri, Ö. (2008). Needs assessment of the prep-class students in the faculty of medicine at ondokuz mayis university. Unpublished Master Thesis

Eren, E. U., Atay, D., Atas Balcı, L., Sevim, Y. & Eti Aslan, F. (2024). The English language needs of health sciences students in Turkey. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1948-1968.


DOI. 10.51460/baebd.1436231




Reflections from EBA Support Points in Emergency Distance Education

Acil Uzaktan Eğitimde EBA Destek Noktalarından Yansımalar

Sayfa | 1969

Ali Kursat ERUMIT , Assoc. Prof. Dr., Trabzon University, kerumit@trabzon.edu.tr

Yucel TEZCAN , Ministry of Education, yuceltezcan@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 29 February 2024

Kabul tarihi - Accepted: 20 August 2024

Yayın tarihi - Published: 28 August 2024



Abstract. The purpose of this research is to identify the problems experienced by teachers working at EBA Support Points, which were established to ensure the participation of students who could not participate in the distance education process due to the lack of technology infrastructure during the Covid-19 emergency distance education period, and to offer solution suggestions in order to make the emergency distance education processes more effective. For this purpose, the study was carried out in accordance with the case study method in a holistic single case design. The sample in the study consists of 15 teachers working at 15 different EBA Support Points. A semi-structured interview form was used during the data collection phase. The data collected from the recorded interviews were analyzed using the content analysis method. As a result of the research, the problems encountered by teachers working at EBA Support Points in the working environment during the emergency distance education period and the solution suggestions for the problems were collected under the headings of students, teachers and school administrators. When the themes were examined, it was determined that the problems experienced with teachers were about technical support requests, the problems experienced with students were about non-compliance with pandemic rules, and the problems experienced with school administrators were long working hours, inappropriate course schedules and deficiencies in planning. Various suggestions are also given in the study to solve the problems experienced at EBA Support Points.

Keywords: Emergency Distance Education, EBA Support Point, Covid-19 Pandemic, Information Technology Counselor Teacher.

Öz. Bu araştırmanın amacı, Covid-19 acil uzaktan eğitim döneminde teknoloji altyapısı bulunmaması nedeni ile uzaktan eğitim sürecine katılmayan öğrencilerin uzaktan eğitime katılımını sağlamak için oluşturulan EBA Destek Noktalarında görev alan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların belirlenerek acil uzaktan eğitim süreçlerinin daha efektif hale getirilebilmesi amacıyla çözüm önerileri sunulmasıdır. Bu amaçla çalışma bütüncül tek durum deseninde durum çalışması yöntemine uygun şekilde gerçekleştirilmiştir. Çalışmada örnekleme 15 ayrı EBA Destek Noktasında görev alan 15 öğretmen oluşturmaktadır. Verilerin toplanması aşamasında yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Kayıt altına alınan görüşmelerden toplanan veriler içerik analizi yöntemi kullanılarak analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda acil uzaktan eğitim döneminde EBA Destek Noktalarında görev alan öğretmenlerin çalışma ortamında karşılaştıkları sorunlar ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri öğrenci, öğretmen ve okul yöneticileri başlıkları altında toplanmıştır. Temalar incelendiğinde öğretmenler ile yaşanan sorunların teknik destek talepleri konusunda olduğu, öğrenciler ile yaşanan sorunların pandemi kurallarına uyulmaması konusunda olduğu ve okul yöneticileri ile yaşanan sorunların ise çalışma saatlerinin uzun olması, ders programlarının uygun olmaması ve planlama konusundaki eksiklikler olduğu belirlenmiştir. Çalışmada EBA Destek Noktalarında yaşanan sorunların giderilmesine yönelik çeşitli öneriler de verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Uzaktan Eğitim, EBA Destek Noktaları, Covid-19 Pandemisi, Bilişim Teknolojileri Rehber Öğretmenleri.



Genişletilmiş Özet

Giriş. 2019 yılının son döneminde Çin’de görülmeye başlanan Covid-19 virüsü, kısa sürede dünya üzerinde birçok ülkeye yayılmıştır (Canpolat ve Yıldırım,2021). Covid-19 pandemisi tüm dünyada olduğu gibi Türkiye’de de eğitim öğretim süreçlerinde değişikliklere neden olmuştur. Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) yaptığı çalışmalarla Türkiye’de 23 Mart 2020 tarihinden itibaren acil uzaktan eğitime geçiş sağlamıştır. Öncelikle MEB tarafından tüm öğrencilerin eğitim-öğretim faaliyetlerine katılımını sağlayabilmek amacıyla Eğitim Bilişim Ağı (EBA) ve EBA TV yayına başlamıştır (MEB, 2020a). Ardından EBA canlı sınıf uygulaması başlatılmıştır (MEB, 2020b). MEB tarafından özellikle kırsal kesimlerde dolaşarak hizmet veren EBA Mobil Destek Araçları ve okullarda/kurumlarda EBA Destek Noktaları oluşturularak öğrencilerin EBA’ya erişimleri sağlanmaya çalışılmıştır.

EBA Destek Noktaları, evinde bilgisayar ve internet erişimi bulunmayan öğrencilerin EBA’ya erişimini sağlamak için okul/kurumlarda oluşturulan alanlardır (MEB, 2021a). Bu alanlar hafta içi 09:00-18:00 ve hafta sonu 10:00-18:00 saatleri arasında 1. sınıftan 12. sınıfa kadar tüm öğrencilerin günlük 2 saatlik kullanımına açılmıştır. EBA Destek Noktalarından öğrencilerin sorunsuz şekilde faydalanabilmesi için teknik işleri yürütebilmek amacıyla okul yönetimleri tarafından Bilişim Teknolojileri Rehber (BTR) öğretmenleri görevlendirilmiştir (MEB, 2021b).

İlk kez Covid-19 sürecinde zorunlu şekilde ve tek öğretim yöntemi olarak kullanılan uzaktan eğitim sürecine yeterince planlama ve hazırlık yapmaya fırsat kalmadan geçilmiş olması bu dönemde yapılan uzaktan eğitim faaliyetlerinin bilinen uzaktan eğitim yönteminden ayrı olarak “Acil Uzaktan Eğitim” şeklinde nitelendirilmesine neden olmuştur (Whalen, 2020). “Acil Uzaktan Eğitim” beklenmedik bir uygulama olması nedeniyle bu süreçte farklı sorunların yaşanmış olması muhtemeldir. Ancak bu süreçte ilk kez uygulamaya konulan EBA Destek Noktalarında görev yapan öğretmenlerin deneyimlerini açıklayan çalışmalara ulaşamamıştır. Bu yeni deneyime ilişkin durumun değerlendirilmesi ancak bu süreçte yer alan kişilerin görüşleri ile mümkün olabilir (Kargin, 2007).

Bu kapsamda araştırmanın amacı, acil uzaktan eğitim sürecinde EBA Destek Noktalarında görev alan öğretmenlerin yaşadıkları sorunların belirlenmesi ve bu tecrübelerden hareketle aynı zorlukların yeniden yaşanmaması ve benzeri birimlerin daha efektif hale getirilebilmesi amacıyla çözüm önerileri getirilmesidir.

Yöntem. Çalışma kapsamında, EBA destek noktalarında görevli öğretmenlerin sorunlarının belirlenmesi ve bu sorunların çözümüne yönelik önerilerin oluşturulmasında EBA destek noktalarında görevli öğretmenlerle yapılan yarı yapılandırılmış mülakatlardan elde edilen verilerin derinlemesine analizi yapıldığından araştırma süreci bütüncül tek durum (Yin, 1984) deseninde durum çalışması olarak yürütülmüştür. Araştırma kapsamında EBA Destek Noktasında görevli öğretmenlerin yaşadıkları sorunların ve önerilerinin belirlenmesi amacıyla yarı yapılandırılmış görüşme tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın evrenini Ağrı ili Merkez ilçesinde EBA Destek Noktalarında çalışan BTR öğretmenleri oluşturmaktadır. Örneklem seçimi için kolay örneklem yöntemi seçilmiştir. Bu kapsamda 33 EBA Destek Noktasından 15 tanesindeki görevli öğretmenler çalışmaya katılmaya gönüllü olmuştur. Araştırma kapsamında yarı yapılandırılmış görüşme formu ile toplanan verileri analizini gerçekleştirmek için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır.

Bulgular. Araştırma bulguları acil uzaktan eğitim döneminde EBA Destek Noktalarında görev alan öğretmenlerin çalışma ortamında karşılaştıkları sorunlar ve sorunlara ilişkin çözüm önerileri öğrenci,



öğretmen ve okul yöneticileri başlıkları altında toplanmıştır. Temalar incelendiğinde öğrencilerle yaşanan sorunların pandemi kurallarına uyulmaması ve ders dışı konularla ilgilenerek dersleri düzenli takip etmemeleri şeklindeki disiplin sorunları ve çeşitli teknik sorunlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Öğretmenlerle yaşanan sorunların sürekli destek taleplerinin olması, derslerdeki düzensizlikler ve farklı platform kullanımı ile ilgili sorunlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Okul yöneticileri ile yaşanan sorunların ise iş yükündeki fazlalık, planlama, denetim ve donanım isteği ilgili sorunlarda yoğunlaştığı görülmektedir. Çalışmada EBA Destek Noktalarında görev alan öğretmenlerden, belirlenen bu sorunlara yönelik olarak çözüm önerileri de toplanmış ve kategorilendirilerek sunulmuştur. Öğrencilerle yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin; “Öğrencilerin pandemi kurallarına uymaması” sorununa yönelik olarak öğrenci ve ailelere eğitim verilmesi, “Canlı ders sırasında ders dışı konularla ilgilenme ve dersleri düzenli takip etme” sorununa yönelik olarak öz düzenleme ve uzaktan eğitime yönelik bilinç kazandırılarak denetimin arttırılması, “Öğrencilerin EBA şifrelerini unutması” sorununa yönelik olarak TC kimlik numarası ile erişimin sağlanması, “Randevu sistemi ve yoğunluktan kaynaklı sorunlar” sorununa yönelik olarak öğrencilere bireysel tablet ve internet sağlanması, “Bilişim becerilerinin az olması” sorununa yönelik olarak da Bilişim Teknolojileri dersinin zorunlu olarak verilmesi gerektiği şeklinde olduğu belirlenmiştir. EBA Destek Noktasında görev alan öğretmenlerin diğer branştan öğretmenlerle yaşadıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerinin sürekli destek talep etme sorununa ilişkin çözüm önerileri (9 kişi) ve derslerin zamanında başlatılmaması veya iptal edilmesi sorununa ilişkin çözüm önerileri (5 kişi) konusunda yoğunlaştığı görülmektedir. Okul yöneticileri ile yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri incelendiğinde ise önerilerin çalışma saatleri, ders programları ve planlama, yoğunluk, teknik destek talepleri ve ders yüküne yönelik olduğu görülmektedir.

Tartışma ve Sonuç. Öğrenciler ile yaşanan disiplin sorunlarının; öğrencilerin pandemi kurallarına uymamaları, ders dışı konularla ilgilenmeleri, dersleri düzenli takip etmemeleri ve bilgisayar ekipmanlarını özensiz kullanmaları şeklindeki sorunlar olduğu belirlenmiştir. Öğrencilerin pandemi kurallarına uymaları için aileden başlanarak temizlik ve pandemi eğitimleri verilmesi gerektiği düşünülmektedir. Öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde canlı dersleri takip etme ve ders esnasında farklı içeriklerle ilgilenmelerinin önüne geçilmesi için öğrencilere öz düzenleme ve özdenetim becerilerinin kazandırılması gerekmektedir (Çivril ve Aruğaslan, 2022). Ayrıca bilgisayar dersinin genel sınavlarda etkisinin olmaması, laboratuvar ve altyapı eksiklikleri gibi durumlar da laboratuvarda yapılan derslerde disiplin sorunlarının ortaya çıkmasına neden olmaktadır (Taş, 2017).

EBA Destek Noktasında görevli öğretmenlerin diğer branş öğretmenleri ile yaşadığı sorunlar incelendiğinde uzaktan eğitim süreci hakkında öğretmenlerin sürekli destek talep ettikleri tespit edilmiştir. Diğer araştırmalar incelendiğinde BT öğretmenleri pandemi döneminden önce de okullarda bu konuda destek talep edilen kişi olarak görüldüğü belirlenmiştir (Dursun ve Saracaoğlu, 2016).

EBA Destek Noktasında görevli öğretmenlerin okul yöneticileri ile yaşadıkları sorunlardan biri olan çalışma saatlerinin uzun olmasının nedeninin, ders programlardaki planlamanın dağınık şekilde yapılması olduğu ifade edilmiştir. Görevli öğretmenlerin sorunun çözümüne ilişkin olarak, okul yöneticileri tarafından bir nöbet programı hazırlanması ve okul yöneticilerinin planlama konularında eğitim almaları gerektiği belirtilmektedir. Bunların yanında öğretmenlerin verecekleri ders saati miktarının belirlenmesi ve randevu sisteminin yürütülmesi gibi konularda yaşanan sorunlarla ilgili olarak da BTR öğretmenlerinin görev tanımlarının tam olarak oluşturulması gerekmektedir. Görev tanımlarındaki belirsizlikler ve BTR öğretmenleri ile ilgili okul idarecilerindeki farklı algılar görev

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1969-1995.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1969-1995.
Araştırma Makalesi / Research Paper



paylaşımında yaşanan sorunların temel nedenlerinden biri olarak gösterilmektedir (Gültepe ve Eşgi, 2019).

Pandemi sürecinde oluşturulan EBA Destek Noktaları teknolojik yetersizlikleri bulunan öğrenciler için eğitim öğretim imkanlarına erişimi mümkün kılmıştır. Bu özelliği ile oldukça önemli bir görevi yerine getirmiştir. Aynı zamanda Milli Eğitim Bakanlığı, okul yönetimleri, öğretmenler, öğrenciler ve veliler açısından da oldukça önemli tecrübelerin kazanılmasını sağlamıştır. Bu tecrübelerden hareketle aynı zorlukların yeniden yaşanmaması ve benzeri birimlerin daha efektif hale getirilebilmesi amacıyla bu çalışma kapsamında elde edilen bulgulardan hareketle okul yöneticilerine ve politika yapıcılara yönelik olarak bazı öneriler sunulmaktadır.



Introduction

The Covid-19 virus, which started to be seen in China in the last period of 2019, spread to many countries around the world in a short time (Canpolat & Yıldırım, 2021). The disease infected more than 10 million people in a period of 6 months after it was first detected, causing more than 500 thousand people to lose their lives. Within the scope of combating the pandemic, states have resorted to different measures such as quarantine and social distancing practices to prevent the spread of the virus (Dickens, Koo & Wilder-Smith, 2020). Covid-19, which the World Health Organisation defines as a global pandemic, has caused significant changes in many areas of people's social lives, especially in health, and has led to the suspension of many activities worldwide (Marmarosh et al., 2020). The education system was also affected by social isolation practices, and schools and universities around the world had to suspend education (Can, 2020). According to the report published by UNESCO (2020), as of April 2020, a total of 1,724,657,870 students across countries were affected by the pandemic process. In order for students who are away from face-to-face education to continue their education and training lives, countries have made changes in their education policies and decided to switch to distance education method for all levels of education until the end of the process (Canpolat & Yıldırım, 2021).

Distance education, which first started with letter learning in 1840 (Moore & Kearsley, 2005), started to be provided by radio broadcasts in the 1920s and television since the 1960s with the development of technology (Bates, 2015). Distance education is a form of learning in which learners can access learning resources and each other independently of time and space (Özkul & Aydın, 2016). In terms of application, synchronous distance education, in which the learner and the instructor communicate on the same teaching platform at the same time and perform their learning processes, and asynchronous distance education, in which learners can access learning resources independently in both space and time (Allen & Seaman, 2017). In the literature, besides the equality of opportunity that distance education provides to students in many areas such as ease of access to resources, time, transportation, individual learning and overcoming individual barriers (Bates, 2015; Guri-Rosenblit, 2005; Simonson, Schlosser & Orellana, 2011), many negativities such as insufficient infrastructure, cost, inadequate use of information communication technologies, especially inadequate interaction (Tekin, 2023). At this point, learner and teacher characteristics in distance education (Lerra, 2014; Muilenburg & Berge, 2005), design and planning of education (Simonson, Schlosser & Orellana, 2011) have decisive importance in the quality and effectiveness of education.

The Covid-19 pandemic has caused changes in education and training processes in Turkey as in the whole world. The Ministry of National Education (MoNE) has provided transition to emergency distance education in Turkey as of 23 March 2020. First of all, MoNE started broadcasting the Education Information Network (EBA) and EBA TV on 3 channels of TRT, including primary, middle and high school, in order to ensure the participation of all students in education and training activities (MoNE, 2020a). Then, as of 30 March 2020, EBA live classroom application was started with the participation of 8th and 12th graders (MoNE, 2020b). The live classroom application brought along computer, tablet, smartphone and internet requirements (Aşkan & Usta, 2022). In order to prevent the difficulties encountered in meeting these requirements by parents, MoNE has tried to provide students with access to EBA by establishing EBA Mobile Support Vehicles travelling especially in rural areas and EBA



Support Points in schools/institutions. The number of EBA Mobile Support Vehicles reached 187 on 1 May 2021 and the number of EBA Support Points reached 15272 on the same date (MoNE, 2021a).

EBA Support Points

Sayfa | 1975

EBA Support Points are areas created in schools/institutions to provide access to EBA for students who do not have computers and internet access at home during the Covid-19 pandemic, where education is provided remotely (MoNE, 2021a). These areas were determined as information technology laboratories and Z libraries of schools, youth centres and other institutions with broadband internet access (MoNE, 2021b). These areas were opened to the use of all students from 1st grade to 12th grade for 2 hours a day between 09:00-18:00 on weekdays and 10:00-18:00 on weekends. In order for students to benefit from EBA Support Points, the "Information Form and Letter of Undertaking" document prepared within the scope of "Measures to be taken in schools within the scope of Covid-19" must be signed by parents (MoNE, 2021b).

The tasks of planning the students who will use the EBA Support Point in accordance with their grade level and in a way that they do not overlap with each other and recording the time intervals in which they are used by whom are left to the schools. Schools generally created appointment forms for this process, received students' usage requests and made planning (Yavuz & Çetin, 2022).

EBA Support Points were required to have at least one teacher or technical staff who could carry out technical work. The shift planning of the personnel to be assigned was also left to the school administrations. It is necessary to have visors, work aprons and gloves for the personnel who will work at these points. In addition, it was requested to have headphones for the individual use of students and to disinfect the devices used (headphones, microphones, mice, keyboards, etc.) before and after each use. Life safety threatening items such as open sockets and cable ends should not be kept in the environment, natural ventilation should be provided and air conditioners or vents should never be switched on. Again, school administrations were asked to assign cleaning personnel for cleaning and hygiene activities at these points. The seating arrangements at EBA Support Points should also be planned so that there are at most 5 people per 10 square metres and computer desks should be placed at a distance of at least 1 metre in accordance with social distancing rules. In the Procedures and Principles for EBA Support Points for Administrators document prepared by MoNE, visuals of the seating arrangement and hygiene measures to be taken are explained (MoNE, 2021b).

In order for students to benefit from EBA Support Points without any problems, Information Technologies Counselor (ITC) teachers were assigned by school administrations to carry out technical works (MoNE, 2021b).

Duties and responsibilities of information technology counselor (ITC) teachers

The use of computers in the educational environment for the dissemination of computer aided education can be considered as one of the important developments. MoNE has assigned this task to ICT formator teachers in educational institutions with the directive numbered 2378 (Dirisağlık & Kabakçı, 2009). ICT formators are expected to be individuals who are competent in the field of ICT,



who follow current technologies and who are willing (Toruş, 2010). In another definition, the expectations from ICT teacher trainers are defined as ensuring the effective use of ICT classrooms, carrying out computer-assisted teaching activities, guiding students and teachers in the use of technology, ensuring that the public can benefit from these classrooms outside the scope of school hours (Doğan, 2010) and various roles such as "change agent", "innovation leader", "role model for teachers", "technician", "ICT planner", "educator", "technologist" are given for ICT teacher trainers (Altun, 2012). Although there are different roles assigned to them, the duties of ICT formator teachers were determined by MoNE in the directive dated 29.10.2003 and numbered 2554 (MoNE, 2003). However, with the FATİH project, which started to be piloted in 2012, the need for counselor on the effective use of the hardware installed in schools and classrooms has emerged. In the letter numbered 16791 published by MoNE General Directorate of Innovation and Educational Technologies in 2012, the task of guiding ICT teachers was defined. With the FATİH project, the name of the ICT formator teacher was changed to Information Technologies Counselor (ITC) teacher. While there should be an IT classroom in schools during the assignment of formator teachers, this condition was changed in the assignment of ITC teachers and assignments were made to schools equipped with the necessary equipment within the scope of the FATİH Project.

Within the scope of the FATİH Project, ITC teachers: To organize seminars and promotional activities for teachers, students and parents by guiding them on EBA, EBA Course and Interactive Classroom Management, and to prepare brochures and posters. To take part in the purchasing processes of IT-supported classrooms and Fatih Project equipment and to ensure that the purchased equipment is used for its intended purpose and remains up-to-date and ready for use. To plan, conduct and guide IT-related competitions in coordination with the ITC provincial coordinator and to take part in the commissions established for the competitions. He/she has various duties and responsibilities, such as serving on the board where the work and affairs related to the institution's website are carried out in order to promote the school and to publish the activities carried out up to date (MoNE, 2017).

Since the 1980s, when the use of computers in education started in our country, different projects have been carried out in order to include technology effectively in educational environments. In addition to MoNE projects, different institutions and organisations have worked in coordination to equip schools with ICT tools. ICT classes in schools have become widespread with these projects (MoNE, 2021).

Purpose of the study

The fact that the distance education process, which was used compulsorily and as the only teaching method for the first time during the Covid-19 period, was started without the opportunity to make sufficient planning and preparation, caused the distance education activities carried out during this period to be described as "Emergency Distance Education", separate from the known distance education method (Whalen, 2020). Since "Emergency Distance Education" is an unexpected application, it is possible that different problems may have been experienced in this process. For this reason, what happens during the emergency distance education process and its effectiveness is one of the issues that continues to be examined by many researchers (Li, Zhang & Piper, 2023). In this context, there are many studies on teacher and student opinions, especially regarding distance



education (Ganji vd., 2024). However, studies explaining the experiences of teachers working at EBA Support Points, which were implemented for the first time in this process, could not be found.

During the Covid-19 period, IT classes in schools were largely transformed into EBA Support Points and ITC teachers were assigned there (MoNE, 2020). Teachers working at EBA Support Points have had various experiences during the process. Evaluating the situation regarding this new experience can only be possible with the opinions of the people involved in this process (Kargin, 2007). Thus, in the light of the findings, suggestions can be made for similar situations that are likely to be encountered in the future.

EBA Support Points, which were established to ensure the participation of students who do not have the necessary technological infrastructure to participate in distance education during the pandemic period, have become an organization where the Ministry of National Education, school administrations, teachers, students and parents are stakeholders, with wide participation and where very important experiences are gained. This study is important in terms of obtaining opinions on the detection and solution of the problems experienced at EBA Support Points during the Covid-19 pandemic period, in order to ensure more effective and efficient sustainability of education and training activities of the Ministry of National Education in situations that require the use of technological infrastructures of schools and concern large masses such as pandemics and natural disasters. can be seen.

In this context, the aim of the research is to determine the problems experienced by teachers working at EBA Support Points during the emergency distance education process and to propose solutions based on these experiences in order to avoid experiencing the same difficulties again and to make similar units more effective. In line with the purpose of the study, the research questions of the study are as follows:

1. What are the problems experienced by teachers working at the EBA Support Points?
2. What are the solution suggestions to the problems experienced by teachers working at the EBA Support Points?

Method

In this section, information about the method, sample, data collection tool, data analysis, validity and reliability of the data are given.

Research model

In the research, the case study method was used since the opinions and suggestions of the ITC teachers working at the EBA Support Points about the process they experienced were taken. According to Merriam (2013), case study is a study conducted to describe and analyse a certain scope in depth. Creswell (2007) defined case study as a qualitative research approach in which themes are defined by examining a limited situation in depth. Within the scope of the study, the research process was carried out as a case study in the holistic single case (Yin, 1984) design since the data obtained from semi-structured interviews with teachers working at EBA Support Points were analysed in depth in order to

Erument, A. K. ve Tezcan, Y. (2024). Reflections from EBA Support Points in emergency distance education. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1969-1995.
DOI. 10.51460/baebd.1425079



determine the problems of teachers working at EBA Support Points and to formulate suggestions for the solution of these problems.

Data collection tools

Sayfa | 1978

Within the scope of the research, semi-structured interview technique was used to collect data. At the stage of preparing the interview questions, a literature review on the subject was carried out. In the literature review, a draft interview form was prepared in order to determine the problems experienced by the teachers working at the EBA Support Point. In order to ensure the validity and reliability of the semi-structured form, the opinions of an associate professor working in the Department of Computer Education and Instructional Technology Education and two experts who have completed their master's degree in the Department of Computer Education and Instructional Technology Education and who are also working at the EBA Support Point as a ITC teacher were obtained. In line with the opinions received, arrangements were made in the semi-structured interview form. After the arrangements, an application was made with an IT teacher working at EBA Support Points in order to determine whether the semi-structured interview form was understandable in practice. As a result of the application, necessary arrangements were made and the form was finalised. In the interview form, there are 7 questions related to the research topic in addition to the questions about gender, age, branch and seniority of the teachers (Appendix-1).

Population and sample

The population of the study consists of ITC teachers working at EBA Support Points in the central district of Ağrı province. There are 33 EBA Support Points in the central district of Ağrı province (MoNE, 2021a). Easy sampling method was selected for sample selection. In the convenience sampling method, volunteers in the population can be included in the sample due to ease of access and application (Ural & Kılıç, 2021). In this context, teachers working in 15 of the 33 EBA Support Points volunteered to participate in the study. The demographic information of the teachers participating in the study is coded and presented in the Table 1.

Table 1.
Teacher demographic information

Code	Age	Seniority	Gender	Type of School
T1	29	2	Male	Middle School
T2	35	4	Female	Middle School
T3	31	3	Female	Middle School
T4	30	4	Male	Middle School
T5	30	4	Male	High School
T6	28	6	Male	Middle School
T7	25	1	Male	Middle School
T8	29	2	Female	High School
T9	28	5	Female	Middle School
T10	27	2	Female	Middle School



T11	30	4	Male	High School
T12	26	2	Female	Middle School
T13	25	2	Female	Middle School
T14	32	7	Male	High School
T15	28	3	Male	Middle School

The study was conducted with a total of 15 ITC teachers, 8 male and 7 female. According to the school types they work in, there are 11 middle school teachers and 4 high school teachers. When we look at their seniority indicating their professional experience, it is seen that they have an average of 3-4 years. The professional experience of the participants was deemed sufficient because the field of ITC is newer than other fields and the teachers working in the province where the study was carried out have similar professional experience.

According to the information received from the teachers working at EBA Support Points in the schools included in the study, the infrastructure status and usage data of computer laboratories are given in Table 2.

Table 2.
Data on the infrastructure status and usage of EBA Support Points

Teacher Code	Number of Computers	Number of Computers in Use ¹	Condition of Computers ²	Internet Infrastructure	Average Number of Daily Users	Hours of Intensive Use
T1	25	15	Adequate	Fibre	30	09.00-12.00
T2	20	10	Adequate	ADSL	15-20	09.00-17.00
T3	20	12	Adequate	Fibre	5-10	13.00-16.00
T4	15	10	Inadequate	Fibre	5	10.00-12.00
T5	20	10	Adequate	Fibre	7-8	10.00-13.00
T6	24	12	Adequate	Fibre	10	10.00-14.00
T7	12	7	Inadequate	Fibre	7	10.00-13.00
T8	15	8	Adequate	Fibre	15	13.00-16.00
T9	20	10	Adequate	Fibre	1-2	10.00-13.00
T10	20	10	Adequate	ADSL	1-2	10.00-12.00
T11	15	8	Medium	Fibre	5-7	10.00-11.00
T12	21	11	Adequate	Fibre	3-4	10.00-13.00
T13	30	15	Adequate	Fibre	30-40	08.30-13.00
T14	20	10	Adequate	ADSL	5-6	11.00-14.00
T15	20	10	Adequate	Fibre	25	10.00-15.00

¹ In Social Distance Order

² Hardware adequacy of the computers used with the statement of the ITC teacher in the school.

When Table 2 is analysed, it is seen that the number of computers used in social distancing at EBA Support Points varies between 7 and 15 and according to the opinions of the teachers working here, they are generally sufficient. However, T4 and T7 teachers evaluated that the computers in their schools were insufficient for use in EBA Support Points. It is seen that the internet infrastructures used are generally Fibre.



Data collection and process

At the beginning of the research process, the ethics committee approval document dated 04.06.2021 and numbered 2021-6/1.10 was obtained. Then, a literature review was conducted and the current situation on the subject was investigated. Since a process will be examined based on the problems experienced by the personnel working at EBA Support Points in the process, a semi-structured interview form was prepared to obtain the opinions of ITC teachers. Necessary arrangements were made in the interview form prepared in line with the opinions of the experts. Before the interviews with the teachers working at EBA Support Points, their verbal permission was obtained. The interviews of the teachers who gave permission for recording during the meeting were recorded and data loss was prevented. The recordings were transcribed and translated into text after the interviews. During the interviews of the teachers who did not give permission for recording, the researcher took notes and recorded them. Interviews were conducted with 15 teachers in a single round and each interview lasted approximately 20 minutes.

Analysing the data

Content analysis method was used to analyse the data collected with the semi-structured interview form within the scope of the research. The purpose of content analysis is to bring together and interpret the collected data by creating categories according to their similarities (Yıldırım & Şimşek, 2005). The collected data were analysed and codes were created according to the concepts extracted and categories were created based on the codes. The analyses made by two experts were evaluated according to the formula for determining the consistency coefficient specified by Miles and Huberman (1994) and 92% agreement was determined between the analyses. The data obtained by reaching a consensus as a result of the experts' discussions were reported.

Findings

Problems experienced by teachers working at EBA Support Points

In line with the data obtained as a result of the interview with 15 teachers regarding the question "What are the problems experienced by teachers working at the EBA Support Point?", which is one of the sub-problems of the research, the problems experienced with students, teachers and school administrators were grouped under three categories. The problems collected under these categories were analysed and the codes and the opinions forming the codes were presented in tables.

Problems with students

The problems experienced by the teachers working at the EBA Support Point with the students during their duties were grouped under the codes determined in line with the opinions of the ITC teachers. The problems identified are listed according to frequency values and given in Table 3.



Table 3.
Problems experienced with students

Category	Codes	Teacher Opinions	Teachers
Problems with students	Disciplinary issues	Failure of students to comply with pandemic rules	T1, T2, T3, T4, T5, T6, T8, T11, T14
		Interested in extracurricular matters during live lessons and not following the lessons regularly	T5, T6, T8, T11, T12, T13, T14, T15
		Careless use of computer equipment	T3, T5, T12
	Technical issues	Problems arising from the appointment system and density	T10, T13, T15
		Sound transmission problems	T3, T4, T10
	Inadequate ICT skills	Students forgetting their EBA passwords	T2, T3, T5, T11, T15
		Students do not use the computer well enough	T1, T7, T9

When Table 3 is analysed, it is seen that the problems experienced with students are concentrated in disciplinary problems and technical problems such as not following the pandemic rules and not following the lessons regularly by being interested in extracurricular subjects. Some excerpts from the statements of ITC teachers working at the EBA support point regarding the problems they experience with students are as follows.

Under the code of disciplinary problems, the excerpts from the opinions of ITC teachers are as follows:

- T1: "Students generally do not want to wear masks when they come to the laboratory"*
T2: "Students do not apply the social distancing rule because they want to be with their friends"
T5: "Since students are passive listeners in live lessons, they go to other websites instead of following the lessons"
T6: "During the live lesson, the student may leave the lesson or try to chat with his/her friends"
T12: "Some students, even a few, do not care at all when using tablets. I don't care about those who use the screens unnecessarily hard, almost throw them while putting them on the table or bump them while carrying them in their hands."

Under the code of technical problems, the quotations for the opinions of ITC teachers are as follows:

- T10: "We have difficulty in placing students when they come without using the appointment system"*
T13: "The follow-up of appointment forms is time-consuming and appointments are sometimes made too late, which can lead to overcrowding"
T3: "Distortions may occur due to students' misuse of microphones"
T4: "Very often there are sound transmission problems, sometimes there may be problems in sound transmission due to internet connection and sometimes due to hardware problems"



Under the code of inadequate ICT skills, the quotations for the opinions of ICT teachers are as follows:

T11: "Students often say that they have forgotten their EBA passwords and ask for renewal."

T7: "Students often ask for help even with basic computer usage information such as opening and closing windows, logging in and logging out of the system."

T9: "The students who come to the class ask for help in connecting cameras, microphones, making them active during the lesson and even logging in. Unfortunately, some of the students have inadequate computer usage levels."

Problems with teachers

The problems experienced by the teachers working at the EBA Support Point with the teachers from other branches during their duties were collected under the codes determined in line with the opinions of the ITC teachers. The problems identified are listed according to frequency values and given in Table 4.

Table 4.
Problems experienced with teachers

Category	Codes	Teacher Opinions	Teachers
Problems with teachers	Support Requests	Teachers' continuous requests for help in using the system	T1, T3, T7, T8, T10, T12, T14
	Irregularities in lessons	Failure to start or cancellation of lessons on time	T4, T5, T11, T14
	Different Platform Usage	Problems arising from live lessons being held on platforms other than EBA	T2

When Table 4 is examined, it can be seen that the problems experienced with teachers are concentrated on constant support requests, irregularities in lessons, and problems related to the use of different platforms. Some excerpts from the statements of ITC teachers working at the EBA support point regarding the problems they experienced with the teachers are as follows.

Under the support requests code, quotes regarding the opinions of ITC teachers are as follows:

T1: "On EBA, there are teachers who constantly ask for help with procedures such as logging into live lessons, activating the camera and microphone, assigning homework, and sharing. Even though we show the same operations over and over again, the situation does not change much."

T3: "Teachers constantly receive requests for help, especially regarding camera and microphone connections, when using EBA."

Quotations regarding the opinions of ITC teachers under the code of irregularities in lessons are as follows:

T4: "Since the lessons offered through EBA are not controlled, some teachers' lessons always start late or the teacher may cancel them frequently, especially in lessons with low student enrolment. "There is no full follow-up of this situation."



T5: "Some of the teachers try to attend classes at the last minute as they do in the classroom. When they encounter a problem because they did not check beforehand, the lessons start late."

Quotations regarding the opinions of ITC teachers under the code of different platform usage are as follows:

T2: "Some teachers can use environments such as Zoom or Google Meet when they want to teach with their students outside of EBA. At the same time, connection, camera and microphone problems are reported when using this software."

Problems with school administrators

The problems that teachers working at the EBA Support Point experienced with school administrators during their duties were collected under codes determined in line with the opinions of ITC teachers. The identified problems are listed in Table 5 according to their frequency values.

Table 5.
Problems with School Administrators

Category	Codes	Teacher Opinions	Teachers
Problems with school administrators	Excessive workload	Having long working hours	T1, T3, T7, T8, T11, T14
		Giving teaching duties at school to teachers working at the EBA support point	T3, T8
	Planning	Administrators' inability to plan teachers' lesson schedules appropriately	T2, T5, T7, T9, T10, T11,
		Not keeping track of students' entries according to the appointment system	T13, T15
	Audit	Not checking whether teachers are doing live lessons	T2, T4, T14
	Hardware support	Failure to meet hardware needs at EBA support point	T10, T15

When Table 5 is examined, it can be seen that the problems experienced with school administrators are concentrated on problems related to excessive workload, planning, supervision and equipment requests. Some excerpts from the statements of ITC teachers working at the EBA support point regarding the problems they experienced with school administrators are as follows.

Quotations regarding the opinions of ITC teachers under the code of excessive workload are as follows:

T3: "Unlike other teachers and even administrators, we are always at school, and although officially this place has to close at six in the evening, we also work in the evenings to repair computers, meet the administration's requests, etc."



T8: *"We are both at the EBA support point and we teach our own lessons as teachers. We are here all day long and we are constantly dealing with problems, students and requests, and we also have teaching duties."*

Under the planning code, quotes regarding the opinions of ITC teachers are as follows:

T5: *"We are very liberal when planning lesson schedules since there is no need for a classroom in distance education. There are constant conflicts in classes and overcrowding at the EBA support point at some hours. Sometimes, on the contrary, very few students come. "The use of EBA Support Points should also be considered when making lesson programs."*

T15: *"Some of the students come without an appointment or have an appointment for another time but come early or late. The administration sends them without even looking at them. At that time, it becomes a problem for students who have an appointment for that time. "We cannot control all of these, the administration must control this."*

Under the audit code, quotes regarding the opinions of ITC teachers are as follows:

T4: *"As I said before, some teachers start their lessons too late or cancel them saying they encountered a problem. There is no control of these situations. When the administration does not control, the situation becomes looser. Sometimes students who come to EBA support point for lessons are in vain."*

Under the hardware support code, quotes from ITC teachers' opinions are as follows:

T10: *"The most common problem we encounter with the administration is that we cannot purchase materials for the maintenance of computers. When there is a problem with the cameras, buying new ones is a problem. "When there is a technical problem in computers, for example, RAM is needed or, more simply, a keyboard and mouse are needed, we cannot take care of these."*

Solution suggestions for the problems experienced by teachers working at EBA Support Points

One of the sub-problems of the research is "What are the solution suggestions to the problems experienced by teachers working at the EBA Support Point?" Data obtained as a result of interviews with 15 teachers regarding the question; Solution suggestions for the problems experienced by students, teachers and school administrators are grouped under three headings. Summary tables were prepared by examining the problems collected under these headings.

Solution suggestions for problems experienced with students

Solution suggestions for the problems experienced by teachers working at the EBA Support Point with students during their duties are collected under this theme. The identified solution suggestions are presented in Table 6.



Table 6.
Solution Suggestions for Problems Encountered with Students

Category	Codes	Opinions
Pandemic rules and cleaning training	Families explaining the pandemic rules to their children	T1: Families should constantly remind students about the pandemic rules
	Providing pandemic rules training to families	T5: The student reflects what he sees at home. Education regarding pandemic rules should be given to families first.
	Experts giving cleaning training in schools	T6: Counselor services should provide training on cleaning issues in schools. T11: Seminars should be organized on cleaning-social distance issues
Schedule of live lessons	Gaining self-regulation skills	T3: Students should follow what needs to be done in distance education lessons themselves.
	Raising awareness of distance education	T8: Students should be trained on how to conduct live lessons in distance education.
	Usage of Educational Proctoring Software	T11: Software should be developed to prevent students from using other applications while on the live lesson screen.
	Increasing interaction in lessons	T12: Lessons should be made fun, interaction should be increased and teachers should come to lessons prepared.
Login to EBA	Facilitating login to EBA	T2: The login method to EBA should be like e-school login without a password. T11: Access to EBA is password protected, but connecting to live lessons should only be done with your ID number. T15: To access live lessons, you must use your ID number and school number.
Reducing EBA support point density	Increasing students' internet and tablet access	T4: The number of tablets distributed should be increased so that students can attend classes comfortably at home. T15: The number of tablets distributed should be increased. In this way, the density at EBA Support Points will decrease. T10: The number of tablets or the number of IT classes should be increased to reduce the density T13: Internet and tablet facilities should be provided to all students in need.
Taking care in the use of computer equipment	Increasing student supervision	T12: Students should be made aware and supervision should be increased through the use of teachers on duty. T13: Student supervision should be increased with the application of on-duty teachers at the EBA support point.



	Increasing teacher assignment	T14: We were assigned for technical support. Another person should be assigned to deal with other subjects in the class.
Increasing IT competencies	Improving students' IT skills	T1: IT lesson should be given starting from primary school T7: Students should be provided with basic IT skills T9: IT lesson should be compulsory at all levels

When Table 6 is examined, the solution suggestions of the teachers working at the EBA Support Point regarding the problems they experience with the students; Providing training to students and families to address the problem of "students not complying with the pandemic rules", increasing supervision by raising awareness of self-regulation and distance education for the problem of "dealing with extracurricular issues during live lessons and following lessons regularly", and addressing the problem of "students forgetting their EBA passwords" It has been determined that access should be provided with TR ID number to address the problem of "appointment system and overcrowding problems", individual tablets and internet should be provided to students, and Information Technologies lesson should be given compulsorily to address the problem of "low IT skills".

Solution suggestions for problems experienced with teachers

Solution suggestions regarding the problems experienced by teachers working at the EBA Support Point with teachers from other branches during their duties are collected under this theme. The identified solution suggestions are given in Table 7.

Table 7.
Solution Suggestions for Problems Encountered with Teachers

Category	Codes	Opinions
Training and support for teachers	Providing training to teachers on distance education and IT skills	T2: Seminars should be given to teachers about the live lesson system
		T3: Distance education lessons should be taught in universities
		T7: Teacher candidates at universities should be provided with basic IT skills. T9: Teachers should be equipped with IT literacy through in-service training. T10: The best way for teachers to gain these skills is to take an exam. Technology knowledge should also be measured in KPSS, just like field knowledge.
	Appointment of assistant teachers	T6: A separate ITC teacher should be assigned to the school in addition to the EBA Support Point officer. T8: If I have a lesson load, another person should be assigned to help me.
	Providing online support to teachers	T12: A live support service should be established via EBA to solve teachers' problems.



		T14: Different environments should be developed where teachers can receive support.
Conducting lessons regularly	Conducting an audit	T2: A tracking system should be created to determine whether the lessons are held or not. T4: Supervision should be implemented for live lessons T5: Teachers should pay attention to the start and end times of classes and school administrators should control this issue. T8: Live lessons should be monitored and teachers should be ensured to conduct lessons regularly.
	Preventing lesson cancellations	T11: Lessons should be defined weekly by school administrators. This way, no one can cancel the lesson at their own will. T14: Teachers should have a sanction for canceling classes at their own request and class schedules should be followed.
Development of EBA infrastructure	EBA infrastructure	T12: EBA infrastructure should be improved. All teachers and students should be able to carry out distance education activities via EBA.

When Table 7 is examined, it is seen that the solution suggestions of the teachers working at the EBA Support Point regarding the problems they experience with teachers from other branches focus on the solution suggestions for the problem of constantly requesting support (9 people) and the solution suggestions for the problem of not starting or cancelling the lessons on time (5 people).

Solution suggestions for problems experienced with school administrators

Solution suggestions regarding the problems experienced by teachers working at the EBA Support Point with school administrators during their duties are collected under this theme. The identified solution suggestions are given in Table 8.

Table 8.
Solution Suggestions for Problems Encountered with School Administrators

Category	Codes	Opinions
Sharing tasks	ITC teachers providing only technical support	T1: We try to solve technical problems and maintain classroom order. Let us only provide technical support, but a shift schedule should be created for classroom order. T14: ITC teachers should be responsible only for technical issues
	Other branch teachers keeping watch at the EBA support point	T7: Apart from ITC teachers, other teachers should also be kept on duty at the EBA Support Point. T11: Teachers should come and help at the EBA Support Point on their free days.



	Knowing the job descriptions of ITC teachers	T3: Our job descriptions should be taught to school administrators and it should be accepted that we are not mechanics. T6: What is written in the regulations must be followed and no lesson load should be given.
Sayfa 1988	Gathering information about the process	T1: Information should be obtained from teachers and students about the problems encountered while planning the distance education process, and decisions should be made accordingly.
	Planning	T2: In-service training should definitely be given regarding lesson curriculum preparation. T5: Continuous lesson schedules should not be changed T10: All school administrators should receive a master's degree in educational planning and management.
		Appointment system
	Financial resources	Meeting needs

When the solution suggestions for the problems experienced by the teachers working at the EBA Support Point with school administrators are examined in Table 8, it is seen that the suggestions are related to working hours, lesson schedules and planning, intensity, technical support requests and lesson load.

Discussion and Conclusion

Within the scope of the study, the problems experienced by teachers working at EBA Support Points, which were created for the use of students who do not have the necessary technological infrastructure to participate in distance education during the Covid-19 period, and solution suggestions for the problems experienced were tried to be determined. The data in the study were obtained from semi-structured interviews with 15 teachers working at the EBA Support Point. In the light of the findings, the problems experienced by the teachers on duty during the operation of the EBA Support Point were examined under three themes: problems with students, teachers and school administrators.

Basic problems experienced with students; It was identified as disciplinary problems, technical problems and insufficient ICT skills. Disciplinary problems with students; It has been determined that there are problems such as students not complying with the pandemic rules, being interested in extracurricular subjects, not following the lessons regularly and using computer equipment carelessly. It is thought that students should be given cleaning and pandemic training, starting from the family, in order to comply with the pandemic rules. In order to prevent students from following live lessons during the distance education process and dealing with different content during the lesson, students need to acquire self-regulation and self-control skills (Çivril & Aruğuslan, 2022). In addition, situations



such as the lack of effect of the computer lesson on general exams and lack of laboratory and infrastructure also cause disciplinary problems to arise in laboratory lessons (Taş, 2017).

According to the opinions of the ICT teachers who participated in the study, another problem experienced with the students is their lack of ICT competencies. This situation shows the necessity of giving Computer Technologies and Software lessons in schools. Educational institutions are obliged to provide students with the competencies needed by the information society (Özel, 2010). It is seen that ICT competencies develop students' high-level thinking skills, support permanent learning, and are effective in providing a learning environment suitable for individual differences (Chou, Hsiao, Shen, & Chen, 2010; Luu & Freeman, 2011; Sanchez, Salinas, & Haris, 2011).

It was determined based on the opinions received from the teachers that some students missed their classes during periods when the EBA Support point was busy. When teachers' solution suggestions for this problem are examined, it is stated that the number of computers in IT classes and the number of tablets distributed should be increased. It is stated in the literature that many schools in our country do not have IT classes, and in schools with IT classes, computers are inadequate in terms of hardware and software. However, it is considered important for all students to have individual access opportunities in order to carry out an effective lesson process and achieve gains (Aykaç & Çelebi Uzgur, 2016).

Basic problems with teachers; It has been determined that the problems are related to support requests, irregularities in lessons and the use of different platforms. When the problems experienced by teachers working at the EBA Support Point with other branch teachers were examined, it was determined that teachers constantly requested support regarding the distance education process. When other studies were examined, it was determined that IT teachers were seen as the person from whom support was requested in this regard in schools even before the pandemic period (Dursun & Saracaoğlu, 2016).

In order to reduce the problems requiring technical support from assigned teachers, teachers should be given training to increase their distance education and basic IT skills during their undergraduate education. Another problem experienced at the EBA Support Point was determined to be due to the lack of control of the live lesson system and the teachers not starting the lessons on time, not starting them or cancelling them due to personal reasons.

Basic problems with school administrators; It has been determined that it is related to excessive workload, planning, supervision and equipment demands. It has been stated that the reason for the long working hours of the teachers working at the EBA Support Point with the school administrators is that the planning and lesson schedules are messy. It is stated that teachers on duty should prepare a shift schedule to solve the problem and school administrators should receive training on planning issues. In addition, the job descriptions of ITC teachers need to be fully created regarding the problems experienced in issues such as giving lesson load and running the appointment system. Uncertainties in job descriptions and different perceptions of ITC teachers and school administrators are shown as one of the main reasons for the problems in task sharing (Gültepe & Eşgi, 2019).



Although the purposes of the EBA Support Points established by the Ministry of National Education during the Covid-19 process and the qualifications of the teachers who can be assigned are stated, the duties to be fulfilled by these teachers are expressed as main headings. For this reason, differences emerge in the functioning of EBA Support Points, in the work done by the teachers working there, and in the expectations of school administrations and other teachers. In this study, we tried to determine the work done by teachers working at EBA Support Points during the Covid-19 process, the expectations from them, the problems they encountered and their solution suggestions. Since the findings are obtained directly from the application process, it is thought that they can be a guide in defining the duties and responsibilities of the teachers who will work at EBA Support Points in cases where they need to be reactivated.

Suggestions

EBA Support Points created during the pandemic made it possible to access education opportunities for students with technological deficiencies. With this feature, it has fulfilled a very important task. At the same time, it has provided significant experience for the Ministry of National Education, school administrations, teachers, students and parents. Based on these experiences, some suggestions are offered for school administrators and policy makers, based on the findings obtained within the scope of this study, in order to prevent the same difficulties from occurring again and to make similar units more effective.

Recommendations for school administrators

- To reduce the working hours at the EBA Support Point, at least two people should be assigned or a shift schedule should be implemented with branch teachers.
- The teacher working at the EBA Support Point should only deal with technical issues.
- The live lesson system must be audited.
- Financial resources should be created to solve the technical problems experienced at EBA Support Points.
- A shift schedule with more than one staff should be implemented to provide technical support to teachers and students outside working hours during the distance education process. This program can be achieved by combining ITC teachers for multiple schools.

Recommendations for policy makers

- Access to EBA should be similar to e-school in order to alleviate the workload of defining an EBA password.
- For healthy use of the EBA Support Point, an electronic appointment system should be created.
- The number of tablets dispensed should be increased to reduce density.
- Basic IT skills of students and teachers should be increased. IT lesson should be compulsory at all levels.
- School administrators should be trained to better prepare curriculum and planning.
- Efforts should be made to provide students with self-regulation and self-control skills.
- The job descriptions of the teachers working at the EBA Support Point should be clearly defined.



- EBA infrastructure should be strengthened in order to conduct live lessons safely via EBA.

Conflict declaration

The authors declare that there is no conflict of interest with any institution or person within the scope of the study.

Author contribution rate

The first author carried out the planning of the study and the literature review process. The second author carried out the data collection process. The first and second authors performed the statistical analyses. All authors contributed to the writing of the article and read and approved the final version of the study.

Ethics committee statement

This study was carried out with the approval decision taken at the meeting numbered 2021-6/1.10 of Trabzon University Social and Human Sciences Scientific Research and Publication Ethics Committee dated 04.06.2021.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1969-1995.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1969-1995.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

- Allen, I. E. and Seaman, J. (2017). Digital learning compass: distance education enrollment report: 2017. Babson Survey Research Group. <https://onlinelearningsurvey.com/reports/digitallearningcompassenrollment2017.pdf>.
- Altun, T. (2012). Bilişim teknolojileri formatör öğretmenleri rol algı ölçeğinin (BİTEFÖRAÖ) geliştirilmesi. *İlköğretim Online, 11(4)*, 869-881.
- Aşkan, T., ve Usta, E. (2022). Pandemi sürecinde bilişim teknolojileri öğretmenlerinin uzaktan eğitimin işleyişi ile ilgili görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 8(1)*, 15-28.
- Aykaç, N. ve Çelebi Uzgur, B. (2016). Bilişim Teknolojileri ve Yazılım dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi (Ege Bölgesi Örneği). *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 13(34)*.
- Bates, A., W. (2015). Teaching in a digital age. Open Educational Resources Collection. 6. University of Missouri, St. Louis. <https://irl.umsl.edu/oer/6>.
- Can, E. (2020). Coronavirüs (Covid-19) pandemisi ve pedagojik yansımaları: Türkiye’de açık ve uzaktan eğitim uygulamaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi, 6(2)*, 11-53.
- Canpolat, U. ve Yıldırım, Y. (2021). Ortaokul öğretmenlerinin Covid-19 salgın sürecinde uzaktan eğitim deneyimlerinin incelenmesi. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 7(1)*, 74-109.
- Chou, C. M., Hsiao, C. H., Shen, H. C. and Chen, S. G. (2010). Analysis of factors in technological and vocational school teachers’ perceived organizational innovative climate and continuous use of e-teaching: Using computer self-efficacy as an intervening variable. *The Turkish Online Journal of Educational Technology, 9(4)*, 35-48.
- Creswell, J. W. (2007). Qualitative inquiry & research design: Choosing among five approaches (2. Baskı). USA: SAGE Publications.
- Çivril, H. ve Aruğaslan, E. (2022). Uzaktan eğitim öğrencilerinin öz-düzenleme becerilerinin incelenmesi: ISUBÜ Uzaktan Eğitim Meslek Yüksekokulu örneği. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi (AUAd), 8(2)*, 55-73, doi: <https://doi.org/10.51948/auad.1076895>.
- Dickens BL, Koo JR, Lim JT, et al. (2020) Modelling Lockdown and Exit Strategies for Covid-19 in Singapore. *Lancet Reg Health-West*.
- Dirisağlık, F. ve Kabakçı, I. (2009). “Bilgisayar formatör öğretmenlerinin bilgi teknolojisi sınıflarının kullanımına ilişkin görüşleri: Eskişehir ili örneği”. *Anadolu Üniversitesi Uluslararası Eğitim Teknolojisi Konferansı Kitabı, 360-365*.
- Doğan, S. (2010). İlköğretim okullarında görev yapan yönetici ve bilişim teknolojisi formatör öğretmenlerinin mevcut BTÖ uygulamasına ilişkin görüşleri Karabük ili örneği. Yayınlanmamış Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- Dursun, F., ve Saracaloğlu, A. S. (2016). Bilişim Teknolojileri Öğretmenlerinin Kendi Yeterlikleri Ve Uygulamadaki Sorunlar Hakkındaki Görüşlerinin Değerlendirilmesi. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences, 2(2)*, 40-58.
- Ganji, M., F., Malvajerd, A. J., Moradi, A., Amanollahi, A., Ansari-Moghaddam, A. and Ghafouri, H. B. (2024). Teachers and managers experiences of virtual learning during the Covid-19 pandemic: A qualitative study, *Heliyon, 10(2)*, doi: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2024.e24118>.
- Guri-Rosenblit, S. (2005). ‘Distance education’and ‘e-learning’: Not the same thing. *Higher education, 49(4)*, 467-493.
- Gültepe, Ş., ve Eşgi, N. (2019). Okul yöneticilerinin bilişim teknolojileri öğretmenlerine yönelik metaforik algıları. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi, 5(Özel Sayı)*, 273-287. doi: <https://dx.doi.org/10.30855/gjes.2019.os.01.015>.
- Kargin, T. (2007). The process for educational assessment and individualized education programme. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, 8(1)*, 1-13.
- Lerra, D., M. (2014). The dynamics and challenges of distance education at private higher institutions in south ethiopia. *Asian Journal of Humanity, Art and Literature, 1(3)*.
- Erumit, A. K. ve Tezcan, Y. (2024). Reflections from EBA Support Points in emergency distance education. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 1969-1995.
DOI. 10.51460/baebd.1425079



- Li, L., Zhang, R. and Piper, A. M. (2023), Predictors of student engagement and perceived learning in emergency online education amidst Covid-19: A community of inquiry perspective, *Computers in Human Behavior Reports*, 12 (2023), 100326, doi: <https://doi.org/10.1016/j.chbr.2023.100326>.
- Luu, K. and Freeman, J. G. (2011). An analysis of the relationship between information and communication technology (ICT) and scientific literacy in Canada and Australia. *Computers and Education*, 56, 1072-1082, doi: <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.11.008>.
- Marmarosh, C. L., Forsyth, D. R., Strauss, B., and Burlingame, G. M. (2020). The psychology of the Covid-19 pandemic: A group-level perspective. *Group dynamics: Theory, research, and practice*, 24(3), 122-138.
- Merriam, S. B. (2013). Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber (3. Baskıdan Çeviri, Çeviri Editörü: S. Turan). Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Miles, M. B., and Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. London: Sage.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2003). "FATİH Projesi web sayfası". Erişim: 20.03.2023, Retrieved from <http://fatihprojesi.meb.gov.tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2017). "Bilişim teknolojileri rehberliği görevi". Erişim: 27 Nisan 2023, Retrieved from <https://tekirdag.meb.gov.tr/www/fatih-projesi-bilisim-teknolojileri-rehberligi-gorevi/icerik/952>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020a). Bakan Selçuk, Koronavirüs'e karşı eğitim alanında alınan tedbirleri açıkladı. Erişim: 20.03.2023. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/bakan-selcuk-koronaviruse-karsi-egitim-alanindaalanan-tedbirleri-acikladi/haber/20497/tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2020b). Uzaktan eğitim 31 Mayıs'a kadar devam edecek. Retrieved from <https://www.meb.gov.tr/uzaktan-egitim-31-mayisa-kadar-devam-edecek/haber/20803/tr>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021a). EBA Destek Noktası. 01.05.2021. Retrieved from <https://ders.eba.gov.tr/yardim-sss/assets/pages/student/BanaEnYakinDestekNoktası/BanaEnYakinDestekNoktası.html>.
- Millî Eğitim Bakanlığı (2021b). Yöneticiler için "EBA Destek Noktası" ile ilgili usul ve esaslar. Erişim:24.03.2023. Retrieved from https://bitlis.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_09/21105027_Eba_Destek_NoktasY_ile_Ylgili_Usul_ve_Esaslar.pdf.
- Moore, M. G. and Kearsley, G. (2005). *Distance education: A systems view of online learning*. Cengage Learning.
- Muilenburg, L. Y. and Berge, Z. L. (2005). Student barriers to online learning: A factor analytic study. *Distance education*, 26(1), 29-48.
- Okay, A. (2007). Bilgisayar öğretmenlerinin okulda karşılaştıkları sorunların belirlenmesi. Yayınlanmamış Doktora Tezi. Balıkesir: B.A.Ü. Fen Bilimleri Enstitüsü.
- Özel, A. (2010). *Coğrafya derslerinde hangi bilgi ve iletişim teknolojileri nasıl kullanılmalı?* R. Özey ve A. Demirci (Yay. Haz.), Coğrafya öğretiminde yöntem ve yaklaşımlar (ss. 233-256) içinde. İstanbul: Aktif Yayınevi.
- Özkul, A. E., and Aydın, C. H. (2016). *Açık ve uzaktan öğrenmenin temelleri ve araştırmaları*. Çağiltay, K.&Götaş Y.(Eds.), Öğretim teknolojilerinin temelleri teoriler, araştırmalar ve eğilimler (2. Baskı, s. 633-654). Pegem Akademi.
- Sanchez, J., Salinas, A. and Haris, J. (2011). Education with ICT in South Korea and Chile. *International Journal of Educational Development*, 31, 126-148, doi: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2010.03.003>.
- Simonson, M., Schlosser, C. and Orellana, A. (2011). Distance education research: A review of the literature. *Journal of Computing in Higher Education*, 23(2-3), 124.
- Taş, S. (2017). Sınıf yönetimi boyutlarına göre bilgisayar laboratuvarlarında karşılaşılan sınıf yönetimi sorunları. *Süleyman Demirel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 3(28), 69-91.
- Tekin, O. (2023). Examination of teacher experiences regarding to the emergency remote teaching process during the Covid-19 pandemic: A phenomenological study. *Hacettepe University Journal of Education*, 38(2), 213-230, doi: 10.16986/HUJE.2023.485.
- Toruş, K. (2010). Bilişim teknoloji formatör öğretmenlerinin bilişim teknoloji karşılaştıkları sorunları yönetebilme becerisi. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Marmara Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO), (2020). How to keep Engaged Remotely with Your Students in the Context of the Covid-19 Crisis: Tips for Teachers.
- Erumit, A. K. ve Tezcan, Y. (2024). Reflections from EBA Support Points in emergency distance education. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1969-1995.
DOI. 10.51460/baebd.1425079

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1969-1995.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1969-1995.
Araştırma Makalesi / Research Paper



- Ural, A. ve Kılıç, İ., (2021). Bilimsel Araştırma Süreci ve SPSS ile Veri Analizi, 6. Baskı, Detay Yayıncılık, Ankara.
- Whalen, J. (2020). Should teachers be trained in emergency remote teaching? Lessons learned from the Covid-19 pandemic. *Journal of Technology and Teacher Education, 28(2)*, 189-199.
- Yavuz, Y. ve Çetin, E. (2022). Öğretmen ve okul yöneticilerinin gözünden Covid-19: Kriz yönetimi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 13(1)*, 354-377.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2005). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Yin, R. (1984). Case study research: design and methods. (3. Basım). California: Sage Publications.



Appendices

Appendix-1. Data Collection Tool - Semi-Structured Interview Form

Cinsiyet: Erkek() Kadın()

Yaş:

Brans: Bilişim Teknolojileri() Diğer(.....)

Kıdem Yılıınız:

1-EBA Destek Noktasında yerine getirdiğiniz görevler nelerdir?

2-Uzaktan eğitim sürecinde okul yöneticilerinin ve diğer öğretmenlerin beklentileri nelerdir?

3-EBA Destek Noktasından günlük ortalama kaç öğrenci faydalaniyor? Hangi saat aralıklarında yoğunluk yaşıyor?

4-Bilişim teknolojiler sınıfının altyapısı ne durumdadır?

5-Teknik bir sorunla karşılaştığınızda ne gibi bir yol izliyorsunuz?

6-EBA Destek Noktasında görev aldığınız süreç boyunca yaşadığınız sorunlar nelerdir?

Öğrenci açısından:

Öğretmen açısından:

İdareci açısından:

7-EBA Destek Noktasında yaşanan sorunların yaşanmaması için çözüm önerileriniz nelerdir?

Öğrenci açısından:

Öğretmen açısından:

İdareci açısından:




Ortaokul ve Lise Dönemindeki Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimi İçin Ebeveyn Yeterlikleri¹²

Sayfa | 1996

Parental Competencies for the Development of Social and Emotional Learning Skills of Secondary and High School Students

Cihan KILIÇ , Uzman, Yıldız Teknik Üniversitesi, cihankilic88@gmail.com

Mine ÇELİKÖZ , Dr. Öğr. Üyesi, Yıldız Teknik Üniversitesi, mcelikoz25@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 4 Haziran 2024
Kabul tarihi - Accepted: 26 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu araştırma 2. yazar danışmanlığında 1. yazarın "Ortaokul ve Lise Dönemindeki Öğrencilerin Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerilerinin Gelişimi İçin Ebeveyn, Öğretmen ve Okul Yeterliklerinin Belirlenmesi" isimli doktora tezinden üretilmiştir.

² Bu araştırmanın bir kısmı International Marmara Social Sciences Congress, (Kocaeli, Türkiye, 15 - 16 Aralık 2023)'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

Kılıç, C. ve Çeliköz, M. (2024). Ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi için ebeveyn yeterlikleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 1996-2030.* DOI. 10.51460/baebd.1495950



Öz. Bu araştırmada, ortaokul ve lise döneminde öğrenim gören öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmek için ebeveynlerde bulunması gereken yeterliliklerin ve ebeveynlerin bu yeterliliklere ilişkin mevcut durumun belirlenmesi amaçlanmıştır. Araştırma tarama modeliyle yürütülmüştür. Alan yazından ebeveynlerle ilgili yeterlilik ifade edebilecek 30 farklı durum tespit edilmiştir. Bu 30 farklı durum 8 alan uzmanının görüş ve önerilerinden geçirilmiştir. Elde edilen görüş ve öneriler doğrultusunda, 94 Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ) ebeveyn aday yeterlik göstergesi CASEL SDÖ yeterlikler çerçevesi temelinde 5 boyutta oluşturulmuştur. Oluşturulan bu maddelerin, kapsamını, dil geçerliliğini ve SDÖ yeterlilik göstergesi bakımından uygun olup olmadığının incelenmesi için 49 uzmandan oluşan çalışma grubunun görüşlerine sunulmuştur. Buna göre *Öz farkındalık* boyutunda 14, *Öz yönetim* boyutunda 22, *Sosyal Farkındalık* boyutunda 10, *Sorumlu Karar Verme* boyutunda 12, *İlişki Becerileri* boyutunda 16 olmak üzere toplamda 74 göstergeden oluşan *SDÖ Ebeveyn Yeterlikleri Formu* oluşturulmuştur. Hazırlanan form araştırmanın ikinci çalışma grubu olan 457 ebeveyn üzerine uygulanarak mevcut durum belirlenmiştir. Elde edilen bulgulara göre her boyutta ebeveyn SDÖ yeterlikleri "çok yeterli" düzeyde bulunmuştur. Ebeveynlerin yaş ve eğitim düzeylerine göre; SDÖ yeterlik ortalamalarının ebeveynlerin yaşları ilerledikçe düşüş gösterdiği, eğitim düzeyine göre ise anlamlı bir ilişki olmadığı sonuçları elde edilmiştir. Araştırmada temel öneri olarak; ortaokul ve lise döneminde çocuğu olan ebeveynlere, sosyal ve duygusal öğrenme yeterliklerine uygun yaklaşımları benimsemeleri önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: *Sosyal ve duygusal öğrenme, Lise ve ortaokul öğrencileri, Ebeveyn, Yeterlik.*

Abstract. This research aims to determine the competencies that parents should have to improve the social and emotional learning skills of students studying in middle school and high school and the current situation of parents regarding these competencies. The research was conducted with the survey model. From the literature, 30 different situations that could express competence regarding parents have been identified. These 30 different situations were evaluated by the opinions and suggestions of 8 field experts. In line with the opinions and suggestions obtained, 94 IBL parent candidate competency indicators were created in 5 dimensions based on the CASEL IBL competency framework. These created items were presented to the opinions of a working group consisting of 49 experts to examine their scope, language validity and whether they were appropriate in terms of the IBL proficiency indicator. Accordingly, the SDQ Parent Competencies Form was created, consisting of 74 indicators in total: 14 in the Self-awareness dimension, 22 in the Self-management dimension, 10 in the Social Awareness dimension, 12 in the Responsible Decision-Making dimension, and 16 in the Relationship Skills dimension. The current situation was determined by applying the prepared form to 457 parents, the second study group of the research. According to the findings, parental IBL competencies in every dimension were found to be at a "very sufficient" level. According to the age and education level of the parents; It was found that IBL proficiency averages decreased as the age of the parents increased, and there was no significant relationship with the level of education. As a basic suggestion in the research; Parents who have children in middle school and high school are recommended to adopt approaches appropriate to their social and emotional learning competencies.

Keywords: *Social and emotional learning, High school and middle school students, Parents, Competence.*



Extended Abstract

Introduction. Studies on social and emotional competencies in education and psychology have shown that social and emotional skills are learnable and teachable. In this situation, an umbrella concept such as Social and Emotional Learning (SEL) was needed to address the development and learning of concepts such as emotional intelligence, social and emotional competence and social skills (Erkman et al., 2019). In the SEL report prepared by TÜSİAD (2019), opinions were expressed that the development of these skills should continue throughout life, starting from early childhood within the family (Erkman et al. 2019). Families, especially parents, are the primary socialization agents and significantly impact on how children perceive themselves and define who they are (Socha, 2009). Since they are the "child's first teacher", they are effective in forming social and emotional skills (Bridges et al., 2012). The quality of these skills is closely related to parent-child interaction (Bayraktar, 2007). Although it is known that SEL skills are important skills today (Erkman et al., 2019; Kılıç, and Çeliköz, 2023; ASPEN, 2018; UNESCO, 2021, Weissberg et al., 2015), it is seen that children do not have these skills at a sufficient level (Durlak, et al. 2011, OECD, 2017a, 2017b).

The research aims to determine parental competencies to improve the SEL skills of secondary and high school students and to reveal the level of parents' competence in terms of some variables. In this regard, answers were sought to the following research questions:

Students in middle school and high school;

1. What are the parent competencies for SEL skills?
2. What is the level of SEL competence of parents towards their children?
3. Do parents' SEL competencies towards their children differ in terms of age?
4. Is there a significant relationship between parents' SEL competencies and education levels of their children?

Method. A general survey model was used in this research. In the research, firstly, a comprehensive literature review was conducted on the subject of SEL. In the light of the examined sources, various situations in which parental competencies can be determined have been identified. In the next stage of the research, opinions and suggestions on qualification determination were received from 8 experts in the fields of early childhood education, classroom education, child development, guidance and psychological counseling, and educational programs and teaching. During the interviews, opinions and suggestions were received about whether the candidate qualification items could be determined from the situations conveyed, the situations that needed to be corrected in terms of scientific scope, and the basic reference sources that could be used in the future process of the research. Accordingly, it was decided to use the IBL Competency Framework developed by CASEL (2020) for the theoretical structure of the competencies to be prepared. This framework approach consists of five core competency areas: self-management, self-awareness, social awareness, relationship skills and responsible decision-making. For the prepared competency items, each of these competency areas was determined as a dimension, and the items were accepted as "competence indicators".

Two different working groups were formed in the research: the Expert Working Group and the Parent Working Group. The Expert Working Group, in order to determine the SEL competencies of parents for their children (for Sub-goal 1); The Parent Working Group was established to reveal the



level at which parents have these competencies in terms of some variables (for the 2nd, 3rd and 4th Sub-goals).

Results. In the research, parental competencies to improve their children's social and emotional learning skills were determined. In the competency determination phase, the components in the core competency framework of CASEL (2020) were taken as reference. CASEL (2020)'s SEL components were accepted as dimensions for competencies, and the determined parent competency indicators were created under these five basic competencies.

The first result obtained in the research is the SEL Parental Competence Indicators, which consist of 74 valid and reliable indicators. SEL Parent Competencies consist of 14 competency indicators in the self-awareness competency area, 22 in the self-management competency area, 10 in the social awareness competency area, 12 in the responsible decision-making competency area, and 16 in the relationship skills competency area.

Another result of the research is to determine the current competencies of parents in terms of their children's SEL skills. According to the findings, the competencies of the parents are at a level that can be called "completely sufficient" both in terms of each of the 5 sub-dimensions and in terms of total competency. According to this result, parents are significantly conscious and equipped in terms of their children's development of SEL skills.

The final result of the research is to determine the differentiation of parents' current competencies according to age and their relationship with education level in terms of their children's IBL skills. The conclusion reached according to the age variable is that the competence levels of parents differ according to their age. As parents get older, their proficiency in SEL skills towards their children decreases.

Discussion and Conclusion. There are many national and international qualification frameworks prepared from different perspectives (Alan, 2019; MEB, 2017; Karslı and Güven, 2011; Lang and Evans, 2006, Şişman, 2009). Among these competency frameworks, there are frameworks that address knowledge, skills, attitudes and values (European Commission, 2013; MEB, 2017) as well as competencies that specify performance indicators (Danielson, 1996; Lang and Evans, 2006).

The competency indicators prepared within the scope of this study reflect the knowledge, skills, attitudes and values of parents. It also consists of measurable and observable proficiency indicator items. For this reason, parents' SEL competencies for their children have been brought to the literature in a concrete and observable way.

The more parents know about child development and positive parenting practices, the more knowledge they have to support their children's social and emotional competencies (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine, 2016). In addition, parents' attitudes towards their children; It affects the psychological and social development of children (Toktamış, 2008), and accepting and supportive attitudes positively affect social and emotional skills (Yükçü, et al., 2021).



Giriş

Eğitim ve psikoloji alanında sosyal ve duygusal yetkinliklerle ilgili yapılan çalışmalarla sosyal ve duygusal becerilerin öğrenilebilir ve öğretilebilir beceriler olduğu anlaşılmıştır. Bu durum üzerine duygusal zeka, sosyal ve duygusal yetkinlik ve sosyal beceriler gibi kavramların gelişmesi ve öğrenilebilmesi durumları üzerine *Sosyal ve Duygusal Öğrenme (SDÖ)* gibi bir çatı kavrama ihtiyaç duyulmuştur (Erkman vd., 2019). Günümüzde kavramsal olarak gelinen noktada; Sosyal ve Duygusal Öğrenme; duyguları tanımak ve yönetmek, başkalarını önemsemek ve onlarla ilgilenmek, olumlu ilişkiler kurmak, sorumlu kararlar almak ve zorlu durumları etkili bir şekilde ele almak için yetkinlikler kazanma süreci olarak ifade edilmektedir (UNESCO, 2021). Dolayısıyla sosyal ve duygusal öğrenme; davranışların, bilişin ve duyguların sentezini ifade etmektedir (Zins ve Elias, 2004).

Sosyal ve duygusal becerilerin öğretimi, empatik, şefkatli, başarılı, yardımsever olma gibi kazandırdığı pek çok olumlu özellik sayesinde öğrencilere ve topluma çarpan etkili kazanç sağlamaktadır. Bu nedenle bireyin sosyal ve duygusal gelişimi, bilişsel ve biyolojik gelişim kadar önemlidir. Fakat çocukların gelişim dönemlerinde en çok bilişsel becerilerin gelişiminin dikkate alındığı söylenebilir. Böylece, çocuğun gelişim özelliklerinde bütünlükten daha çok akademik (bilişsel) gelişim daha çok öncelikli olmaktadır (Koyuncu, 2022; TÜSİAD,2019). UNESCO'ya (2021) göre; artık eğitim sistemleri, insan öğreniminin ve deneyiminin bu yönünü ele almalı ve buna katkıda bulunabilmek için dönüştürülmelidir. Bu becerilerin doğuştan gelmesinin yanı sıra yaşam boyunca öğretilebilen beceriler olması nedeniyle, bu yöndeki kazanımların aile içinde erken çocukluk döneminden başlayarak kazandırılması gerekmektedir.

TÜSİAD (2019) tarafından hazırlanmış olan SDÖ raporunda da bu becerilerin geliştirilmesinin, aile içinde erken çocukluk döneminden başlayarak ömür boyu devam etmesi yönünde görüşler belirtilmiştir (Erkman vd., 2019). Bireyin sosyal duygusal gelişimiyle ilgili çevrenin önemine işaret eden Bronfenbrenner (1979), *Ekolojik Sistemler Kuramını* geliştirmiştir. Bu kurama göre, sistemin merkezinde bireyin kendisi yer almakta ve birey başta ailesi olmak üzere çevreyle etkileşimde bulunmaktadır. Alt sistem olarak belirtilen aile ile birlikte, akran ve okul da bireyin gelişimini etkilemektedir. Bahsi geçen bu kuram CASEL'in (2020) geliştirmiş olduğu ve günümüzde birçok araştırmaya referans kaynağı olan SDÖ modeliyle, bireyi etkileyen değişkenler açısından oldukça benzerdir (Ağırkan, 2021). CASEL'in (2020) modeline göre bireyin SDÖ becerilerinin gelişimini etkileyen unsurlar dairesel şekilde içten dışa doğru sırasıyla; sınıf (öğretme yöntemleri ve sınıf atmosferi), okul (okul kültürü, uygulamaları ve politikaları), aile, okul, topluluk işbirliği (aileler ve ebeveynler) ve topluluklar (desteklenen ve ilişkilendirilen öğrenme fırsatları) şeklindedir. Bireyin SDÖ gelişimi için; gerek *Ekolojik Sistemler Kuramından* (Bronfenbrenner, 1979), gerekse SDÖ ile ilgili geliştirilen güncel modellerden (CASEL, 2020; OECD, 2015) içinde yaşadığı çevre, öğrenim gördüğü okul ve sınıf ortamı ve ailesi gibi birçok etmenin önemli olduğu anlaşılmaktadır. Bu yüzden sosyal ve duygusal becerilerin kazandırılması sadece okul ortamlarına bırakılmamalıdır (Türnüklü, 2004; Erkman vd. 2019). Aileler, özellikle de ebeveynler, birincil sosyalleşme temsilcisidir ve çocukların kendilerini nasıl algıladıkları ve kim olduklarını tanımlamalarında önemli etkiye sahiptir (Socha, 2009). "Çocuğun ilk öğretmeni" olmaları nedeniyle de sosyal ve duygusal becerilerinin ilk oluşum sürecinde etkilidir (Bridges vd., 2012). Bu becerilerin niteliği ise ebeveyn-çocuk etkileşimiyle yakından ilişkilidir (Bayraktar, 2007).



Bireylerin özellikle hayatının ilk yıllarında ve ergenlik döneminde ebeveynlerinden gördüğü tutumlar gerek kişilik gelişimini gerekse sosyal gelişimini etkilemektedir (Erkan, vd., 2002; Yılmaz, 2007). Başka bir ifadeyle, ebeveynlerin çocuklarına karşı tutumları; çocukların psikolojik ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olmaktadır (Toktamış, 2008). Ebeveynlerin bu tutumları destekleyici ve denetleyici olmak üzere iki ana başlık altında toplanabilir (Yavuzer, 2013). Özellikle destekleyici anne baba tutumlarında ergenlerin çevresindeki insanlara karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiği görülmektedir (Yavuzer, 2001). Ergenler ebeveynlerini kabul edici ve destekleyici algıladıkça, sosyal ve duygusal öğrenme becerileri de gelişmektedir (Yükçü vd., 2021). Ayrıca ebeveynlerin ergen çocuklarıyla olan ilişkilerinin niteliği arttıkça çocukların akranlarıyla daha nitelikli ilişkiler geliştirdiği pek çok araştırma ile ortaya konmuştur (Çeçen, 2008; Demir, vd., 2005; Günaydın ve Yöndem, 2007; Helsen, vd., 2000; Tozkoparan, 2014; Young, vd., 2005). Yükçü vd., (2021)'lerine göre de nitelikli ebeveyn-çocuk ilişkisi çocuklarda sosyal ve duygusal öğrenmeyi olumlu etkilemektedir.

Ebeveynlerin ve çocuklarının sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelendiği araştırmalarda, çocukların sosyal beceri düzeyi ile ebeveynlerin sosyal beceri düzeyleri arasında anlamlı ilişki bulunmuştur (Özabacı, 2006). Ebeveynin stresle başa çıkma yöntemleri, iletişim becerileri, problem çözme şekli ve kendilik farkındalıkları, çocukların da sosyal duygusal becerilerini etkilemektedir (Türnüklü, 2004). Çocukların stresle başa çıkma, problem çözme ve iletişim becerileri üzerine yapılan araştırmalar da anne ve babası ile sıcak samimi ilişki geliştirmiş ve onların kararlarına saygı duyan çocuklarda bu becerilerin daha gelişmiş olduğuna işaret etmektedir (Bilir ve Dabanlı, 1981; Yılmaz, 2014). Bu durum, anne ve babanın birbirleriyle ve çocuklarıyla olan ilişkisinin, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir etkiye sahip olduğunu göstermektedir. Bunun farkında olan ebeveynler ise genellikle uygun davranış sergilemektedir (Bornstein, 2015).

SDÖ becerilerinin günümüzde önemli beceriler olduğu bilinmekle birlikte (ASPEN, 2018; Erkman vd., 2019; Kılıç ve Çeliköz, 2023; UNESCO, 2021, Weissberg vd., 2015) çocukların bu becerilere yeterli düzeyde sahip olmadığı görülmektedir (Durlak, vd., 2011; OECD, 2017a, 2017b; OECD, 2021). Özellikle OECD'nin (2021) Türkiye'nin de dâhil olduğu farklı ülkelerdeki çocuklar üzerinde yürüttüğü araştırma bulguları, geniş bağlamda SDÖ becerisinin problem teşkil ettiğini göstermektedir. Araştırmada, 2019 yılında 9 ülkeden 10 şehirde geniş kapsamlı veriler elde edilmiştir. Araştırmaya Türkiye'den seçilen şehir İstanbul'dur. Elde edilen sonuçlarda öğrencilerin ergenlik döneminde sosyal ve duygusal açıdan yaşadıkları zorluklara vurgu yapılmaktadır. Sonuçlar 15 yaş grubundaki öğrencilerde yaşam doyumu, güven, iyimserlik ve sosyallik becerilerinin 10 yaş grubundakilere göre daha düşük düzeyde olduğunu göstermektedir. Ayrıca ergenlik döneminde akranlar, öğretmenler ve velilerle etkileşimin ve karşılıklı güvenin azaldığı yönünde sonuçlara ulaşılmıştır. Araştırmadan elde edilen en genel sonuç ise; İstanbul da dâhil olmak üzere neredeyse tüm katılımcı şehirlerde, 10 yaş grubu öğrencilerin 15 yaş grubu öğrencilere göre sosyal ve duygusal becerilerinin daha yüksek olmasıdır. Buna göre ergenlik dönemine doğru çocuklarda sosyal ve duygusal beceriler zayıflamakta ve 15 yaş civarı yaşlardaki öğrenciler sosyal ve duygusal beceriler açısından daha fazla desteğe ihtiyaç duymaktadır (OECD, 2021). Ayrıca yapılan çeşitli çalışmalar da (ASPEN, 2018; OECD, 2021; Erkman vd., 2019) öğrencilerin bu beceriler açısından eksik yönlerine vurgu yapmaktadır.



SDÖ'nün faydaları ile ilgili yapılan birçok araştırma kısaca özetlendiğinde; SDÖ becerileri desteklenen çocukların ve gençlerin ileriki dönemlerde yaşam becerileri, sağlıklı ve olumlu ilişki kurma becerileri, akademik başarıları, iş hayatındaki başarıları, bilişsel, dil ve sosyal becerileri, yılmazlık becerileri, olumlu sosyal davranışları, psikolojik esenlikleri, sorumlu ve katılımcı vatandaşlık davranışları ve öz saygı ve öz güvenlerinde artış görülmüştür (Göl-Güven, 2021). Türkiye bağlamında da çocuk ve gençlerde bu becerilerin geliştirilmesi gerektiğinin önemi belirtilmiştir (TÜSİAD, 2019). Weissberg vd., (2015)'lerine göre ülkelerin kaliteli denilebilecek SDÖ programlarını oluşturabilmesinin en önemli yollarından birisi gerekli SDÖ standartlarını-yeterliliklerini belirlemektir. İyi yazılmış ve uygulamaya konulmuş standartlar-yeterlilikler, okul çalışanlarına, ailelere ve öğrencilere öncelikleri anlatır niteliktedir (Weissberg vd., 2015). SDÖ becerilerinin geliştirildiği temel yerlerden birisi ev ve yakın sosyal çevre olduğu için (CASEL, 2020; Erkman, vd., 2019), bu araştırmada ebeveyn yeterliliklerine odaklanılmıştır. Bu odak doğrultusunda ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için ebeveynlerde bulunması gereken yeterlikler araştırmanın temel çıkış noktasını oluşturmaktadır.

Araştırmada ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin SDÖ becerilerini geliştirmek için ebeveyn yeterliliklerini belirlemek ve ebeveynlerin bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduğunu bazı değişkenler açısından ortaya koymak amaçlanmıştır. Yeterlilik maddelerinin çeşitli değişkenlere göre farklılaşma ve ilişkisel olma durumları beklenmektedir. Bu nedenle araştırmada alan yazında tartışılan değişkenler olan yaş ve eğitim seviyesi değişkenlerinin seçilmesi uygun görülmüştür. Bu doğrultuda aşağıdaki araştırma sorularına cevap aranmıştır:

Ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin;

1. SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri nelerdir?
2. Ebeveynlerinin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri ne düzeydedir?
3. Ebeveynlerinin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri yaş değişkeni açısından farklılaşmakta mıdır?
4. Ebeveynlerinin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri ve eğitim seviyeleri aralarında anlamlı bir ilişki bulunmakta mıdır?

Yöntem

Araştırma deseni

Bu araştırmada genel tarama modeli kullanılmıştır. Tarama modeli, geçmişte ya da halen var olan bir durumu var olduğu şekliyle betimlemeyi amaçlar. Araştırmaya konu olan olay, birey ya da nesne, kendi koşulları içinde ve olduğu gibi tanımlanmaya çalışılır (Karasar, 2005). Araştırmada yeterlilik maddeleri uzman görüşlerine göre belirlenerek, yeterliliklerle ilgili mevcut durum belirlenmeye çalışıldığı için tarama modelinin kullanılması uygun görülmüştür.

Araştırma süreci (işlem)

Gerekli yeterlilikleri belirlemenin ilk aşaması konuyla ilgili kapsamlı bir alan yazın taraması yapılmasıdır (Alan, 2019; Biçer, 2021; Erişen, 2001). Bu nedenle araştırmada ilk olarak SDÖ konusu ile ilgili geniş kapsamlı alan yazın taraması yapılmıştır. İncelenen kaynaklar ışığında ebeveyn yeterliliklerinin belirlenebileceği çeşitli durumlar belirlenmiştir.

Kılıç, C. ve Çeliköz, M. (2024). Ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin sosyal ve duygusal öğrenme becerilerinin gelişimi için ebeveyn yeterlikleri. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 1996-2030. DOI. 10.51460/baebd.1495950



Araştırmanın bir sonraki aşamasında erken çocukluk eğitimi, sınıf eğitimi, çocuk gelişimi, rehberlik ve psikolojik danışmanlık ve eğitim programları ve öğretim alanlarındaki 8 uzmandan yeterlilik belirleme durumları üzerine görüş ve önerileri alınmıştır. Yapılan görüşmelerde iletilen durumların içerisinde aday yeterlilik maddelerinin belirlenip belirlenemeyeceği, bilimsel kapsam olarak düzeltilmesi gereken durumlar ve araştırmanın bundan sonraki sürecinde faydalanılabilecek temel referans kaynaklar hakkında görüş ve öneriler alınmıştır. Buna göre hazırlanacak yeterliklerin kuramsal yapısı için CASEL'in (2020) geliştirmiş olduğu *SDÖ Yeterlik Çerçevesi* kullanılmaya karar verilmiştir. Bu çerçeve yaklaşımı *öz yönetim, öz farkındalık, sosyal farkındalık, ilişki becerileri ve sorumlu karar verme* olmak üzere beş temel yeterlik alanından oluşmaktadır. Hazırlanan yeterlik maddeleri için bu yeterlik alanlarının her biri boyut olarak belirlenmiş, maddeler "yeterlik göstergeleri" olarak kabul edilmiş ve *yeterlik gösterge maddeleri* (YGM) olarak ifade edilmiştir.

Araştırmanın bir sonraki aşamasında aday YGM'leri yazılmıştır. Maddelerin yazımı esnasında; daha önce belirlenmiş olan durumlar, uzmanlardan elde edilen bilgiler, taranan yeni kaynaklar ve CASEL SDÖ Yeterlikler Çerçevesi dikkate alınmıştır.

Araştırmanın bir sonraki aşaması YGM'lerin kapsam, dil geçerliliği ve yeterlik maddesi uygunluğunu sağlanması aşamasıdır. Bu aşamada alan uzmanlarına ulaşılarak maddelerin kapsam ve dil geçerliliği uygunluk testi yapılmıştır. Katılımcı uzmanlardan gelen dönütlere göre; bazı maddeler değiştirilmeden kabul edilmiş, bazıları elenmiş (kapsamdan çıkarılmış), bazıları başka boyuta alınarak yerleri değiştirilmiş ve bazıları da düzeltilerek yeniden yazılmıştır. Daha sonra mevcut yeterlik formu için son olarak tekrar uzman görüşü alınmış ve YGM'lerine nihai şekli verilerek ölçme aracı formu şeklinde düzenlenmiştir. Düzenlenen formun görünüş geçerliliğinin sağlanması amacıyla pilot uygulaması yapılmıştır. Bunun için forma, yönerge ve 5'li likert tipi dereceleme boyutu ilave edilmiş ve 10 ebeveyn üzerinde pilot uygulaması gerçekleştirilmiştir. Pilot uygulama esnasında ebeveynlere; 1) anlaşılmayan madde olup olmadığı, 2) formun yönergelerinin açık ve anlaşılır olup olmadığı durumları teyit edilmiştir. Araştırmanın son aşamasında ise oluşturulan ölçme aracıyla katılımcı ebeveynlerden veri toplanarak çeşitli değişkenlerle mevcut durum belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmanın çalışma grubu

Araştırmada *Uzman Çalışma Grubu* ve *Ebeveyn Çalışma Grubu* olmak üzere iki farklı çalışma grubu oluşturulmuştur. *Uzman Çalışma Grubu*, ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerini belirlemek (1. Alt amaç için) amacıyla; *Ebeveyn Çalışma Grubu*, ebeveynlerin bu yeterliklere ne düzeyde sahip olduğunu bazı değişkenler açısından ortaya koymak (2., 3. ve 4. Alt amaç için) amacıyla oluşturulmuştur.

Uzman çalışma grubu

Araştırmada aday yeterlilik maddelerinin kapsam, dil geçerliliği ve yeterlilik maddesine uygunluk durumlarını belirlemek için uzmanlardan oluşan bir çalışma grubu belirlenmiştir. Bunun için, Ölçüt (kriter) Örneklem Yöntemi kullanılmıştır. Ölçüt örneklem yöntemi ile ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerini en iyi belirleyebilecek olan uzmanlara ulaşmak hedeflenmiştir. Bu doğrultuda uzmanların *psikolojik danışmanlık ve rehberlik, gelişim psikolojisi, çocuk gelişimi* ile



öğrenme bilimleri alanlarında görev yapıyor olmaları ve bu alanlardan en az yüksek lisans seviyesinde eğitim almış olmaları ölçüt olarak belirlenmiştir.

Belirlenen bu ölçütlere göre uzman katılımcı bulabilmek için üniversitelerin web sayfaları taranarak toplamda 420 uzmanın iletişim adresine ulaşılmıştır. Belirlenmiş olan uzmanlara elektronik posta yöntemiyle ulaşılmış, araştırmanın amacı ve soruları belirtilmiş ve araştırma daveti gönderilmiştir. Bu uzmanların 49'undan dönüş sağlanmıştır. Uzmanlara ait bilgiler tablo 1'de belirtilmiştir.

Tablo 1.

Uzman çalışma grubuna ait kişisel bilgiler

Değişkenler		Rehberlik ve psikolojik danışmanlık alanındaki uzmanlar (f)	Gelişim Psikolojisi Alanındaki Uzmanlar (f)	Çocuk Gelişimi Alanındaki Uzmanlar (f)	Öğrenme Bilimleri Alanındaki Uzmanlar (f)
Eğitim Durumu	Yüksek L.	7	1	2	2
	Doktora	20	11	6	-
Unvanı	Uzman	5	1	2	2
	Öğretim Görevlisi	-	-	-	-
	Araştırma Görevlisi	2	1	-	-
	Dr. Öğr. Ü.	10	4	5	-
	Doçent	5	5	1	-
	Profesör	5	1	-	-
Hizmet Yılı	0-5 yıl	3	-	2	1
	6-10 yıl	4	1	4	1
	11-15 yıl	3	-	1	-
	16-20 yıl	7	5	1	-
	21-25 yıl	6	5	-	-
	26-30 yıl	4	1	-	-
Toplam		27	12	8	2

Tablo 1 incelendiğinde uzman çalışma grubunun psikolojik danışmanlık ve rehberlik (n=27), gelişim psikolojisi (n=12), çocuk gelişimi (n=8) ve öğrenme bilimleri (n=2) olmak üzere 4 farklı alandan; 37'si doktoralı 12'si Yüksek lisanslı; çoğunluğu Rehberlik ve Psikolojik danışmanlık alanında Dr. Öğr. Üyesi olarak çalışmakta olan uzmanlardan oluştuğu gözlenmektedir.

Ebeveyn çalışma grubu

Araştırmanın ebeveyn çalışma grubu, belirlenmiş olan YGM'lerle ölçüm yapılan ebeveynlerden oluşmaktadır. Ebeveynler seçilirken amaçlı örneklem belirleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir ve ölçüt örnekleme yöntemleri tercih edilmiş ve Kocaeli ilinden ebeveynlere ulaşılmıştır. Ölçüt olarak; (1) farklı tür okullarda öğrenim gören öğrencilerin ebeveynleri, (2) eğitim düzeyi açısından her eğitim kademesinden ebeveynler ve (3) genç yetişkin ve orta yetişkin gruplarından



ebeveynler belirlenmiştir. Buna göre 457 ebeveyne katılımcı olarak ulaşılmıştır. Araştırmaya katılan ebeveynlerle ilgili çeşitli bilgiler Tablo 2’de yer almaktadır.

Tablo 2.
Ebeveyn çalışma grubuna ait kişisel bilgiler

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Kadın	266	58
	Erkek	191	42
Yaş	40 altı	114	25
	41-50 arası	287	62
	51-60 arası	30	7
	61 ve yukarı	26	6
Medeni durum	Evli	405	88
	Bekar	52	12
Eğitim Düzeyi	İlkokul	22	4
	Ortaokul	36	8
	Lise	121	26
	Lisans	223	49
	Yüksek Lisans	25	6
	Doktora	30	7
Çocuğunun Öğrenim Gördüğü Okul Türü	Ortaokul	129	28
	Özel Ortaokul	59	12
	Özel Anadolu Lisesi	42	9
	Anadolu Lisesi	69	15
	Fen Lisesi	71	16
	Meslek Lisesi	42	9
	İmam Hatip Lisesi	45	11
Toplam		457	100

Tablo 2 incelendiğinde 457 kişiden oluşan ebeveyn çalışma grubunun 266’sı kadın (%58), 191’i erkek (%42); 401 kişinin 50 yaşın altında (% 87) olduğu; 52’sinin (%12) evli olmadığı; 22’si ilkökul (%4), 36’sı ortaokul (%8), 121’i lise (%26), 223’ü lisans (%49), 25’i yüksek lisans (%6), 30’u doktora (%7) eğitim seviyesinde; çocuklarının öğrenim gördükleri okullar olarak ise, 129’u ortaokul (%28), 59’u özel ortaokul (%12), 42’si özel Anadolu Lisesi (%9), 69’u Özel Anadolu lisesi (%15), 71’i Fen Lisesi (%16), 42’si meslek lisesi (%9) ve 45’i İmam Hatip Lisesi (%11) şeklindedir.

Veri toplama araçları ve süreçleri

Bu araştırma iki aşamada gerçekleştirilmiştir. İlk aşamada Çocuklarına Yönelik SDÖ Ebeveyn Yeterliliklerinin belirlendiği bir form geliştirilmiş sonraki aşamada ise bu form kullanılarak ebeveynlerin SDÖ yeterlilikleri belirlenmeye çalışılmıştır. Araştırmanın ilk aşamasında alan yazın taramasından elde edilecek yeterlilik havuzunu/aday maddeleri belirlemek için alan uzmanlarından elektronik posta veya bire bir görüşme ile görüş ve öneriler alınmıştır. Bu uzmanlardan alınan görüş ve önerilere Tablo 3’de yer verilmiştir.



Tablo 3.

Yeterlilik havuzunu belirlemede başvurulan uzmanlardan görüş ve öneri alınan hususlar

1. Araştırmanın bundan sonraki sürecinde faydalanılabilecek kaynak ve/veya kişiler,
2. Alan yazından elde edilmiş mevcut durumların SDÖ konusunda uygunluğu,
3. Alan yazından elde edilmiş mevcut durumların içeriğinden çıkarılabilecek yeterlilik maddelerinin olup olmadığı,
4. Yeterlilik maddelerini yazarken kullanılabilecek SDÖ boyutları,
5. Yeterlilik maddeleri için hangi SDÖ yeterlilik çerçevesinin/modelinin kullanılabileceği,
6. Araştırma ile ilgili farklı görüş ve öneriler.

Tablo 3’de belirtilen hususlar üzerine CASEL (2020) modeli temelinde beş farklı boyutta düzenlenen ebeveyn aday yeterlik maddelerinin uygun olup olmadığına dair verilerin toplanması için, elektronik ortamda (Google forms) formdan yararlanılmıştır. Formda her bir SDÖ yeterlik göstergesi için “uygun” “uygun değil”, “uygun fakat düzeltilebilir” seçenekleri düzenlenmiştir. Ayrıca formun giriş kısmına SDÖ ve araştırmada kullanılan boyutlarıyla ilgili bilgilendirici açıklama yazılmış ve katılımcılara beş boyut ve göstergelere göre yeterlik maddeleri hakkında görüş bildirmeleri istenmiştir. Alan uzmanları üzerinden gerçekleşen bu veri toplama süreci yaklaşık üç ay sürmüştür.

Araştırmanın daha sonraki veri toplama aşaması ortaokul ve lise kademesinde öğrenim gören bir çocuğa sahip olan ebeveynler üzerinden gerçekleşmiştir. Bunun için öncelikle hazırlanan SDÖ yeterlik formundaki her bir gösterge ifadesi, anlamı bozmadan ebeveyn odaklı olarak revize edilmiştir. Bu forma daha sonra 5’li likert tipi dereceleme ve yönerge eklenmiş ve çevrim içi anket formu olarak pilot uygulamaya hazır hale getirilmiştir. Formun eğitim seviyesi düşük ve yüksek denebilecek nitelikte ve 2 tanesi Türkçe öğretmeni olmak üzere, 10 ebeveyn üzerinde pilot uygulaması yapılmıştır. Bu doğrultuda, formda 1 maddenin tam olarak anlaşılmadığı görülmüş ve madde yeniden düzenlenmiştir. Bu işlemlerle birlikte ebeveyn yeterlik göstergeleri formuna son şekli verilmiştir. Ebeveynlerle veri toplama işlemi yaklaşık 2 aylık bir sürede gerçekleşmiştir.

Alan yazın taraması ve uzman görüşlerine göre oluşturulan beş faktörlü yapının geçerliliğini belirleyebilmek için açımlayıcı faktör analizi ve güvenilirlik için her faktörde Cronbach Alpha güvenilirlik analizleri yapılmıştır.

Ebevey formu AFA test sonuçlarına göre Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) örneklem uygunluk katsayısı .91 ve Barlett Sphericity testi anlamlılık değeri $p = .000$ ($p < .001$) olarak bulunmuştur. Elde edilen sonuçlara göre çalışmada kullanılan 74 YGM’nin ilgili örnekleme faktör analizine uygunluğu (Büyüköztürk, 2010) söylenebilmektedir. Örneklem sayısının 457 olması ise madde sayısının beş katı ve en az 300 olması koşullarını (Tabachnik ve Fidell, 2013) sağlamaktadır.

Araştırmanın temel amacı yeterlik belirleme olduğu için, AFA işlemlerinde boyut oluşturma yöntemi olarak yapının 5 boyutta toplanması zorlanmıştır. Faktörler arasında ilişkisel bir durumun olduğu beklendiği için de eğik döndürme yöntemlerinden Direct Oblimin yöntemi seçilmiştir. 19 kez döndürmeyle yapılan AFA hesaplamaları sonucunda 1 maddenin faktör yükünün .30’un altında kaldığı belirlenmiştir. Bu madde 18. madde olan “Çocuğunun akademik, sosyal vb. görevlerinde (ödevlerin yapılması, ev işlerindeki sorumluluğu vb.) ona gösterdiği yardımı sınırlı tutar.” maddesidir. Araştırmacı ve tez danışmanı ile birlikte bu maddenin “önemli” bir madde olduğu ve sayıca fazla



denilebilecek uzman görüşlerine göre şekillendiği yönünde tekrardan değerlendirme yapılmıştır. Bu nedenlerle maddenin kapsamdan çıkarılması uygun görülmemiştir. Maddelerin faktörlerde toplanma durumlarına göre ise; 5 maddenin istenmedik faktörlerde olduğu tespit edilmiştir. Bu maddelerle ilgili tekrardan değerlendirme yapılmıştır. Araştırmanın yeterlik belirleme araştırması olması, SDÖ boyutlarının birbirlerine benzer nitelikte boyutlar olması ve yeterlik belirleme uzman ekibinden kişilerin görüşlerine göre, bir maddenin birden çok SDÖ boyutunun kapsamına girebilme durumunun olması nedenlerinden dolayı maddelerin hazırlanmış olan boyutlarında kalmaları uygun görülmüştür. Formun boyutları toplam varyans değerlerinin %50'sini açıklamaktadır. Yapı geçerliliğini sağlayabilmek için toplam varyans değeri Kline (1994)'a göre % 40'ın üzerimde olmalıdır. Bu durumda çalışmada ulaşılan %50'lik toplam varyans değerinin uygunluğundan söz edilebilmektedir.

Ebeveyn formunun güvenilirlik analizinde ise elde edilen boyutların ve tüm formun Cronbach Alpha güvenilirlik katsayıları hesaplanmıştır. Boyutların güvenilirlik katsayıları sırasıyla; öz farkındalık = .853, öz yönetim = .899, sorumlu karar verme = .930, sosyal farkındalık = .875, ilişki becerileri =.923 ve tüm formun .971 olarak bulunmuştur. Bu durumda gerek bütün boyutların gerekse formun bütününün yüksek güvenilirlikte olduğu söylenebilmektedir.

Verilerin analizi

Araştırmada ilk veri analizi kapsam, dil geçerliliği ve yeterlilik maddelerine uygunluk durumlarının belirlendiği aşamada yapılmıştır. Bu aşamada uzman görüşleri arasındaki uyumu belirlemek için Lawshe (1975) tarafından geliştirilen alanyazında *Lawshe tekniği* olarak bilinen teknik kullanılmıştır. Buna göre uzmanların her bir yeterlik ifadesi için *uygun* ve *uygun fakat düzeltilebilir* görüşü için =1, *uygun değil* görüşü için =0 kodlamaları yapılmış ve bu veriler EXCEL programına

$$KGO = \frac{N_g}{N/2} - 1$$

aktarılmıştır. Daha sonra Lawshe, (1975) tarafından geliştirilen formül kullanılarak her bir yeterlik maddesinin kapsam geçerlilik oranları (KGO) hesaplanmıştır. Bu formülde N_g = maddeye gerekli/uygun diyenleri, N = maddeye cevap veren toplam katılımcı sayısını temsil etmektedir. Elde edilen KGO katsayısı 0 ya da negatif bir değer olduğunda bu maddeler elenir. Kalan maddeler içinse Tablo 4'de belirtilen kritik değerlerle kıyaslama yapılmaktadır (Lawshe, 1975).

Tablo 4.

Maddelerin 0.05 anlamlılık düzeyinde KGO'ları için minimum değerler

Uzman Sayısı	Minimum Değer	Uzman Sayısı	Minimum Değer
5	0.99	13	0.54
6	0.99	14	0.51
7	0.99	15	0.49
8	0.78	20	0.42
9	0.75	25	0.37
10	0.62	30	0.33
11	0.59	35	0.31
12	0.56	40+	0.29

Kaynak: Yurdugül, (2005).



Araştırmanın bu kısmında, bahsedilen bu aşamalara göre tüm maddelerin KGO analizleri yapılmış ve kritik değerlerin altında kalan maddeler elenmiştir. Daha sonraki aşamada uygun fakat düzeltilebilir seçeneğini işaretleyen uzmanların görüşlerine göre madde analizlerine devam edilmiştir. Araştırmacılar uzmanlardan gelen bütün yorumları okumuş, bu yorumlara göre maddeler en uygun olduğu düşünülen haliyle yeniden yazılmıştır.

Sayfa | 2008

Araştırmanın bir sonraki aşaması olan katılımcı ebeveynlerden veri toplama aşamasındaki verilerin analizi için SPSS 21 programı kullanılmıştır. Verilerin analizinden önce verilerin normallik durumlarını belirleyebilmek için çarpıklık ve basıklık değerleri referans alınmıştır. Normal dağılım için çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile 1 aralığında olması gerekmektedir. Bununla birlikte çarpıklık katsayısı -1 ile 1 aralığında olduğunda basıklık katsayısı -2 ile 2 aralığında, basıklık katsayısı -1 ile 1 aralığında ise çarpıklık katsayısı -2 ile 2 aralığında olabilir (George ve Mallery, 2001; Leech vd., 2005). Ayrıca Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerlerinin .05'den yüksek olması normallik varsayımlarındandır (Mertler ve Vannatta, 2016). Normallik varsayımları için bir diğer koşulda örneklem sayısıdır (Karasar, 2005). Her bir gruptaki katılımcı sayısının 30'un altında olması durumlarında normal dağılım kabul edilmemekte ve parametrik olmayan testler kullanılmaktadır (Kabaca ve Erdoğan, 2007).

Ebeveynlerin yaş değişkenlerine göre SDÖ yeterlik gösterge ortalamalarının analizi için ilk önce normallik analizi yapılmıştır. Belirlenen yaş aralıklarında çarpıklık basıklık ve Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerleri sırasıyla; 40 ve altı yaş aralığında -872, .313, $p=.200$, 41-50 yaş aralığında; -1.147, 1.405, $p=.200$, 51 ve üstü yaş aralığında -208, -.182, $p= 0.90$, şeklindedir. Ayrıca her bir gruptaki katılımcı sayısı 30'un üstünde olduğu için, homojenlik testlerinin uygunluğu ile birlikte verilerin normal dağılımları kabul edilmiş ve parametrik testlerden ANOVA testi yapılması uygun görülmüştür.

Ebeveynlerin eğitim düzeyine göre SDÖ yeterlik gösterge ortalamalarının analizi için ilk önce normallik analizi yapılmıştır. Eğitim düzeylerindeki çarpıklık basıklık ve Kolmogorov-Smirnov anlamlılık değerleri sırasıyla; ilkökul; -.708, .195, $p=.150$; ortaokul; -.717, -.443, $p=.200$, lise; -.705, -.470, $p=0.55$, lisans; -.883, .227, $p=.150$, yüksek lisans; -.328, -.1.139, $p=.60$ ve doktora; -.1.345, .772, $p=.65$ şeklindedir. Ayrıca her bir gruptaki katılımcı sayısı 30'un üstünde olduğu için verilerin normal dağılımları kabul edilmiş ve parametrik testlerden Pearson korelasyon testleri yapılması uygun görülmüştür.

Etik durumlar

Araştırma doktora tez araştırmasının bir kısmı olduğu için doktora tezinin yürütüldüğü Yıldız Teknik Üniversitesi etik kurulundan gerekli izinler alınmıştır. Etik kurul izni 05.11.2022 tarih ve 2022.11 numaralı dosya ile araştırmacılara belirtilmiştir. Araştırma sürecinde katılımcılarla ilgili herhangi özel bilgilerin kullanılmaması araştırmanın başlıca etik durumudur.



Bulgular

Birinci araştırma soruna ait bulgular

Araştırmanın birinci alt amacında, “Ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin SDÖ becerileri için ebeveyn yeterlikleri nelerdir?” sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aramak için Lawshe tekniği/formülü kullanılarak beş farklı boyutta hazırlanan her bir YGM'nin kapsam geçerlik oranları (KGO) hesaplanmıştır.

Öz farkındalık boyutuna ilişkin uzman görüşleri

Araştırmanın 1. Alt amacı doğrultusunda ilk olarak *SDÖ Öz Farkındalık* boyutuna ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 30 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 5’de sunulmuştur.

Tablo 5.

Ebeveyn öz farkındalık aday yeterlik gösterge maddelerinin (YGM) uzman görüşlerine göre analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar	Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	49	49	1	Madde düzeltilerek uygun görüldü.	Madde 16	46	49	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 2	47	49	0.91	Madde uygun görüldü	Madde 17	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 3	48	49	0.95	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi	Madde 18	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 4	46	49	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü.	Madde 19	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 5	47	49	0.91	Madde uygun görüldü.	Madde 20	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 6	48	49	0.95	Madde uygun görüldü	Madde 21	46	49	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.
Madde 7	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü	Madde 22	46	49	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 8	45	49	0.83	Madde uygun görüldü	Madde 23	47	49	0.91	Benzer madde olduğu için iptal edildi.
Madde 9	47	49	0.91	Madde uygun görüldü	Madde 24	44	49	0.79	Madde düzeltilerek uygun görüldü



Madde 10	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.	Madde 25	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 11	47	49	0.91	Madde uygun görüldü	Madde 26	48	49	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 12	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.	Madde 27	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 13	48	49	0.95	Farklı bir maddeyi kapsadığı için iptal edildi.	Madde 28	48	49	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 14	49	49	1	Madde uygun görüldü	Madde 29	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 15	48	49	0.95	Öz yönetim boyutuna taşındı.	Madde 30	46	49	0.87	Madde uygun görüldü

*Uygun ve Uygun fakat düzeltilebilir görüşleri 1 ile, uygun değil görüşleri 0 ile kodlanmıştır.
nu: 1 yanıtını veren toplam uzman sayısı, n: toplam uzman sayısı, KGO: Kapsam geçerlilik oranı

Tablo 5' de *Ebeveyn Öz Farkındalık* boyutunda yer alan 30 aday yeterlik gösterge maddesinin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM'in, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte bazı uzmanların "Uygun fakat düzeltilebilir" görüşleri dikkate alınarak, 17 YGM "uygun" görülmüş, 8 YGM "düzeltilerek uygun" görülmüş, 2 YGM farklı bir YGM'yi kapsadığı görüşünden dolayı iptal edilmiş ve 2 YGM'nin de farklı boyutlarda olması gerektiği görüşlerinden dolayı başka boyuta alınmıştır. Uzman görüşlerine en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.79 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte öz farkındalık boyutunda toplam 14 adet YGM elde edilmiştir.

Öz yönetim boyutuna ilişkin uzman görüşleri

Araştırmanın 1. Alt amacı doğrultusunda ikinci olarak *SDÖ Öz Yönetim* boyutuna ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 21 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Ebeveyn öz yönetim aday yeterlik gösterge maddelerinin (ygm) uzman görüşlerine göre analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar	Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	47	49	0.91	Madde uygun görüldü	Madde 12	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 2	47	49	1	Madde uygun görüldü	Madde 13	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.



Madde 3	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü	Madde 14	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 4	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.	Madde 15	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 5	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü	Madde 16	48	49	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 6	47	49	0.91	Madde uygun görüldü	Madde 17	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 7	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü	Madde 18	48	49	0.79	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 8	46	49	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü	Madde 19	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 9	47	49	0.91	Benzer madde olduğu için iptal edildi.	Madde 20	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 10	46	49	0.87	Madde uygun görüldü	Madde 21	48	49	0.95	Madde uygun görüldü.
Madde 11	47	49	0.91	Benzer madde olduğunda dolayı iptal edildi					

Tablo 6'da *Ebeveyn Öz Yönetim* boyutunda yer alan 21 aday YGM'nin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM'in, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Bununla birlikte "*Uygun fakat düzeltilebilir*" görüşünü bildiren uzmanlar dikkate alınarak 7 madde "*uygun*" görülmüş, 12 madde "*düzeltilerek uygun*" görülmüş, 2 madde farklı bir maddeyi kapsadığı görüşlerinden dolayı iptal edilmiştir. *Ebeveyn Öz Yönetim* boyutunda en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.79 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte toplam 22 adet YGM elde edilmiştir.

Sosyal farkındalık boyutuna ilişkin uzman görüşleri

Araştırmanın 1. Alt amacı doğrultusunda üçüncü olarak *SDÖ Sosyal Farkındalık* boyutuna ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 10 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Ebeveyn sosyal farkındalık aday yeterlik göstere maddelerinin (YGM) uzman görüşlerine göre analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 2	47	49	1	Madde uygun görüldü



Madde 3	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 4	48	49	0.95	Madde uygun görüldü
Madde 5	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 6	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 7	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 8	46	49	0.87	Madde uygun görüldü
Madde 9	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 10	46	49	0.87	Madde uygun görüldü

Tablo 7'de *Ebeveyn Sosyal Farkındalık* boyutunda yer alan 10 aday YGM'nin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM'nin, yeterlilik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Uygun fakat düzeltilebilir seçeneğini işaretleyen uzmanların görüşlerine göre; madde iptalleri ya da düzeltmeleri yapılmıştır. Yapılan analizlere göre; 6 madde uygun görülmüş, 4 madde ise düzeltilerek uygun görülmüştür. *Ebeveyn Sosyal Farkındalık* boyutunda en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.87 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte toplam 10 adet YGM elde edilmiştir.

Sorumlu karar verme boyutuna ilişkin uzman görüşleri

Araştırmanın 1. Alt amacı doğrultusunda dördüncü olarak *SDÖ Sorumlu Karar Verme* boyutuna ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 10 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Ebeveyn sorumlu karar verme aday yeterlik göstere maddelerinin (YGM) uzman görüşlerine göre analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 2	47	49	1	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 3	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 4	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 5	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 6	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 7	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 8	46	49	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı görüşlerinden dolayı iptal edildi.
Madde 9	47	49	0.91	Farklı bir maddeyi kapsadığı görüşlerinden dolayı iptal edildi.
Madde 10	46	49	0.87	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 11	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü

Tablo 8'de *Ebeveyn Sorumlu Karar Verme* boyutunda yer alan 11 aday YGM'nin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. KGO değerleri incelendiğinde her bir aday YGM'nin, yeterlik kapsamında yer alması için kabul edilebilir bir değere sahip olduğu anlaşılmaktadır. Uygun fakat düzeltilebilir seçeneğini işaretleyen uzmanların görüşlerine göre; madde düzeltmeleri yapılmıştır. Yapılan analizlere göre; 9 madde düzeltilerek uygun görülmüş, 2 madde ise iptal edilmiştir. *Ebeveyn*



Sorumlu Karar Verme boyutunda en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.87 olmak üzere diğer boyutlardan taşınan maddelerle birlikte toplam 12 adet YGM elde edilmiştir.

İlişki becerileri boyutuna ilişkin uzman görüşleri

Sayfa | 2013

Araştırmanın 1. Alt amacı doğrultusunda beşinci olarak *SDÖ İlişki Becerileri* boyutuna ilişkin uzman görüşleri incelenmiştir. Bu boyuttaki 22 maddeden oluşan aday YGM için hesaplanan KGO değerleri ve madde ile ilgili kararlar Tablo 9'da sunulmuştur.

Tablo 9.

Ebeveyn ilişki becerileri aday yeterlik gösterge maddelerinin (YGM) uzman görüşlerine göre analizi

Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar	Madde	Nu	N	KGO	Madde ile ilgili karar
Madde 1	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü	Madde 12	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 2	47	49	1	Madde uygun görüldü	Madde 13	47	49	0.91	Madde uygun görüldü
Madde 3	47	49	0.91	Maddenin KGO düşük olduğu için iptal edildi.	Madde 14	49	49	1	Madde uygun görüldü
Madde 4	48	49	0.95	Madde uygun görüldü	Madde 15	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 5	47	49	0.91	Madde uygun görüldü	Madde 16	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 6	47	49	0.91	Madde uygun görüldü	Madde 17	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 7	47	49	0.91	Madde uygun görüldü	Madde 18	48	49	0.79	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 8	46	49	0.87	Farklı bir maddeyi kapsadığı görüşlerinden dolayı iptal edildi.	Madde 19	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun görüldü.
Madde 9	47	49	0.91	Madde düzeltilerek uygun	Madde 20	48	49	0.95	Madde düzeltilerek uygun



Madde 10	46	49	0.87	görüldü. Farklı bir maddeyi kapsadığı görüşlerinden dolayı iptal edildi.	Madde 21	48	49	0.95	görüldü. Madde düzeltilerek uygun görüldü
Madde 11	47	49	0.91	Madde uygun görüldü	Madde 22	49	49	1	Madde düzeltilerek uygun görüldü

Tablo 9'da *Ebeveyn İlişki Becerileri* boyutunda yer alan 22 aday YGM'nin uzman görüşlerine göre analizleri görülmektedir. Bu boyutta kapsam geçerlilik oranlarına bakıldığında 1 YGM'nin kapsamdan çıkarılması gerektiği anlaşılmaktadır. Uygun fakat düzeltilebilir seçeneğini işaretleyen uzmanların görüşlerine göre; madde düzeltmeleri yapılmıştır. Yapılan analizlere göre; 6 madde uygun görülmüş, 13 madde düzeltilerek uygun görülmüş, 2 madde ise farklı bir maddeyi kapsadığından dolayı iptal edilmiştir. *Ebeveyn ilişki becerileri* boyutunda en yüksek KGO=1, en düşük KGO= 0.79 olmak üzere farklı boyutlardan taşınan maddelerle birlikte toplam 16 adet YGM elde edilmiştir.

Sonuç olarak uzman görüşlerine göre *çocuklarına yönelik ebeveyn yeterlik gösterge maddeleri* oluşturulmuştur. Uzman görüşlerinden yapılan analizlere göre YGM'lerde yapılan değişiklikler ve oluşturulmuş toplam yeterlik gösterge maddeleri tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 10.

Ebeveyn aday yeterlik gösterge maddelerinin (YGM) uzman görüşlerine göre analizi

	Kabul Edilen Yeterlik Gösterge Maddesi	Düzeltilen Yeterlik Gösterge Maddesi	İptal Yeterlik Gösterge Maddesi	Edilen Yeterlik Gösterge Maddesi	Farklı Taşınan Yeterlik Gösterge Maddesi	Boyuta Yeterlik Gösterge Maddesi	Toplam Oluşturulan Yeterlik Gösterge Maddesi
Öz Farkındalık	17	8	2		2		14
Öz Yönetim	7	12	2				22
Sosyal Farkındalık	6	4					10
Sorumlu Karar Verme		9	2				12
İlişki Becerileri	6	13	2				16
Toplam							74



Tablo 10'da ebeveyn aday yeterlik gösterge maddelerinin (YGM) uzman görüşlerine göre analizi görülmektedir. Analiz sonuçlarına göre öz farkındalık boyutunda 14 madde, öz yönetim boyutunda 22 madde, sosyal farkındalık boyutunda 10 madde, sorumlu karar verme boyutunda 12 madde ve ilişki becerileri boyutunda 16 madde olmak üzere toplamda 74 madde SDÖ ebeveyn yeterlik göstergesi olarak belirlenmiştir.

Sayfa | 2015

İkinci araştırma sorusuna ait bulgular

Araştırmanın ikinci alt amacında, "Ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin ebeveynlerinin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri ne düzeydedir?" sorusu sorulmuştur. Bu soruya cevap aramak için betimsel istatistikler yapılmış ve ebeveynlerin mevcut durumları belirlenmeye çalışılmıştır.

Öz farkındalık boyutuna ilişkin ebeveyn yeterlikleri

Araştırmanın 2. Alt amacı doğrultusunda ilk olarak ebeveynlerin SDÖ Öz Farkındalık boyutuna ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 11'de sunulmuştur.

Tablo 11.

Öz farkındalık boyutuna ilişkin ebeveynlerin çocuklarına yönelik sdö yeterliklerinin betimsel analiz sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	\bar{x}	S.S.
1. Çocuğuma yönelik olan kendi duygularımı tanım	457	4.57	.58
2. Çocuğunun duygularını tanımasına yardım ederim	457	4.26	.81
3. Okul, mahalle gibi sosyal ortamların çocuğunun duyguları üzerindeki etkisinin farkındayım.	457	4.59	.59
4. Çocuğumu hayata karşı iyimser bir bakış açısına sahip olması için teşvik ederim.	457	4.58	.63
5. Çocuğunun yeteneklerini keşfetmesinde ona yardımcı olurum.	457	4.47	.71
6. Çocuğunun olumlu davranışlarını sevgi, takdir etme vb. ile pekiştiririm.	457	4.70	.56
7. Çocuğumun gelişmeye açık yanlarını fark etmesine yardımcı olurum.	457	4.52	.66
8. Çocuğumun herhangi bir görevde gösterdiği çabayı desteklerim.	457	4.75	.53
9. Çocuğuma başarılması zor olan görevler yerine aşamalı olarak zorlaştırılan görevler veririm.	455	4.06	.93
10. Çocuğumun kişilik ve mizaç özelliklerini tanım.	457	4.65	.64
11. Çocuğumun kişilik ve mizaç özelliklerini tanıması konusunda ona rehberlik yaparım.	457	4.37	.77
12. Çocuğumu her türlü potansiyelini geliştirmesi konusunda teşvik ederim.	457	4.52	.65
13. Çocuğumun ilgi duyduğu alanların farkında olurum.	457	4.54	.68
14. Çocuğumun hayat amaçlarıyla değerlerinin uyumlu olmasını teşvik ederim.	457	4.63	.59
Toplam	457	4.51	.39

\bar{x} = aritmetik ortalama, s.s.= standart sapma (1) 1.00- 1.80 hiç yeterli değil, (2) 1.81- 2.60 az yeterli, (3) 2.61 - 3.40 orta düzeyde yeterli, (4) 3.41 - 4.20 Oldukça yeterli, (5) 4.21 -5.00 Çok yeterli.



Tablo 11’de *Ebeveyn Öz Farkındalık* boyutundaki YGM’lerin ebeveynlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın \bar{x} = 4.05, en yüksek ortalamanın \bar{x} =4.76, toplam yeterlik ortalama puanının \bar{x} =4.51 ve ss=.39 olduğu görülmektedir. Bu değerler öz farkındalık boyutunda ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin bir madde haricinde “Çok yeterli” (5) kategorisinde yer aldığı ve yeterliklerin ebeveynlerde benzer olduğunu göstermektedir. “Çocuğuma başarılması zor olan görevler yerine aşamalı olarak zorlaştırılan görevler veririm” maddesi ise *Oldukça yeterli* (4) kategorisindedir.

Öz yönetim boyutuna ilişkin ebeveyn yeterlikleri

Araştırmanın 2. Alt amacı doğrultusunda ikinci olarak ebeveynlerin *SDÖ Öz Yönetim* boyutuna ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 12’de sunulmuştur.

Tablo 12.

Öz yönetim boyutuna ilişkin ebeveynlerin çocuklarına yönelik sdö yeterliklerinin betimsel analiz sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	\bar{x}	S.S.
15. Çocuğumun olumlu ve olumsuz davranışlarını fark etmesini sağladım.	457	4.62	.60
16. Çocuğum başarısızlık yaşadığında onu yeniden motive ederim.	457	4.67	.60
17. Çocuğumun herhangi bir görevde gösterdiği çabayı desteklerim.	457	4.78	.51
18. Çocuğumun akademik, sosyal vb. görevlerinde (ödevlerin yapılması, ev işlerindeki sorumluluğu vb.) ona gösterdiğim yardımı sınırlı tutarım.	457	3.77	1.08
19. Çocuğumun duygularını özgürce ifade etmesini desteklerim.	457	4.63	.62
20. Çocuğumun duygularını rahat ve özgür bir şekilde yaşamasına yardımcı olurum.	457	4.37	.72
21. Çocuğum olumsuz duygular yaşadığında, yanında olduğumu hissettiririm.	457	4.69	.58
22. Çocuğum karışık duygular içindeyken ona karşı anlayışlı bir şekilde yaklaşırım.	457	4.52	.66
23. Çocuğumu spor, sanat vb. gibi alanlara yönlendiririm.	457	4.52	.70
24. Çocuğumun hobi geliştirmesine yardımcı olurum.	457	4.32	.82
25. Çocuğumu düzenli ve dengeli beslenmeye teşvik ederim	457	4.57	.65
26. Çocuğumu düzenli uyumaya teşvik ederim.	457	4.56	.72



27. Çocuğumu geleceğe yönelik planlar yapması için teşvik ederim.	457	4.67	.56
28. Çocuğuma bilişsel seviyesine uygun akademik hedefler belirlemesi için rehberlik yaparım.	453	4.37	.78
29. Çocuğumu sosyal ve duygusal özelliklerine uygun hedef belirlemesi için teşvik ederim.	457	4.43	.72
30. Belirlenen hedeflere ulaşma sürecinde çocuğuna karşılaştacağı zorluklar konusunda sebat etmesi için rehberlik yaparım.	457	4.53	.68
31. Çocuğuma yaşına uygun sorumluluklar veririm.	457	4.50	.68
32. Çocuğuma karşı tüm beklentilerinde gerçekçi bir yaklaşım sergilerim.	457	4.49	.80
33. Görev ve sorumluluklarını yerine getirmediğini gözlemlediğinde çocuğuma geri bildirim veririm.	457	4.49	.74
34. Çocuğumun gösterdiği olumsuz davranışların altında yatan nedeni anlamaya çalışırım.	457	4.44	.75
35. Çocuğumun isteklerine gerekli durumlarda sınır koyarım.	457	4.35	.86
36. Çocuğuma uygun olan motivasyon unsurlarının neler olduğunu bilirim.	453	4.31	.80
Toplam	457	4.48	.41

Tablo 12' de *Ebeveyn Öz Yönetim* boyutundaki YGM'lerin ebeveynlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}=3.77$, en yüksek puanın $\bar{x}=4.78$, toplam yeterlik ortalama puanının $\bar{x}=4.48$ ve $ss=.41$ olduğu görülmektedir. Bu değerler öz yönetim boyutunda bir madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin "Çok yeterli" (5) kategorisinde yer aldığını ve bu yeterliklerin ebeveynlerde benzer olduğunu göstermektedir. "Çocuğumun akademik, sosyal vb. görevlerinde (ödevlerin yapılması, ev işlerindeki sorumluluğu vb.) ona gösterdiğim yardımı sınırlı tutarım" maddesi ise *Oldukça Yeterli* (4) kategorisindedir.

Sosyal farkındalık boyutuna ilişkin ebeveyn yeterlikleri

Araştırmanın 2. Alt amacı doğrultusunda üçüncü olarak ebeveynlerin *SDÖ Sosyal Farkındalık* boyutuna ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 13'de sunulmuştur.



Tablo 13.

Sosyal farkındalık boyutuna ilişkin ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin betimsel analiz sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	\bar{x}	S.S.
37. Bulduğumuz toplumun kültürel özelliklerini çocuğuna tanıtırım.	457	4.35	.85
38. Farklı düşüncelerde değişime açık olma konusunda çocuğumu teşvik ederim.	455	4.43	.87
39. Olay ve durumlara farklı bakış açılarıyla bakabilmesi için çocuğumu teşvik ederim.	455	4.49	.73
40. Çocuğumun farklı kültürlere saygı duymasını teşvik ederim.	455	4.57	.71
41. Yakın ve uzak çevredeki bireyler hakkında dışlayıcı ve ötekileştirici olmayan bir dil kullanırım.	455	4.42	.82
42. Çocuğumu toplumsal sorunlara karşı duyarlı olmaya teşvik ederim.	457	4.65	.67
43. Evrensel değerleri çocuğuma öğretmeye çalışırım.	457	4.55	.70
44. Başkalarına sevgisini nasıl göstereceği konusunda çocuğuma model olurum.	457	4.44	.80
45. Çocuğuma başkalarına şükran duymayı teşvik ederim.	457	4.17	1.05
46. Çocuğumu başkalarının bakış açılarını anlaması için teşvik ederim.	457	4.51	.72
Toplam	457	4.47	.59

Tablo 13’de *Ebeveyn Sosyal Farkındalık* boyutundaki YGM’lerin ebeveynlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın $\bar{x}=4.15$, en yüksek puanın $\bar{x}=.62$, toplam yeterlik ortalama puanın $\bar{x}=4.47$ ve $ss=.59$ olduğu görülmektedir. Bu değerler sosyal farkındalık boyutunda bir madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin “Çok yeterli” (5) kategorisinde yer aldığını ve bu yeterliklerin ebeveynlerde benzer olduğunu göstermektedir. “Çocuğuma başkalarına şükran duymayı teşvik ederim” maddesi ise *Oldukça Yeterli* (4) kategorisindedir.

Sorumlu karar verme boyutuna ilişkin ebeveyn yeterlikleri

Araştırmanın 2. Alt amacı doğrultusunda dördüncü olarak ebeveynlerin *SDÖ Sorumlu Karar Verme* boyutuna ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 14’de sunulmuştur.

Tablo 14.

Sorumlu karar verme boyutuna ilişkin ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin betimsel analiz sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	\bar{x}	S.S.
47. Olumsuz davranışlarını düzeltmesi konusunda çocuğuna rehber olurum.	457	4.59	.72
48. Sorunlar karşısında çocuğunun alternatif çözüm yolları keşfetmesini teşvik eder.	457	4.52	.74



49. Çocuğumun yaptığı hatanın sorumluluğunu almasını teşvik ederim.	457	4.53	.71
50. Çocuğuma sorunlarını çözme fırsatı veririm.	457	4.44	.72
51. Çocuğum sorunlarını kendi kendine çözmede zorluk yaşadığı durumlarda yardımcı olurum.	457	4.45	.76
52. Çocuğumun karşılaştığı problemlerin kaynağını tespit etmesine yardımcı olurum.	454	4.40	.74
53. Çocuğumun meraklı olmasını teşvik ederim.	453	4.34	.89
54. Çocuğumun açık fikirli olmasını desteklerim.	457	4.55	.77
55. Çocuğumun eylemlerinin olası sonuçlarını görmesini sağlarım.	457	4.45	.75
56. Çocuğumun olay ve olguları sorgulamasını teşvik ederim.	457	4.50	.75
57. Çocuğumun olay ve olgularla ilgili çoklu kaynaklardan veri toplamasını teşvik ederim.	455	4.25	.85
58. Çocuğumun otonom (kendi kendine, özgün) düşünmesini ve fikir geliştirmesini teşvik ederim.	457	4.47	.79
Toplam	457	4.46	.58

Tablo 14'de *Ebeveyn Sorumlu Karar Verme* boyutundaki YGM'lerin ebeveynlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın \bar{x} = 4.25, en yüksek puanın \bar{x} = 4.59, toplam yeterli ortalama puanın \bar{x} =4.46 ve ss =.58 olduğu görülmektedir. Bu değerler sorumlu karar verme boyutunda bir madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin “Çok yeterli” (5) kategorisinde yer aldığını ve bu yeterliklerin ebeveynlerde benzer olduğunu göstermektedir. “Çocuğumun olay ve olgularla ilgili çoklu kaynaklardan veri toplamasını teşvik ederim” maddesi ise *Oldukça Yeterli* (4) kategorisinde dir.

İlişki becerileri boyutuna ilişkin ebeveyn yeterlikleri

Araştırmanın 2. Alt amacı doğrultusunda beşinci olarak ebeveynlerin *SDÖ ilişki becerileri* boyutuna ilişkin mevcut yeterlikleri incelenmiştir. Yeterliklerin ne düzeyde olduğunu belirlemek için betimsel istatistikler yapılmış ve bulgular Tablo 15'de sunulmuştur.

Tablo 15.

İlişki becerileri boyutuna ilişkin ebeveynlerin çocuklarına yönelik sdö yeterliklerinin betimsel analiz sonuçları

Yeterlik Gösterge Maddeleri	N	\bar{x}	S.S.
59. Çocuğuma her durumda güvенеbileceği bir ailesi olduğunu hissettiririm.	457	4.70	.66
60. Çocuğumu kardeşleriyle, akranlarıyla vb. kıyaslamaktan kaçınırım.	457	4.21	1.02
61. Çocuğumu herhangi bir başarısından ziyade kişisel özelliklerinden dolayı severim.	457	4.61	.75
62. Çocuğum çevresinden istenmeyen davranışlar gördüğünde ona karşı destekleyici yaklaşırım.	457	4.58	.72
63. Çocuğumun akademik başarısı kadar sosyal ve duygusal becerilerinin gelişimine de önem veririm.	457	4.73	.56



64. Aile içinde güven duygusunu besleyen iletişim sağlıyorum.	452	4.60	.73
65. Çocuğumun isteklerine karşı duyarlı davranırım.	457	4.56	.71
66. Çocuğumun başkaları ile olan çatışmalarını yapıcı yollardan çözmesini teşvik ederim.	457	4.63	.64
67. Çocuğuma karşı öfkemi kontrol ederim.	457	4.00	.89
68. Çocuğumla iletişimde yapıcı bir dil kullanırım.	457	4.30	.82
69. Gerektiği durumlarda çocuğumdan özür dilerim.	457	4.62	.65
70. Çocuğuma karşı emir cümleleri yerine rica cümleleri kullanırım.	456	4.23	.82
71. Çocuğumun uygun davranışlarını takdir ederim.	457	4.70	.63
72. Çocuğumu başarılarından dolayı tebrik ederim.	457	4.77	.51
73. Aile içi kuralların belirlenmesi sürecine çocuğumu dahil ederim.	457	4.35	.95
74. Çocuğuma sohbet edebileceği gerekli zamanı ayırırım.	457	4.38	.83
Toplam	457	4.50	.51

Tablo 15’de *İlişki Becerileri* boyutundaki YGM’lerin ebeveynlerde bulunma durumları görülmektedir. Tablo incelendiğinde, en düşük ortalamanın \bar{x} = 4.00, en yüksek puanın \bar{x} = 4.77, toplam yeterlik ortalama puanının \bar{x} =4.50 ve ss=.58 olduğu görülmektedir. Bu değerler sorumlu karar verme boyutunda iki madde hariç ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin “Çok yeterli” (5) kategorisinde yer aldığını ve bu yeterliklerin ebeveynlerde benzer olduğunu göstermektedir. “Çocuğumu kardeşleriyle, akranlarıyla vb. kıyaslamaktan kaçınırım” ve “Çocuğuma karşı öfkemi kontrol ederim” maddesi ise *Oldukça Yeterli* (4) kategorisindedir.

Sonuç olarak, ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin ebeveynlerde bulunma durumları belirlenmiştir. SDÖ boyutlarına göre ortalamalar tablo 16’da sunulmuştur.

Tablo 16

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin boyutlara göre ebeveynlerde bulunma ortalamaları

Öz Farkındalık	Öz Yönetim	Sosyal Farkındalık	Sorumlu Karar Verme	İlişki Becerileri	Toplam
\bar{x} = 4.51	\bar{x} = 4.48	\bar{x} = 4.46	\bar{x} = 4.46	\bar{x} =4.50	\bar{x} = 4.48
s.s.= 39	s.s.= .41	s.s.= .53	s.s.= .58	s.s.= .52	s.s.= .43



Tablo 16’da ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin boyutlara göre ebeveynlerde bulunma ortalamaları ve standart sapmaları görülmektedir. Ortalamalar sırasıyla öz farkındalık = 4.51, öz yönetim = 4.48, sosyal farkındalık= 4.47, sorumlu karar verme = 4.46, ilişki becerileri = 4.50 ve toplam SDÖ ortalama 4.48 şeklindedir. Elde edilen ortalamalar, ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterliklerinin “çok yeterli” ya da “oldukça yeterli” düzeyde olduğunu belirtmektedir.

Sayfa | 2021

Çeşitli değişkenler açısından ebeveyn yeterlikleri

Araştırmanın üçüncü ve dördüncü alt amacında, “Ebeveynlerinin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri yaş açısından farklılaşmakta mıdır ve eğitim düzeyi ile aralarında bir ilişki bulunmakta mıdır? soruları sorulmuştur. Bu sorulara cevap aramak için betimsel istatistikler, One-way ANOVA ve Pearson korelasyon yapılarak değişkenler arasındaki durumlar belirlenmeye çalışılmıştır.

Yaş değişkenine göre ebeveynlerin yeterlikleri

Araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda ilk olarak Yaş değişkenine göre ebeveynlerin yeterlikleri incelenmiştir. Çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterliklerinin farklı yaş gruplarında nasıl olduğunu karşılaştırmak amacıyla yapılan One-Way ANOVA sonuçları Tablo 17’de verilmiştir.

Tablo 17

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik sdö yeterliklerinin yaş değişkenlerine göre karşılaştırılmasına ilişkin analiz sonuçları

Yaş aralığı	n	\bar{x}	s.s.	F	p	Anlamlı Fark
31-40	114	4.54	.37	10.041	0.00	31-40 ve 51 üstü
41-50	287	4.51	.44			41-50 ve 51 üstü
51 ve üstü	56	4.25	.36			
Toplam	457	4.49	.42			

Tablo 17’ye göre ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlik puan ortalamaları; 31-40 yaş aralığındaki ebeveynlerde \bar{x} =4.54, 41-50 aralığındaki ebeveynlerde \bar{x} =4.51, 51 ve üstü yaş aralığındaki ebeveynlerde \bar{x} =4.25’dir. Bu farkın anlamlı olup olmadığını belirlemek için yapılan One Way ANOVA sonuçlarına göre (F=10.041; p<0.05) yaş kategorileri aralarındaki farkın anlamlı olduğu gözlenmektedir. Buna göre 31-40 ve 51 üstü, 41-50 ve 51 üstü yaş kategorileri aralarında anlamlı farklar bulunmaktadır. Bu farklılıklar; ebeveynlerde yaş ilerledikçe çocuklarına karşı olan SDÖ yeterlik göstergesi ortalamalarının azaldığı anlamını taşımaktadır.

Eğitim durumlarına göre ebeveynlerin yeterlikleri

Araştırmanın 3. alt amacı doğrultusunda ikinci olarak Eğitim Durumu değişkenine göre ebeveynlerin yeterlikleri incelenmiştir. Çocukların SDÖ becerileri için ebeveyn yeterliklerinin eğitim düzeyleriyle nasıl ilişkili olduğunu belirlemek amacıyla yapılan pearson korelasyon analiz sonuçları Tablo 18’de verilmiştir.



Tablo 18.

Ebeveynlerin çocuklarına yönelik sdö yeterliklerinin eğitim durumu değişkenlerine göre pearson korelasyon analiz sonuçları

		SDÖ Ortalama	Eğitim Düzeyi
SDÖ ORTALAMA	Pearson Korelasyon	1	.068
	Sig.		.145
	N	457	457

Tablo 18’de ebeveynlerin eğitim düzeyleri ile SDÖ yeterlik gösterge ortalamaları arasındaki ilişki düzeyi verilmiştir. Tablo değerleri incelendiğinde, pearson korelasyon katsayısının .068 ve anlamlılık değerinin .145 olduğu görülmektedir. Bu değerler ebeveyn eğitim durumu ile çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olmadığını göstermektedir.

Sonuç ve Tartışma

Çocuklar sosyal ve duygusal becerilerin, bilginin ve yeteneklerinin temellerini bebeklik döneminden başlayarak aile üyeleri ve çevreleriyle yaşadıkları deneyimler yoluyla oluştururlar (Cooper vd., 2009; Morris vd., 2017). Sosyal ve duygusal öğrenme, bireylerin sağlıklı bireysel ve diğer kişilerle olan ilişkisel durumlarını destekleyen öz farkındalık, öz yönetim, sosyal farkındalık, sorumlu karar verme ve ilişki becerilerini edindiği ve uyguladığı süreçtir (Payton vd., 2008).

Bu araştırmada çocukların sosyal ve duygusal öğrenme becerilerini geliştirmeye dönük ebeveyn yeterlikleri belirlenmiştir. Yeterlik belirleme aşamasında CASEL’in (2020) temel yeterlik çerçevesinde bulunan bileşenler referans alınmıştır. CASEL’in (2020) SDÖ bileşenleri yeterlikler için boyut olarak kabul edilmiş ve belirlenen ebeveyn yeterlik göstergeleri bu beş temel yeterliliğin altında oluşturulmuştur.

Bu araştırmada elde edilen ilk sonuç geçerliği ve güvenilirliği sağlanmış 74 göstergeden oluşan *SDÖ Ebeveyn Yeterlik Göstergeleridir*. SDÖ Ebeveyn Yeterlikleri öz farkındalık yeterlik alanında 14, öz yönetim yeterlik alanında 22, sosyal farkındalık yeterlik alanında 10, sorumlu karar verme yeterlik alanında 12, ilişki becerileri yeterlik alanında 16 yeterlik göstergesinden oluşmaktadır. Yeterlik belirleme süreci konuyla ilgili uzmanlardan bilimsel yöntemlerle elde edilen görüşlerle yapılandırılmaktadır (Alan, 2019; Avrupa Komisyonu, 2013; Biçer, 2021; Erişen, 2021; MEB, 2017). Belirlenen ebeveyn yeterliklerinin, ortaokul ve lise dönemindeki öğrencilerin SDÖ becerilerinin gelişiminde etkili olduğu uzman görüşlerine göre ortaya konulmuştur.

Farklı bakış açılarıyla hazırlanmış birçok ulusal ve uluslararası yeterlik çerçeveleri bulunmaktadır (Alan, 2019; Avrupa Komisyonu, 2013; Karslı ve Güven, 2011; Lang ve Evans, 2006, MEB, 2017; Şişman, 2009). Bu yeterlik çerçeveleri arasından bilgi, beceri, tutum ve değerleri ele alan çerçeveler olduğu gibi (Avrupa Komisyonu, 2013; MEB, 2017) performans göstergelerini belirten yeterliklerde bulunmaktadır (Danielson, 1996; Lang ve Evans, 2006).



Bu çalışma kapsamında hazırlanmış olan yeterlik göstergeleri ebeveynlerin bilgi, beceri, tutum ve değerlerini yansıtmaktadır. Ayrıca farklılık olarak *ölçülebilir ve gözlenebilir* yeterlik gösterge maddelerinden oluşmaktadır. Bu nedenle ebeveynlerin çocuklarına yönelik SDÖ yeterlikleri somut ve gözlenebilir bir şekilde alan yazına kazandırılmıştır.

Sayfa | 2023

SDÖ'nün bireyler üzerinde birçok olumlu çıktısı bulunmaktadır. Bu çıktılar eğitimsel bağlam, psikolojik bağlam, benlik, sosyal ve iş yaşamı bağlamları ve olumlu sağlık etkileri başlıklarında toplanabilir (Kılıç ve Çeliköz, 2023). Bu çıktılar, topluluk, aile, okul ve sınıf ortamlarında geliştirildiği kabul edilmektedir (CASEL, 2020). Ebeveynlerin çocuk gelişimi ve olumlu ebeveynlik uygulamaları hakkındaki bilgisi ne kadar fazlaysa, çocuklarının sosyal ve duygusal yeterliliklerini desteklemek için de bilgileri bir o kadar fazla olmaktadır (National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (Ulusal Bilim, Mühendislik ve Tıp Akademileri), 2016). Ayrıca anne babaların tutumlarının; çocukların fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olduğu (Toktamış, 2008), kabul edici ve destekleyici tutumların da sosyal ve duygusal becerileri olumlu etkilediği (Yükçü vd., 2021) belirtilmektedir. Özellikle destekleyici anne baba tutumlarında ergenlerin çevresindeki insanlara karşı daha olumlu tutumlar geliştirdiği ifade edilmektedir (Yavuzer, 2001). Bu nedenlerle belirlenen ebeveyn SDÖ yeterlik göstergelerinin anne baba tutumlarını olumlu anlamda (destekleyici, kabul edici) etkileyeceği ve bu durumun çocuklarda SDÖ becerilerini geliştireceği düşünülmektedir.

Ebeveynlerle ilgili önemli bir etmen çocuklarıyla olan ilişki becerileridir. Anne ve babanın birbirleriyle ve çocuklarıyla olan ilişkisi, çocukların bilişsel, fiziksel, sosyal ve duygusal gelişiminde önemli bir sistemdir. Yapılan araştırmalarda bu önemli etmenin, yani anne baba çocuk ilişkisinin öneminin farkında olan ebeveynlerde buna uygun davranış sergiledikleri gösterilmiştir (Bornstein, 2015; Grusec ve Danyliuk, 2014). Alan yazında ebeveynlerin ergen çocuklarıyla olan ilişkilerinin niteliği arttıkça çocukların akran ilişkilerinin arttığı (Çeçen, 2008; Demir, vd., 2005; Günaydın ve Yöndem, 2007; Helsen, vd., 2000; Tozkoparan, 2014; Young, vd., 2005) ve akran ilişkilerinin de SDÖ becerileri ile ilişkili olduğu (Brackett ve Rivers, 2014; Elias, 2004; La Greca ve Lopez, 1998; Yeager, 2017) belirtilmektedir. Araştırmada belirlenen yeterlikler anne baba ve çocuk ilişkisi bağlamındadır. Alan yazında akran ilişkileri ile sosyal ve duygusal öğrenmenin ilişkili olduğu (Brackett ve Rivers, 2014; Elias, 2004; La Greca ve Lopez, 1998; Yeager, 2017) da belirtildiği için, bu durumun doğal sonucu olarak nitelikli ebeveyn çocuk ilişkisinin çocuklarda sosyal ve duygusal öğrenmeyi de olumlu etkilediği söylenebilmektedir (Yükçü vd., 2021).

Bu nedenlerle araştırmada belirlenen SDÖ ebeveyn yeterlik göstergelerinin; ebeveynlerin 1) olumlu ebeveynlik uygulamalarını geliştireceği, 2) destekleyici ve kabul edici tutumlarını geliştireceği, 3) çocuklarıyla olan iletişimindeki niteliklerini arttırabileceği düşünülmektedir. Bu durumların ise çocukların SDÖ becerilerini geliştirmelerinde etkili olabileceği düşünülmektedir.

Araştırmada ulaşılan bir diğer sonuç, çocuklarının SDÖ becerileri açısından ebeveynlerin mevcut yeterliklerini belirlemeye dönüktür. Elde edilen bulgulara göre ebeveynlerin yeterlikleri hem her bir 5 alt boyut açısından, hem de toplam yeterlik açısından "*tamamen yeterli*" denilebilecek düzeydedir. Buna sonuca göre ebeveynler çocuklarının SDÖ becerilerini gelişimi açısından önemli ölçüde bilinçli ve donanımlıdır. Alan yazında yüksek ebeveyn yetkinliğine sahip ebeveynlerin daha olumlu ebeveynlik becerilerine sahip oldukları belirtilmektedir (Büyüktaşkapu, 2012; Coleman ve



Karraker, 1998; Murdock, 2013). Araştırmancın bu sonucunu, çocuklarına karşı SDÖ yeterliklerine sahip olan bireylerin daha olumlu ebeveynlik becerisi sergileme ihtimalinin yüksek olduğunu göstermektedir. SDÖ ebeveyn yeterliklerinin yüksek denilebilecek düzeyde çıkması kültürel normlarla ilişkili olarak tahmin edilmektedir. Daha bireyselci kültürlerde (örneğin ABD), ebeveynler çocuklarına özellikle kendilerine daha fazla önem veren bağımsızlık ve eşitsizlik değerini öğretirken, daha toplulukçu kültürlerdeki ebeveynlerin, çocuklarını başkalarıyla uyum sağlama ve sosyal hiyerarşide daha yüksek olanlara saygılı olma düşüncesiyle yetiştirmeleri daha muhtemeldir (Guilamo-Ramos vd., 2007). Hofstede (2001), bireycilik indeksinde Türkiye'yi düşük bir bireycilik seviyesi ile sınıflandırmıştır. Çeşitli araştırmalarda da Türkiye'de toplulukçuluğun güçlü olduğu bulgulanmıştır (Oishi vd., 1999). Bu nedenlerle halen toplulukçuluk değerlerine önem verdiği düşünölen Türkiye'deki ebeveynlerin, çocuklarını başkalarına saygılı olma, uyum sağlama, ilişkisel becerilere önem verme gibi değerlerle yetiştirdiği tahmin edilmektedir. Bu değerler SDÖ becerileri ile örtüştüğü için, ebeveyn SDÖ yeterliklerinin yüksek olma düzeyini etkilediği tahmin edilmektedir. Ayrıca araştırmada ebeveynlerin kendilerine yönelik algıları üzerinden bir ölçüm yapıldığı için, bu durumun da ebeveynlerde SDÖ yeterliklerinin yüksek olma ihtimalini etkilediği tahmin edilmektedir.

Ergenlik dönemi denilebilecek yaşlardaki SDÖ becerilerinin düşük seviyede olma durumları için (ASPEN, 2018; Erkmán vd., 2019; OECD, 2021) kuşkusuz ebeveynlere de pay düşmektedir. Ancak araştırma örneklemindeki ebeveyn yeterliklerinin yüksek çıkması öğrencilerdeki SDÖ becerilerinin gelişiminin okul, öğretmen ve sosyal çevresinin olumsuzluklara işaret etmektedir. Bu araştırma sonucuna göre öğrencilerin ebeveynlerinden kaynaklı bir olumsuzluk olmadığında muhtemel SDÖ beceri düzeylerinin düşük çıkmasının altında yatan nedenin öğretmen (Kılıç ve Bavlı, 2021) ve okulların bu konudaki "niteliksizliği" ve öğrencinin sosyal çevresinin uygunsuzluğundan kaynaklanabileceği tahmin edilmektedir.

Araştırmada ulaşılan son sonuç çocuklarının SDÖ becerileri açısından ebeveynlerin mevcut yeterliklerinin yaş değişkenine göre farklılaşma durumunu ve eğitim düzeyi ile ilişkisini belirlemeye dönüktür. Yaş değişkenine göre ulaşılan sonuç ebeveynlerin yeterlik düzeylerinin yaşlarına göre farklılaştığı yönündedir. Ebeveynlerin yaşları ilerledikçe çocuklarına karşı SDÖ becerisi açısından yeterlikleri azalmaktadır. Bu durumun nedeni olarak daha erken yaşta anne babaların çocukların duygularına ve sosyal gelişimlerine daha fazla önem verdiği şeklinde tahmin edilebilir. Bu önemle ilgili önemli bir etmenin iletişim teknolojilerindeki gelişmeyle ilgili olduğu söylenebilir. Yaşı genç olan anne ve babalar teknoloji kullanımına daha olumlu bakmaktadır (Çetin ve Özgiden, 2013; Oğuz ve Kutluca, 2020). Ayrıca Çetin ve Özgiden (2013)'e göre Y kuşağı *dijital yerliliğe* daha yakın olmakla birlikte çocukları olan Z kuşağı ile arasındaki uçurum daha az olmaktadır. Bu nedenlerle yaşı erken olan anne babaların teknolojiyi daha iyi kullanarak ebeveynlik uygulamaları ile ilgili bilinçlendikleri ve bu durumu çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimleri için de kullandıkları tahmin edilmektedir.

Araştırmada eğitim durumu ile ebeveyn yeterlikleri arasındaki ilişkiye dönük sonuç ise hangi eğitim düzeyinde olursa olsun ebeveynlerin çocuklarının SDÖ becerilerine yönelik yeterliklerinin değişmediği sonucudur. Alan yazında ebeveynlerin çocuklarına yönelik tutumlarıyla ilgili yapılan çalışmalar incelendiğinde; düşük eğitim seviyesindeki ebeveynlerin koruyucu ve otoriter tutumlara, yüksek eğitim seviyesindeki ebeveynlerin daha demokratik tutumlara sahip olduğuna yönelik sonuçlar gözlenmektedir (Altun, 2021; Canatan, 2020; Schaefer 1991; Topaktaş, 2015). Demiriz ve



Öğretir (2007)'de benzer şekilde anne eğitim seviyesi ilköğretim düzeyinde olan annelerin orta ve yüksek eğitime sahip olan annelere göre daha aşırı koruyucu tutum benimsedikleri ve sıkı disiplin tutumlarına sahip olduklarını belirtmiştir. Bu duruma göre düşük eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin daha olumsuz ebeveynlik yaklaşımına sahip oldukları anlaşılmaktadır. Alan yazındaki bu çalışma sonuçları bu araştırma sonucu ile paralellik göstermemektedir. Buna göre SDÖ becerilerinin gelişiminde ebeveyn eğitim seviyesinin tartışmalı bir unsur olduğu söylenebilir. Bu durumun ilk nedeni, eğitim sistemlerinde insan yetiştirme modelinin daha çok bilişsel öğrenmelere odaklanmasıyla açıklanabilir. Ayrıca Türkiye'nin halen toplulukçuluk değerlerine önem verdiği düşünüldüğünde, kültürel olarak sahip olunan normların formal eğitim düzenine göre bireylere daha çok etki ettiği tahmin edilebilir. Sosyal ve duygusal becerilerin eğitim sistemleri içerisinde daha geri planda bırakılması (Erkman vd., 2019) ebeveynlerin de eğitim sürecinde bu konuda bilinç kazanamamasına neden olduğundan ve bu konuda daha çok bireysel öğrenme girişimlerinin etkisi olabileceği de söylenebilir.

Araştırmadan elde edilen sonuçlar doğrultusunda şunlar önerilebilir;

1. Ortaokul ve lise dönemindeki çocuklarına yönelik olarak hazırlanan SDÖ ebeveyn yeterlikleri referans alınarak, ebeveynlerin bu hususta yeterliklerinin belirlendiği ve varsa eksikliklerin ortaya konulduğu çalışmalar önerilmektedir. Böylece çocukların sağlıklı gelişimine katkı getirileceği umulmaktadır.
2. Hazırlanan bu yeterlik formunun karma araştırma yöntemiyle yürütülen çalışmalarda kullanılması önerilebilir. Böylece ortaya konulan yeterliklerin nitel araştırma yöntemi doğrultusunda derinlemesine incelenmesi sağlanabilir.
3. Ortaokul ve lise dönemindeki çocukların SDÖ beceri için ebeveyn yeterlikleri, günümüz çocuk yetiştirme yaklaşımı ile hazırlandığı için; zamanla bu konuda değişimin olacağı varsayımından hareketle ilerleyen zamanlarda hazırlanan bu yeterliklerin geliştirilmesine yönelik çalışmaların yapılması önerilebilir.
4. Çocuk ve ebeveynlerinin birlikte kapsama dâhil edildiği araştırmalara da ihtiyaç duyulmaktadır. Yapılabilecek olan bu araştırmalar sayesinde çocuk ve ebeveynler arasındaki ilişkisel durumlar tespit edilebilir. Bu nedenle ebeveyn ve çocuklarının birlikte ele alındığı araştırmaların yapılması önerilmektedir.
5. Ayrıca sosyal ve duygusal öğrenmenin bireylerde nasıl geliştirilmesi gerektiğine dair her zaman farklı araştırmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Bu nedenle araştırmacılara farklı değişkenlerle SDÖ arasında araştırma yapmaları bu çalışmanın bir diğer önerisidir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 1996-2030.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 1996-2030.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Ağırkan, M. (2021). *Ergenlerde sosyal ve duygusal öğrenmenin incelenmesi*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Hacettepe Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Alan, B. (2019). *Genel Öğretmenlik Yeterliliklerinin Belirlenmesi Ve Yeterliliklere Dayalı Bir Hizmet Öncesi Öğretmen Eğitimi Programının Tasarlanması*. (Yayımlanmamış doktora tezi). Anadolu Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir, Türkiye.
- Altun, G. (2021). *Geç ergenlik döneminde ebeveyn tutumları ile yaşam doyumu ve öz şefkat arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). İstanbul Gelişim Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü.
- ASPEN Institute. (2018). *The brain basis for integrated social, emotional, and academic development: how emotions and social relationships drive learning*. www.aspeninstitute.org adresinden erişildi.
- Avrupa Komisyonu (European Commission). (2013). *Education and training. Supporting teacher competence development for better learning outcomes*. <http://ec.europa.eu/education/policy/school/teaching-professions> adresinden erişildi.
- Bayraktar, F. (2007). Olumlu ergen gelişiminde ebeveyn/akran ilişkilerinin önemi. *Çocuk ve Gençlik Ruh Sağlığı Dergisi, 14(3)*, 157-166.
- Bıçer, D. (2021). *Okul Öncesi Öğretmenliği Lisans Programı Yeterliliklerinin Belirlenmesi ve Yeterliliklere Dayalı Bir Program Değerlendirmesi* (Yayımlanmamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara, Türkiye.
- Bilir, Ş., Dabanlı, D. (1981). *Ailede boşanma vakaları sonucu çocukların geliştirdikleri tepkiler ve etkisinin araştırılması*. B. Dikeçilgil, A. Çiğdem, (Ed.) Aile yazıları 3 içinde (143-157). Ankara: T.C. Başbakanlık Aile Araştırma Kurumu Yayınları.
- Brackett, M. A., ve Rivers, S. E. (2014). Transforming students' lives with social and emotional learning. *International handbook of emotions in education, 368*.
- Bridges, M. et al. (2012). *Abriendo Puertas: Opening Doors to Opportunity—A National Evaluation of Second-generation Trainers*. Institute of Human Development.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bornstein, M. H. (2015). Children's parents. *Handbook of child psychology and developmental science: Ecological settings and processes, 4*, 55-132.
- Büyüköztürk, Ş. (2010). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi Yayınları
- Büyüktaşkapu, S. (2012). Annelerin öz-yeterlilik algıları ile 1-3 yaş arasındaki çocuklarının gelişimleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Amasya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 1(1)*, 18-30.
- Canatan, K. (2020). Geleneksel ve Modern Ailelerde Çocuk Yetiştirme Tutumları. *İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi, 8(16)*, 151-165.
- Coleman, P. K., ve Karraker, K. H. (1998). Self-Efficacy And Parenting Quality: Findings and Future Applications. *Developmental Review 18(1)*, 30-46
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (CASEL) (2020). *CASEL's SEL Framework: What Are the Core Competence Areas and Where Are They Promoted?* <https://casel.org/casel-sel-framework-11-2020/> adresinden erişildi.
- Cooper, J.L., Masi, R. ve Vick, J. (2009), "Social-emotional development in early childhood: what every policymaker should know". National Center for Children in Poverty, Columbia University.



- Çeçen, A. R. (2008). Öğrencilerinin cinsiyetlerine ve anababa tutum algılarına göre yalnızlık ve sosyal destek düzeylerinin incelenmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi, 6(3)*, 415-431.
- Çetin, M., ve Özgiden, H. (2013). Dijital kültür sürecinde dijital yerliler ve dijital göçmenlerin twitter kullanım davranışları üzerine bir araştırma. *Gümüşhane Üniversitesi İletişim Fakültesi Elektronik Dergisi, 2(1)*, 172-189.
- Erkan, Z., Gürçay, S., ve Çam, S. (2002). Ergenlerin sosyal kaygı düzeylerinin ana baba tutumları ve cinsiyet açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi, 10(10)*, 64-75.
- Erkman, F., Göl-Güven, M., Erten, B., Bilgin, G. G., Kabakçı, N., Pınar, M., & Mardin, N. ve Kırmacı, M. (2019). *Sosyal ve duygusal öğrenme becerileri: yeni sanayi devriminin eşliğinde iş ve yaşam yetkinliklerinin anahtarı*. TÜSİAD, İstanbul.
- Elias, M. J. (2004). The connection between social-emotional learning and learning disabilities: *Implications for intervention. Learning Disability Quarterly, 27(1)*, 53-63.
- Danielson, C. (1996). *Enhancing professional development: A framework for teaching*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development
- Demir, N. Ö., Baran, A. G. ve Ulusoy, D. (2005). Türkiye’de ergenlerin arkadaş-akran grupları ile ilişkileri ve sapmış davranışlar: *Ankara örnekleme. Bilig/Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi, 32*, 83-108.
- Demiriz, S., & Öğretir, A. D. (2007). Alt ve üst sosyo-ekonomik düzeydeki 10 yaş çocuklarının anne tutumlarının incelenmesi. *Kastamonu Education Journal, 15(1)*, 105-122.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., ve Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students’ social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Dev., 82*, 405–432.
- Erişen, Y. (2001). *Öğretmen yetiştirme programlarına ilişkin kalite standartlarının belirlenmesi ve fakültelerin standartlara uygunluğunun değerlendirilmesi*. (Yayınlammamış doktora tezi). Ankara Üniversitesi.
- Helsen, M., Vollebergh, W. ve Meeus, W. (2000). Social support from parents and friends and emotional problems in adolescence. *Journal of Youth and Adolescence, 29(3)*, 319-335.
- Hofstede, G. (2001). *Culture’s consequences: Comparing values, behaviors, institutions and organizations across nations* (2.baskı). Thousand Oaks, CA: Sage.
- George, D. ve Mallery, M. (2001). *SPSS for Windows step by step: A simple guide and reference 10.0 update*. (3. Baskı). Allyn and Bacon
- Göl-Güven, M. (Ed.). (2021). *Çocuklukta Sosyal ve Duygusal Öğrenme*. Yeni İnsan Yayınevi.
- Grusec, J. E., ve Danyliuk, T. (2014). Parents’ attitudes and beliefs: their impact on children’s development. *Encyclopedia of Early Child Development*.
- Guilamo-Ramos, V., Dittus, P., Jaccard, J., Johansson, M., Bouris, A., ve Acosta, N. (2007). Parenting practices among Dominican and Puerto Rican mothers. *Social Work, 52(1)*, 17-30.
- Günaydın, B. ve Yöndem, Z. D. (2007). Ergenlerde akran bağlılığının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi 7(1)*, 129- 139.
- Kabaca, T. ve Erdoğan, Y. (2007). Fen bilimleri, bilgisayar ve matematik eğitimi alanlarındaki tez çalışmalarının istatistiksel açıdan incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 2(22)*, 54–63.
- Karasar, N. (2005). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.



- Karslı, M. ve Güven, S. (2011). Öğretmen yetiştirme politikaları. S. Kilimci (Editör), *Türkiye’de öğretmen yetiştirme* içinde (s. 53-65). Ankara: Pegem Akademi.
- Kılıç, C. ve Bavlı, B. (2021). Ortaöğretim Öğretmenleri Gözünden Sosyal Duygusal Öğrenme Becerileri: Fenomenolojik Bir Çalışma. *Jass Studies- The Journal of Academic Social Science Studies*,14(86): 605-628.
- Kılıç, C. ve Çeliköz, M. (2023). Sosyal ve Duygusal Öğrenmenin Kavramsal Çerçevesi Önemi ve Gerekliliği. *XI. Uluslararası Eğitim Programları ve Öğretim Kongresi Tam Metin Bildiri Kitabı*.
- Kline, P. (1994). *An easy guide to factor analysis*. New York: Routledge
- Koyuncu, B. (2022). *Nörobilim temelinde sosyal ve duygusal gelişim*. Ankara: Pegem Akademi.
- La Greca, A. M., & Lopez, N. (1998). Social anxiety among adolescents: linkages with peer relations and friendships. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 26(2), 83-94
- Lang, H. R. and Evans, D. N. (2006). *Models, strategies, and methods for effective teaching*. Boston. Pearson.
- Lawshe, C. H. (1975). A quantitative approach to content validity. *Personnel psychology*, 28(4), 563-575.
- Leech, N. L., Barrett, K. C. ve Morgan, G. A. (2005). *SPSS for intermediate statistics: Use and interpretation*. (2. Baskı). Taylor & Francis.
- Mertler, C. A. & Vannatta, R. A. (2016). *Advanced and multivariate statistical methods: practical application and interpretation*. New York: Routledge.
- MEB. (2017). *Öğretmenlik mesleği genel yeterlikleri*. Ankara: Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü. Ankara. <http://oygm.meb.gov.tr/www/ogretmenlikmeslegi-genel-yeterlikleri/icerik/486> adresinden erişildi.
- Morris, A.S., Criss, M.M., Silk, J.S. ve Houlberg, B.J. (2017). “*The impact of parenting on emotion regulation during childhood and adolescence*”, *Child Development Perspectives*, Vol.11 No. 4, pp. 233-238.
- Murdock, N. L. (2012). *Theories of counseling and psychotherapy: a case approach*. PearsonHigher Ed.Science 317(5841):1079–83
- National Academies of Sciences, Engineering, and Medicine (2016). *Parenting Matters: Supporting Parents of Children Ages 0-8*.National Academic Press, Washington, DC, pp. 45-100.
- Payton J., Weissberg R. P., Durlak J. A., Dymnicki A. B., Taylor R. D., Schellinger K. B., Pachan M. (2008). *The positive impact of social and emotional learning for kindergarten to eighth-grade students: Findings from three scientific reviews*. Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning.
- Socha, T. J. (2009). Family as agency of potential: Toward a positive ontology of applied family communication theory and research. *In Routledge handbook of applied communication research* (pp. 309-330). New York: Routledge
- Tabacnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*, Boston: Allyn and Bacon.
- Toktamış, A.(2008). Erinlik Dönemi Öğrencilerin Ebeveyn Tutumları ile Sosyal Becerileri Arasındaki İlişkinin İncelenmesi. (Yüksek Lisans Tezi). *Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü*.
- Tozkoparan, S. (2014). *Öğrenci algısına göre aileden alınan sosyal destek, anne-baba tutumu ve akran ilişkileri* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). Maltepe Üniversitesi, İstanbul.
- Türnüklü, A. (2004). Okullarda sosyal ve duygusal öğrenme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 10(37), 136-152.



- TÜSİAD (2019). *Sosyal ve Duygusal Öğrenme Becerileri: Yeni Sanayi Devriminin Eşiğinde İş ve Yaşam Yetkinliklerinin Anahtarı*. <https://tusiad.org/tr/yayinlar/raporlar/item/10450-sosyal-veduygusalogrenme-becerileri> adresinden erişildi.
- Oishi, S., Diener, E., Lucas, R. E. ve Suh, E. (1999). Cross-national variations in predictors of global life satisfaction: A goal based approach. *Personality and Social Psychology Bulletin, 25*, 980–990.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2015). *Skills for Social Progress: The Power of Social and Emotional Skills*. OECD Publishing: Paris. <https://doi.org/10.1787/9789264226159-en>.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017a). *PISA 2015 Results: Students' Well-Being. Vol. III*. PISA, OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). (2017b). *PISA 2015 Results (Volume V). Collaborative Problem Solving*. PISA, OECD Publishing.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD) (2021). *Social and emotional skills: Well-being, connectedness and success*. Paris: OECD Publishing.
- Oğuz, B.N. ve Kutluca, A.Y. (2020). Okul öncesi dönemde çocukları olan ebeveynlerin teknoloji kullanımına yönelik görüşlerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 39 (2)*, 252-268. DOI: 10.7822/omuefd.727132
- Özabacı, N. (2006). Çocukların Sosyal Becerileri İle Ebeveynlerin Sosyal Becerileri Arasındaki İlişki Üzerine Bir Araştırma. *Journal Of Social Science, 16*, 163.
- Schaefer, E. S. (1991). Goals for parent and future-parent education: research on parental beliefs and behavior. *The Elementary School Journal, 91(3)*, 239–247.
- Şişman, M. (2009). Teacher's Competencies: A modern discourse and the rhetoric. *Inonu University Journal of the Faculty of Education (INUJFE), 10 (3)*, 63-82.
- Tabacnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics (6th ed.)*, Boston: Allyn and Bacon.
- Toktamış, A. (2008). *Erinlik dönemi öğrencilerin ebeveyn tutumları ile sosyal becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi, Yeditepe Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, İstanbul.
- Topaktaş, B. (2015). *Adölesanlarda Algılanan Sosyal Desteğin Gelecek Beklentisi ve Ruhsal Belirti Düzeyleri ile İlişkisi*. (Yayımlanmamış Doktora Tezi). Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Tıp Fakültesi. Samsun
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, (UNESCO) (2021). *Building Kinder Brains*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379190> adresinden erişildi.
- Weissberg, R.P., Durlak, J.A., Domitrovich, C.E., ve Gullotta, T.P. (2015). Social and emotional learning: Past, present, and future. J.A. Durlak, C.E. Domitrovich, R.P. Weissberg, ve T.P. Gullotta (Ed.) *Handbook of social and emotional learning: Research and practice* içinde (s. 3-19). New York, NY: Guilford Press.
- Yavuzer, H. (2001). *Ana Baba Okulu*. Remzi Kitapevi: İstanbul.
- Yeager, D. S. (2017). Social and emotional learning programs for adolescents. *Future of Children, 27(1)*, 73–94.
- Yılmaz, F. (2014). *Ortaokul 6.7.8. sınıf öğrencilerinin algılanan ebeveyn tutumları ile sosyal duygusal öğrenme becerileri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul: İstanbul Arel Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü.




- Yılmaz, Y. (2007). Anne baba tutumları ile ilköğretim ikinci kademe öğrencilerinin okul başarısı ve özerkliklerinin gelişimi arasındaki ilişkinin incelenmesi (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Hacettepe Üniversitesi, Ankara.
- Young, J. F., Berenson, K., Cohen, P. ve Garcia, J. (2005). The role of parent and peer support in predicting adolescent depression: *A longitudinal community study. Journal of Research on Adolescence, 15(4)*, 407– 423.
- Yurdugül, H. (2005). Ölçek geliştirme çalışmalarında kapsam geçerliği için kapsam geçerlik indekslerinin kullanılması. XIV. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi, Denizli.
- Yükçü, Ş.B., İzoğlu Tok, A.İ., Güngör, İ., Uslu, A.E.İ, Taştekin, E., & Demircioğlu, H. (2021). Ön ergenlik döneminde sosyal duygusal öğrenme becerileri, akran algıları ve ebeveyn tutum algılarının incelenmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi, 8(53)*, 431-451.
- Zins, J. E. ve Elias, M. J. (2004). Social and emotional learning. J. E. Zins, R. P. Weissberg, M. C. Wang ve H. J. Walberg (Ed.), *Building academic success on social and emotional learning: What does the research say?* içinde (s. 1-14). New York: Teachers College Press.



Okul Öncesi Dönemde Yapılan Deneylerin Yapılış Şekline, Amacına ve Zamanına Göre İncelenmesi¹

Sayfa | 2031

Investigation of Experiments Carried Out in Preschool Period According to The Way, Purpose and Time

Esra DOĞANAY KOÇ , Öğr. Gör. Dr., Uşak Üniversitesi, dgnyesra1991@gmail.com

Geliş tarihi - Received: 3 Temmuz 2024
Kabul tarihi - Accepted: 26 Ağustos 2024
Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu makale International Education Congress 2023'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.
Doğanay Koç, E. (2024). Okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 2031-2047.
DOI. 10.51460/baebd.1510197



Öz. Okul öncesi dönemde fen eğitimi farklı yöntem ve teknikler ile yapılabilmektedir. Bu yöntem ve tekniklerden bir tanesi de okul öncesi öğretmenleri tarafından en çok kullanılan deneylerdir. Bu araştırmada, okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına göre incelemek amaçlanmıştır. Araştırma nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması deseni kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Araştırma verileri, okul öncesi eğitimde görev yapan ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan 18 öğretmen ile nitel yarı yapılandırılmış görüşme yöntemi ile toplanmıştır. Araştırmacı tarafından “Okul Öncesi Dönemde Yapılan Deneylere İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” hazırlanmış ve hazırlanan forma uzman görüşleri sonrasında son hali verilmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre; okul öncesi öğretmenlerin okul öncesi eğitim sınıflarında yapılan fen eğitiminde, deney yöntemine yer verme sıklığı her iki fen etkinliğinde bir, en çok kullandığı deney şekli gösteri deneyi ve en az kullandığı deney şekli bireysel deney, en çok kullandığı amaç açık uçlu deney ve en az kullandığı amaç kapalı uçlu ve hipotez etme deneyi, en çok kullandığı deney zamanı konu anlatırken ve en az kullandığı deney zamanı konu öncesi ve konu sonrası, deney yöntemini kullanırken en çok zorlandıkları konu soyut kavram ve konular olduğu tespit edilmiştir. Bu çalışma kapsamında diğer araştırmalarda deney yöntemi ile ilgili okul öncesi öğretmenlerine bir eğitim verilerek deneysel bir çalışma yapılabileceği önerisi ile birlikte birtakım önerilere de yer verilmiştir.

Anahtar Kelimeler: okul öncesi eğitim, fen eğitimi, deney.

Abstract. In the preschool period, science education can be done with different methods and techniques. One of these methods and techniques is the experiments most used by preschool teachers. In this study, it was aimed to examine the opinions of teachers according to the way, purpose, and time of the experiments in the preschool period. The research was carried out using the case study design, one of the qualitative research methods. Research data were collected by qualitative semi-structured interview method with 18 teachers working in preschool education who volunteered to participate in the study. “Teacher Interview Form Regarding Experiments in Pre-School Period” was prepared by the researcher and the form was finalized after expert opinions. According to the results of the research, in the science education of preschool teachers in pre-school education classes; The frequency of using the experimental method is once in every two science activities, the most used type of experiment is the demonstration experiment and the least used type of experiment is individual experiment, the most used purpose is an open-ended experiment and the least used goal is closed-ended and hypothesizing experiment, the most used experiment It has been determined that while explaining the subject and using the experimental time the least, before and after the subject, abstract concepts and subjects are the subjects they have the most difficulty using the experimental method. Within the scope of this study, some suggestions were also included, along with the suggestion that an experimental study could be carried out by giving training to preschool teachers about the experimental method in other studies.

Keywords: preschool, science education, experiment.



Extended Abstract

Introduction. According to Şahin (2000), the experiments conducted in the preschool period can be examined in three groups according to the way they are done, their purpose and time (As cited in Uyanık Balat & Önkol, 2019 p.111-112). However, due to reasons such as crowded classrooms, lack of materials and time constraints, teachers often perform experiments in large groups or as demonstrations (Özdener, 2005). Learning is not possible with applications made in this way. On the contrary, children should be able to reach conclusions with the trial and error method of experimentation, associate them with their past lives, and question where the results of the experiment can be in their daily life (Lubbers & Gorcyca, 1997).

In the light of all the information, this research was planned to examine the opinions of teachers about the way, purpose and time of the experiments in the preschool period. When the literature is examined, it has been observed that there is no such study in the field where the opinions of teachers about the way, purpose and time of the experiments done in the preschool period are examined. For this reason, it is thought that the study is important in terms of contributing to the literature and creating a source for the studies to be done by aiming to examine the experimental method used in the science education process. From this point of view, in this study; In this study, it was aimed to examine the opinions of teachers about the way, purpose and time of the experiments in the preschool period.

Method. Phenomenology, one of the qualitative research methods, was used in the study to examine the opinions of teachers about the way, purpose and time of the experiments in the preschool period. The study group of the research consists of 18 preschool teachers working. During the data collection process, the "Teacher Interview Form on Experiments in Preschool Period", which was developed by the researchers and prepared to determine the views of teachers on the feasibility of science activities applied in pre-school education institutions in nature, was used.

Results. When the distribution of preschool teachers' use of experiment method in science education is examined, 38.9% (n=7) of preschool teachers do it once in every two science activities, 22.2% (n=4) in all three science activities. one, 16.7% (n=3) said that they included it in every four science activities, and 22.2% (n=4) in every science activity. When the distribution of the type of experiment used most/least by preschool teachers while applying science education is examined, 38.8% (n=7) show experiment and 5.6% (n=) are the most used experiment type by preschool teachers. 1) individual experiment and 16.7% (n=3) group experiment and demonstration-group experiment; as the least used experiment, 33.4% (n=6) individual experiment, 5.5% (n=1) demonstration-individual and demonstration-group experiment, and 16.7% (n=3) they included individual-group experiment and 22.2% (n=4) stated that they used each form of experiment in a balanced way. When the distribution related to the purpose that preschool teachers use most/least while applying science education is examined, 27.8% (n=5) closed-ended experiment, 38.8% (n=7) the most used purpose of preschool teachers.) open-ended experiment and 5.6% (n=1) hypothesizing experiment and closed-ended-open-ended experiment; the experimental purpose they used the least was 11.1% (n=2) closed-ended experiment, 5.5% (n=1) open-ended experiment, 16.7% (n=3) hypothesis experiment and open-ended-hypothesis experiment and 27.8% (n=5) of them stated that they used closed-ended-hypothesis experiment and 22.2% (n=4) stated that they used each experimental purpose in a balanced way.

Doğanay Koç, E. (2024). Okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 2031-2047.*

DOI. 10.51460/baebd.1510197



When the distribution of the time that preschool teachers use the most/least while applying science education is examined, 227.8% (n=5) of the preschool teachers use the time before the subject, 33.3% (n=6). while explaining the subject, 16.7% (n=3) was the experiment used after the subject and 11.1% (n=2) was the experiment used before and after the subject; The least used experimental time was 11.1% (n=2) before the topic, after the topic and before the topic - while talking about the topic, 16.7% (n=3) while talking about the topic and while talking - after the topic and 22% .2 (n=4) stated that they included the experiment used before and after the subject, and 11.1% (n=2) stated that they used each experimental time in a balanced way. When the distribution of the subjects that preschool teachers have the most difficulty in using the experiment method in science education, 5.0% of the preschool teachers (n=1) stated that the result was not the way I wanted, doing the experiment wrong, lack of material, active participation of the students in the experiment, suitable environment. failure, time management, readiness of children and dangerous situations, 10.0% (n=2) in classroom management, 15.0% (n=3) in field knowledge and 25.0% (n=5) stated that they had difficulties in abstract concepts and subjects.

Discussion and Conclusion. According to the results of the study, it is seen that the majority of the preschool teachers who participated in the study have the same age range, working time in the profession and the type of institution they work in. The fact that this distribution in demographic variables is not equal can be listed as the limitations of the study. When the results of the study are examined within the scope of these limitations; it is determined that preschool teachers do not engage in the necessary activities to improve themselves in the areas where they are deficient in order to provide too much motivation in terms of self-development in public schools, and for this reason, they frequently use the experiment method, which is based on certain instructions in science education, and they use this method mostly in the form of demonstration experiments while explaining the subject. In addition, while these results obtained from the answers given by the teachers are consistent with each other, the fact that they include open-ended experiments more frequently and that they have the most difficulty in this subject while the aim of the experiment method is to concretize abstract concepts and subjects shows that they lack knowledge about this method.



Giriş

Okul öncesi dönemden itibaren çocuklar; problem çözme, sorgulama, deney yapma, hipotez kurma, araştırma ve inceleme gibi bir dizi beceri ve süreç geliştirebilmektedir. Böylece çocuklar öğrendiklerini bir bağlamdan diğerine aktarma ve uyarlama ile insanlar, çevre, teknoloji ve doğal ya da işlenmiş materyallerle bağlantı kurarak kendi öğrenmelerine kaynak sağlamaktadır (MacDonald ve Rafferty, 2015 s.31). Bu bağlamda okul öncesi dönemde fen eğitimi ile ilgili yapılan etkinliklerde de gözlem yapma, iletişim kurma, tahminde bulunma ve deney yapma yolu ile doğal yaşam ve olaylar keşfedilmekte ve yeni bilgiler elde edilebilmektedir. Fen eğitiminde deney, gezi, gözlem, inceleme gibi faaliyetler ile çocuklar soru sorma, araştırma yapma becerilerini geliştirmekte ve incelemeleri sonucunda ortaya çıkan bilgileri yorumlayabilmektedir (Bişkin ve Güven, 2021).

Bu kapsamda okul öncesi öğretmenliği bölümlerinde okuyan öğrenciler fen ve çevrenin önemi, fen ve çevre eğitimi konuları, etkinlikleri ve öğretim yöntem ve tekniklerinden haberdar olmaları ve fenle ilgili etkinlikleri planlama, hazırlama ve uygulama becerilerinin gelişimi için zorunlu olarak “Fen Eğitimi” dersi ve seçmeli olarak “Fen ve Doğa Etkinlikleri”, “Çevre Eğitimi”, “Okul Öncesi Dönemde Çevre Etkinlikleri” gibi dersler almaktadırlar (Simsar ve Doğan, 2019). Öğrenim sürecinde fen eğitimine yönelik çeşitli derslerin alınmasına rağmen yapılan araştırmalarda okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun fen eğitimi uygulamalarında geleneksel öğretim yöntem ve tekniklerini kullandığını göstermektedir. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulama sürecinde geleneksel yöntemleri kullanmalarının nedeni ise, genel olarak çağdaş öğretim yöntem ve teknikleri hakkında bilgi sahibi olmadıklarından kaynaklandığı tespit edilmiştir (Akcanca vd., 2017; Ayvacı vd., 2002; Önen vd., 2009). Literatürde yer alan çalışmalarda da gösterdiği gibi okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde kullandıkları yöntem ve tekniklerde hala gelenekselci bir bakış açısına sahip oldukları gözlenmektedir. Fakat günümüz 21. yy sürecinde bireylere kazandırılması istenen birçok beceri için gelenekselci yaklaşımlardan uzaklaşarak çağdaş yaklaşımların benimsenmesi gerekmektedir. Bunun içinde öğretmenlerin çağdaş yöntem ve teknikleri benimseyerek sınıflarında aktif kullanıcılar olması bir gereklilik haline gelmektedir (Önen vd., 2009). Tüm bunların yanı sıra geleneksel yöntemleri okul öncesi öğretmenlerinin ne kadar sistemli ve etkili bir şekilde kullandıkları da önemli bir husus olarak karşımıza çıkmaktadır.

Bu kapsamda okul öncesi eğitimde fen eğitiminde kullanılan öğretim yöntemleri ile ilgili yapılan araştırmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin fen ile ilgili konu ve kavramların sunumunda en sık deney yönteminden yararlandıkları gözlenmiş ve gelenekselci bir bakış açısına sahip oldukları bir kez daha ortaya konmuştur (Çınar, 2013; Doğan ve Simsar, 2018; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Yıldız ve Tükel, 2018). Ayrıca en sık kullanılan deney yönteminin öğretmenler tarafından uygulanmasının kolay olması ve çocukların en sevdiği yöntem olduğu da görülmektedir. Öğretmenlerin deney yöntemine çok sık yer vermelerine karşın uygulama sırasında karşılaştıkları temel sorunlar bulunmaktadır. Bunlar; öğretim materyallerinin yetersizliği, sınıfların kalabalık olması ve sınıfların fiziki yetersizliği olarak belirlenmiştir (Doğan ve Simsar, 2018). Yaşanan temel sorunların giderilmesi ile birlikte etkili deney uygulamalarının gerçekleştirilmesi; çocukların motivasyonunu arttırmada, öğrenme durumlarını hızlandırmada çok önemli görülmektedir. Çünkü yapılan deneyler ile çocukların birden fazla duyusuna hitap ederek daha kalıcı ve istendik öğrenmeler gerçekleştirilebilmektedir



(Doğan ve Ünüsan, 2015). Ayrıca çocuklar yeni araç ve gereçlerle deneyler yaparken dil ve okuryazarlık becerilerini, ince ve kaba motor becerilerini, matematik ve fen becerilerini geliştirmektedir (MacDonald, 2015 s.82).

Okul öncesi dönemde çocuklar için çok fazla faydası bulunan deney yönteminin de belli aşamaları ve uygulama alanları bulunmaktadır. Şahin (2000)'e göre deneyler; yapılış şekline, amacına ve zamanına göre üç grupta incelenebilmektedir. Yapılış şekline göre deneyler; öğretmenin deneyi çocuklara yaparak gösterdiği gösteri deneyleri, her çocuğun kendi deneyini yaptığı bireysel deneyler ve birkaç çocuğun birlikte yaptığı grup deneyleri olmak üzere üç farklı şekilde uygulanmaktadır. Yapılış amacına göre deneyler; materyallerin ve sonucun önceden belirlendiği kapalı uçlu deneyler, amacın belli olduğu fakat işlemler dizisinin ve sonucun belli olmadığı açık uçlu deneyler ve öğretmen ya da çocuklar tarafından kurulan hipotezlerin doğruluğunu test etmek için yapılan hipotez etme deneyleri olmak üzere üç farklı amaçta uygulanmaktadır. Son olarak yapılış zamanına göre deneyler ise; çocukların ilgisini bir konuya çekmek için yapılan konu öncesi deneyler, belirlenen konu veya kavramı çocuklara öğretmek için uygulanan konu anlatırken yapılan deneyler ve belirlenen konu veya kavramın pekiştirilmesi için kullanılan konu sonrası yapılan deneyler olmak üzere üç farklı zamanda kullanılabilir (Aktaran Uyanık Balat ve Önkol, 2019 s.111-112).

Farklı uygulama çeşitleri olan deney yöntemi fen eğitiminde soyut kavramların somutlaştırılması, yaparak yaşayarak öğrenme ile eğlenceli süreçleri içermektedir. Bu etkinliklerin etkili bir şekilde yürütülebilmesi için öncelikli olarak çocukların aktif katılım gösterebildiği bireysel ya da iş birliğinin yüksek olduğu küçük grup çalışmaları aynı zamanda da problem çözme ve yaratıcılık gibi alanlara katkısı olacak açık uçlu deneylere yer verilmesi gerekmektedir. Fakat genellikle sınıfların kalabalık olması, materyal yetersizliği ve zaman kısıtlılığı gibi nedenlerle öğretmenler deneyleri çoğunlukla kalabalık grup çalışmalarıyla ya da gösteri şeklinde uygulamaktadır (Özdener, 2005). Bu şekilde yapılan uygulamalar ile öğrenmenin gerçekleşmesi mümkün olmamaktadır. Aksine çocuklar deneyler ile deneme yanılma deneme yöntemi ile sonuca ulaşabilmeli, geçmiş yaşantıları ile ilişkilendirebilmeli ve günlük yaşantısında da deney sonuçlarının nerelerde olabileceğini sorgulamalıdır (Lubbers ve Gorcyca, 1997). Tüm bu durumların sağlanabilmesi için de okul öncesi öğretmenleri fen etkinliklerini bilinçli ve sistemli bir şekilde planlayıp uygulamalıdır. Deney yönteminin çocuklara olan tüm katkıları göz önüne alındığında yapılan bu çalışmada da öğretmenlerin farklı deney şekli, amacı ve zamanı kullanma durumları incelenmek istenmiştir. Literatür incelendiğinde okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına göre incelemesinin yapıldığı alanda böyle bir çalışma olmadığı gözlenmiştir. Bu nedenle yapılan çalışmanın, fen eğitim sürecinde kullanılan deney yöntemini incelemeyi amaçlayarak literatüre katkı sağlama ve yapılacak çalışmalara bir kaynak oluşturulma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Bu noktadan hareketle yapılan bu çalışmada; okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına göre incelenmesi amaçlanmıştır. Bu kapsamda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul öncesi öğretmenleri fen eğitimine ne sıklıkla yer vermektedir?
2. Okul öncesi öğretmenleri fen eğitiminde en çok/en az hangi deney şeklini tercih etmektedir?
3. Okul öncesi öğretmenleri fen eğitiminde en çok/en az hangi deney amacını tercih etmektedir?
4. Okul öncesi öğretmenleri fen eğitiminde en çok/en az hangi deney zamanını tercih etmektedir?
5. Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde en çok zorlandığı konular nelerdir?



Yöntem

Araştırma deseni

Okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına göre incelemek amacıyla yapılan çalışmada nitel araştırma yöntemlerinden olgu bilim (fenomenoloji) kullanılmıştır. Olgu bilim, bireylerin deneyimlerinden yararlanarak bir olguya ilişkin yaşantılarını, algılarını ve bunlara yükledikleri anlamları belirlemeye çalışmaktadır (Onat Kocabıyık, 2016).

Çalışma grubu

Araştırmanın çalışma grubunu 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarından bağımsız okul öncesi eğitim kurumları, ilkokullara bağlı anasınıfları, uygulama anasınıfları ve özel okullarda görev yapan 18 okul öncesi öğretmeni oluşturmaktadır.

Tablo 1.
Katılımcıların demografik özellikleri

	Demografik bilgiler	f	%
Cinsiyet	Kadın	17	94,5
	Erkek	1	5,5
	Toplam	18	100
Yaş	25-30 yaş	3	16,7
	31-35 yaş	8	44,4
	36-40 yaş	3	16,7
	41 ve üstü	4	22,2
	Toplam	18	100
Meslekte Çalışma Süresi	1-5 yıl	2	11,1
	6-10 yıl	9	50,0
	11 ve üstü	7	38,9
	Toplam	18	100
Çalışılan Yaş Grubu	3 yaş	1	5,5
	4 yaş	4	22,2
	5 yaş	10	55,6
	Karma yaş grubu	3	16,7
	Toplam	18	100
Eğitim Durumu	Ön lisans	1	5,5
	Lisans	14	77,8
	Lisansüstü	3	16,7
	Toplam	18	100
Çalıştığınız Kurum	Devlet	17	94,5
	Özel	1	5,5
	Toplam	18	100
Çalışılan Sınıfta Bulunan Çocuk Sayısı	8-15	12	66,7
	16-20	6	33,3
	Toplam	18	100



Veri toplama araçları

Veri toplama sürecinde araştırmacılar tarafından geliştirilen ve okul öncesi eğitim kurumlarında uygulanan fen etkinliklerinde kullanılan deney yöntemine ilişkin öğretmen görüşlerini belirlemek amacıyla hazırlanan “Okul Öncesi Dönemde Yapılan Deneylere İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır.

Okul öncesi dönemde yapılan deneylere ilişkin öğretmen görüşme formu

Araştırmada öğretmenlerin görüşleri ve fen etkinliklerinde uyguladıkları deneyler ile ilgili bilgileri toplayabilmek amacıyla araştırmacılar tarafından geliştirilen “Okul Öncesi Dönemde Yapılan Deneylere İlişkin Öğretmen Görüşme Formu” kullanılmıştır. Form oluşturulmadan önce yurt içi ve yurt dışı gerekli literatür taraması yapılarak gerekli maddeler oluşturulmuş ve iki uzman görüşüne sunulmuş son şekli verilmiştir.

Bu form iki bölümden oluşmaktadır. Birinci bölüm öğretmenler ve sınıf hakkındaki demografik bilgileri (cinsiyetiniz, yaşı, meslekte kaç yıldır çalışmaktasınız, çalıştığınız yaş grubu, sınıfınızda bulunan çocuk sayısı, görev yapmakta olduğunuz il, çalıştığınız kurum devlet/özel mi, eğitim durumunuz) içermektedir. İkinci bölümde ise “fen eğitiminde deney yöntemine yer verme sıklığı, fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığınız deney şekli nedir açıklayınız, fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığınız amaç nedir açıklayınız, fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığınız zaman nedir açıklayınız ve fen eğitiminde deney yaparken en çok zorlandığınız konular nelerdir” sorularına yer verilmiştir. Sorular açık uçlu cevaplar alınabilecek şekilde hazırlanmıştır.

Verilerin toplanması

Araştırmanın veri toplama sürecinde öncelikle gerekli etik izinler alındıktan sonra Millî Eğitim Bakanlığı'na bağlı devlet okullarından bağımsız okul öncesi eğitim kurumlarında, ilkokullara bağlı anasınıflarında ve uygulama anasınıflarında çalışmakta olan okul öncesi öğretmenleri ile araştırmacı tarafından hazırlanan görüşme formunu doldurmak üzere tarih ve saat belirlemesi yapılmıştır. Görüşme yapılacak okul öncesi öğretmenlerinden yazılı izin alındıktan sonra belirlenen zamanlarda araştırmacı birebir görüşme sağlayarak veri toplama sürecinin tamamlanması sağlanmıştır. Görüşme sürecinde araştırmacı okul öncesi öğretmenlerinin dikkatini bozmamak ve veri kabına yol açmamak adına ses cihazı ile verilerin toplanmasını sağlamıştır. Ses kayıtlarının alınması ise birkaç kez dinleme sağlanarak veri analizinin daha sistemli yapılması sağlanmıştır. Okul öncesi öğretmenlerine görüşme formu içinde hazırlanan sorular sırayla yöneltilerek ayrıntılı cevap vermeleri için zaman tanınmış ve cevaplarını genişletmeleri için araştırmacı tarafından teşvik edilmiştir. Ayrıca her görüşme ortalama 20-30 dk arası sürmüştür.

Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları

Yapılan araştırmalarda inandırıcılığı artırmak adına birçok inandırıcılığa katkı sağlayan yöntem geliştirilmiştir. Bu yöntemlerden birkaçını kullanmak yapılan araştırmanın inandırıcılığını olumlu yönde destekleyecektir (Yalçınoğlu, 2020 s.66). Yapılan bu çalışmada da inandırıcılığın sağlanabilmesi adına Doğanay Koç, E. (2024). Okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 2031-2047.*



dış denetim, uzman incelemesi, katılımcıların rastgele gönüllü okul öncesi öğretmenlerden seçilmesi, veri toplama sürecinde katılımcıların gerçeğe dayalı cevaplar vermesini destekleyen tekniklerin kullanımı ve katılımcı onayı stratejilerine yer verilmiştir. Dış denetimi sağlamak için yapılan görüşmeler kayıt altına alınmıştır. Araştırmacı tarafından geliştirilen formun iki farklı uzman tarafından incelenmesi yapılarak son halinin verilmesi sağlanmıştır. Katılımcıların rastgele seçilmesi ile yaş ve öğrenim durumu değişkenlerinin dengeli dağılımı yapılamamıştır. Son olarak ise, veri toplama sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin verdikleri cevaplardaki gerçeğe dayalılığı kanıtlamak adına konu ile ilgili bilgilerini ölçebilecek soru aralarında detaylara girmeleri istenmiştir.

Araştırma verilerinin son hali verilen kod, kategori ve tema örüntüleri, araştırmacı dışında başka bir araştırmacı tarafından da oluşturulması istenerek inandırıcılık düzeyinin artması desteklenmiştir. Miles ve Huberman modelinde içsel tutarlılık olarak adlandırılan görüşe göre kodlayıcılar arası görüş birliğinin en az %80 olması beklenmekte ve $G = X \div (X + Y) \times 100$ formülü kullanılarak hesaplanabilmektedir (G: Güvenirlik katsayısını, X: Üzerinde görüş birliği sağlanan konu/terim sayısını, Y: Üzerinde görüş birliği bulunmayan konu/terim sayısı) (Patton, 2002). Yapılan araştırmada da bu formül kullanarak hesaplandığında $97 = 34 \div (34 + 1) \times 100$ güvenilirlik katsayısının %80'nin üzerinde olduğu gözlenmektedir. Görüş ayrılığına düşülen terimler için ise, çalışmayı yürüten araştırmacı ile araştırma dışında başka bir araştırmacı ile tekrardan gözden geçirilerek uzlaşmaya varmıştır. Bu kapsamda araştırmada aktarılabilişliğin sağlanabilmesi için veri kaynaklarının seçimi ve gerekçesi, veri toplama, veri analizi ve verinin değerlendirilmesi süreçleri ayrıntılı olarak açıklanmıştır. Bunun yanı sıra elde edilen veriler, ortaya çıkan kavram kalıplarına ve temalara göre yeniden düzenlenmiş bir biçimde ve yorum eklenmeden doğrudan alıntılar yoluyla aktarılmıştır.

Veri analizi

Veriler öncelikli olarak yazılı döküm haline dönüştürülmüş ve görüşme formundan elde edilen nitel bulgular kullanılarak okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına ilişkin öğretmen görüşlerini oluşturmak üzere içerik analiz yöntemi kullanılmıştır.

İçerik analizi, bir metnin bazı sözcüklerinin varlığını, anlamlarını ve ilişkilerini belirlemek için belirli kurallar çerçevesinde yapılan kodlamalar aracılığıyla daha küçük kategoriler ile özetlendiği sistematik bir tekniktir (Büyüköztürk vd., 2014 s.249). Görüşme formlarından elde edilen verilerin analiz sürecinde okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitim sürecine yönelik vermiş oldukları cevaplarda aynı yönde örtüşen cümleler gruplandırılarak cevaplara yönelik tema ve kodlar oluşturulmuştur. Açık uçlu sorulara öğretmenler tarafından verilen cevaplar incelenmiş ve iki alan uzmanından görüş alınarak analiz gerçekleştirilmiştir. Yapılan içerik analizi doğrultusunda oluşturulan kodların frekans ve yüzde değerleri hesaplanmıştır. Okul Öncesi Dönemde Yapılan Deneylere İlişkin Öğretmen Görüşme Formu'ndan elde edilen cevaplara yönelik 5 tema (fen eğitiminde deney yöntemine yer verme sıklığı, fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı deney şekli, fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı amaç, fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı zaman ve fen eğitiminde deney yaparken en çok zorlandığı konular) elde edilmiştir. Fen eğitiminde deney yaparken en çok zorlandığınız konu temasına ilişkin öğretmen görüşlerinin birden fazla olması sebebiyle belirtilen ifadelerin sayısı dikkate alınarak analiz yapılmıştır.



Bulgular

Okul öncesi eğitim kurumlarında yapılan fen eğitiminde deney yöntemine yer verme sıklığı, fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı deney şekli, fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı amaç, fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı zaman ve fen eğitiminde deney yaparken en çok zorlandığı konular hakkındaki öğretmen görüşleri incelenmiş ve elde edilen bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

Tablo 2.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitiminde Deney Yöntemine Yer Verme Sıklığı

		Deney Yöntemi Uygulamaları	
		n	%
Fen Eğitiminde Deney Yöntemine Yer Verme Sıklığı	Her iki fen etkinliğinde bir	7	38,9
	Her üç fen etkinliğinde bir	4	22,2
	Her dört fen etkinliğinde bir	3	16,7
	Her fen etkinliğinde	4	22,2
	Toplam	18	100

Tablo 2’de okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde deney yöntemine yer verme sıklığına ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %38,9’u (n=7) her iki fen etkinliğinde bir, %22,2’si (n=4) her üç fen etkinliğinde bir, %16,7’si (n=3) her dört fen etkinliğinde bir ve %22,2’si (n=4) her fen etkinliğinde yer verdiklerini söylemiştir.

Tablo 3.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Uygularken En Çok/En Az Kullandığı Deney Şekli

		En Çok Kullanılan Deney Şekli		En Az Kullanılan Deney Şekli		
		n	%	n	%	
Fen Eğitimi Uygularken En Çok/En Az Kullanılan Deney Şekli	Gösteri	7	38,8	Bireysel	6	33,4
	Bireysel	1	5,6	Grup	3	16,7
	Grup	3	16,7	Gösteri ve Bireysel	1	5,5
	Gösteri ve Grup	3	16,7	Gösteri ve Grup	1	5,5
	Her şekli dengeli kullanıyorum	4	22,2	Bireysel ve Grup	3	16,7
				Her şekli dengeli kullanıyorum	4	22,2
	Toplam	18	100	Toplam	18	100

Tablo 3’de okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı deney şekline ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin en çok kullandığı deney şeklinde %38,8’i (n=7) gösteri deneyi, %5,6’sı (n=1) bireysel deney ve %16,7’si (n=3) grup deneyi ve gösteri-grup deneyi; en az kullandığı deney şeklinde %33,4’ü (n=6) bireysel deney, %5,5’i (n=1) gösteri-bireysel ve gösteri-grup deneyi ve %16,7’si (n=3) bireysel-grup deneyine yer verdiklerini ayrıca %22,2’si (n=4) her



deney şeklini dengeli kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu bulguya ait görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“Sınıfların kalabalık olmasından ve materyal sağlayamamadan dolayı en çok gösteri deneyini tercih ederim” (Ö.8)

“Gösteri deneyi çocuklar için dikkat çekici olduğundan bu deney şeklini kullanırım” (Ö.16)

Tablo 4.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Uygularken En Çok/En Az Kullandığı Amaç

		En Çok Kullanılan Deneysel Amaç		En Az Kullanılan Deneysel Amaç		
		n	%	n	%	
Fen Eğitimi Uygularken En Çok/En Az Kullanılan Amaç	Kapalı uçlu	5	27,8	Kapalı uçlu	2	11,1
	Açık uçlu	7	38,8	Açık uçlu	1	5,5
	Hipotez etme	1	5,6	Hipotez etme	3	16,7
	Kapalı uçlu ve Açık uçlu	1	5,6	Kapalı uçlu ve Hipotez etme	5	27,8
	Her amacı dengeli kullanıyorum	4	22,2	Açık uçlu ve Hipotez etme	3	16,7
				Her amacı dengeli kullanıyorum	4	22,2
	Toplam	18	100	Toplam	18	100

Tablo 4’de okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı amaca ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin en çok kullandığı amacı %27,8’i (n=5) kapalı uçlu deney, %38,8’i (n=7) açık uçlu deney ve %5,6’sı (n=1) hipotez etme deneyi ve kapalı uçlu-açık uçlu deney; en az kullandığı deneysel amacı %11,1’i (n=2) kapalı uçlu deney, %5,5’i (n=1) açık uçlu deney, %16,7’si (n=3) hipotez etme deneyi ve açık uçlu-hipotez etme deneyi ve %27,8’i (n=5) kapalı uçlu-hipotez etme deneyine yer verdiklerini ayrıca %22,2’si (n=4) her deneysel amacı dengeli kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu bulguya ait görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“Yaparak yaşayarak öğrenmelerine imkân sağladığı için” (Ö.17)

“Çocuklarda çoklu düşünmeyi teşvik için” (Ö.3)

“Bir şeyleri keşfetmek kendi hipotezlerini denemek çocukları çok heyecanlandırıyor ve anda kalmalarını sağlıyor” (Ö.1)

Tablo 5.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitimi Uygularken En Çok/En Az Kullandığı Zaman

		En Çok Kullanılan Deneysel Zamanı		En Az Kullanılan Deneysel Zamanı		
		n	%	N	%	
Fen Eğitimi Uygularken En Çok/En	Konu öncesi	5	27,8	Konu öncesi	2	11,1
	Konu anlatırken	6	33,3	Konu anlatırken	3	16,7
	Konu sonrası	3	16,7	Konu sonrası	2	11,1
	Konu öncesi ve Konu sonrası	2	11,1	Konu öncesi ve Konu anlatırken	2	11,1



Her zamanı dengeli kullanıyorum	2	11,1	Konu öncesi ve Konu sonrası	4	22,2
			Konu anlatırken ve Konu sonrası	3	16,7
			Her zamanı dengeli kullanıyorum	2	11,1
Toplam	18	100	Toplam	18	100

Tablo 5’de okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygularken en çok/en az kullandığı zamana ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin en çok kullandığı zamanı %22,8’i (n=5) konu öncesi, %33,3’ü (n=6) konu anlatırken, %16,7’si (n=3) konu sonrası kullanılan deney ve %11,1’i (n=2) konu öncesi-konu sonrası kullanılan deney; en az kullandığı deney zamanı %11,1’i (n=2) konu öncesi, konu sonrası ve konu öncesi-konu anlatırken, %16,7’si (n=3) konu anlatırken ve konu anlatırken-konu sonrası ve %22,2’si (n=4) konu öncesi-konu sonrası kullanılan deneye yer verdiklerini ayrıca %11,1’i (n=2) her deney zamanını dengeli kullandığını ifade etmiştir. Öğretmenlerin bu bulguya ait görüşlerinden örnekler aşağıda sunulmaktadır:

“Konu anlatırken deneylerin etkili olması” (Ö.8)

“Konunun kavranmasını kolaylaştırdığı için” (Ö.4)

Tablo 6.

Okul Öncesi Öğretmenlerinin Fen Eğitiminde Deney Yöntemini Kullanırken En Çok Zorlandığı Konular

Öğretmen Görüşleri		n	%
Fen Eğitiminde Deney Yöntemini Kullanırken En Çok Zorlanılan Konular	Sonucun istediğim gibi çıkmaması	1	5,0
	Deneyi yanlış yapmak	1	5,0
	Materyal yetersizliği	1	5,0
	Öğrencilerin deneye aktif katılımı	1	5,0
	Uygun ortam sağlayamama	1	5,0
	Zaman yönetimi	1	5,0
	Sınıf yönetimi	2	10,0
	Alan bilgisi	3	15,0
	Çocukların hazırbulunuşluğu	1	5,0
	Soyut kavram ve konular	5	25,0
	Tehlikeli durumlar	1	5,0
	Hiçbir konuda zorlanmıyorum	2	10,0
	Toplam	18	100

Tablo 6’de okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde deney yöntemini kullanırken en çok zorlandıkları konulara ilişkin dağılım incelendiğinde okul öncesi öğretmenlerinin %5,0’ı (n=1) sonucun istediğim gibi çıkmamasından, deneyi yanlış yapma, materyal yetersizliğinden, öğrencilerin deneye aktif katılımı, uygun ortam sağlayamama, zaman yönetimi, çocukların hazırbulunuşluğu ve tehlikeli durumlarda, %10,0’ı (n=2) sınıf yönetiminde, %15,0’ı (n=3) alan bilgisinde ve %25,0’ı (n=5) soyut kavram ve konularda zorlandıklarını söylemiştir.



Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına göre incelenmesi amaçlanmıştır ve elde edilen bulgular tartışılmıştır.

Sayfa | 2043

Araştırmada öğretmenlerin okul öncesi eğitim sınıflarında yapılan fen eğitiminde deney yöntemine yer verme sıklığı her iki fen etkinliğinde bir (%38,9 n=7) olduğu gözlenmektedir. Fen eğitiminde uygulanabilecek birçok yöntemin olmasına rağmen okul öncesi öğretmenlerinin deney yöntemine çok fazla yer vermeleri diğer yöntemler hakkında bilgi eksikliği olabileceğini düşündürmektedir. Yapılan diğer çalışmalar incelendiğinde, okul öncesi öğretmenlerinin en çok kullandığı yöntem tekniklerden birisinin deney olduğu tespit edilmiştir (Akcanca vd., 2017; Alabay, 2007; Çınar, 2013; Doğan ve Simsar, 2018; Karaer ve Kösterlioğlu, 2005; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Kıldan ve Pektaş, 2009; Özbek, 2009; Sansar, 2010; Şahin, 1996; Yıldız ve Tükel, 2018). Ayrıca yapılan diğer çalışmalarda da okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi konusunda özgüvenlerinin düşük olduğu yönde sonuçlar yer almaktadır (Çınar, 2013; Kallery, 2004; Kıldan ve Pektaş, 2009; Osborne ve Simon, 1996). İncelenen bu sonuçlar ile birlikte bu çalışmada da elde edilen verilen göz önünde bulundurulduğunda Yükseköğretim Kurumları Sınavında okul öncesi öğretmenliği bölümüne sözel alanda öğrenci alınması nedeniyle genel olarak mezun olan öğretmenlerin fen eğitimi konusunda yetersizliklerin bulunması söz konusu olduğu gözlenmektedir. Bu durumdan dolayı okul öncesi öğretmenlerinin hazır olarak ulaştıkları deney yöntemine dayalı fen etkinliklerini sınıf ortamında uyguladıkları düşünülmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygularken en çok kullandığı deney şeklinin gösteri deneyi (%38,8 n=7) ve en az kullandığı deney şeklinin ise bireysel deney (%33,4 n=6) olduğu görülmektedir. Okul öncesi dönemde deneylerin genel olarak bireysel ya da grup şeklinde yapılarak çocukların yaparak yaşayarak öğrenmeleri, problem çözme, iş birliği ve iletişim becerileri desteklemesi gerektiği düşünülmektedir. Fakat araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin sınıf mevcutlarının genel olarak uygun sayıda olmasına rağmen birçoğu araştırma sonuçlarında da gözlemlendiği gibi uygulamasının daha kolay ve en az materyal gerektirmesi nedeniyle gösteri deneyini tercih etmekte olduğu tespit edilmektedir. Bu durum çocukların etkinlik esnasında pasif olmasına ve durumun birebir gözlemlenememesine neden olmaktadır. Süreç içerisinde araştırmanın yürütüldüğü sınıflarda yapılan gözlemlerde de çalışmaya katılan öğretmenlerden birisinin söylediği *“Gösteri deneyi çocuklar için dikkat çekici olduğundan bu deney şeklini kullanırım”* ifadesine karşın deney uygulamaları esnasında çocukların sadece pasif birer izleyici oldukları tespit edilmiştir. Buldu (2020) fen eğitiminde kullanılan deney yönteminin uygulanması aşamasında en çok dikkat edilmesi gereken konunun deneylere çocukların aktif katılımının sağlanması gerektiğini vurgulamıştır. Uyanık Balat ve Önkol (2019) ise çocukların aktif olarak deney sürecine katılmalarının düşünme becerilerinin, organize etme, sınıflama, problem çözme, bilimsel mantıklarının şekillenmesi aynı zamanda da çocuğun keyif alarak öğrenmesini desteklemektedir. Özdener (2005) yaptığı çalışmada okullarda bulunan laboratuvar eksikliği, materyal yetersizliği ve kalabalık sınıflardan kaynaklanan nedenlerle, deneylerin ancak gösteri yöntemi ile gerçekleştirilebildiğini tespit etmiştir. Önen ve diğerleri (2009) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin deneylerde kullanılan teknikleri bilmediğini ve en çok gösteri deneyini kullandıklarını gözlemlemiştir.



Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygularken en çok kullandığı amacın açık uçlu deney (%38,8 n=7) ve en az kullandığı amacın kapalı uçlu ve hipotez etme deneyi (%27,8 n=5) olduğu tespit edilmiştir. Amacın belli olduğu fakat süreç ve sonucun belli olmadığı açık uçlu deneyler de problem çözme becerisi ve yaratıcılık gibi birçok alana katkı sağlayacağı söylenebilmektedir. Öğretmenlerin açık uçlu deneyleri tercih etmeleri bu alanda özgüvenlerinin yüksek olduğunu ve süreci iyi yönetebildiklerini göstermektedir. Kınık Topalsan (2019) fen eğitiminde, zengin içerikli deney tipleri ve açık uçlu deneyler, çocukların bilimsel süreç becerilerini geliştirebilecek yöntemlerden biri olduğunu ifade etmiştir. Bu nedenle öğretmen ve öğretmen adaylarının bilimsel süreç becerilerini içeren açık uçlu deney planlayabilme yeterliklerinin geliştirilmesi önemli görülmektedir. Fakat fen eğitiminde deneylerin yer aldığı etkinlik kitaplarında ya da internette yer alan deneylerin çoğu kapalı uçlu formda olup, adım adım düzenlenmiş yönergeleri ile süreçlerin nasıl izleneceği konusunda yönlendiren niteliktedir. Bu tür deneylerle bilimsel sorgulama ve düşünme becerilerinin istenilen düzeyde geliştirilmesi ne yazık ki mümkün değildir. Çünkü Kılıç, Haymana ve Bozylmaz (2008) öğretmenlerin fen eğitiminde kullandıkları planlamalar ve uygulamaların çocukların bilimsel süreç becerilerini kullanma, sorgulama ve düşünme şekillerini etkilediğini belirtmektedir. Ayrıca Aydoğdu ve Ergin (2010) yaptıkları deneysel çalışmada açık uçlu ve araştırmaya dönük yapılan deneylerin bireylerde daha derin öğrenmeleri desteklediklerini tespit etmişlerdir.

Bu çalışmanın aksine literatürde yapılan diğer çalışmalarda ise öğretmenlerin açık uçlu deney tekniğini kullanmanın daha yararlı olduklarını bildikleri fakat zaman yetersizliğinden dolayı kapalı uçlu deneylere yer verdikleri görülmüştür (Backus 2005; Cheung, 2009; Deters, 2005; Staer vd., 1998). Bu sonuçlar doğrultusunda ve diğer bulgularda dikkate alındığında araştırmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin açık uçlu deneylere yer verdikleri söylenirken süreç içerisinde yer verilen gözlemlerde çoğunlukla kapalı uçlu hazır deneylerden faydalandıkları tespit edilmiştir. Bu durum öğretmenlerin açık uçlu deney ifadesine yükledikleri anlamın yanlış olduğunu düşündürmektedir.

Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygularken en çok kullandığı deney zamanı konu anlatırken (%33,3 n=6) ve en az kullandığı deney zamanı konu öncesi ve konu sonrası (%22,2 n=4) olduğu belirlenmiştir. Fen eğitiminde deney yöntemi aracılığıyla zor olan konuları somut bir şekilde anlatmak çok kolay olmaktadır. Bu durumda öğretmenlerin konu anlatırken deney yöntemine yoğunlaştıklarını göstermektedir. Böylece hazır bir şekilde sunulan deneylerle öğretmen zorlanmadan fen kavram ve konularını çocuklara kazandırabilmektedir. Uyanık Balat ve Önkol (2019)'a göre bir konu ya da kavram anlatırken deney yöntemini kullanmak kalıcı öğrenmeye, gelecekteki fen kavramlarını anlamada temel oluşturmaya, bilimsel bakış açısı kazanmaya destek olan çocukların duyarlarını kullanarak öğrenme sürecini gerçekleştirdiği etkili bir süreçtir. Buldu (2020) da bir kavram ya da konunun çocuğa kazandırılması sürecinde deney yöntemini yaparak yaşayarak deneyim kazanma, sorgulama ve duyu organlarını kullanarak öğrendikleri bir deneyim olarak ifade etmektedir. Tüm bu bilgiler deney yönteminin konu anlatma esnasında kullanılacak etkili bir yöntem olduğunu ifade etse de süreç içerisinde yapılan gözlemlerde okul öncesi öğretmenlerinin çoğunlukla fen eğitimi uygulamalarında konu öncesi ve konu sonrası süreçlere yer vermedikleri tespit edilmiştir.

Son olarak okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitiminde deney yöntemini kullanırken en çok zorlandıkları konuların başında soyut kavram ve konular (%25,0 n=5) gelmektedir. Diğer zorlandıkları konular ise deney sonucunun istediği gibi çıkmaması, deneyi yanlış yapma, materyal yetersizliği, Doğanay Koç, E. (2024). Okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılış şekline, amacına ve zamanına göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 2031-2047.*



öğrencilerin deneye aktif katılımı, uygun ortam sağlayamama, zaman yönetimi, çocukların hazırbulunuşluğu, tehlikeli durumlar, sınıf yönetimi ve alan bilgisi şeklinde olduğu gözlenmektedir. Okul öncesi dönemde çocukların daha soyut kavramları anlamlandıramaması bunun bir gerekçesi olabilmektedir. Aynı zamanda da okul öncesi öğretmenlerinin soyut konuları yaşamla ilişkilendirerek yani somutlaştırarak çocuklara sunma konusunda yetersiz olabilecekleri akla gelmektedir. Doğan ve Ünüsan (2015) yaptıkları çalışmada okul öncesi öğretmenleri fiziki kaynaklar yönünden karşılaştıkları ve yürütme sürecinden kaynaklanan güçlüklerden dolayı deney yöntemini kullanırken zorlandıklarını ifade etmişlerdir. Literatürdeki diğer çalışmalarda ise, okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerinde en çok karşılaştıkları sorunların başında materyal eksikliği (Aslan vd., 2015; Çınar, 2013;Doğan ve Kallery, 2004; Kandir vd., 2009; Karamustafaoğlu ve Kandaz, 2006; Simsar, 2018), sınıfların kalabalık olması, sınıfların fiziki açıdan yetersiz olması (Kallery, 2004; Kandir vd., 2009; Kıldan ve Pektaş, 2009), bilgi yetersizliği (Çınar, 2013; Aslan vd., 2015), çocukların yetersiz hazırbulunuşlukları, örnek deney eksikliği (Aslan vd., 2015) ve velilerin ilgisiz olması gelmektedir (Çınar, 2013; Doğan ve Simsar, 2018). Tüm bu durumlar dikkate alındığında okul öncesi öğretmenlerinin çok sık soyut kavramları somutlaştırmada etkili olan bu yöneme yer vermesine rağmen soyut kavram ve konularda zorlanmaları bir çelişki olduğunu göstermektedir. Yine bu durum öğretmenlerin bu konuda yaşadıkları yetersizliklerden kaynaklandığını düşündürmektedir.

Yapılan araştırmanın sonuçlarına göre çalışmaya katılan okul öncesi öğretmenlerinin çoğunluğunun yaş aralığı, meslekteki çalışma süreleri ve çalıştıkları kurum türünün aynı olduğu görülmektedir. Demografik değişkenlerdeki bu dağılımın eşit oranda olmaması araştırmanın sınırlılıkları olarak sıralanabilmektedir. Bu sınırlılıklar kapsamında araştırmanın sonuçları incelendiğinde; okul öncesi öğretmenlerinin bu alandaki tespit edilen eksikliklerinin devlet okullarındaki motivasyon araçlarından kaynaklandığı ve bu nedenle de fen eğitiminde belli yönergeler üzerine kurulu olan deney yöntemine çok sık yer verdikleri ve bu yöntemi de çoğunlukla gösteri deneyi şeklinde konu anlatırken kullandıkları tespit edilmektedir. Ayrıca öğretmenlerin vermiş oldukları cevaplardan elde edilen bu sonuçlar birbirleri ile tutarlılık gösterirken açık uçlu deneylere daha sık yer vermeleri ve deney yönteminin amacı olan soyut kavram ve konuları somutlaştırmak iken en çok bu konuda zorlanmaları bu yöntem hakkında bilgi eksikliklerinin olduğunu göstermektedir.

Bu çalışmanın sonuçları doğrultusunda diğer araştırmalarda, deney yöntemi ile ilgili okul öncesi öğretmenlerine bir eğitim verilerek deneysel bir çalışma yapılabilir. Yapılacak deneysel çalışmalar ile deneyin yapılış şeklinin, amacının ve zamanının okul öncesi dönem çocukları üzerindeki etkileri incelenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin sınıf ortamında çoğunlukla gösteri tekniği ile deneyler yaptıkları gözlenmiştir. Okul yönetimlerine verilecek eğitimler ile bireysel ya da küçük gruplar ile yapılacak deneysel çalışmalar için öğretmenlere gerekli imkânların sağlanması desteklenebilir. Okul öncesi öğretmenlerinin gösteri tekniğini kullanırken aynı zamanda da açık uçlu deneyler kullandıkları gözlenmiştir. Bu durumla ilgili gözlem çalışmaları yapılarak öğretmenlerin açık uçlu deneyleri nasıl uyguladıkları tespit edilebilir.



Kaynakça

- Akcanca, N., Aktemur Güler, S. ve Alkan, H. (2017). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi uygulamalarına yönelik görüşlerinin belirlenmesi. *Caucasian Journal of Science, 4(1)*, 1-19.
- Alabay, E. (2007). Okul öncesi öğretmenlerin fen ve doğa eğitiminde kullandıkları öğretim metotları. UMES'07- Ulusal Teknik Eğitim, Mühendislik ve Eğitim Bilimleri Genç Araştırmacılar Sempozyumu, 20-22 Haziran, Kocaeli.
- Aslan, O., Zor, T. ve Cicim, E. (2015). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimine yönelik görüşlerinin ve hizmet içi eğitim ihtiyaçlarının belirlenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 40(8)*, 519-530.
- Aydoğdu, B. ve Ergin, Ö. (2010). Fen ve teknoloji dersinde kullanılan farklı deney tekniklerinin öğrencilerin öğrenme yaklaşımlarına etkileri. *International Conference on New Trends in Education and Their Implication, 11(13)*, 1019-1027.
- Ayvacı, H. Ş., Devocioğlu, Y. ve Yiğit, N. (2002). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa etkinliklerindeki yeterliliklerinin belirlenmesi. V. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde sunulmuş bildiri, Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Backus, L. (2005). A year without procedures. *The Science Teacher, 72 (7)*, 54-58.
- Bişkin, D. ve Güven, U. (2021). Okul öncesi dönemde fen etkinliklerinde yapılan deneyler hakkında veli görüşlerinin belirlenmesi. *Uluslararası Liderlik Eğitimi Dergisi 1(1)*, 76-90.
- Buldu, E. (2020). Erken çocukluk dönemi fen eğitiminde yöntem ve teknikler. G. Uludağ (Ed.), *Erken çocukluk döneminde fen eğitimi* içinde (ss. 168-199). Nobel Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (16. Basım). Pegem Akademi.
- Cheung, D. (2009). Students' attitudes toward chemistry lessons: The interaction effect between grade level and gender. *Research in Science Education, 39*, 75-91.
- Çınar, S. (2013). Okul öncesi öğretmenlerinin fen ve doğa konularının öğretiminde kullandıkları etkinliklerin belirlenmesi. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi, 2(1)*, 364-371.
- Deters, K. M. (2005). *Student opinions regarding inquiry-based chemistry experiments*. Hong Kong: Government Logistics Department.
- Doğan, Ö. F. ve Ünüsan, N. (2015). Okul öncesi eğitimde fen ve doğa etkinlikleri saatinde öğretmenlerin, deney yöntemine yer verme durumlarının farklı değişkenlere göre incelenmesi. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi, 2(5)*, 208-224.
- Doğan, Y. ve Simsar, A. (2018). Preschool teachers' views on science education, the methods they use, science activities, and the problems they face. *International Journal of Progressive Education, 14(5)*, 57-79.
- Kallery, M. (2004). Early years teachers' late concerns and perceived needs in science: An exploratory study. *European Journal of Teacher Education, 27(2)*, 147-165. <https://doi.org/10.1080/026197604200023024>
- Kandır, A., Özbey, S. ve İnal, G. (2009). Okul öncesi öğretmenlerinin eğitim programlarını planlama ve uygulamada karşılaştıkları güçlüklerin incelenmesi. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi, 2(6)*, 373-387.
- Karaer, H. ve Kösterlioğlu, M. (2005). Amasya ve Sinop illerinde çalışan okul öncesi öğretmenlerin fen kavramlarının öğretilmesinde kullandıkları yöntemlerin belirlenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi, 2(13)*, 447-454.
- Karamustafaoğlu, S. ve Kandaz, U. (2006). Okul öncesi eğitimde fen etkinliklerinde kullanılan öğretim yöntemleri ve karşılaşılan güçlükler. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi, 26(1)*, 65-81.
- Kıldan, O. ve Pektaş, M. (2009). Erken çocukluk döneminde fen ve doğa ile ilgili konuların öğretilmesinde okul öncesi öğretmenlerinin görüşlerinin belirlenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(1)*, 113-127.
- Kılıç, G. B., Haymana, F. ve Bozyılmaz, B. (2008). İlköğretim Fen ve Teknoloji Dersi Öğretim Programı'nın Bilim Okuryazarlığı ve Bilimsel Süreç Becerileri Açısından Analizi. *Eğitim ve Bilim, 33(150)*, 52-63.

Doğanay Koç, E. (2024). Okul öncesi dönemde yapılan deneylerin yapılaş şekline, amacına ve zamanına göre incelenmesi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 2031-2047.

DOI. 10.51460/baebd.1510197





- Kınık Toplasan, A. (2019). Öğretmen adaylarının yenilikçi öğretim uygulamaları sonrası fen bilimleri dersi öğretimi sırasında tercih ettikleri strateji, yöntem, teknik ve taktiklerin değerlendirilmesi. *Education Sciences, 14(2)*, 81-96.
- Lubbers, C. A. ve Gorcyca, D. A. (1997). Using Active Learning in Public Relations Instructions: Demographic Predictors of Faculty Use. *Public Relations Review, 23(1)*, 67-80. [https://doi.org/10.1016/S0363-8111\(97\)90007-2](https://doi.org/10.1016/S0363-8111(97)90007-2)
- MacDonald, A. (2015). Space. A. MacDonald & J. Rafferty (Ed.), *Investigating mathematics, science and technology in early childhood* in (pp. 79-98). Oxford University Press.
- MacDonald, A. ve Rafferty, J. (2015). Assessment and planing. A. MacDonald & J. Rafferty (Ed.), *Investigating mathematics, science and technology in early childhood* in (pp. 79-98). Oxford University Press.
- Onat Kocabıyık, O. (2016). Olgubilim ve gömülü kuram: Bazı özellikler açısından karşılaştırma. *Trakya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 6(1)*, 55-66.
- Osborne, J. ve Simon, S. (1996). Primary science: Past and future directions. *Studies in Science Education, 27*, 99-147. <https://doi.org/10.1080/03057269608560079>
- Önen, F., Mertoğlu, H., Saka, M. ve Gürdal, A. (2009). Hizmet içi eğitimin öğretmenlerin öğretim yöntem ve tekniklerine ilişkin bilgilerine etkisi: Öpyep örneği. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 10(3)*, 9-23.
- Özbek, S. (2009). *Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine ilişkin görüşleri ve uygulamalarının incelenmesi*. (Yüksek Lisans Tezi), Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana.
- Özdener, N. (2005). Deneysel öğretim yöntemlerinde benzetişim (simulation) kullanımı. *The Turkis Online Journal of Educational Technology, 4(4)*, 93-98.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research and evaluation methods* (3rd Ed.). London:Sage.
- Sansar, S. B. (2010). *Okul öncesi öğretmenlerin fen eğitimine yönelik tutumları ile fen etkinliklerinde kullandıkları yöntemler arasındaki ilişkinin incelenmesi (Kütahya ili örneği)*. (Yüksek Lisans Tezi), Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü, Bolu.
- Simsar, A. ve Doğan, Y. (2019). Okul öncesi öğretmenlerinin fen eğitimi süreçleri üzerine görüşlerinin incelenmesi. *E-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi, 6(2)*, 19-32. <https://doi.org/10.30900/kafkasegt.590361>
- Staer, H., Goodrum, D. ve Hackling, M. (1998). High school laboratory work in Western Australia: Openness to inquiry. *Research in Science Education, 28(2)*, 219-228.
- Şahin, F. (1996). Okul öncesi öğretmenlerinin kullandıkları metotların tespiti. II. Ulusal Eğitim Sempozyumu Bildirileri. (18-20 Eylül), Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Uyanık Balat, G. ve Önkol, F. L. (2019). Erken çocukluk döneminde fen eğitimi öğretim yöntemleri. B. Akman, G. U. Balat & T. G. Yıldız. (Ed.), *Erken çocukluk döneminde fen eğitimi* içinde (ss. 99-136). Anı Yayıncılık.
- Yalçinoğlu, P. (2020). Ön hazırlıklar: Sizin için iyi olanı yapmak. A. Ersoy ve P. Yalçinoğlu. (Ed.), *Nitel araştırmaya giriş* içinde (ss. 37-84). Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yıldız, S. ve Tükel, A. (2018). Okul öncesi öğretmenlerinin fen etkinliklerine yer verme durumlarının değerlendirilmesi. *Uluslararası Sosyal Bilimler Eğitimi Dergisi, 4(1)*, 49-59.



Digital Transformation in Education: The Role of the Online Curriculum Development Course in Teacher Training¹

Eğitimde Dijital Dönüşüm: Çevrimiçi Program Geliştirme Dersinin Öğretmen Yetiştirmedeki Rolü

Muhammed AKINCI , Assist. Prof. Dr., Recep Tayyip Erdogan University, muhammed.akinci@erdogan.edu.tr

Harun SAHİN , Prof. Dr., Akdeniz University, harunsahin@akdeniz.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 24 July 2024

Kabul tarihi - Accepted: 26 August 2024

Yayın tarihi - Published: 28 August 2024

¹ This study was Presented as an oral presentation under the title "Curriculum Literacy in Distance Education: A Curriculum Evaluation Research" at the 5th International Open & Distance Learning Conference Eskişehir, Turkey, on 28-30 September 2022.

Akinci, M. & Sahin, H. (2024). Digital transformation in education: The role of the online curriculum development course in teacher training. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2)*, 2048-2068.

DOI. 10.51460/baebd.1521713



Abstract. This study aims to evaluate the online curriculum development course in teacher training undergraduate programs. In this study, convergent parallel design, one of the mixed method designs, was used and the Congruence-Contingency Evaluation Model created by Stake in 1967 was preferred as the curriculum evaluation model. The research data was collected from 97 pre-service teachers studying at the faculty of education of a state university in the northeast of Türkiye and seven instructors from each geographical region of Türkiye conducting the curriculum development course. The study's qualitative data was collected using pre-service teacher expectation and satisfaction surveys consisting of open-ended questions, instructor interviews, course observation forms, and documents used during the course. Moreover, the Curriculum Development (CD) Achievement Test was used to collect the quantitative data for the study. Research findings show that the curriculum development course in online education is viewed as a beneficial aspect of teacher employment by pre-service teachers. However, the online course presents challenges such as limited method diversity, reduced interaction, and less active participation in teaching. Several solutions have been suggested to tackle the related issues and similar concerns highlighted in the research.

Keywords: *Curriculum development, curriculum evaluation, distance education, teacher education.*

Öz. Bu çalışmanın amacı öğretmen yetiştirme lisans programlarında yer alan çevrimiçi eğitimde program geliştirme dersinin değerlendirilmesidir. Çalışmada karma yöntem tasarımlarından eşzamanlı tasarım kullanılmış ve program değerlendirme modeli olarak Stake tarafından 1967 yılında oluşturulan Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modeli tercih edilmiştir. Araştırma verileri, Türkiye'nin kuzeydoğusundaki bir devlet üniversitesinin eğitim fakültesinde öğrenim gören 97 öğretmen adayından ve Türkiye'nin her bir coğrafi bölgesinden eğitimde program geliştirme dersini yürüten yedi öğretim elemanından toplanmıştır. Araştırmanın nitel verileri, açık uçlu sorulardan oluşan öğretmen aday bekleni ve memnuniyet anketleri, öğretim elemanı görüşmeleri ve ders gözlem formları, ders sırasında kullanılan dokümanlar kullanılarak toplanmıştır. Çalışmanın nicel verilerini toplamak için ise Program Geliştirme (PG) Başarı Testi kullanılmıştır. Araştırma bulguları, çevrimiçi eğitimde program geliştirme dersinin öğretmen adayları tarafından öğretmen istihdamının faydalı bir yönü olarak görüldüğünü göstermektedir. Bununla birlikte, çevrimiçi ders; sınırlı yöntem çeşitliliği, yetersiz etkileşim ve öğretime daha az aktif katılım gibi zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Araştırmada vurgulanan sorunların ve benzer endişelerin üstesinden gelmek için çeşitli çözümler önerilmiştir.

Anahtar Kelimeler: *Program geliştirme, program değerlendirme, uzaktan eğitim, öğretmen eğitimi.*



Genişletilmiş Özet

Giriş. Planlama, öğretme ve öğrenmenin önemli bir parçasıdır. Program bu noktada önemli bir rol oynamaktadır. Null (2011) bu bağlamda programın önemini “Program eğitimin kalbidir.” ifadesiyle vurgulamıştır (p.1). Buna göre program, paydaşların eğitim faaliyetlerini sistematik bir şekilde yürütmelerini sağlayan bir mekanizma olarak tanımlanmaktadır (Büyükkaragöz, 1997; Ertürk, 2013). Bu bağlamda, program geliştirme sürecine kimlerin, hangi süreçlerin ve hangi prosedürlerin dahil olduğunu anlamak kritik önem taşır. Ancak bu programları kimin uyguladığı da aynı derecede önemlidir. Halihazırda, özellikle program okuryazarlığı konusunda, programların uygulayıcıları olarak öğretmenlerin niteliğine ilişkin tartışmalar söz konusudur. Birçok çalışma, programın etkili bir şekilde yürütülmesinde öğretmen niteliğinin önemini vurgulamıştır (LaChausse vd., 2014; Valcke vd., 2007). Bu durum, programın etkili bir şekilde uygulanmasını sağlamak için öğretmenlerin niteliğini artırma ihtiyacına işaret etmektedir.

Bu araştırma, öğretmen adaylarını program okuryazarlığı konusunda geliştirmek üzere tasarlanmış çevrimiçi bir dersin değerlendirmesidir. Bu yönüyle çalışma, öğretim elemanlarının ya da öğretmen adaylarının program yeterliliklerini belirlemeye çalışan araştırmaların ötesine geçmektedir. Eğitimde Program Geliştirme dersi, Türkiye'deki öğretmen yetiştirme programlarında öğretmen adaylarına program okuryazarlığı yeterliliklerini kazandırması beklenen temel bir derstir. Bu dersin öğretmen adaylarının öğretimsel ihtiyaçlarını karşılamadaki rolü ve öğretmenlerin çeşitli öğretim programlarındaki uygulayıcı rolü göz önünde bulundurularak değerlendirilmesi anlamlıdır. Bu bağlamda çalışmanın amacı, öğretmen yetiştiren lisans programlarındaki çevrimiçi eğitimde program geliştirme dersini değerlendirmektir. Ayrıca, program kararlarını verme yetki ve sorumluluğuna sahip kurumlara bazı öneriler sunarak ilgili programın etkililiğinin artırılması hedeflenmektedir.

Yöntem. Araştırmada, karma yöntem tasarımlarından biri olan eşzamanlı tasarım kullanılmıştır. Program değerlendirme modeli olarak Stake tarafından geliştirilen Uygunluk-Olasılık Değerlendirme Modeli seçilmiştir. Araştırmanın verileri, Türkiye'nin kuzeydoğusundaki bir devlet üniversitesinde çevrimiçi olarak eğitimde program geliştirme dersini alan 97 öğretmen adayından ve bu dersi yürüten öğretim elemanlarından toplanmıştır. Veri toplama sürecinin ilk aşamasında, öğretmen adaylarına derse yönelik beklenti anketi uygulanmış ve bu ankete 63 gönüllü öğretmen adayı katılmıştır. Daha sonra, 80 öğretmen adayının katılımıyla Program Geliştirme (PG) Başarı Testi ön test olarak gerçekleştirilmiştir. Ayrıca, araştırmanın 14 haftalık süresi boyunca 97 öğretmen adayının bulunduğu çalışma grubunda gözlemler yapılmıştır. Dönem sonunda, PG Başarı Testi son test olarak uygulanmış ve bu teste 77 öğretmen adayı katılmıştır. Son olarak, yarı yapılandırılmış görüşme formu ile dersi yürüten 7 öğretim elemanından ve memnuniyet anketi ile dersi alan 39 öğretmen adayından nitel veriler toplanmıştır.

Bulgular. Araştırma bulgularına göre öğretmen adaylarının ilgili dersi daha çok istihdam kaygısı ile içeriği KPSS'de yer aldığı için tercih etmektedir. Bununla birlikte öğretmen adayları derse yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin düşük olduğu kanaatindedir. Ön test sonuçları ise bu bulguyu tam olarak desteklememektedir. Öğretmen adaylarının büyük çoğunluğu dersi başarılı bulduklarını, dersin hedef ve içeriklerinin beklentilerini karşıladığını ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretmen adayları dersin yürütüldüğü çevrimiçi platformu başarılı olarak değerlendirmektedir. Bununla birlikte çevrimiçi ders, zaman yönetimi ve materyal-kaynak çeşitliliği açısından olumlu görülse de iletişim, etkileşim ve öğretim

Akinci, M. & Sahin, H. (2024). Digital transformation in education: The role of the online curriculum development course in teacher training. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 2048-2068.*

DOI. 10.51460/baebd.1521713



yöntemi çeşitliliği açısından bir sınırlılık olarak ele alınmaktadır. Başarı testinin son uygulaması ise öğretmen adaylarının testte ölçülmek istenen kazanımların büyük bir kısmına ulaştığını göstermektedir. Öğretmen adayları da ders sonunda beklentilerini büyük ölçüde karşıladığını belirtmişlerdir. Fakat öğretmen adaylarının aksine dersi yürüten öğretim elemanları öğrenci sayısının olması gerekenden fazla olduğunu, ders süresinin, teknolojik imkanların ve kaynak ve materyallerin yetersiz olduğunu ifade etmişlerdir. Ayrıca öğretim elemanları, ders içeriğinin amacına hizmet eder nitelikte olmadığını düşünmektedirler. Bu bağlamda içeriklerin öğretmenlik mesleği için gereğinden fazla kapsamlı olduğunu ve bu derste daha çok öğretimde planlama becerisinin kazandırılması gerektiğini belirtmişlerdir.

Tartışma ve Sonuç. Öğretmen adaylarının dersi tercih etmelerinin başlıca nedenleri, ders içeriğinin öğretmen istihdamında kullanılan sınavlarda yer alması ve mesleki gelişim sağlama isteğidir. Farklı çalışmalarda da benzer sonuçları görmek mümkündür (Akıncı, 2021; Güven & Dak, 2017). Öğretim elemanları, öğretmen adaylarının aksine ders içeriklerinin olması gerekenden daha yoğun ve karmaşık olduğunu düşünmektedir. Sadece %5,8 gibi sınırlı sayıda öğretmen adayının bu dersten program okuryazarlığı beklentisi bulunmaktadır. Bu durum, dersin amacından farklı bir anlayışla tercih edildiğini göstermekte, dersi seçen öğretmen adaylarının çoğunun mesleki gelişimden ziyade istihdama odaklandığına işaret etmektedir. Ayrıca hem temel bir öğretmen yeterliliği olan hem de öğretmenlere istihdam sürecinde kullanacakları yeterlilikleri kazandırması beklenen böyle bir dersin nasıl seçmeli olduğu tartışmaya açıktır.

Öğretmen adayları derste kullanılan öğretim yöntem ve tekniklerini başarılı bulurken, öğretim elemanları uygulanan yöntem ve tekniklerin kullanımının sınırlı olduğunu düşünmektedir. Katılımcılar, uzaktan eğitim süreçlerini bu çeşitliliği sınırlayan temel faktör olarak görmektedir. Farklı çalışmalarda da benzer sonuçlara ulaşılmıştır (Atik Kara ve Sağlam, 2014; Koçyiğit ve Eğmir, 2019). Çevrimiçi öğretim süreçlerinin uygulanmasıyla sınırlandırıldığı belirtilen bir diğer konu ise etkileşim ve katılımdır. Ayrıca öğretim elemanlarının aksine öğretmen adayları genellikle derste kullanılan araç, kaynak ve materyalleri ve ders süresini yeterli bulmaktadır. Aynı zamanda sınıf mevcudunun uzaktan eğitimi etkileyen bir süreç olmadığına inanmaktadırlar.

Sonuç olarak, çevrimiçi eğitimde program geliştirme dersi öğretmen adayları tarafından öğretmen istihdamının faydalı bir yönü olarak görülmektedir. Ancak, derste verilen teorik bilgilerin pratik uygulamaya ne ölçüde dönüşeceğini göz önünde bulundurmamak önemlidir. Dersin çevrimiçi olarak yürütülmesi, sınırlı yöntem çeşitliliği, daha az etkileşim ve öğretime daha az aktif katılım gibi zorluklar ortaya çıkarmaktadır. Bununla birlikte, KPSS’de başarı elde etmek gibi mesleki gelişimin dışında amaçlarla derse kaydolan bireylerin farklı biçimlerde de hedeflerine ulaşabilecekleri açıktır. Burada üzerinde durulması gereken temel konu, program okuryazarlığının önemini vurgulayarak, programın hedeflerini öğrencilerin hedefleriyle uyumlu hale getirme ihtiyacıdır.



Introduction

It is essential to adopt a systematic approach when planning any task, considering factors such as who will perform the work, where it will be done, when it will be completed, how it will be carried out, and under what conditions it will be executed. In fact, this action allows us to call our work "systematic." Planning is also an essential part of teaching and learning. The curriculum plays a significant role at this point. Null (2011) emphasizes the importance of the curriculum in this context using the expression, "Curriculum is the heart of education." (p.1). Accordingly, the curriculum is defined as a mechanism for ensuring stakeholders carry out educational activities systematically (Büyükkaragöz, 1997; Ertürk, 2013). Based on this definition, it is plausible to assert that the curriculum facilitates the definition of education as a system. Thus, the quality of the processes expressed as "the education system" depends on the curriculum and the curriculum development processes. A curriculum development process is defined as ensuring that objectives, contents, teaching activities, and evaluations are valid, applicable, efficient, and effective based on changing needs and scientific research processes (Null, 2011; Ornstein & Hunkins, 2018). In this regard, it is critical to understand who, what processes, and what procedures are involved in curriculum development. However, who implements these curricula is equally critical. Currently, there is room for debate on the effectiveness of teachers as curriculum practitioners, particularly regarding curriculum literacy. Several studies have highlighted the significance of teacher quality in effectively maintaining curricula (LaChausse et al., 2014; Valcke et al., 2007). This issue points to the need to improve teachers' quality to ensure effective curriculum implementation. Similarly, effective teacher training programs should be developed to improve the quality of teaching.

Curriculum literacy as a teacher qualification

Teachers, as implementers, are among the curriculum's primary stakeholders, necessitating them to have an acceptable level of curriculum knowledge and competence. Especially in the last 50 years, curriculum knowledge and competencies of teachers, also known as curriculum literacy, have been researched in this context (Ariav, 1991; Behar & George, 2013; Leach, 2002; Toomey, 1977). In addition to scientific research, institutions authorized and responsible for teacher standards consider curriculum literacy among fundamental teacher competencies (DfE. UK, 2021; DfE. US, 2021; ISO, 2021; QCT, 2021). Curriculum literacy is also one of the prerequisites for becoming a teacher in the region where the research was conducted. In particular, the Ministry of National Education (MNE) prioritizes instructional planning as the first issue regarding teacher competencies (MNE, 2017).

Since the teaching profession gained official status in Türkiye in 1924, various institutions have trained teachers until the establishment of education faculties (Kavcar, 2002; Yılman, 2006). As of 1982, teacher training institutions were grouped under the faculties of education offering four-year degrees, and Law No. 1739 of 1973 stipulated that all teachers must be graduates of higher education (Kilimci, 2011). After the responsibility for teacher education was transferred to the faculties of education, the Council of Higher Education (CHE) established a structure that would allow undergraduate teaching activities in the Department of Educational Sciences' sub-fields, and Curriculum Development became one of these undergraduate programs during this period (CHE, Akinci, M. & Sahin, H. (2024). Digital transformation in education: The role of the online curriculum development course in teacher training. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 2048-2068.*



2007). However, following CHE's regulation of teacher training programs in 1997, educational sciences undergraduate programs were closed because they did not have a specific employment area (CHE, 1998a). Today, the Department of Curriculum and Instruction in Türkiye contributes to teacher training undergraduate programs in the conduct of teaching profession courses such as *curriculum development* and *teaching principles and methods* while continuing its postgraduate education and research activities within the Department of Educational Sciences (CHE, 2007; CHE, 2018).

Sayfa | 2053

Moreover, following the stipulation that teachers must be higher education graduates, CHE added various elective and compulsory courses in the curriculum development field in teacher training programs. These courses are curriculum and teaching methods, general curriculum, planning and evaluation, and curriculum development, respectively (MNE, 1980; CHE, 1998b, 2007, 2015, 2018). These courses must provide pre-service teachers with curriculum literacy because while teachers in Türkiye work in curriculum study groups during curriculum development, they also play an active role in the planning processes of teaching activities at the beginning of each academic year (Demirel, 2014). In addition, each teacher must plan and conduct their lessons under the curricula to ensure integrity in teaching activities (Karabacak, 2018). At the same time, the Measurement, Selection, and Placement Center (MSPC) includes the field of curriculum development in the Public Personnel Selection Examination (PPSE), which is used in the employment of teachers (MSPC, 2021). All these cases draw attention to the importance of teaching activities to be carried out on curriculum development, either online or face-to-face.

Curriculum and distance education

Besides teacher proficiency, we may consider curriculum literacy to be a quality expected of all lecturers. Distance education follows the same rules (Thach & Murphy, 1995; Winston & Fields, 2003). The history of the curriculum demonstrates that we have some expertise in developing, implementing, and evaluating curricula in face-to-face teaching and learning activities (Franklin, 1977; Tanner, 1982). However, distance education programs have become more popular, especially with the COVID-19 process. After the 2000s, until the pandemic, there were studies on distance education programs and competencies teachers are expected to acquire in this context (Darabi et al., 2006; Rovai & Downey, 2010; Williams, 2003). Of course, these studies were conducted not because distance education might become unavoidable one day due to a global health crisis. For this reason, it would be fair to say that these studies do not meet the curricular requirements of distance education processes. In the pandemic, studies in this context mainly focused on issues such as teacher competencies in distance education or the effectiveness of distance education programs (Aslan et al., 2021; Darabi et al., 2006; Darazha et al., 2021). Therefore, research on teachers' distance education curriculum literacy still needs to be improved in diversity.

Some studies handled teacher training programs with different dimensions and aimed to evaluate the quality of these programs (Akıncı & Köse, 2022; Bastian et al., 2018; Darling-Hammond et al., 2010; Goldhaber et al., 2013). However, studies dealing with distance education programs, especially with the curricular competencies of instructors, may be worthwhile in increasing the quality



of online programs and lecturers and developing new curricula in specific infrastructures. We can build this infrastructure with more efficient and comprehensive data collection processes that will reveal the quality of the curricula. One of the best ways to accomplish this is to evaluate the curricula by using formal procedures that prospective teachers need to complete to become curriculum-literate because it is essential to conduct systematic, accurate, and reliable curriculum evaluation studies with a precise aim, place, time, and interlocutor to decide on the success and future of a curriculum (Fitzpatrick et al., 2011; Ornstein & Hunkins, 2018). Curriculum evaluation is defined as determining the extent to which a designed and implemented curriculum meets the required features by using scientific research processes and making various decisions about the relevant curriculum (Madaus et al., 2000; Mertens & Wilson, 2019; Stufflebeam & Coryn, 2014).

This research is a curriculum evaluation of an online course designed to train prospective teachers on curricular literacy. In this regard, the study goes beyond research that attempts to determine the curriculum competencies of instructors or pre-service teachers. *Curriculum development* is an introductory course in teacher training programs in Türkiye that is expected to provide pre-service teachers with competencies in curriculum literacy because teacher training programs play a critical role in training teachers who are practitioners of different curricula (Bullough, 1992). It is meaningful to evaluate the curriculum development course, considering its role in addressing the instructional needs of prospective teachers and the practitioner role of teachers in various curricula.

Aim of the study

This study aims to evaluate the online *curriculum development* course in teacher training undergraduate programs. It also aims to increase the effectiveness of the related curriculum by providing some recommendations to institutions with the authority and responsibility to make curriculum decisions. In line with these purposes, answers were sought to the following questions:

1. Does the *curriculum development* course have the qualities of an effective curriculum in the "antecedents" dimension?
2. Does the *curriculum development* course have the qualities of an effective curriculum in the "transactions" dimension?
3. Does the *curriculum development* course have the qualities of an effective curriculum in the "outcomes" dimension?

Method

Research design and curriculum evaluation procedures

In this study, *convergent parallel design*, one of the mixed method designs, was used. A mixed-method research design uses qualitative and quantitative data collection, analysis, and interpretation techniques to solve the research problem (Creswell & Plano-Clark, 2018). Similarly, a convergent



parallel design aims to collect qualitative and quantitative data over the same period, combine the data, compare the results, and explain the differences (Creswell, 2015).

The Congruence-Contingency Evaluation Model created by Stake in 1967 was preferred as the curriculum evaluation model in the study. The Congruence-Contingency Model aims to make curriculum evaluation processes understandable by conceptualizing them in terms of antecedents, transactions, and outputs (Stake, 1967). The model's advantage over the others is that it covers both the intended and unintended outcomes of the curriculum (Stufflebeam, 1983; Stufflebeam & Coryn, 2014). The primary goal of the Congruence-Contingency Model is to evaluate the state of the curriculum and decide its future. Stake (1967) defined these dimensions in various aspects with an evaluation matrix. According to this matrix, curriculum evaluation occurs in the model as a process of description and judgment in the light of rationale. In the descriptive process, the evaluators determine the congruence between intents and observations and the connection among antecedents, transactions, and outputs (Yüksel & Sağlam, 2014). Furthermore, they use previously determined standards (standards of excellence) or the relative standards of different curricula to judge the curriculum (Stake, 1967).

Participant-oriented curriculum evaluations such as the Congruence-Contingency Model are open to criticism because of the difficulty of accurately and objectively analyzing and interpreting the intensive information gathered from different stakeholders (Fitzpatrick et al., 2011). Furthermore, these models use qualitative methods that sacrifice some measurement precision to maximize the usability of the results (Stake, 2011). For this reason, the descriptive matrix of the Congruence-Contingency Model was used while evaluating the current state of the *curriculum development* course in terms of antecedents, transactions, and outputs. In addition, an achievement test was used to strengthen the compromising aspect of the model in measurement and to determine the curriculum literacy levels of pre-service teachers with a standard measurement tool. Thus, we tried to take measures in terms of validity, reliability, time management, cost, workload, and data density by not collecting unnecessary data for a transaction for which we have no decision authority.

Data collection tools

The study's qualitative data was collected using pre-service teacher expectation and satisfaction surveys consisting of open-ended questions, instructor interviews, and course observation forms. The expectation survey had questions about the pre-service teachers' expectations of the course, their reasons for choosing it, and their preliminary information about it. The satisfaction survey included questions about how much the curriculum development course met the expectations regarding its objectives, contents, teaching activities, and evaluation elements and how much it contributed to the teaching profession. The semi-structured lecturer interview form included questions to evaluate the curriculum of the relevant course in terms of antecedents, transactions, and outputs. During the development of the relevant interview and survey forms, expert opinions were received from two instructors who are experts in the field of *Curriculum and Instruction* in terms of the structure and scope of the items. In addition, the observation form used in the research was prepared



by Akıncı (2021) for observing the teaching activities carried out with distance education. This form includes the following observation variables:

1. The design of the distance education platform and the opportunities it offers
2. Student-teacher interaction
3. Strategies, approaches, methods, and techniques
4. Tools and materials
5. Measurement and evaluation techniques (p. 107)

The relevant observation form was developed to allow one to take reflective notes alongside the observation variables above. With these features, the observation form was semi-structured (Creswell, 2009). In addition, documents such as the syllabus, presentation, and exam used during the course were also examined. Moreover, the Curriculum Development (CD) Achievement Test was used to collect the quantitative data for the study. While developing the relevant test, the framework contents of the curriculum development course in the 2018 teacher training undergraduate programs in Türkiye were considered. In this context, the objectives in the syllabus of the different instructors conducting the relevant course were examined. A specifications table was prepared by choosing 11 goals and nine subject headings corresponding to the mentioned contents. A draft achievement test was created, including 25 multiple-choice questions with five options, at least one, at most three questions for each objective, and at least two, at most four questions for each topic based on the content density. The draft test was applied to 138 pre-service teachers from different departments who had taken the curriculum development course in the previous semester. 5 of the test results were excluded from the item analysis because they were filled in sloppy.

Table 1.
Item Statistics on Achievement Test Pre-Application.

n	\bar{X}	SS	Skewness- Kurtosis	Item Difficulty	Item Discrimination	KR20
133	54.2	4,20	0,246, -0,069	0,54	0,37	0,73

Before the item analysis of the draft achievement test, it was checked whether the scores obtained showed a normal distribution. In this context, since the skewness and kurtosis values were between +1 and -1, that is, the scores did not show a significant deviation from the normal distribution, the item analysis of the test was performed by considering the normality assumption (Büyüköztürk, 2014; Tabachnick & Fidell, 2013). According to Güler (2018), the difficulty level of the items in an achievement test is around 0.50. The item discrimination is 0.30 and above, indicating that the relevant values are reasonable. As a result of the pre-application of the achievement test, it was observed that the item discrimination levels ranged from 0.13 to 0.79. Atılğan (2018) stated that the items with a discrimination score of 0.20 should be removed from the test, and the items between 0.20 and 0.30 should be corrected. Accordingly, one item with a discrimination level below 0.20 was removed, and five items with a relevant value between 0.20 and 0.29 were corrected and included in the test. As a result of these procedures, a 24-item achievement test with five options was developed, with an item difficulty level of 0.54, an item discrimination level of 0.37, and a KR20 reliability coefficient of 0.73.



Participants, data collection and analysis

The research data was collected from 97 pre-service teachers studying at the faculty of education of a state university in the northeast of Türkiye and seven instructors from each geographical region of Türkiye conducting the curriculum development course. Since any samples were taken in this process, and it was aimed to collect data from all the students who took the curriculum development course during the period when the study was conducted, the group from which the data was collected was considered as the study group.

In the first stage of the data collection process, an expectation survey was applied to the 63 volunteer pre-service teachers. Afterward, the developed CD Achievement Test was applied to 80 pre-service teachers as a pre-test. In addition, 97 participants were observed during the 14 weeks when the course was conducted. In these processes, the *observer had a participant* role. In this observer role, the participants know the researcher's existence, but it is assumed that the participant does not affect the practice (Creswell, 2009). Observations of the related course through distance education platforms also contributed to the role of the observer as a participant. At the end of the term, the CD Achievement Test was applied as a post-test to 77 pre-service teachers. Finally, the data was collected from 39 pre-service teachers through a satisfaction survey and the instructors conducting the course through a semi-structured interview.

Tablo 2.
Participant Demographics.

Department	Expectation Survey				Satisfaction Survey			
	Student N	Female %	Male %	Gender	Student N	Female %	Male %	Gender
Primary School Teaching	26	23	3		11	9	2	
Mathematics Teaching	14	5	9		12	7	5	
Social Studies Teaching	8	3	5		4	4	-	
Guidance and Psychological Counseling	7	6	1		6	6	-	
Turkish Language Teaching	5	5	-		4	3	1	
Science Teaching	2	2	-		2	2		
Visual Arts Teaching	1	1	-		-	-	-	
Total	63	45	18		39	31	8	
Department	Achievement Test Pre-test				Achievement Test Post-test			
	Student N	Female %	Male %	Gender	Student N	Female %	Male %	Gender
Primary School Teaching	31	25	6		30	24	6	
Mathematics Teaching	16	6	10		16	7	9	
Social Studies Teaching	12	5	7		11	4	7	
Guidance and Psychological Counseling	11	7	4		9	6	3	
Turkish Language Teaching	5	3	2		7	4	3	
Science Teaching	4	2	2		3	2	1	
Visual Arts Teaching	1	1	-		1	1	-	
Total	80	49	31		77	48	29	



The qualitative data of the research were analyzed using content analysis by the Nvivo 10 software. Since the data obtained from the EPG Achievement Test did not show a significant deviation from the normal distribution, various parametric tests were applied.

Findings

Findings regarding the antecedents dimension of the curriculum development course

As the antecedents of the curriculum, the reasons for the pre-service teachers' preference for the course, their expectations, their readiness, and the objectives and contents of the curriculum were considered. In this context, students' views on the primary factors in choosing the course, their expectations, and their readiness for the course are presented below.

Table 3.
Student Views on Some Antecedents of the Curriculum.

Preference Reasons	f	%	Expectations	f	%	Readiness	f	%
-PPSE and employment	37	56,06	-Professional development	26	37,68	-No prior knowledge	41	68,33
-Professional development	17	25,76	-PPSE and employment	23	33,33	-PPSE books	8	13,33
-Insufficient course quota	3	4,55	-Effective teaching environment	11	15,94	-PPSE Internet resources	6	10,00
-Curiosity and interest	3	4,55	-Curriculum literacy	4	5,80	-Other undergraduate courses	4	6,67
-Sense of obligation	3	4,55	-Self-improvement	3	4,35	-No answer	1	1,67
-No answer	3	4,55	-Technological opportunities	2	2,90			
Total	66	100	Total	69	100	Total	60	100

According to the pre-service teachers, the essential factor in choosing the course is the Public Personnel Selection Examination (PPSE), used in the employment process (56%). Following this issue, professional development is among the reasons for choosing the course. However, professional development (37%) is the focus of pre-service teachers' expectations for the course, and employment expectation is in second place. In addition, factors other than student expectations, such as lack of quota in other elective courses or sense of obligation, were also influential in the course's preference, with a total rate of 13.65. Apart from these, pre-service teachers have limited curriculum literacy and personal development expectations from the course. Moreover, in the teaching process, the pre-service teachers stated they had expectations for an effective teaching environment and competencies in teaching technologies.

A significant number of pre-service teachers (68%) stated that they had no prior knowledge of curriculum development. Pre-service teachers with a certain amount of knowledge of this subject indicated that they acquired this information due to employment concerns. Pre-service teachers' other courses are also considered effective in developing their curriculum literacy infrastructure, with a low



rate of 6.7%. In the interviews, few pre-service teachers avoided answering questions on topics such as the reason for selecting the course or readiness.

At the end of the implementation, the opinions of the prospective teachers on the other antecedents of the curriculum, such as the objectives and contents, were also received. The reason it was performed after the implementation of the curriculum was the assumption that these students had not been curriculum literate yet.

Table 4.

Opinions of Pre-service Teachers on the Objectives and Contents of the Curriculum.

Objectives	f	%	Contents	f	%
-It met my expectations	22	50,00	-It met my expectations	21	51,22
-Compliant with PPSE	8	18,18	-Intense and complicated	6	14,63
-Over my expectations	7	15,91	-Clear and understandable	5	12,20
-Complicated	3	6,82	-Over my expectations	3	7,32
-Concrete	2	4,55	-Compliant with PPSE	3	7,32
-Did not meet my expectations	2	4,55	-No answer	3	7,32
Total	44	100	Total	41	100

Approximately 50% of the prospective teachers thought that the objectives and contents of the course met their expectations. In fact, few students stated that the course met more than their expectations. PPSE is among the issues that draw attention at this point as well. In this context, some pre-service teachers emphasized that the objectives and contents of the course were compatible with PPSE. On the other hand, a small number of pre-service teachers thought that the objectives were complex and did not meet their expectations. In addition, 14% of pre-service teachers thought the curriculum contents were intense and complex, while a similar percentage of participants believed the contents were clear and understandable.

Table 5.

Instructor's Views on the Antecedents of the Curriculum.

Student Features	f	%	Curriculum Structure	f	%
-PPSE expectations	6	35,29	-Dense contents	6	35,29
-Low student motivation	5	29,41	-Complicated contents	3	17,65
-Low Student readiness	4	23,53	-Appropriate contents	3	17,65
-High student motivation	2	11,76	-Appropriate objectives	3	17,65
			-Central curriculum problem	2	11,76
Total	17	100	Total	17	100

In the same way as the pre-service teachers, the instructors also stated that the students had expectations from the course for PPSE. While some instructors believed that student motivation was low, some thought the opposite. On the other hand, some lecturers thought that student readiness was low. In addition, while some interviewees expressed the curriculum's contents as intense and abstract, some lecturers thought the objectives and contents were appropriate. Some instructors stated that the central curriculum understanding was problematic, albeit in a small number.



Findings regarding the transactions dimension of the curriculum development course

According to Stake's approach, a curriculum has many transactions. In this context, the distance education platform, communication tools, teaching methods and techniques, sources and materials, and measurement and evaluation methods used in the teaching process were considered as the curriculum's transactions. In the lessons, various findings regarding these variables were observed.

Table 6.
Curriculum Development Course, Observation Findings.

Distance Education Platform	Communication tools	Teaching Methods and Techniques	Sources and Materials	Measurement and Evaluation Methods
-Google Meet	-Camera	-Lecturing	-Coursebook	-Homework
-Google Classroom	-Microphone	-Question-answer	-PowerPoint presentations	-Examinations
-Microsoft Teams	-Message box	-Discussion	-Digital sources	-Question-answer method
		-Case method	-Google forms	-Quizzes

Google and Microsoft applications were widely used platforms in distance education processes. These systems enabled individuals to communicate via voice, video, or writing. While lecture, question-answer, and case methods were used in the teaching process, they also conducted studies to develop curricula and syllabi in some courses. Moreover, they did redaction and correction practices on some previously developed curriculum elements. In addition to the textbook, various digital resources were used in the lessons. Instructors preferred the question-answer method and quizzes during in-class and end-of-course assessment processes. In addition, they preferred homework and exams for grading students. Besides the variables considered in the observations, opinions on interaction and participation, course duration, and class population were also received in the transactions dimension of the curriculum.

Table 7.
Student Views on Some Transactions of the Curriculum.

Teaching Methods and Techniques	f	%	Interaction and Participation	f	%
-Effective	17	47,22	-Distance education limits	15	31,91
-Q&A successful	8	22,22	-Sufficient participation	8	17,02
-Distance education limits	5	13,89	-Insufficient participation	8	17,02
-Applications were successful	4	11,11	-Positive interaction	6	12,77
-No Variety	2	5,56	-Connection issues	4	8,51
			-Teacher-centered	3	6,38
			-I hesitated to communicate	3	6,38
Total	36	100	Total	47	100
Sources and Materials	f	%	Course Duration	f	%
			Course Population	f	%



-Met my expectation	17	45,95	-Sufficient	22	78,57	-No effect	13	44,83
-Presentations were successful	9	24,32	-Insufficient	4	14,29	-Crowded	9	31,03
-Resources were limited	7	18,92	-More than needed	2	7,14	-Ideal	7	24,14
-Responsive	4	10,81						
Total	37	100	Total	28	100	Total	29	100

45% of pre-service teachers found the teaching methods and techniques in the course helpful. In particular, question-answer activities and curriculum development practices attracted attention in this respect. On the other hand, some pre-service teachers stated that distance education limited teaching methods and techniques, and there was no diversity in this regard. Another issue that was emphasized as limiting distance education was interaction and participation. While some pre-service teachers emphasized that participation was sufficient with a rate of 17%, the same rate of participants had the opposite opinion. In addition, some participants thought the interaction established in the distance education processes was positive. Internet connection problems, teacher-centered approach, and negative student attitudes were expressed as negative situations in interaction and participation.

According to pre-service teachers, the resources and materials used in the classes were mainly successful. A few pre-service teachers thought that resources and materials could have been improved. The course duration was thought to be adequate to a great extent. A significant part of the participants considered the class population a situation that does not positively or negatively affect distance education. Again, a significant group thought that the classes were crowded. Instructors also had opinions about the transactions of the curriculum.

Table 8.
Instructor's Views on the Transactions of the Curriculum.

Transactions	f	%
Insufficient practice	6	24,00
Distance education limits	4	16,00
Limited methods and techniques	3	12,00
Classes are crowded	3	12,00
Insufficient course time	3	12,00
Insufficient technological equipment	3	12,00
Insufficient resources and materials	3	12,00
Total	25	100

Instructors pointed out that applied education in the curriculum needed to be improved. They thought that distance education was a limiting factor in teaching activities. At this point, the participants drew attention to the need for teaching methods and techniques, course duration, technological equipment, and resource-material. In addition, instructors pointed out that the number of students was higher in online courses, unlike pre-service teachers.

**Findings regarding the outcomes dimension of the curriculum development course**

Measurement and evaluation processes, whether the course fulfills its purpose and meets expectations, and the lecturers' suggestions have been included as outcomes of the curriculum.

Sayfa | 2062

Table 9.
Student Views on Some Outcomes of the Curriculum.

Measurement and Evaluation	f	%	Meeting Expectations and Needs	f	%
Successful	13	35,14	Acquired professional qualification	17	44,74
Q&A is successful	6	16,22	Acquired planning skills	9	23,68
Suitable for content	5	13,51	Not suitable for my field	6	15,79
Limited	4	10,81	Suitable for my field	5	13,16
Fair	3	8,11	No idea	1	2,63
Pre-test is successful	2	5,41			
Not appropriate	2	5,41			
No idea	2	5,41			
Total	37	100	Total	38	100

Student opinions show that the curriculum development course has many positive characteristics in terms of outcomes. These characteristics are related to the measurement and evaluation processes and the curriculum to meet instructional needs. However, some pre-service teachers, albeit a small number, thought that the course needed to be more varied in measurement and evaluation, and those appropriate methods were not used in this context. In addition, the fact that the measurement and evaluation course is not suitable for different teaching fields is among the subjects criticized by the participants.

Table 10.
Instructor's Views and Suggestions on the Outcomes of the Curriculum.

Outcomes	f	%	Suggestions	f	%
The lesson serves its purpose	6	75,00	Application possibilities should be increased	6	27,27
The lesson does not serve its purpose	2	25,00	Time/credit should be increased	6	27,27
			A field expert should conduct the course.	3	13,64
			The course must be compulsory	3	13,64
			Content must be domain-specific	2	9,09
			There must be an active learning environment	2	9,09
Total	8	100,	Total	22	100

The instructors were asked whether the curriculum development course served its purpose and what their suggestions for making it more effective were. They think that the course mostly (75%) serves its purpose. In addition, suggestions such as making the courses practical, increasing the course hours, conducting them by field experts, and making the course compulsory are noteworthy.

In addition to the participants' views, an achievement test was also applied to understand how much the course serves the objectives. Here, tests in the form of a pre-test and post-test were



conducted to reveal both the students' preliminary knowledge of one of the subjects criticized by the participants and the extent to which cognitive objectives were achieved at the end of the lesson.

Table 11.
Independent Samples t-Test Results.

Variables	n	\bar{X}	Ss	sd	T	p
Pre-test	80	38,55	13,35	156	11,84	,000
Post-test	78	63,89	13,55			

The scores of the pre-service teachers from the CD Achievement Test differed significantly in terms of the pretest-posttest variable $t(156) = 11.84$. $p < .05$. However, the average pre-test scores (38.55) show that students' prior knowledge is not as inadequate as they are criticized. In addition, the average of the post-test scores (63,89) may be an indicator of the existence of many students who have problems reaching the objectives of the course.

Discussion, Conclusion and Suggestions

The *curriculum development* course is a basic professional knowledge course that aims to provide pre-service teachers with planning and curriculum literacy skills in teaching. The main reasons why pre-service teachers prefer the course are that the course content is included in the exams used in teacher employment and the desire to provide professional development. There are similar findings in different studies on this subject (Akinci, 2021; Güven & Dak, 2017). Pre-service teachers have also expressed their expectations for the course in this context. In particular, they believe that the objectives and contents of the course meet these expectations.

Contrary to the pre-service teachers, the instructors think that the course contents are more intense and complex than they should be. A limited number of pre-service teachers, such as only 5.8%, have expectations of curriculum literacy from this course. This situation shows that the course was preferred with a different understanding than its intended purpose and indicates that most pre-service teachers who choose the course focus on employment rather than professional development. In addition, it is open to debate how such a course, which is both an essential teacher qualification and expected to provide teachers with the competencies to be used in the employment process, is elective.

The students' readiness levels for the lesson were evaluated as limited by both the pre-service teachers and the instructors. In fact, 68.33% of the students stated they had no prior knowledge about the course. Yenen & Durmaz (2019) also concluded in their study that the readiness level of pre-service teachers for the teaching profession was low. Contrary to the participant's views on the pre-service teachers' readiness, the pre-test scores for the achievement test are 38.55. This situation is significantly inconsistent with the "I have no prior knowledge" view of pre-service teachers. This finding can be interpreted as pre-service teachers needing awareness of their teaching profession knowledge competencies.



While the pre-service teachers think the teaching methods and techniques used in the course are successful, the instructors believe that the use of applied methods and techniques is limited. Participants considered distance education processes as the main factor limiting this diversity. The issue of insufficient emphasis on the subject of teaching profession knowledge in teacher education and the inability to transfer the theoretical knowledge learned in the course to professional applications has been expressed in various studies (Atik Kara & Sağlam, 2014; Koçyiğit & Eğmir, 2019). Another issue that is stated to be limited by implementing online teaching processes is interaction and participation. Kaysi & Aydemir (2017) concluded that distance education processes negatively affected students' communication with each other and the instructor. In addition, Durak et al. (2020) drew attention to the importance of face-to-face experiences for effective learning in distance education. Pre-service teachers generally find the tools, resources, and materials used in class and the lesson duration sufficient. At the same time, they believe that class population is not a process that affects distance education.

Contrary to the pre-service teachers, the instructors think that the course durations should be increased and the number of students is more than it should be. The issue of insufficient duration of teaching profession knowledge courses has also been criticized in various studies (Ünver, 2016; Yapucuoğlu & Gündoğdu, 2020). This situation indicates different evaluations in the context of the expectations of the people conducting the course and the individuals following it. Perhaps the virtual teaching environment may prevent various problems from being noticed to the same extent by all stakeholders. In addition, the high number of students means a workload for instructors in teaching and evaluation, although the courses are not face-to-face.

The use of appropriate and diverse teaching methods and techniques is essential for effectively implementing distance education (Gülbahar & Karataş, 2016). In this context, the preferred platforms for conducting online courses have predominantly been Google and Microsoft applications. These platforms have been highly sought after for both distance education and online conferences in recent years (Hurst, 2020) and were among Türkiye's most preferred distance education platforms during the COVID-19 pandemic (Koçoğlu, 2020). The most used teaching methods in online classes include lecturing, question-and-answer, discussions, and case methods. According to Özkan & Güvendir (2013), the three most desired teaching methods for pre-service teachers are case method, demonstrations, and discussions, respectively. However, instructors did not prefer the demonstration method in observed courses, likely due to the challenges of conducting practical exercises in distance education settings and the limited class time available.

Pre-service teachers have primarily positive opinions about the assessment processes. Similarly, students and instructors think the course meets their expectations and needs and serves its purpose. However, although there is a significant difference between pre-test and post-test scores, the latter demonstrates that a considerable proportion of pre-service teachers have not achieved the competencies expected from the course. Atik Kara & Sağlam (2014) stated that teachers could only reach about half of the performance indicators they need for pre-service professional knowledge courses and vocational competencies. In her study aimed at determining the level of knowledge of pre-service teachers on the subject, Tan Şişman (2021) revealed that pre-service teachers had limited and superficial knowledge of curriculum development.



Moreover, Gürkan (2019) found that pre-service teachers have not sufficiently structured concepts such as curricula, instruction, instructional planning, and instructional evaluation in their minds. Despite being theoretically sound, this can be interpreted as the course being insufficient in serving its purpose in practice. A few students have expressed that the course is unsuitable for teacher training fields. In addition, instructors have made suggestions such as practically conducting the course, increasing class hours, making the course compulsory in teacher training programs, and having experts in curriculum development lead the course instead of any instructor in the related programs.

To conclude, the curriculum development course in online education is viewed as a beneficial aspect of teacher employment by pre-service teachers. However, it is essential to consider the extent to which the theoretical information provided in the course will translate to practical application. Conducting the course online presents challenges such as limited method diversity, reduced interaction, and less active participation in teaching. Nevertheless, it is evident that individuals who enroll in the course for purposes other than professional development, such as achieving success in PPSE, can achieve their goals in other ways. The main issue that needs to be addressed is the need to align the program's objectives with those of the students, highlighting the importance of curriculum literacy. It appears that pre-service teachers may lack sufficient curriculum literacy regarding their undergraduate teacher training programs and the programs they will implement in the future. To address these issues, we propose the following suggestions that may contribute to a solution:

- The development and implementation of curricula should consider institutional characteristics and differences, such as the number of students, teaching staff, and available opportunities.
- The curriculum objectives and contents should be organized according to specific teaching fields, and student characteristics, such as readiness, interest, attitude, and motivation, should be considered to address pre-service teachers' prejudices in different teaching fields.
- Admission of students into teacher training programs should align with the needs of the education system to address issues related to readiness and employment, focusing on the quality of teachers over quantity.
- To address time constraints related to practical training, education faculties and MNE should increase collaboration and cooperation and conduct practical training at appropriate times.
- The variety of teaching methods and techniques should be increased to promote communication, interaction, attendance, and participation in distance and face-to-face courses.
- The number of curriculum evaluation studies for teacher training programs should be increased, and CHE and MNE should assume greater responsibility in this process.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 2048-2068.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 2048-2068.
Araştırma Makalesi / Research Paper

References

- Akinci, M. (2021). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme dersi programının değerlendirilmesi* (Doctoral dissertation, Akdeniz University). CHE National Thesis Center <https://tez.yok.gov.tr/UlusalTezMerkezi>
- Akinci, M., & Köse, E. (2022). A meta-evaluation research on teacher training programs in Türkiye. *International Journal of Progressive Education*, 18(4), 209-222.
- Ariav, T. (1991). Growth in teachers' curriculum knowledge through the process of curriculum analysis. *Journal of Curriculum and Supervision*, 6(3), 183-200.
- Aslan, S. A., Turgut, Y. E., & Aslan, A. (2021). Teachers' views related the middle school curriculum for distance education during the COVID-19 pandemic. *Education and Information Technologies*, 26(6), 7381-7405.
- Atılğan, H. (2018). Değerlendirme ve Not Verme. In Atılğan, H. (Ed.) *Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme* (11th Edition) (pp. 315-362). Anı Yayıncılık.
- Atik Kara, D. & Sağlam, M. (2014). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerinin öğrenme-öğretme sürecine yönelik yeterliklerinin kazandırılması yönünden değerlendirilmesi. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergs.*, 2(3), 28-86.
- 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.
- Behar, L. S., & George, P. S. (2013). Teachers' use of curriculum knowledge. In *Our Evolving Curriculum* (pp. 48-69). Routledge.
- Bullough Jr, R. V. (1992). Beginning teacher curriculum decision making, personal teaching metaphors, and teacher education. *Teaching and Teacher Education*, 8(3), 239-252.
- Büyükkaragöz, S. S. (1997). *Program geliştirme: "Kaynak Metinler"*. Öz Eğitim yayınları.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. (3rd Edition). Pegem Akademi Yayıncılık.
- CHE, (2018). *Yeni öğretmen yetiştirme lisans programları*. Retrieved July 15, 2020, from <https://www.yok.gov.tr/kurumsal/idari-birimler/egitim-ogretim-dairesi/yeni-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari>
- CHE, (2015). *Pedagojik formasyon eğitimi sertifika programına ilişkin çerçeve usul ve esaslar*. Retrieved August 8, 2021, from https://www.yok.gov.tr/Sayfalar/Kurumsal/IdariBirimler/egitim_ogretim_daire_bsk/pedagojik-formasyon-usul-ve-esaslar.aspx
- CHE, (2007). *Öğretmen yetiştirme ve eğitim fakülteleri (1982-2007)*. Retrieved November 11, 2020, from https://www.yok.gov.tr/Documents/Kurumsal/egitim_ogretim_dairesi/Ogretmen-Yetistirme/2.pdf
- CHE, (1998a). *Türk yükseköğretiminin bugünkü durumu*. Retrieved March 4, 2021, from <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/Turk-yuksekoğretiminin-bugunku-durumu-mart-1998.pdf>
- CHE, (1998b). *Eğitim Fakültesi Öğretmen Yetiştirme Lisans Programları*. Retrieved November 11, 2020, from <https://www.yok.gov.tr/Documents/Yayinlar/Yayinlarimiz/egitim-fakultesi-ogretmen-yetistirme-lisans-programlari-mart-1998.pdf>
- Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting and evaluating quantitative and qualitative research* (5th Edition). Pearson Prentice Hall.
- Creswell, J. W. (2009). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches* (3rd Edition). SAGE Publications. Inc.
- Creswell, J. W. & Plano Clark, V. L. (2018). *Designing and conducting mixed methods research* (3rd Edition). SAGE Publications, Inc.
- Darabi, A. A., Sikorski, E. G., & Harvey, R. B. (2006). Validated competencies for distance teaching. *Distance Education*, 27(1), 105-122.
- Darazha, I., Lyazzat, R., Ulzharkyn, A., Saira, Z., & Manat, Z. (2021, March). Digital Competence of a Teacher in a Pandemic. In *2021 9th International Conference on Information and Education Technology (ICIET)* (pp. 324-328). IEEE.

Akinci, M. & Sahin, H. (2024). Digital transformation in education: The role of the online curriculum development course in teacher training. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 2048-2068.
DOI. 10.51460/baebd.1521713



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 2048-2068.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 2048-2068.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Darling-Hammond, L., Newton, X., & Wei, R. C. (2010). Evaluating teacher education outcomes: A study of the Stanford Teacher Education Programme. *Journal of Education for Teaching*, 36(4), 369-388.
- Demirel, Ö. (2014). *Eğitimde program geliştirme kuramdan uygulamaya*. (21st Edition). Pegem Akademi Yayın.
- Durak, G., Çankaya, S. & İzmirli, S. (2020). Covid-19 pandemi döneminde Türkiye'deki üniversitelerin uzaktan eğitim sistemlerinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 787-809.
- Ertürk, S. (2013). *Eğitimde" program" geliştirme*. Edge Akademi.
- Fitzpatrick, J. L., Sanders, J. R. & Worthen, B. R. (2011). *Program evaluation: Alternative approaches and practical guidelines*. (4th Edition). Pearson Education Inc.
- Franklin, B. M. (1977). Curriculum history: Its nature and boundaries. *Curriculum Inquiry*, 7(1), 67-79
- Goldhaber, D., Liddle, S., & Theobald, R. (2013). The gateway to the profession: Assessing teacher preparation programs based on student achievement. *Economics of Education Review*, 34, 29-44.
- Güler, N. (2018). *Eğitimde ölçme ve değerlendirme*. (12th Edition). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Gülbahar, Y. & Karataş, E. (2016). Uzaktan öğretimi uzaktan eğitim yöntemi ile öğrenmek: "E-eğitmen sertifika programı". *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(4), 1867-1880.
- Gürkan, B. (2019). Sınıf öğretmeni adaylarının "eğitim programı, öğretim, öğretimi planlama ve öğretimi değerlendirme" kavramlarına ilişkin bilişsel yapıları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 27(2), 633-645.
- Güven, S. & Dak, G. (2017). Öğretmen adaylarının kamu personel seçme sınavına (KPSS) ilişkin oluşturdukları görsel metaforlar. *Eğitim ve İnsani Bilimler Dergisi: Teori ve Uygulama*, 8(15), 2-16.
- Hurst, E. J. (2020). Web Conferencing and Collaboration Tools and Trends. *Journal of Hospital Librarianship*, 20(3), 266-279.
- ISO, (2021). *Teaching standards*. Retrieved March 2, 2022, from <https://www.iso.org/files/live/sites/isoorg/files/store/en/PUB100354.pdf>
- Karabacak, K. (2018). Öğretim ilkeleri. In Güven, S. & Özerbaş, M. A. (2018). *Öğretim ilke ve yöntemleri* (pp. 124-162). Pegem Akademi Yayıncılık
- Kavcar, C. (2002). Cumhuriyet döneminde dal öğretmeni yetiştirme. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 35(1), 1-14.
- Kaysi, F. & Aydemir, E., (2017). Uzaktan eğitim süreçlerindeki etkileşim boyutlarının değerlendirilmesi. *Sosyal Bilimler Dergisi*, 4(11), 778-790.
- Kilimci, S. A. (2011). *Türkiye'de öğretmen yetiştirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koçoğlu, E. (2020). Analysis of course transfer systems used in distance education. *The Eurasia Proceedings of Educational and Social Sciences*, 18, 180-184.
- Koçyiğit, M. & Eğmir, E. (2019). Öğretmenlerin hizmet öncesi eğitim deneyimleri: öğretmen yetiştirme üzerine bir analiz. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 13(30), 320-346.
- LaChausse, R. G., Clark, K. R. & Chapple, S. (2014). Beyond teacher training: The critical role of professional development in maintaining curriculum fidelity. *Journal of Adolescent Health*, 54(3), 53-58.
- Leach, J. (2002). The curriculum knowledge of teachers: a review of the potential of large-scale, electronic conference environments for professional development. *The Curriculum Journal*, 13(1), 87-120.
- Madaus, G. F., Stufflebeam, D. L. & Scriven, M. (2000). Program Evaluation: A Historical Overview. In Stufflebeam, D. L., Madaus, G. F. & Kellaghan, T. (Ed.) *Evaluation Models: Viewpoints on Educational and Human Services Evaluation* (pp. 3-22). Dordrecht: Kluwer Academic Publishers.
- Mertens, D. M. & Wilson, A. T. (2019). *Program evaluation theory and practice*. (2nd Edition). Guilford Publications.
- Ministry of National Education. (2017). *General competencies of the teaching profession*. Ankara: General Directorate of Teacher Training and Development.
- Ministry of National Education, (1980). *2064 sayılı tebliğler dergisi*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınlar ve Basılı Eğitim Malzemeleri Genel Müdürlüğü.





- MSPC. (2021). *KPSS: kamu personel seçme sınavı*. Retrieved March 10, 2022, from <https://www.osym.gov.tr/TR,21141/2021-kpss-a-grubu-ve-ogretmenlik-kilavuz-ve-basvuru-bilgileri.html>
- Null, W. (2011). *Curriculum: From theory to practice*. Rowman & Littlefield.
- Ornstein, A. C. & Hunkins, F. P. (2018). *Curriculum: Foundations, principles, and issues*. (2. Baskı). Pearson Education Limited.
- Özkan, Y. Ö. & Güvendir, M. A. (2013). Öğrencilerin ölçme ve değerlendirme dersinin sunulmasında tercih ettikleri öğretim yöntemleri. *Eğitimde ve Psikolojide Ölçme ve Değerlendirme Dergisi*, 4(1), 1-14.
- QCT. (2021). *Australian professional standards for teachers*. Retrieved May 3, 2022, from <https://www.qct.edu.au/standards-and-conduct/professional-standards>
- Rovai, A. P., & Downey, J. R. (2010). Why some distance education programs fail while others succeed in a global environment. *The Internet and Higher Education*, 13(3), 141-147.
- Stake, R. E. (2011). Program evaluation particularly responsive evaluation. *Journal of Multi-Disciplinary Evaluation*, 7(15), 180-201.
- Stake, R. E. (1967). *The countenance of educational evaluation*. Department for Exceptional Children, Gifted Children Section.
- Stufflebeam, D. L. (1983). The CIPP model for program evaluation. In Madaus, G. F., Scriven, M. & Stufflebeam, D. L. (Ed.) *Evaluation models: viewpoints on educational and human services evaluation* (pp. 117-141). Kluwer Academic Publishers.
- Stufflebeam, D. L. & Coryn, C. L. S. (2014). *Evaluation theory, models, and applications*. (2nd Edition). Josey-Bass.
- Tabachnick, B. G. & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. (6th Edition). Pearson Education Inc.
- Tan Şişman, G. (2021). Acquisition of the curriculum development knowledge in pre-service teacher education. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 11(1), 355-400.
- Tanner, L. N. (1982). Curriculum history as usable knowledge. *Curriculum Inquiry*, 12(4), 405-411.
- Thach, E. C., & Murphy, K. L. (1995). Competencies for distance education professionals. *Educational technology research and development*, 43(1), 57-79.
- Toomey, R. (1977). Teachers' approaches to curriculum planning: An exploratory study. *Curriculum Inquiry*, 7(2), 121-129.
- UK. Department for Education. (2021). *Teachers' standards*. Retrieved May 3, 2022, from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/1040274/Teachers_Standards_Dec_2021.pdf
- US. Department for Education. (2021). *Professional teaching standards*. Retrieved May 3, 2022, from <https://www.ed.gov/category/keyword/national-board-professional-teaching-standards>
- Ünver, G. (2016). Türkiye'deki hizmet öncesi öğretmen eğitiminde kuram-uygulama bağlantısı. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, (1), 61-70.
- Valcke, M., Rots, I., Verbeke, M. & Van Braak, J. (2007). ICT teacher training: Evaluation of the curriculum and training approach in Flanders. *Teaching and teacher Education*, 23(6), 795-808.
- Williams, P. E. (2003). Roles and competencies for distance education programs in higher education institutions. *The American Journal of Distance Education*, 17(1), 45-57.
- Winston, B. E., & Fields, D. L. (2003). Developing dissertation skills of doctoral students in an internet-based distance education curriculum: A case study. *The American Journal of Distance Education*, 17(3), 161-172.
- Yapucuoğlu, M. D. & Gündoğdu, K. (2020). Öğretmenlik meslek bilgisi derslerine ilişkin karşılaştırmalı nitel bir inceleme. *Akdeniz Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 3(2), 33-52.
- Yenen, E. T. & Durmaz, A. (2019). Öğretmen adaylarının öğretmenlik mesleğine yönelik hazırbulunuşluk düzeylerinin incelenmesi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 13(19), 922-940.
- Yılman, M. (2006). *Türkiye'de öğretmen eğitiminin temelleri*. (2nd Edition). Nobel Yayın Dağıtım.
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2014). *Eğitimde program değerlendirme*. (2nd Edition). Pegem Akademi Yayıncılık.




Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Kadın İmgesi Analizine Yönelik Ölçüt Belirleme: Bir Delphi Çalışması¹

Identifying Criteria for Analysing the Image of Women in Curricula and Textbooks: A Delphi Study

Özge KARAKUŞ ÖZDEMİRÇİ , Dr., Bağımsız Araştırmacı, ozgekarakusozdemirci@gmail.com

Tuba ACAR ERDOL , Doç. Dr., Ordu Üniversitesi, tubaacarerdol@odu.edu.tr

Mustafa ŞAHİN , Prof. Dr., Dokuz Eylül Üniversitesi, mustafa.sahin@deu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 31 Temmuz 2024

Kabul tarihi - Accepted: 28 Ağustos 2024

Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024

¹ Bu çalışma 122K971 no'lu ve "İlkokul Öğretim Programları ve Ders Kitaplarında Kadın İmgesi (1923-2023)". başlıklı TÜBİTAK 1001 projesi çerçevesinde hazırlanmıştır.
Karakuş Özdemirci, Ö., Acar Erdol, T. ve Şahin, M. (2024). Öğretim programları ve ders kitaplarında kadın imgesi analizine yönelik ölçüt belirleme: Bir delphi çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 2097-2125.
DOI. 10.51460/baebd.1525687



Öz. Bu çalışmanın amacı, disiplinler arası bir bakış açısıyla öğretim programları ve ders kitaplarındaki metin ve görsellerin kadın imgesi açısından incelenmesine ve bu inceleme sırasında tarihsel olarak dikkate alınması gereken siyasi, ekonomik, kültürel ve sosyal faktörlere yönelik ölçüt seti geliştirmektir. Delphi tekniğinin kullanıldığı araştırmanın uzman grubunun oluşturulmasında maksimum çeşitlilik örnekleme işe koşulmuştur. Kadın çalışmaları alanında deneyime sahip, Amerikan edebiyatı, dilbilim, eğitim bilimleri, güzel sanatlar eğitimi, kamu yönetimi, psikoloji, sanat tarihi, siyaset bilimi, sosyal bilgiler eğitimi, sosyoloji, tarih, Türkçe, Türk edebiyatı ve Türk halk bilimi alanlarından 23 uzmanın katılımı ile gerçekleştirilen Delphi çalışması üç turda tamamlanmıştır. Araştırma sonucunda, yazılı metinlerin incelenmesine yönelik 21 ölçüt geliştirilmiştir. Bu ölçütler, kadın ve erkeklerin kamusal ve özel alanda farklılaşan rollerine, kadın ve erkek mesleklerine ve mesleki statülerine, kadın ve erkeklerin duygusal durumlarına ve bedenlerine atanan rollere, dildeki eşitsizliklere ve kadın ile teknoloji ilişkisine dikkat çekmektedir. Görsellerin incelenmesine yönelik uzlaşıya varılan 10 ölçüt ise erkek ve kadın görsellerinin niceliksel analizine, toplumsal ve ev içi mekânlardaki görselleştirilme biçimlerine, erkek ve kadın kıyafetlerinin analizine, çoklu kadın kimliklerinin yansıtılma durumuna, kadın görsellerinin bedensel analizine, teknoloji-kadın ilişkisine, karakterlerin bireysel ve grup içindeki sunumu ile metin ve görsel arasındaki tutarlılık/tutarsızlık durumlarına odaklanmaktadır. Son olarak, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel faktörlere yönelik geliştirilen 21 ölçüt, nicel değişimlere (yazar sayısı, kadınların karar alma mekanizmalarındaki temsili, çalışma yaşamındaki temsili) ve bu değişimlerin niteliğe yansımalarına (kadının rolleri, statüsü, aile içindeki yeri, giyimi) odaklanmıştır. Ayrıca, dönüşüm dönemlerinde (ekonomik buhran, savaş, göç, küreselleşme, liberalleşme, muhafazakârlaşma ve teknolojik değişimler) kadın imgesinin sunuluşu da önemli ölçütler arasında yer almıştır.

Anahtar Kelimeler: Kadın imgesi, Toplumsal cinsiyet, Ders kitabı analizi, Öğretim programı analizi, Delphi tekniği.

Abstract. This study aims to develop a set of criteria, from an interdisciplinary perspective, for examining texts and visuals in curricula and textbooks concerning the representation of women and the political, cultural, economic, and social factors that should be considered historically during this examination. The research utilized the Delphi technique, employing maximum variation sampling to form the expert group. The Delphi study was completed in three rounds with the participation of 23 experts with experience in women's studies from fields such as American literature, linguistics, educational sciences, fine arts education, public administration, psychology, art history, political science, social studies education, sociology, history, Turkish language, Turkish literature, and Turkish folklore. As a result, 21 criteria were developed for examining written texts. These criteria highlight the differentiated roles of women and men in public and private spheres, women's and men's occupations and roles in various professions, their emotional states, their assigned bodily roles, linguistic inequalities, and the relationship between women and technology. Additionally, ten criteria were established for the examination of visuals, focusing on the quantitative analysis of men's and women's images, the way they are visualised in social and domestic spaces, the analysis of men's and women's clothing, the reflection of multiple women identities, the bodily analysis of women images, the relationship between technology and women, the presentation of characters individually and in groups, and the consistency/discrepancy between text and image. Furthermore, the 21 criteria developed concerning social, political, economic, and cultural factors focus on quantitative changes (such as the number of authors, women's representation in decision-making mechanisms, and their

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 2097-2125.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 2097-2125.
Araştırma Makalesi / Research Paper



representation in the workforce) and the qualitative reflections of these changes (including women's roles, status, position within the family, and clothing). The presentation of women's images during transformative periods (such as economic crises, wars, migration, globalization, liberalization, conservatism, and technological changes) was also a significant aspect of the criteria.

Keywords: Women's representation, gender, textbook analysis, curriculum analysis, Delphi technique.



Extended Abstract

Introduction. This study aims to determine the criteria to be used in the linguistic and visual analysis of women's image in curricula and textbooks. To achieve this aim, the research seeks to answer the following questions: 1) What criteria should be used in determining the image of women in the texts and visuals of curricula and textbooks? 2) What social, political, economic, and cultural factors affect women's image in curricula and textbooks in the historical process? The identified criteria have the potential to serve as a valuable guideline for conducting gender-based assessments of curricula and textbooks. Additionally, the research contributes by defining criteria for considering social, historical, political, economic, and cultural factors in gender-based evaluations.

Method. The research utilized the Delphi technique and employed maximum variation sampling to form the expert group. Delphi invitation letters were sent to 43 experts from anthropology, linguistics, literature, educational sciences, visual arts education, economics, public administration, psychology, art history, political science, social studies education, sociology, history, Turkish folklore, and Turkish studies with experience in the field of women's studies. 24 of the invited experts agreed to participate in the study. Of these, 23 of them (16 women, seven men) completed the first and second round questionnaires. In the third round, 19 experts (13 women, six men) who participated in the second round answered the questionnaire. Eventually, the Delphi study involved experts from linguistics, literature, educational sciences, visual arts education, public administration, psychology, art history, political science, social studies education, sociology, history, Turkish folklore, and Turkish studies at the end of three rounds.

Results. Participants who accepted the invitation were asked three questions in the first round that aligned with the scope and purpose of the research. The first round of questions was as follows: 1) Within your area of expertise, what criteria would you consider when analyzing the "women's image" in written texts in curricula and textbooks? 2) Within your area of expertise, what criteria would you consider when analyzing the "women's image" in the visual content in curricula and textbooks? 3) In your field, what are the social, political, economic, and cultural factors influencing the "image of women" in curricula developed during the centenary period (1923-2023) and textbooks written following these curricula?

Results for the Analysis of Written Texts: 32 criteria that appeared in the first round were voted on in the second round, and a consensus was reached on the basis of the majority of votes (62%) for all criteria. Six criteria were accepted directly due to the high acceptance rate and lack of objections. After evaluating the feedback, some criteria were rearranged, some were removed, some were merged, and some new criteria were added. The resulting 12 criteria were then re-voted in the third round. In the third round, a consensus was reached on the basis of the majority of votes (the lowest 71.4%) for all the generally proposed criteria, and some criteria were rearranged by the received feedback. As a result of three rounds and in line with the recommendations, along with the six criteria that were reorganized and agreed on in the previous round, a total of 21 criteria were decided to be taken into account when analyzing the image of women in written texts. The 21 criteria, finalized in October, were then shared with the experts for the last time and accepted because there were no objections or additional suggestions.



Results for the Analysis of the Visual Content: The 23 criteria that appeared in the first round were voted on in the second round, and a consensus was reached on the basis of the majority of votes (66.2%) for all criteria. Two criteria were accepted directly due to the high acceptance rate and lack of objections. By evaluating the feedback, some criteria were rearranged, some were removed, some were merged, and some new criteria were added. The resulting nine criteria were voted on in the third round. In the third round, a consensus was reached based on the majority of votes (the lowest 62%) for all the generally proposed criteria. Some criteria were rearranged and one of them was removed in accordance with the received recommendations. After three rounds, following the recommendations and along with the two criteria that were agreed on in the previous rounds, a total of 10 criteria were agreed upon by experts to be taken into account when analyzing the image of women in visual content of curricula and textbooks. In October, we shared these ten criteria with the experts, and they were accepted without objections or additional suggestions.

Discussion and Conclusion. The research findings highlight the importance of existing literature and introduce original criteria for consideration in national and international studies. As Bourdieu (2014) emphasized, our ways of thinking about male domination might be influenced by that domination itself, because it is so deeply rooted in our collective unconscious that we no longer even see it. The criteria serve as reminders that it is essential to keep this in mind when analyzing female/male images in curricula and textbooks. Because focusing solely on stereotypes, traditional roles, and situations involving clear discrimination might carry a risk of methodological bias. The criteria for visual content are essential for being reminders of the significance of women's representation in the visuals accompanying texts, the harmony or incompatibility between written and visual representations of women, and the portrayal of female/male roles in both text and imagery and their analysis. The criteria reached within the scope of the first research question are valuable in providing both quantitative and qualitative analysis opportunities. While quantitative analysis focuses on points such as frequency, location, given role, and performed activity, qualitative analysis allows for a deeper examination by considering multiple dimensions, revealing basic assumptions that cannot be measured. The findings on the second research question have revealed that the portrayal of women in textbooks is intricately connected to a wide range of factors, including political dynamics, social changes, and historical events.



Giriş

Toplumsal cinsiyet eşitsizliği, kadına yönelik şiddet, kadınların yetersiz temsili dünya genelinde yaygın karşılaşılan sorunlardandır. Toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik çeşitli politikalar, yaklaşımlar, eğitimsel uygulamalar geliştirilmekle birlikte, bu eşitliği temin etme hala ulaşılmaması gereken bir hedeftir. Bu hedefe ulaşılmasında öğretim programları (ÖP) ve ders kitapları (DK) önemli role sahiptir. Yaklaşık elli yıldır kadın çalışmaları alanındaki araştırmacılar, ÖP ve DK'daki kadın görünürlüğünü arttırmaya yönelik mücadele vermektedirler (Watson-Canning, 2020). Bu bağlamda, ÖP ve DK'nın metinlerinde ve görsellerindeki kadın imgesinin düzenlenmesinde ve değerlendirilmesinde hangi ölçütlere yer verilmesi gerektiği ve bu ölçütlerin tarihsel ve kültürel değişimi büyük bir önem taşımaktadır.

Öğretim materyallerindeki kadın temsili toplumsal cinsiyet ilişkileri üzerinden incelenmektedir. Toplumsal cinsiyet, sosyalizasyon süreci içerisinde kazanılan kadın ve erkeğin rol, sorumluluk ve özelliklerini nitelikleme amaçlı kullanılan bir kavramdır (Çakır, 2007; Giddens, 2000). Cinsiyetten farklı olarak, toplumsal cinsiyete ait özellikler toplum tarafından belirlendiği için zamandan zamana ve kültürel bağlama göre farklılık gösterebilmektedir. Çünkü farklı zamanlarda ve farklı kültürel bağlamlarda toplumsal cinsiyet sosyalizasyonu değişebilmektedir. Toplumsal cinsiyet sosyalizasyonu, bireylerin belirli bir toplumda cinsiyetleriyle ilişkili normları, değerleri, davranışları ve beklentileri öğrendikleri ve içselleştirdikleri bir süreçtir. Bu süreç doğumla başlamakta ve yaşam boyunca devam ederek bireyin cinsiyet kimliği ve rollerine ilişkin anlayışını şekillendirmektedir (Reczek ve Umberson, 2012). Bireyin toplumsal cinsiyet sosyalizasyonunda, aile, arkadaş grupları, medya, iş ortamı, yeni iletişim araçları ve okullar başlıca araçlardır (Giddens, 2000; Stromquist, 2007). Bu sebeple okullar, kadınlara ve erkeklere yönelik kültürel beklentilerin öğretilmesinde ve pekiştirilmesinde en etkili aktörlerden biridir.

Okulda, toplumsal cinsiyet sosyalizasyonunda ise ÖP ve DK önemli belirleyiciler arasında yer almaktadır (Stromquist, 2007). Öğretim programları açık ve örtük bir şekilde cinsiyet kalıp yargılarının yansıtılmasında ya da toplumsal cinsiyet eşitliğine duyarlılık kazandırılmasında etkili araçlardır. Resmi program açık bir şekilde, örtük program ise üstü kapalı bir şekilde erkek ve kadın öğrencileri toplumsal cinsiyet rollerine hazırlamaktadır (UNESCO, 2000). Çoğu ülkede resmi öğretim programları cinsiyet açısından aynı konuları kapsama ve benzer vurgular yapma eğilimindedir. Bununla birlikte bazı ülkelerde (ör. Uganda) resmi öğretim programı kadın ve erkek öğrenciler için farklılaşabilmektedir (Stromquist, 2007).

Öğretim programlarını toplumsal cinsiyet açısından inceleyen çalışmalarda (Cassese vd., 2015; Piquer, 2024; Watson-Canning, 2020), programların erkek merkezli hazırlandığı, kadın kimliklerinin yeterince temsil edilmediği ve dışlandığı, kapsayıcı bir dilin kullanılmadığı, programların içeriğinde toplumsal cinsiyete yer verilmediği görülmüştür. Öğretim programlarında cinsiyet içeriğinin eksikliği, kadın öğrencilerin bu derslere olan katılımını olumsuz etkileyebilmekte ve kalıp yargı tehdidi yaşamalarına neden olabilmektedir (Cassese vd., 2015).

Öğretim programlarının en önemli yansıtıcılarından biri ders kitaplarıdır ve ders kitapları cinsiyete göre farklı yansımalar içerebilmektedir. Ders kitapları toplumsal cinsiyete ilişkin edimselliği



inşa etmede önemli araçlardır ve öğrencilerin toplumsal cinsiyet rolleri ve kimliklerine ilişkin algıları da dâhil olmak üzere dünyayı kavrayışlarını önemli ölçüde şekillendirmektedir (Apple, 2000). Bugüne kadar gerçekleştirilen birçok çalışma (Aljuaythin, 2018; Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2018; Gün ve Zehir-Topkaya, 2023; Kostas, 2021; Tabatadze, 2023) ders kitaplarının toplumsal cinsiyet eşitsizliğini yeniden ürettiğini ve geleneksel toplumsal cinsiyet rollerini desteklemeye ve sürdürmeye devam ettiğini ortaya koymaktadır. Örneğin, Crawford, Saintis-Miller ve Todd (2024) tarafından 34 ülkede 2020 ile 2022 yılları arasında yürütülen, 1255 İngilizce ders kitabı analizini içeren araştırma, daha yüksek gelirli ülkelerin ders kitaplarının daha az eşitsiz cinsiyet temsiline sahip olma eğiliminde olduğunu gösterse de, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının tüm ülkelerde hala yaygın olduğunu göstermiştir. Bu çalışma, 33 ülkenin okul ders kitaplarında, kadın ve kız çocuklarının daha az temsil edildiğini, basmakalıp kadınsı rollerle tasvir edildiğini ve kamusal alanda kadınların görünürlüğünün yine cinsiyetçi kalıp yargılarla bağlantılı şekillendiğini ortaya koymuştur.

Bu doğrultuda, bugüne kadar yapılan DK inceleme çalışmalarında, kadınların genellikle öğretmen, ev hanımı, hemşire, hizmet personeli (tezgâhtar, kasiyer vb.), sekreter, doktor meslekleri ile (Crawford vd., 2024; Çubukçu ve Sivaslıgil, 2007; Esen, 2007; Tezer-Asan, 2010; Topal, 2012; Yi, 2002); erkeklerin ise çoğunlukla yönetici, tamirci, okul müdürü, doktor, futbolcu, aktör, yazar, şoför gibi güç ve entelektüel yeterlilik gerektiren meslekler içerisinde gösterildiği görülmüştür (Çubukçu ve Sivaslıgil, 2007; Esen, 2007; Tezer-Asan, 2010; Topal, 2012). Kadınlarla eşleştirilen meslekler genellikle geleneksel, evle ilgili ve daha az sosyal saygınlığa sahipken, erkeklerle eşleştirilen meslekler güçlü, varlıklı ve saygınlığı daha yüksek mesleklerdir (Islam ve Asadullah, 2018). Karakter özellikleri açısından kadınlar zayıf ve pasif yansıtılırken; erkekler güçlü ve zeki bireyler olarak yansıtılmıştır (Hartman ve Judd, 1978; Kırbaçoğlu-Kılıç ve Eyüp, 2011). Toplumsal cinsiyet rolleri açısından, kadınlar, ev işleriyle ilgilenirken, çocuk bakarken, örgü örerken ve daha çok ev içi alanda betimlenirken (Çubukçu ve Sivaslıgil, 2007; Esen, 2007; Hartman ve Judd, 1978; İncikapı ve Ulusoy, 2019; Kırbaçoğlu-Kılıç ve Eyüp, 2011; Kükrer, 2015; Tezer-Asan, 2010; Topal, 2012); erkekler otorite konumunda, evin mali sorumluluğuna sahip, kamusal alanda ve aile dışı rollerde betimlenmiştir (Esen, 2007; Kırbaçoğlu-Kılıç ve Eyüp, 2011; Kükrer, 2015; Topal, 2012). Erkekler ev içi rollerde gösterildiklerinde ise, kadınlara yardımcı rollerde gösterilmiştir (Topal, 2012). Bilim insanları ve kahramanlar büyük oranda erkek cinsiyetinde yansıtılmıştır (Guo ve Zhao, 2002; Yazıcı ve Aslan, 2011; Yi, 2002). Erkek çocuklar kamusal alanda, daha bağımsız ve bireysel olarak ve oyuncak top ve arabayla oynarken gösterilirken; kız çocuklar genellikle ev içi alanda ve diğer insanlarla birlikte, bebeklerle oynarken gösterilmiştir (Tezer-Asan, 2010; Topal, 2012). Dolayısıyla, ÖP ve DK'nın toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üretme potansiyeli yadsınamaz.

Öte yandan, 1950 ile 2011 yılları arasında yürütülen 88 ülkeden 1000'den fazla ders kitabının incelendiği başka bir kapsamlı çalışma, kadın haklarının ders kitapları içeriğine dahil edilme oranının geçmişten bugüne arttığını göstermiştir (Jimenez vd., 2017). ÖP ve DK toplumsal cinsiyet normlarını dönüştürme ve toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etme gücüne de sahip araçlardır. Bu nedenle toplumsal cinsiyet eşitliği bazı ülkelerde öğretim programlarının ve öğretim programları doğrultusunda hazırlanan ders kitaplarının en önemli ilkelerinden biri olmuştur. Malta, Avusturya, Finlandiya, İsveç, Lihtenştayn, Norveç vb. ülkelerde cinsiyet eşitliği, eğitim programının her aşamasında ve tüm konularda ele alınmaktadır. Fransa ve İspanya gibi ülkelerin programlarında ise toplumsal cinsiyet eşitliği, genelde konuların içinde ya da sosyal bilgiler, vatandaşlık eğitimi, ahlak



bilgisi vb. derslerin içeriğinde yer almaktadır (Eurydice, 2010). Toplumsal cinsiyetin bağımsız bir ders olarak yer aldığı eğitim programları da bulunmaktadır (Acar-Erdol ve Gözütok, 2018; Segovia-Pérez vd., 2019).

Yukarıdaki örnekler dikkate alındığında, öğretim programlarında toplumsal cinsiyetin ele alınışında üç yaklaşımın uygulandığı söylenebilir. Birincisi toplumsal cinsiyeti tüm program alanı içine entegre etmeyi amaçlayan bütünsel yaklaşım, ikincisi belirli bir dersin ya da derslerin içerisinde geliştirmeyi amaçlayan konu temelli yaklaşım, üçüncüsü ise bağımsız bir ders olarak geliştirmeyi amaçlayan bağımsız ders yaklaşımıdır. Bu örnekler dikkate alındığında, ÖP ve DK'nın toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini dönüştürme potansiyeline sahip olduğu da söylenebilir.

Geçmişten bugüne, ÖP ve DK'nın toplumsal cinsiyet eşitsizliklerini yeniden üretme ve dönüştürme potansiyeli dikkate alınarak ÖP ve DK analizine yönelik ölçüt geliştirmeyi amaçlayan çalışmalar mevcuttur. Ancak, bu çalışmalar incelendiğinde, ÖP'nin analizine yönelik sistematik ve kapsamlı ölçütler geliştirilmediği görülmüştür. Yapılan analizlerde ya "cinsiyet", "kadınlar" ve "cinsellik" kavramlarına ilişkin aramalar yapıldığı (Cassese vd., 2015; Karakuş vd., 2018) ya da incelemelerde kullanılan ölçütlere yer verilmediği tespit edilmiştir (Demirhan, 2021; Kafa, 2021).

Öte yandan, DK'nın analizine yönelik çalışmalar incelendiğinde, ÖP'ye kıyasla sistematik ölçütlerin ortaya konduğu çalışmaların varlığı dikkati çekmiştir. Örneğin, Michel (1986) UNESCO bünyesinde yaptığı çalışmasıyla ders kitaplarındaki cinsiyetçi önyargıların izini sürmek ve bu önyargıları ortadan kaldırmak adına kitap yazarlarına yardımcı olacak pratik bir rehber hazırlamayı amaçlamıştır. Bu doğrultuda Michel, DK ve çocuk kitaplarında, kullanılan metin ve görseller bağlamında cinsiyetçiliğin tespit edilebileceği iki kategorinin varlığından bahseder. İlki, erkekleri, kadınları, kız ve erkek çocukları gerçek dünyadaki çeşitliliği dikkate almadan sadece sabit ve kalıplaşmış geleneksel roller içinde tasvir eden *açık cinsiyetçilik* örneklerini kapsar. İkincisi ise, bu metinlerin ve görsellerin gerçek toplum tasvirinden oluşturulduğu örnekleri kapsayan bir kategoridir ki bu örneklerde gerçeği dönüştürmeye yönelik herhangi bir çaba yok ise Michel bu ikinci kategorinin *örtük cinsiyetçiliği* ihtiva edeceğinin altını çizer. Rehber, açık ve örtük cinsiyetçiliği tespit edebilmek için üç bölümden oluşan analitik bir kontrol listesi içerir. *İçeriğin niceliksel analizi*, kitapların başlıklarında, metinlerinde ve görsellerinde yer alan erkek ve kadın karakterlerin sayısının istatistiksel ve karşılaştırmalı olarak değerlendirilmesini içerirken; *İçeriğin nitel analizi*, kitapların başlıklarında, metinlerinde ve görsellerinde yer alan erkek ve kadın karakterlere atfedilen özelliklerin istatistiksel olarak karşılaştırılmasını içerir. Son olarak *dile içkin cinsiyetçiliğin analizi* adını verdiği bölüm, kelime dağarcığı, dilbilgisi yapısı ve imaların kullanımı üzerine bir analizi kapsar. Bu açıdan Michel'in analitik kontrol listesi iki önemli noktayı hatırlatır; sadece açık cinsiyetçiliğe odaklanmak yeterli değildir, sadece nicel analiz de yeteri kadar bilgi vermez, görünürlüğün yanı sıra karakterler tarafından gerçekleştirilen eylemler ve etkinliklerin içeriği ve dile içkin cinsiyetçiliğin analizi de oldukça önemlidir.

Bir başka ölçüt seti ise, 2003'teki bir konferans sırasında kurulmak üzere ilk adımları atılan Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet Temsilleri Uluslararası Araştırma Ağı tarafından geliştirilmiştir (Brugailles ve Cromer, 2009a). Araştırma bulgularından hareketle ders kitaplarında dönüşümü teşvik



etmeyi amaçlayan ağ UNESCO ile iş birliği gerçekleştirerek, ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsillerini analiz etmeye yönelik bir kılavuz hazırlamıştır.

Brugelless ve Cromer (2009b) tarafından kaleme alınan bu kılavuz ders kitaplarındaki toplumsal cinsiyet temsillerinin analizinde dikkate alınması gereken bazı önemli noktalara dikkat çeker:

- Karakterler erkek ve kadın temsillerini somutlaştırdığı için karakterlerin analizi üzerinden harekete geçilmelidir.
- Kalıp yargıların ve açık cinsiyetçiliğin ortadan kaldırılması yeterli değildir. Erkeklerin, kadınların, erkek ve kız çocuklarının tüm temsilleri izlenmelidir.
- Metinler, alıştırmalar ve ekler gibi ders kitabının her bölümü incelenmelidir.
- Hem metinler hem de görseller incelenmelidir. Ayrıca, metin ve görseller arasındaki bağlantı dikkatle analiz edilmelidir. Çünkü cinsiyet ayrımı gözetmeyen bir metne metinle tutarlı olmayan bir görsel eşlik ediyor olabilir. Dolayısıyla, metin ve görseller birbirlerinin mesajlarını güçlendirebilir veya tersine zayıflatabilir.

Brugelless ve Cromer (2009b) tarafından ortaya konan bu yaklaşım ve ölçüt seti “*sadece bir cinsiyete yönelik cinsiyetçiliği veya ayrımcılığı tanımlamak yerine, cinsiyete dayalı kimlikleri ve cinsiyete dayalı toplumsal rolleri bir bütün olarak incelemek amacıyla çok sayıda materyali incelemek ve karşılaştırmak için nicel bir yöntem kullanır (s.29)*”. Bu şekilde, ders kitaplarındaki ana unsur olan karakterlerin nasıl betimlendiğine bakılacağı ve karakterleri inceleyerek cinsiyetlerin toplumda nasıl temsil edildiğine dair çıkarım yapılabileceği belirtilmiştir. Brugelless ve Cromer (2009b) geliştirdikleri bu ölçüt seti ile sistematik bir şekilde metinlerde ve görsellerde karakterlerin cinsiyetini, yaşını, karaktere ilişkin tanımlamaları (adı, soyadı, akrabalık ilişkileri, diğer ilişkileri, meslekleri, ya da metin içindeki diğer statüleri), karakterlerin eylemlerini/etkinliklerini (okuldaki, sokaktaki ya da evdeki eylemleri; katıldıkları spor, kültürel ya da sosyal etkinlikler, rutin eylemleri, olumsuz eylemleri ya da başarılı/başarısız eylemleri), karakterlere atanan özellikleri (fiziksel ve psikolojik özellikler, karakterlerin sahip oldukları eşyalar) ve karakterlerin etkileşimlerini (duygusal ve sosyal etkileşimleri, mesleki etkileşimleri, okuldaki etkileşimleri, iş birlikleri) analiz etmeyi amaçlar. Bunların yanı sıra metinlerde ders kitabının genel organizasyonunu dikkate almanın ve karakterin kitaptaki ve dersteki konumuna (derslerle ilgili bölümlerde mi yoksa alıştırmalar bölümünde mi yer alıyorlar) dikkat etmenin de önemli olduğunu belirtmişlerdir.

Bu noktada, Michel’in (1986) analitik kontrol listesi ile kıyaslandığında, Brugelless ve Cromer’in (2009b) hazırladıkları kılavuzun daha kapsamlı ve ayrıntılı olduğu göze çarpmaktadır. Ayrıca kılavuzdaki iki önemli vurgu, analizi boyutlandırmak ve detaylandırmak açısından oldukça önemli görünmektedir. Bunlardan ilki, metinler, alıştırmalar ve ekler gibi her bölümün incelenmesinin önemli olduğuna ilişkin vurgudur ki burada asıl amaç kadın ve erkek karakterlerin görünürlüğünün nicel olarak ölçülmesinin yanı sıra kadın ve erkek karakterlerin ders kitaplarının hangi bölümlerinde daha sık görüldüklerinin de önemli olduğuna ilişkin hatırlatmadır. İkinci olarak ise, metin-görsel arasındaki uyuma/uyumsuzluğa dikkat etmek gerektiğine yönelik hatırlatmadır ki bu da ders kitaplarının cinsiyet temsillerine ilişkin tutarlılığını analiz edebilmek açısından önemli görünmektedir.

2019 yılında UNESCO tarafından başka bir analiz aracı daha geliştirilmiştir. Yedi bölümden oluşan bu araçta her bölümün kapsadığı sorular üzerinden analizin gerçekleştirilmesi önerilmektedir. Yedi bölümden ve 36 sorudan oluşan bu kontrol listesine yönelik örnek sorular aşağıda paylaşılmıştır:



1. Genel hususlar: Materyallerin hangi bölüm(ler)i toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik ediyor ve hangi kısımları toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını sürdürüyor? Materyaller hem kız hem de erkek çocuklar için rol model sunuyor mu?
2. Kadın ve erkek karakterlerin kullanılma sıklıkları: Metin ve görsellerde kaç kadın ve kaç erkek karakter var? Kadın karakterler erkek karakterlere kıyasla ne zaman ve ne sıklıkta ortaya çıkıyor? Kadın karakterler genellikle isimlendirilmeden görünürken, erkek karakterler daha sık isimlendirilir, bu da erkek karakterlerin daha önemli olduğu izlenimini verir, bu noktada incelenen materyallerde durum nasıl?
3. Kadın ve erkek karakterlerin doğası: Her bir karakter ne tür bir faaliyete (üretken/yeniden üretici/toplumsal) katılıyor? Kadınlar ve erkekler nasıl tasvir ediliyor (örneğin bakıcı, ekonomik üretici, lider, kurban vb.)? Kadın ve erkek karakterlere hangi psikolojik özellikler (becerikli, akıllı, cesur, korkak, nazik vb.) yükleniyor? Aile içi roller erkek ve kadın karakterler arasında nasıl dağıtılmış?
4. Görseller: Görsellerde kadın ve erkekler nasıl tasvir ediliyor? Kadınlar erkeklerle karşılaştırıldığında, görsel boyutları veya görsel sıklıkları açısından nasıl tanımlanabilir?
5. Mekânlar: Metin ve görsel içindeki kadın ve erkek eylem/etkinlikleri nerede gerçekleşiyor? Sadece erkeklerin veya sadece kadınların tasvir edildiği ortamlar var mı?
6. Sonuç: Erkekler ve kadınlar eşit düzey tasvir ediliyor mu? Kadın karakterler bağımsız bireyler olarak mı sunuluyor yoksa sadece erkeklerle ilişkili olarak mı gösteriliyor? Kadınların/kız çocuklarının toplum içinde çoklu rolleri var mı? Okulda, işyerinde veya toplumda kadınlar lider olarak tasvir edilmiş mi? Geleneksel olmayan işlerde çalışan kadın ve erkekler ve geleneksel olmayan rollerde sunulan kız ve erkek çocuklar var mı?
7. Son değerlendirme: Ders kitapları toplumsal cinsiyet eşitliğini ve kız çocuklarının güçlendirilmesini teşvik ediyor mu? Ders kitapları toplumsal cinsiyet kalıplarını güçlendiriyor mu? Toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için ders kitaplarında hangi noktaların geliştirilmesi gerekir? (UNESCO, 2019, ss. 7-8)

Sorduğu sorular bağlamında kapsamlı bir analize imkân veren bu araç Michel (1986) ve Brugeilles ve Cromer'in (2009b) geliştirdikleri araçlar kadar sistematik görünmemektedir. Ancak, içerdiği soruların başka soruların sorulmasını tetikleyici olması noktasında bu aracın da nitel çalışmalarda derin ve kapsamlı bir analize imkân sağlayacağını söylemek mümkündür.

Son olarak, Gajda ve diğerleri. (2023) tarafından kullanılan Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Endeksi, ders kitaplarında toplumsal cinsiyetin analizinde kullanılan ölçüt setlerinden biri olarak örneklendirilebilir. Avrupa Birliği ülkelerinde toplumsal cinsiyet eşitliğinin izlenmesini hedefleyen tematik ölçütleri kullanan sistematik bir analizin bulunmadığını ifade eden yazarlar, Toplumsal Cinsiyet Eşitliği Endeksinin ders kitaplarında toplumsal cinsiyet analizine ilişkin araştırmalardaki boşluğu dolduracağını iddia etmektedir. Endeks, kadınlar ve erkekler için yedi temel işlevsel alanı izlemeyi amaçlar: iş, para, bilgi, zaman, güç, sağlık ve şiddet (Avrupa Birliği, 2023). Gajda ve diğerleri (2023) bu alanlardan altısını analizlerinde kullanmıştır: (1) İş: Kadınların ve erkeklerin işgücü piyasasına katılımı (2) Para: Ortalama aylık kazanca dayalı mali kaynaklar (3) Bilgi: Fen ve sosyal bilimler alanlarında eğitime katılım (4) Zaman: Ev işleri ve sosyal faaliyetlerle ilgili faaliyetlere ayrılan zaman (5) Güç: Siyasette yönetici pozisyonlara sahip olma durumu (6) Sağlık: Statü, davranışlar ve



tıbbi bakıma erişim. Bu güncel çalışma, özellikle Avrupa Birliği ve Avrupa Konseyi'ne üye ülkelerdeki çalışmalarda kullanılabilecek tematik ölçütler önermesi sebebiyle önemlidir.

Öte yandan, ulusal alan yazında ders kitaplarındaki cinsiyet temsillerini analiz etmeye yönelik ölçüt belirlemeyi amaçlayan çalışma sayısı azdır. Bu noktada paylaşılacak en önemli çalışmanın Ders Kitaplarında İnsan Hakları Projesi kapsamında hazırlanan ölçütler içerisinde yer alan “Cinsiyet ayrımcılığı” ölçütleri olduğu söylenebilir (Çotuksöken vd. 2003; Güvenli ve Tanrıöver, 2009; Çayır, 2014). 10 yıllık sürece yayılarak gerçekleştirilen üç kapsamlı ders kitabı tarama sürecini kapsayan projede ders kitaplarındaki cinsiyet temsillerini analiz etmeye yönelik belirlenen ölçütler ve bu ölçütlere yönelik örnek sorular şöyledir:

- Eşitsiz bir sosyal rol dağılımının sorgulanmadan kabul edilmesi: Kadın, karar mekanizmalarında bulunmayı içeren ve yönetici rollerde de gösterilmiş mi?
- Ataerkil aile kavrayışı-erkek egemen aile tasviri: Annelik ve babalık rolleri toplumsal cinsiyet açısından dengeli olarak belirlenmiş mi?
- Cinsiyetçi dil kullanımı: Kadınların şefkat dili, erkeklerin otoriter dil ile özdeşleştirilmesi.
- Cinsiyet ayrımcılığının biyolojik/fizyolojik gerekçelere bağlanarak haklılaştırılması.
- Erkekliğin, askerlik, militarizm ve şehitlik ile özdeşleştirilmesi ve bu yolla erkekliğin kadınlık aleyhine yüceltilmesi.
- Evliliğin özendirilmesi: Özellikle kadınların aile içerisindeki rollerinden bağımsız bir birey olarak tanımlanmaması. Heteroseksüel ilişkinin yüceltilmesi.
- Cinselliğin, üreme sürecine ilişkin bilgilerin (hamilelik, doğum gibi) gizlenmesi: Kadın bedeninin denetim altına alınması (s. 145).

Bunun yanı sıra, Türkiye Aile Sağlığı Vakfı ve Birleşmiş Milletler Nüfus Fonu iş birliği ile Bıkmaz ve diğerleri (2022) tarafından gerçekleştirilen “Yaşa uygun cinsellik eğitimi bağlamında okul öncesinden ortaöğretime öğretim programlarının ve ders kitaplarının analizi” başlıklı çalışma kapsamında kullanılan *Cinsel Eğitim Üzerine Uluslararası Teknik Rehber*, toplumsal cinsiyeti analiz etmeye yönelik ölçütler içermesi açısından önemlidir. UNESCO tarafından birçok sivil toplum örgütü ile iş birliği neticesinde 2009 yılında geliştirilen ve 2018 yılında güncellenen *Cinsel Eğitim Üzerine Uluslararası Teknik Rehber*, “açık ve net bir kapsamlı cinsellik eğitimi anlayışı sunmayı ve bu noktada çocuk ve gençlerin farkındalığını yükseltmeyi” amaçlamıştır (Bıkmaz vd., 2022, s. 28). Kapsamlı cinsellik eğitiminin öğrenme hedefleri, “birbirlerini güçlendiren ve bir arada öğretilmesi amaçlanan eşit derecede önemli” sekiz ana kavram altında sınıflandırılmıştır ki “toplumsal cinsiyeti anlamak” bu sekiz temel ana kavramdan biri olarak yer almaktadır (s. 26). Bu rehberden yola çıkarak Türkiye’deki ÖP ve DK’yı analiz etmeyi amaçlayan çalışma, çocuk ve gençlerin her gün cinsellik ve toplumsal cinsiyete ilişkin kafa karıştırıcı mesajlar aldığına ve ÖP ve DK’nın bu noktada çocuk ve gençlere doğru ve yol gösterici mesajlar sunabilmesinin gerekliliğine vurgu yapmaktadır. Rehberdeki, “toplumsal cinsiyeti anlamak” kavramına yönelik öğrenme hedeflerini ölçüt olarak alarak ÖP ve DK analizi gerçekleştiren çalışmada, toplumsal cinsiyeti anlamak, “toplumsal cinsiyet kavramı ve toplumsal cinsiyet normlarının toplumsal yapısı; toplumsal cinsiyet eşitliği, kalıp yargılar ve önyargılar; toplumsal cinsiyet temelli şiddet” konularını kapsamaktadır (Bıkmaz vd., 2022, s. 39).

Bu iki ölçüt seti dışında ulusal alan yazındaki çalışmaların, kendi araştırma amaçları kapsamında belirledikleri ölçütler doğrultusunda ÖP ve DK analizi gerçekleştirdikleri söylenebilir. Ancak,



sistematiik verilerin ortaya konabilmesi ve ÖP ve DK'da toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamaya yönelik sistematiik düzenlemelerin yapılabilmesi için kadın imgesinin detaylı ve çok boyutlu analizini hedefleyen ölçütlerin geliştirilmesi önemli ve gereklidir. Bu bağlamda bu çalışma, sosyal bilimler alanından farklı uzmanların görüşleri doğrultusunda ÖP ve DK'daki metinlerde ve görsellerdeki cinsiyet temsillerini ve kadın imgesini analiz etmeye yönelik disiplinler arası ve sistematiik bir ölçüt listesi belirlemeyi amaçlamaktadır. Bu amaca ulaşmak için şu sorulara yanıt aranmıştır:

1. ÖP ile DK'nın metinlerinde ve görsellerinde kadın imgesinin belirlenmesinde hangi ölçütlere yer verilmelidir?
2. Tarihsel süreçte ÖP ile DK'da kadın imgesini etkileyen sosyal, siyasi, ekonomik ve kültürel faktörler nelerdir?

ÖP ve DK'daki cinsiyet temsillerini ve kadın imgesini analiz etmek eğitimde toplumsal cinsiyet eşitliğini sağlamanın yollarını belirleyebilmek ve toplumsal cinsiyet bağlamında kapsayıcı ve eşitlikçi öğrenme materyalleri ve ortamları geliştirebilmek adına önemli ve gereklidir. Uluslararası alan yazında yer alan ÖP ve DK'daki toplumsal cinsiyet anlayışını analiz etmeye yönelik ölçüt geliştirme çalışmaları ve toplumsal cinsiyeti öğretim programlarına entegre etme çabaları dikkate alındığında, eğitim sistemlerine ve zamana göre benimsenen yaklaşım değişebileceği için Türkiye'de de ÖP ve DK'da kadın imgesini incelemeye yönelik ölçütler geliştirmek önemli görülmüştür. Bu doğrultuda, bu araştırma sonunda elde edilen ölçütler, ÖP ve DK'nın kadın ya da toplumsal cinsiyet temelli incelenmesi ve yeni geliştirilecek öğretim materyallerindeki toplumsal cinsiyet eşitliğinin sağlanması açısından bir rehber olma potansiyeline sahiptir. Bu araştırma sonunda sosyal bilimler alanındaki farklı disiplinlerden uzmanlarla, ÖP ve DK'nın tarihsel analizinde dikkate alınması gereken siyasi, ekonomik, sosyal ve kültürel faktörlere yönelik ölçütlerin belirlenmiş olması da araştırmanın bir diğer güçlü yönüdür.

Yöntem

Çalışma Delphi Tekniği kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Delphi Tekniği, karmaşık konularda fikir birliği sağlamak amacıyla kullanılan sistematiik bir süreçtir (Prieto-Sandoval vd., 2018). Delphi, ilgili konu alanında uzman olan kişilerin birden fazla turda görüşlerinin alınmasını ve bu bağlamda kılavuzlar/standartlar/ölçütler oluşturulmasını içermektedir (Green, 2014). Bu teknik, güvenilir ölçütler oluşturmak için fikirlerin üretilmesi, önceliklendirilmesi, ölçütlerin belirlenmesi ve yinelenen turlar aracılığıyla kararlar alınması amacıyla kullanılmaktadır (Calleo vd., 2023). Delphi tekniğinin uygulanmasında, uzmanların taslak maddeler ve belgeler hakkında görüşlerini bildirecekleri bir sistemin olması ve yönergelerin açık bir şekilde paylaşılması önem taşımaktadır (Rethlefsen vd., 2021). Bu çalışmada da ÖP ve DK'yı tarihsel süreçte kapsamlı bir şekilde incelemek ve değişimleri analiz etmek amaçlandığından, incelemede kullanılacak ölçütleri konu alanı uzmanlarının görüşlerinden hareketle belirlemek önemli görülmüş ve Delphi tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Çalışma grubu ve verilerin toplanması

Bu çalışmada uzman grubun belirlenmesinde maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi, farklı alt gruplardan katılımcıların seçilmesini Karakuş Özdemirci, Ö., Acar Erdol, T. ve Şahin, M. (2024). Öğretim programları ve ders kitaplarında kadın imgesi analizine yönelik ölçüt belirleme: Bir delphi çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 2097-2125.* DOI. 10.51460/baebd.1525687



sağlayarak, geniş bir perspektifin ve kapsamlı görüşlerin ortaya çıkmasına katkıda bulunmaktadır (Palinkas vd., 2015). Bu amaçla kadın çalışmaları alanında deneyime sahip antropoloji, dilbilim, edebiyat, eğitim bilimleri, görsel sanatlar eğitimi, iktisat, kamu yönetimi, psikoloji, sanat tarihi, siyaset bilimi, sosyal bilgiler eğitimi, sosyoloji, tarih, Türk halk bilimi ve Türkçe disiplinlerden 43 uzmana Delphi Davet Mektubu gönderilmiştir. Davet gönderilen uzmanlardan 24'ü çalışmaya katılmayı kabul etmiştir. Katılmayı kabul eden uzmanlardan 23'ü (16 kadın, 7 erkek) ilk ve ikinci tur anketini yanıtlamıştır. Üçüncü tur anketi ise ikinci tur anketini de cevaplamış olan 19 uzman (13 kadın, 6 erkek) tarafından yanıtlanmıştır. Delphi çalışması üç tur sonunda, Amerikan edebiyatı, dilbilim, eğitim bilimleri, güzel sanatlar eğitimi, kamu yönetimi, psikoloji, sanat tarihi, siyaset bilimi, sosyal bilgiler eğitimi, sosyoloji, tarih, Türkçe, Türk edebiyatı ve Türk halk bilimi alanlarından uzmanların katılımı ile gerçekleştirilmiştir.

Tablo 1.
Delphi Turlarına Yanıt Veren Uzmanlara İlişkin Bilgiler

Disiplin Alanı	1. Tur		2. Tur		3. Tur	
	f	%	f	%	f	%
Eğitim Bilimleri	4	17.4	4	17.4	4	21.1
Tarih	4	17.4	4	17.4	2	10.5
Sosyoloji	3	13	3	13	2	10.5
Psikoloji	2	8.7	2	8.7	2	10.5
Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi	2	8.7	2	8.7	2	10.5
Amerikan Edebiyatı	1	4.4	1	4.4	1	5.3
Dil Bilimi	1	4.4	1	4.4	1	5.3
Güzel Sanatlar Eğitimi	1	4.4	1	4.4	1	5.3
Kamu Yönetimi	1	4.4	1	4.4	1	5.3
Sanat Tarihi	1	4.4	1	4.4	1	5.3
Siyaset Bilimi	1	4.4	1	4.4	1	5.3
Türk Edebiyatı	1	4.4	1	4.4	1	5.3
Türk Halk Bilimi	1	4.4	1	4.4	-	-
Toplam	23	100	23	100	19	100

Veri toplama araçları ve verilerin analizi

Bu araştırmaya yönelik onay Dokuz Eylül Üniversitesi Rektörlüğü Hukuk Müşavirliği Etik Kurulu'nun 15.03.2023 tarihli ve E-87347630-659-546963 sayılı yazısı ile alınmıştır. Araştırmada kullanılan tüm veri toplama araçları araştırmacılar tarafından Google Formlar'da oluşturulmuş ve konu alanı uzmanlarının görüşleri doğrultusunda düzenlemeler yapılarak bu araçlara son halleri verilmiştir. Davet Mektubu ve Birinci Tur Anketine yönelik yedi, İkinci ve Üçüncü Tur Anketlerine yönelik iki uzmanın görüşleri alınmıştır. İlk aşamada Delphi Davet Mektubu hazırlanmıştır. Bu Mektupta araştırmacının amacına, öğretim programları ve ders kitapları hakkında bilgilere, tarihsel olarak kitapların ve öğretim programlarının karşılaştırılmalı olarak incelenmesinin önemine, Delphi çalışmasının nasıl gerçekleşeceğine ve süreye yönelik bilgilere yer verilmiştir.



Delphi Birinci Tur Anketi'nde üç açık uçlu soruya yer verilmiştir. Bu sorular şunlardır: 1) Öğretim programları ve ders kitaplarındaki yazılı metinlerde yer alan “kadın imgesini” analiz ederken kendi uzmanlık alanınız bağlamında dikkate alacağınız ölçütler neler olurdu? 2) Ders kitaplarındaki görsellerde yer alan “kadın imgesini” analiz ederken kendi uzmanlık alanınız bağlamında dikkate alacağınız ölçütler neler olurdu? 3) Alanınız bağlamında, yüzyıllık dönemde (1923-2023) geliştirilmiş olan öğretim programları ve bu öğretim programları doğrultusunda yazılmış ders kitaplarındaki “kadın imgesini” etkileyen sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel faktörler nelerdir?

Birinci tur anketine verilen yanıtlar doğrultusundan Delphi İkinci Tur Anketi oluşturulmuştur. Bu Anketin maddelerinin oluşturulmasında, birinci turda verilen yanıtların bağlamını korumak amacıyla mümkün olduğunca uzmanların özgün ifadelerine yer verilmeye çalışılmış, aynı zamanda da benzer ifadeler bir araya getirilmiştir. İkinci Tur Anketinde 5’li Likert derecelendirmesine sahip 76 madde ve iki açık uçlu soru yer almıştır. Üçüncü Tur Anketinde ise 5’li Likert derecelendirmesine sahip 31 madde ve üç açık uçlu soru yer almıştır. Veri toplama araçlarının bağlantı adresleri uzmanlara ileti yoluyla gönderilmiştir. Araştırmanın verileri Haziran-Kasım 2023 tarihleri arasında toplanmıştır.

Birinci Tur Anketindeki açık-uçlu sorulara verilen yanıtların analizinde betimsel analiz kullanılmış ve elde edilen ölçütler üç tema altında madde formatına getirilmiştir. İkinci ve üçüncü turda, uzmanlardan bu maddelere katılma durumlarını beş seçenek arasından (Kesinlikle dikkate alınmamalı- kesinlikle dikkate alınmalı) seçmeleri ve aynı zamanda ölçütlere yönelik önerilerini ve eleştirilerini de açık uçlu sorulara verdikleri yanıtlar doğrultusunda yazmaları istenmiştir. İkinci ve üçüncü turda elde edilen verilerin analizinde frekans, yüzde ve açık uçlu sorulara verilen yanıtların analizi kapsamında betimsel analiz kullanılmıştır.

Bulgular

Bu bölümde bulgular üç başlık (*yazılı metinlerde kadın imgesinin analizinde kullanılacak ölçütler; görsellerde kadın imgesinin analizinde kullanılacak ölçütler; ÖP ve DK’da kadın imgesini etkileyen sosyal, siyasal, ekonomik, kültürel faktörler*) altında sunulmuştur.

Kadın imgesinin yazılı metinlerde analizi için önerilen ve uzlaşıya varılan ölçütler

Delphi çalışmasına katılmayı kabul eden ve ilk tur sorularının gönderildiği 23 uzman yazılı metinlerin analizinde kullanılacak ölçütlere yönelik öneriler sunmuştur. Aşağıdaki tablo bu önerilerden örnekler içermektedir.

Tablo 2.

Yazılı metinlerin analizine yönelik paylaşılan uzman görüşleri

Örnek Yanıtlar

Uzman 5: Ders kitaplarındaki metinlerde kadın rolünün nasıl tanımlandığı. Kadınlara toplumsal yaşamda atfedilen özellikler, davranışlar, tutumlar nelerdir... “Kadın imgesi”ne bakarken aynı zamanda metinlerdeki “erkek imgesi”ne de bakmak gerekli diye düşünüyorum. Çünkü erkeğin nasıl tanımlandığı da kadının nasıl tanımlandığı konusunda ipucu verebilir.



Uzman 15: İlgili materyallerde toplumsal cinsiyet rollerine yönelik referanslar olup olmadığını hem materyalde yapılan vurgular gibi somut malzeme üzerinden hem de materyalin suskun kaldığı noktalara eril tahakkümün yeniden üretimi ve meşrulaştırılmasına yönelik bilinçli-yapılandırılmış bir suskunluk biçimi olup olmadığı bağlamında bakardım. Kadının edilgen bir kategori olarak konumlandırıldığı tarihsel-toplumsal anlatıların eleştirel bir okumasını yapma gereği duydum. Örneğin, kadınlara seçme-seçilme hakkı tanındı/verildi gibi edilgen bir anlatı mı tercih ediliyor yoksa kadınlar seçme-seçilme hakkı elde etti-kazandı gibi bir iradilik içeren öznel konumunda mı tahayyül ediliyor diye malzemeyi inceleyerek metindeki yaklaşımı toplumsal cinsiyet rollerinin seferber edilme biçimleriyle olan mesafesi bağlamında ele alırdım.

Uzman 20: Kadınlar farklı mesleklerde, liderlik rollerinde bahsedilmiş mi? Kadınların başarı hikâyeleri ön plana çıkarılmış mı? Kadınların sadece ev işleriyle veya çocuk bakımıyla ilgili olduğunu ima eden ifadeler mevcut mu?

ÖP ve DK'daki yazılı metinlerde kadın imgesini analiz etmeye yönelik ilk tur sonunda ortaya çıkan ölçütlerin genel olarak, kadın şahsiyetlere ve kadın tarihine yer verilip verilmediğine; kadın temsilinin fiziksel ve kişilik özellikleri bağlamında nasıl olduğuna; kadın ve erkeğe özel alan ve toplumsal alanda atanan rollere, tutumlara, davranışlara, özelliklere; kadın ve erkeğin ailedeki rollerine ve anne ve babalık temsillerine; kadın ve erkekle eşleştirilen mesleklere; kadının liderlik/yöneticilik rolleri bağlamında temsiline; toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamındaki dilbilimsel öğelere; toplumsal cinsiyet eşitliği bağlamındaki dönüştürücü ve kapsayıcı dilbilimsel öğelere odaklandığı görülmektedir. Bunların yanı sıra, uzmanlardan bazılarının ($n=4$) altını çizdiği önemli bir nokta da ölçütlere eklenmiştir ki bu ölçüt "kadın imgesine" bakarken "erkek imgesine" bakmanın gerekliliğini vurgulamaktadır.

Yazılı metinlerin analizinde kullanılacak ölçütleri belirlemek için ilk turda gelen önerilerden oluşan ikinci tur soruları 5'li Likert tipi ölçek formatında hazırlanan 32 ölçütten oluşmuştur. Bulgular tüm ölçütlere ilişkin oy çokluğu (en düşük %62) temelinde bir uzlaşının mevcut olduğunu göstermiştir. Ancak, açık uçlu sorulara gelen geri bildirimler değerlendirilerek ölçütler yeniden düzenlenmiştir. Aşağıdaki tabloda gelen geri bildirimler ve yeni ölçek önerilerine ilişkin uzmanların kendi ifadelerinden örnekler mevcuttur:

Tablo 3.

Yazılı metinlerin analizine yönelik gelen geri bildirimler ve ek öneriler

Geri bildirim/Ek öneri	Uzman ifadeleri
	Uzman 8: Bazı seçenekler bir seçenek altında toplanabilecek benzer içeriklere sahipti. Belki öyle bir düzenleme yapılabilirdi.
Mevcut ölçütlere ilişkin geri bildirimler	Uzman 9: (4. ölçüte ilişkin) "Lider kadın rolünün analizi" genel olarak liderlik-başarı hikâyelerine dayalı bir anlatı üzerinden eşitlik değil eşitsizliği imtiyazla gizleyen aktarıma sebep olabileceği için konunun bu açıdan incelenmesi gerekli gelmiyor bana. (7. Ölçüte ilişkin) "Kemalist-seküler program çerçevesinde kamusal alanda değişen kadın rolleri"; bu ölçüt de kadın imgesinin değil Kemalizm'in



dönüştürücü kapasitesinin ders kitaplarına etkisini incelemeyi sağlayabilir ancak o nedenle de araştırmanız açısından anlamlı değil.

Uzman 20: Bazı maddeler tekrar etmiş, bazı maddeler muğlak; kadınlar hangi özelliklerde gösterilmiş gibi... Özellik dediğimiz kavramın kapsamı çok geniş. Dolayısıyla ölçütleri netleştirmek gerekiyor.

Ek ölçüt önerileri

Uzman 18: Kadın milletvekili sayısı yerine, kadın belediye başkanı, belediye meclis üyesi, muhtar sayısı gibi daha yaygın ölçütler bulunabilir.

Uzman 20: Karakterler (kadın ve erkek) hangi duygu durumları içerisinde sunulmuşlar. Karakterlerin teknoloji ile birlikte sunulmuşu.

Mevcut ölçütlere ilişkin geri bildirimler ve ek ölçüt önerileri dikkate alındığında 6 ölçüt değiştirilmeden kabul edilmiş; 5 ölçüt çıkarılmış; 15 ölçüt tekrar ettiğine yönelik gelen öneriler doğrultusunda birleştirilmiş; 4 ölçüt geri bildirimler doğrultusunda yeniden düzenlenmiştir. Bunlara ek olarak, yeni gelen öneriler doğrultusunda 2 yeni ölçüt eklenmiştir. Dolayısıyla 6 ölçüt oylatılmadan ve değiştirilmeden doğrudan üzerinde uzlaşılan ölçütler olarak kabul edilirken, yeniden düzenlenen ve yeni eklenen toplam 12 ölçüt üçüncü turda da oylatılmıştır.

Bunların yanı sıra, iki önemli nokta dikkate alınmıştır; “*Kadın imgesine bakarken erkek imgesine de bakmak gereklidir.*” ölçütü genel olarak kabul gördüğü ($f=16$, 76.2%) için, güncel ölçütler bu öneri ile bütünleşecek şekilde hazırlanmıştır. İkinci önemli husus ise önerilen ölçütlerde sık sık karşılaşılan özel alan/kamusal alan ya da ev/toplum ayrımlarıdır. Bu ayrımların aynı noktalara değindiği düşünülerek, ölçütlere son hali verilirken “özel alan ile ev içi alan” ve “kamusal alan ile toplumsal alan” birlikte kullanılmıştır.

Üçüncü turda oylatılan 12 ölçüte ilişkin yine oy çokluğu (en düşük %71.4) temelinde bir uzlaşma gerçekleşmiştir. Ancak, ölçütlere ilişkin aşağıdaki öneriler gelmiştir:

Uzman 5: 3 ve 4. ölçütler binişik hazırlandığı için sorularda tam olarak neyin arandığı belirsiz kalmaktadır. Benim bir önceki turdan hatırladığım kadarıyla kadınların ve erkeklerin hangi roller içerisinde gösterildiğine yönelik soru vardı. Yoksa da soru bu sadelikte olabilir...

Uzman 14: Bazı maddelerde iki soru var. Onların her ikisine de aynı cevabı vermemeye zorlandık ve her iki soru içinde görüşümüz her zaman aynı olmak durumunda değil. Her ifade tek soru içerirse daha doğru olur.

Uzman 20: İkinci ölçüt birkaç unsur içeriyor, bölünebilir.

Bu öneriler doğrultusunda yeniden düzenlenen ve önceki turda kararlaştırılmış 6 ölçüt ile birlikte yazılı metinlerde kadın imgesini analiz ederken dikkate alınması gerektiği uzmanlar tarafından kararlaştırılan ve üç tur sonunda üzerinde uzlaşıya varılan 21 ölçüt ortaya çıkmıştır:



Tablo 4.

Üç tur sonucunda yazılı metinlerin analizi için uzlaşıya varılan ölçütler

1	Öğretim programlarında kadınlara ilişkin kazanımlar var mı? Varsa neleri içeriyor?
2	Öğretim programlarında yer alan içerik (konular) kadınları içeriyor mu? Nasıl?
3	Kadın tarihine (tarihi kadın figürler) yer verilmiş mi?
4	Tarihi kadın figürler hangi imajlarla dâhil edilmişler? [Bu dahil edişte eril bir yeniden üretim (kadının ancak geleneksel erkek rol ve sorumluluklarını üstlendiği takdirde dahil edilmiş olması, örneğin ancak savaş sürecinde katkı sunduğunda dahil edilmesi vb.) söz konusu mu?]
5	Yerli ve yabancı kadın şahsiyetlerin (sivil toplum örgütü öncüsü, bilim insanı, sanatçı, lider/yönetici vb.) niceliksel olarak dengesi gözetilmiş mi?
6	Kamusal alanda (toplumsal yaşamda) kız çocuğa, erkek çocuğa, kadına ve erkeğe atfedilen/atanan roller neler? Aralarında nasıl bir fark var?
7	Özel alanda (ailede) kız çocuğa, erkek çocuğa, kadına ve erkeğe atanan roller neler? Aralarında nasıl bir fark var?
8	Kadın ve erkek hangi mesleklerle dâhil edilmiş?
9	Kadın ve erkeklerin dâhil edildikleri meslekler açısından bir bedenselleştirme ya da mesleklerin cinsiyetlendirilmesi mevcut mu (öğretmen ve hemşire kadın olur; mühendis erkek olur gibi)?
10	Kadınlar ve erkekler dâhil edildikleri mesleklerde yönetici pozisyonunda yer alıyor mu? Bu noktada aralarında niceliksel bir fark var mı?
11	Kadın ve erkek figürler hangi kişilik/karakter özellikleri (duygusal, heyecanlı, içedönük, dışadönük vb.) ile sunulmuşlar?
12	Karakterler (kadın ve erkek) hangi duygu durumları içerisinde sunulmuşlar?
13	Arzu nesnesi bağlamında kadın nasıl ele alınmış? Bir diğer ifade ile metinlerde kadın bedenine nasıl bir vurgu var?
14	Belirli roller belirli bedensel formlara (kadınlık, erkeklik) sabitlenerek doğallaştırılıp bedenselleştiriliyor mu? (örneğin ağır kaldırmak, araba tamiri, araba bakımı, yemek yapmak, hasta bakmak, çocuk bakmak gibi bazı işler erkek ya da kadın bedeni ile özdeşleştirilerek sabitlenmiş mi?)
15	Kadın ve erkek karakterlerin teknoloji ile birlikte sunulduğu açısından niceliksel ya da içerik açısından bir farklılık var mı?
16	Metinler kadına yönelik nerelerde suskun? Yani, eril tahakküm hangi bağlamlarda yeniden üretilmiş?
17	Kadının kadınlığının edilgen bir kategori olarak dâhil edildiği noktalar var mı? ("kadınlara seçme-seçilme hakkı verildi" örneğindeki gibi)
18	Cinsiyetçi dil kullanımı var mı? (örneğin "bilim adamı", "adam akıllı" gibi)
19	"Kadın olmalı" ifadeleri var mı ve varsa hangi özelliklere atıfta bulunuyor?
20	Kadını ikincilleştiren dilbilimsel öğeler var mı? ("erkek kadar kadının da hakkı" vb.)
21	Metinlerde, toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını dönüştürücü iletiler mevcut mu?

Kadın imgesinin görsellerde analizine ilişkin önerilen ve uzlaşıya varılan ölçütler

Delphi çalışmasına katılmayı kabul eden ve ilk tur sorularının gönderildiği 23 uzman görsellerin analizinde kullanılacak ölçütlere yönelik öneriler sunmuştur. Aşağıdaki tablo bu önerilerden örnekler içermektedir.



Tablo 5.

Görsellerin analizine yönelik paylaşılan uzman görüşleri

Örnek yanıtlar

Uzman 5: Kadın resimleri veya kadınlığı tanımlayan görsellerin geleneksel cinsiyet rollerine ne derece uyduğu; ne kadar sıklıkla ve nerelerde kadın görsellerine yer verildiği; görselin öğrenciye ne tür bir mesaj verebileceği; görsellerin erkekleri nasıl tanımladığı, ne derece yer verdiği gibi noktalara bakılabilir.

Uzman 11: Bilim ve teknoloji, spor, sanat ve kültür alanlarında kadınların aktif rol oynadığı görseller, cinsiyet eşitliğini ve kadın güçlenmesini yansıtacaktır. Kadınlar sadece ev işleriyle, aileyle veya pasif rollerle ilişkilendirilmemelidir. Onları aktif, güçlü, kararlı ve liderlik yeteneklerine sahip bireyler olarak göstermek önemlidir. Görseller, kadınların sadece fiziksel görünümüne odaklanmamalı, çeşitli beden tiplerini yansıtmalıdır. Kadınlar dış görünüşü, zekâ, yetenek ve başarılarıyla birlikte ele alınmalıdır.

Uzman 13: Kıyafet (boy ve şekil) ve beden (meme gizleme, kilo vb.) ile cinsiyet göndermeleri, kadının hangi mekân/lar/a yerleştirildiği (mutfak, salon vb.), renklerin kullanımındaki ağırlık, hangi meslekte ve üniforma ile görselleştirildiği vb.

Uzman 18: Kadın fotoğraflarından kadına toplumda biçilen rolü anlayabiliriz, örneğin kadın tarlada mı mutfakta mı, çocuk bakımında mı, yoksa bir kamu görevinde mi, bir mühendislik şirketinde mi ya da mecliste milletvekili veya bakan mı, giyim tarzı nasıl, iş alanı nasıl.

ÖP ve DK'daki görsellerde kadın imgesini analiz etmeye yönelik ortaya çıkan ölçütlerin genel olarak, kadın ve erkek görsellerinin niceliksel karşılaştırmasına; kamusal ve özel alanda kadın ve erkeğin nerelerde görselleştirildiğine; kamusal ve özel alanda görselleştirilen kadın ve erkek figürlerin kıyafetlerine, kıyafetlerinin renklerine ve rollerine; görsellerde kadın bedeninin temsiline; kadın ve erkeğin görselleştirildiği mesleklere; metin ve görsel arasındaki tutarlılığa odaklandığı gözlenmiştir.

Görsellerin analizinde kullanılacak ölçütleri belirlemek için ilk turda gelen önerilerden oluşan ikinci tur soruları 5'li Likert tipi ölçek formatında hazırlanan 23 ölçütten oluşmuştur. İkinci tur oylamada, önerilen tüm ölçütlere ilişkin oy çokluğu (en düşük %66.6) temelinde bir uzlaşma mevcuttur. Ancak, yazılı metin analiz ölçütleri için geri bildirim veren uzmanların (Uzman 8, 9 ve 20) tekrar eden ölçütler olduğuna ve net olmayan ölçütler olduğuna ilişkin geribildirimleri, görsellerin analizine yönelik ölçütleri düzenlerken de dikkate alınmıştır. Bu doğrultuda, 2 ölçüt düzenlenmeden aynı şekilde kalmış; 5 ölçüt çıkarılmış; 2 ölçüt yeniden düzenlenmiş; 16 ölçüt birleştirilmiş ve 2 yeni ölçüt eklenmiştir. Bu düzenlemeler sonucu, üçüncü turda yeniden uzman görüşüne sunulmak üzere 9 ölçüt ortaya çıkmıştır.

Üçüncü turda oylatılan 9 ölçüte ilişkin yine oy çokluğu (en düşük %62) temelinde bir uzlaşma gerçekleşmiştir. Ancak, ölçütlere ilişkin aşağıdaki öneriler gelmiştir:

Uzman 5: 2. ölçüt 3. ölçütü de kapsıyor.

Uzman 8: 3. ölçütün yanıtı bence diğer ölçütlerin yanıtlarıyla saptanacak. Bu nedenle çıkarılmasını öneriyorum.



Bu öneriler doğrultusunda bir ölçüt çıkarılmıştır. Görsellerin analiz sürecinde dikkate alınması gereken, daha önce uzlaşıya varılan 2 ölçütle birlikte, toplam 10 adet ölçüte ulaşılmıştır.

Tablo 6.

Üç tur sonucunda görsellerin analizi için uzlaşıya varılan ölçütler

Sayfa | 2115

1	Erkek ve kadın görsellerinin niceliksel analizi yapılmalı (eşitlik mevcut mu?)
2	Kadın ve erkeğin kamusal (toplumsal) alanda görselleştirildiği mekânların niceliksel ve içerik analizi yapılmalı (kim daha çok hangi rolde, nerede ve nasıl görselleştirilmiş?). Ve bunun tarihsel değişimi nasıl?
3	Kadının kamusal (toplumsal) alanda resmedildiği görsellerde geleneksel cinsiyet rollerinin dışına çıkılan ögeler mevcut mu? (kadının “kadın mesleği” olarak görülmeyen mesleklerde, işlerde, rollerde, sorumluluklarda görselleştirilmesi gibi)
4	Kadın ve erkeğin özel alanda (evde) görselleştirildiği mekânların niceliksel ve içerik analizi yapılmalı (kim daha çok hangi rolde, nerede ve nasıl görselleştirilmiş?). Ve bunun tarihsel değişimi nasıl?
5	Çoklu kadın kimlikleri yansıtılmış mı? Örneğin kadın hem anne, hem çalışan kadın, hem vatandaş (toplum içindeki birey) gibi kamusal alan ve özel alandaki farklı rol ve sorumlulukları gösterilir biçimde görselleştirilmiş mi?
6	Erkekler ve kadınlar hangi kıyafetlerle (tarz, şekil, renk vb.) görselleştirilmiş? Kıyafetlerin tarihsel değişimi nasıl?
7	Kadın görselleri sadece tek bir fiziksel görünüme odaklanmayan çeşitli beden tiplerini yansıtıyor mu? (örneğin meme gizleme mevcut mu; kadın, tek tip kilo-tek tip beden üzerinden mi görselleştirilmiş, yaşa göre kilo-beden gibi ayrıştırmalar mevcut mu?)
8	Görsellerde, kadın ve erkek karakterlerin teknoloji ile birlikte sunuluşu açısından niceliksel ya da içerik açısından bir farklılık var mı?
9	Kadın ve erkek karakterler bireysel mi, grup içerisinde mi görselleştirilmiş? Bu açıdan aralarında bir farklılık var mı?
10	Metinlere eşlik eden görsellerde kadınlar nasıl resmedilmiş? Metin ve görsel arasındaki uyum/örtüşüklük nasıl?

Dikkate alınması gerekli görülen sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel faktörler için önerilen ve uzlaşıya varılan ölçütler

İlk tur soruları arasında yer alan üçüncü soru ile uzmanlara alanları bağlamında, Türkiye Cumhuriyeti'nin yüzyıllık sürecinde ÖP ve DK'da kadın imgesini analiz ederken hangi faktörlerin ele alınması gerektiği sorulmuştur. Aşağıdaki tablo üçüncü soruya verilen yanıtlardan örnekler içermektedir:

Tablo 7.

Dikkate alınması gereken faktörlere yönelik paylaşılan uzman görüşleri

Örnek yanıtlar

Uzman 1: Kadının eğitilmiş ve bir meslek sahibi kişi olarak iş hayatına atılması, siyasi partilerin tutumları mesela meclisteki kadın milletvekili sayısı, resmi ve sivil bürokraside kadının görünürlüğü, II. Dünya Savaşı, Soğuk Savaş ve Küreselleşmenin etkisi, moda ve reklam unsurları, farklı kültürlerden evliliklerin artması, ders kitabı yazarının erkek ve kadın olması metinleri bile bazen etkiler, sosyolojik olarak büyük aileden küçük aileye geçiş, romanların etkisi (mesela Refik Halit Karay'ın romanını okuyup 1950'lerde kızlara Nilgün adının takılması gibi



hususlar.

Uzman 2: (1) Siyasi değişime bağlı olarak seçme ve seçilme hakkı basta olmak üzere hak ve özgürlüklerin kanuni olarak korunması (2) Ekonomik değişime bağlı olarak kadının çalışma hayatına katılmasındaki artış ve ekonomik olarak kazanımlarının olması (3) Kente göçe bağlı olarak değişen sosyo kültürel ortamda unutulmuş veya terk edilen ya da değişen geleneksel yapı, kent folkloruna adaptasyon sürecine bağlı değişimler (4) Teknolojik değişime bağlı faktörler

Uzman 19: Cumhuriyet Döneminde ulusal ölçekli öğretim programları ve materyallerinde kadın imgesini belirleyen temel faktörlerin başında sekülerlik anlayışının geldiğini düşünüyorum.... Kamusal alanın yeniden düzenlenmesi başta olmak üzere kadın imgesinde Kemalist seküler programın hesaba katılması bu nedenle anlamlı olacaktır. Bununla bağlantılı diğer önemli bir faktör de yeni rejimin ulus inşa hedefi ekseninde düşünülebilir. Kadını annelik rolü bağlamında ama bu kez yeni rejimin değerleriyle uyumlu olacak şekilde yeniden konumlandırarak cumhuriyet öncesi ile kimi açılardan tarihsel süreklilik içeren bir politikanın Cumhuriyetin ilanından sonra da sürdürülmüş olduğu tespitinden hareketle, hanede/özel alanda yeni rejime uygun "makbul" vatandaşların yetiştirilmesindeki rolü üzerinden kadının konumlandırılma biçimlerini anlayabilmek açısından ulus inşasının belirleyici bir diğer faktör olduğu söylenebilir.

Kadın imgesini analiz ederken Türkiye Cumhuriyeti'nin yüzyıllık sürecinde dikkate alınması gereken siyasal ve ekonomik faktörlere yönelik uzmanlardan gelen görüşler, Erken Cumhuriyet Dönemi, II. Dünya Savaşı, küreselleşme süreci, 1950 sonrası dönem, 24 Ocak 1980 kararları, 2000'ler sonrası neoliberal politikalar, siyasi partilerin kadına yönelik tutumlarının dönüşümü, tarihsel olarak siyasal faktörlerin kadın bedeni üzerindeki etkisi, ekonomik iniş dönemlerinin kadına yönelik politikalara ve söylemlere etkisi gibi dikkate alınması gereken siyasal ve ekonomik faktörleri ortaya koymuştur. Bunların yanı sıra, kente göç ile değişen geleneksel yapı, kadının iş yaşamına atılması, geniş aileden çekirdek aileye geçiş, teknolojik gelişmeler, modanın tarihsel değişimi, tarihsel olarak reklamların değişimi, ders kitapları yazarlarının cinsiyet bağlamında tarihsel dönüşümü, toplumsal cinsiyet rollerini dönüştüren çocuk yazını gibi analiz sürecinde dikkate alınması gereken sosyal ve kültürel faktörler ortaya çıkmıştır.

İlk turda gelen önerilerden oluşan ikinci tur soruları 5'li Likert tipi ölçek formatında hazırlanan 21 ölçütten oluşmuştur. Tüm ölçütler üzerinde oy çokluğu (en düşük %62) temelinde uzlaşma mevcuttur. Açık uçlu soruya gelen görüş ve öneriler üzerine 10 ölçüt kabul edilmiş; 1 ölçüt çıkarılmış; 6 ölçüt yeniden düzenlenmiş; 4 ölçüt birleştirilmiş ve 3 yeni ölçüt eklenmiştir. Bu doğrultuda, 10 ölçüt oylamaya dâhil edilmeden uzlaşma ile kabul edilmiş, diğer 10 ölçüt ise üçüncü turda yeniden uzman görüşüne sunulmuştur.

Üçüncü turda oylatılan 10 ölçüte ilişkin yine oy çokluğu (en düşük %62) temelinde bir uzlaşma gerçekleşmiştir. Ancak, ölçüt 7'ye (1950'lerden itibaren varlık gösteren siyasal erk ve bu erkin dini cemaatlerle kurduğu ilişkinin kadın imgesi üzerindeki etkisi) ilişkin iki uzman tarafından bazı eleştiriler gelmiştir:

Uzman 2: 7. ölçüt önerisi taşıdığı iki temel argüman nedeniyle hatalıdır: a) Türkiye'deki dini gruplar-siyasal iktidar arasındaki ilişkileri salt 1950 sonrası ile bağlantılı düşünmeyi gerektiren bir varsayım dayandığı için ve b) Demokrat Parti dönemi ile başlayan çok partili hayatı bu bağlamda monoblog bir siyasal yapı gibi ön varsaydığı için



Uzman 20: 7. ölçüt iyi bir ifade değil, "toplumdaki dinsel duyarlılıkların siyasallaştırılması" denilebilir ve 1950 yerine; 1950, 1970, 1980 olarak katmanlandırılabilir. Zira 1970 sonrası hem şiddeti hem de niceliği arttı.

Gelen öneriler doğrultusunda yapılan düzenlemeler ve daha önce uzlaşıya varılmış olan 10 ölçütte birlikte, toplam 21 ölçüt üzerinde uzlaşıya varılmıştır:

Tablo 8.

Üç tur sonucunda dikkate alınması gereken faktörler için uzlaşıya varılan ölçütler

1	Kadın/erkek ders kitabı yazarlarının sayısındaki tarihsel dönüşüm ve bunun ders kitaplarının içeriğine etkisi
2	Siyasi partilerin tutumlarının dönüşümünün, meclisteki kadın milletvekili, kadın belediye başkanı, kadın belediye meclis üyesi ya da kadın muhtar sayısının tarihsel süreçteki değişimi üzerinden analizi ve kitaplardaki kadın imgesinin tarihsel değişiminin bu sayılardaki değişimler üzerinden okunması
3	Resmi kurumlarda çalışan kadın sayısının tarihsel süreçteki artışı ve kitaplardaki kadın imgesinin tarihsel değişiminin bu sayılardaki değişimler üzerinden okunması
4	Kitaplardaki kadın imgesinin, mezun (okur-yazar, ilkökul, ortaokul, lise mezunu) ve akademisyen cinsiyet oranlarının tarihsel değişimi üzerinden okunması
5	Erken Cumhuriyet dönemi ulus inşa sürecinde "makbul vatandaş" yetiştirilmesi açısından kamusal ve özel alanda kadına biçilen roller bağlamında kadın imgesi (kadının kıyafeti, rolü ve sorumlulukları) ve bunun zaman içerisinde değişimi
6	1929 Ekonomik bunalımının ders kitaplarındaki kadın imgesine etkisi.
7	II. Dünya Savaşı'nın ve genel olarak savaş dönemlerinin kadın imgesine etkisi
8	Soğuk savaş döneminin ve 1950'lerden sonra artan Türk-Amerikan işbirliğinin kadın imgesine etkisi
9	24 Ocak 1980'de alınan kararlar ile Türkiye ekonomisi liberalleşerek dünya piyasalarıyla entegre olmuştur. Bu kararlar şehirleşmenin artmasına etki göstermiştir, bu bağlamda bu kararların kadın imgesine yansımaları
10	Yüzyıllık süreçte, toplumdaki dinsel duyarlılıkların siyasallaştırılmasının yani iktidar-dini gruplar arası ilişkilerin ders kitaplarındaki kadın imgesi üzerindeki etkisi
11	Kente göçe bağlı olarak değişen sosyo-kültürel ortamda unutulmuş, terkedilen ya da değişen geleneksel yapı
12	Sosyolojik olarak büyük aileden çekirdek aileye geçiş
13	Tarihsel süreçte teknolojik değişime bağlı faktörler
14	Kitapların yazıldığı dönemdeki moda ve reklam unsurlarının ders kitaplarına etkisi
15	Siyasal faktörlerin etkisi ile kadın bedeninin bir tahakküm alanına dönüştürülmesi. Örneğin çağdaş giyinen, batılı kadın tasvirinin ders kitaplarına girişi ya da sayılarının artışı, ya da ders kitaplarından çıkarılması ya da sayılarının azaltılması ve bunun tarihsel değişimi (hangi dönemlerde artmış, hangi dönemlerde azaltılmış)
16	Siyasal faktörlerin etkisi ile kadın bedeninin bir tahakküm alanına dönüştürülmesi. Örneğin başörtülü kadın tasvirinin ders kitaplarına girişi ya da sayılarının artışı, ders kitaplarından çıkarılması ya da sayılarının azaltılması ve bunun tarihsel değişimi (hangi dönemlerde artmış, hangi dönemlerde azaltılmış)
17	Küreselleşme sürecinin kadın imgesine etkisi
18	Türkiye'nin AB kurumlarına entegrasyonu, entegrasyon sürecindeki bağlayıcı sözleşmeler, yaptırımlar ve bu sürecin ders kitaplarındaki kadın imgesine yansımaları.
19	Covid-19 Pandemisinin ders kitaplarındaki kadın imgesine etkisi (yeni basılan kitaplar varsa)
20	Son dönemlerde sayıları hızla artan toplumsal cinsiyet rollerini ve kalıp yargılarını dönüştüren çocuk



edebiyatının varlığı

- 21 Ekonomideki iniş dönemlerinde artan muhafazakârlaşma süreci ve dinsel söylemlerin varlığının artması sonucu değişen kadın imgesi
-

Her tur sonunda bulgular raporlanarak uzmanlarla paylaşılmıştır. Üçüncü tur sonunda rapora ek olarak, Delphi sürecine ya da ölçütlere yönelik öneri, eleştiri, görüş olabileceği düşüncesi ile uzmanlara tek soruluk bir form daha gönderilmiştir. Ancak ek görüş, öneri ya da eleştiri belirlenmemiştir. Dolayısıyla üç tur sonunda uzlaşıya varılan ölçütler çalışma kapsamında kabul edilmiştir.

Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Öğretim programları ve ders kitapları toplumsal cinsiyet eşitsizliği bağlamında statükoyu yeniden üretebilir ya da toplumsal cinsiyet eşitliğini teşvik etmek için kullanılabilir. Bu doğrultuda, öğretim programlarının ve eğitim araçlarının toplumsal cinsiyet odaklı analizi, bu araçların toplumsal cinsiyet eşitliğini nasıl desteklediğini veya engellediğini anlamak için önemli bir başlangıç noktasıdır (UNESCO, 2019).

Öğretim programları ve ders kitaplarındaki “kadın imgesinin” yazılı metinlerde ve görsellerdeki analizine ve tarihsel bir analizde hangi siyasal, ekonomik, sosyal ve kültürel faktörlerin dikkate alınması gerektiğine odaklanan bu Delphi çalışması, sosyal bilimlerin birçok alanından uzmanın katılımıyla ölçütler belirlemeyi amaçlamıştır. Bu kapsamda iki şekilde değerlendirilebilecek bir ölçüt seti ortaya çıkmıştır. Öncelikle, kendi uzmanlık alanları kapsamında toplumsal cinsiyet ve kadın çalışmalarına hâkim bir uzman grubun altını çizdiği ölçütler Türkiye Cumhuriyeti’nin yüzyıllık tarihinde eğitim araçlarında kadın imgesinin analizine yönelik hangi noktalara dikkatli bakmak gerekeceğine ilişkin bir veri seti ortaya koymuştur. Bu veri seti, bir yanıyla geçmişe ışık tutma potansiyeline sahipken, bir yanıyla da akademik alanda yapılacak ÖP ve DK analiz çalışmalarında ve Milli Eğitim Bakanlığı bünyesinde yapılacak ÖP ve DK geliştirme çalışmalarında hangi ölçütlerin dikkate alınması gerektiğine ilişkin bilgi sunmaktadır. Dolayısıyla, araştırma soruları kapsamında elde edilen bulgular var olan alan yazının önemini ortaya koymasının yanı sıra, hem ulusal hem uluslararası çalışmalarda dikkate alınabilecek özgün ölçütlerin ortaya çıkmasını da sağlamıştır.

Bu kapsamda ilk araştırma sorusuna yönelik üzerinde uzlaşıya varılan ölçütler ÖP ve DK’daki yazılı metin ve görsellerin kadın imgesi bağlamında analizini yaparken nelere odaklanmak gerektiğini ortaya koymuştur. Yazılı metinlerin analizine yönelik, ikisi doğrudan öğretim programına ilişkin olmak üzere ortaya çıkan 21 ölçüt genel olarak kazanımlarda ve program içeriğinde kadına yönelik vurgunun yer alıp almadığına, kadın tarihine ve tarihsel olarak kadının temsiliyetine, toplumsal yaşamda ve evde kadına, erkeğe, kız ve erkek çocuğa atanan rollere ve bu bağlamda bu roller arasındaki farklılıklara, kadın ve erkeğin dâhil edildiği mesleklere ve iş yaşamındaki rollerine, kadın ve erkek figürlerin içinde sunuldukları duygu durumları ve karakter özelliklerine, kadın ve erkek bedenine atanan ve bu bağlamda doğallaştırılan ve bedenselliştirilen rollere, kadın ve erkeğe ilişkin söylemde gizlenen ve dilin kullanımıyla üretilen eşitsizliklere, kadın ve teknoloji ilişkisine, metnin kadına yönelik suskun olduğu yerlere ve tüm bunların yanı sıra metinlerdeki toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını dönüştürmeyi hedefleyen karşı söyleme odaklanmaktadır. Bu ölçütlerin birçoğu bugüne kadar toplumsal cinsiyete yönelik eğitim alanında yapılan çalışmalarda ortaya konmuştur. Blumberg (2008)



gelişmekte olan ve gelişmiş ülkelerde gerçekleştirilen, toplumsal cinsiyet bağlamında ders kitabı analizlerinde ortaya çıkan bulguları derlediği çalışmada, ders kitaplarında kadınların yeterince temsil edilmediğini, kadın tarihinin ders kitaplarında yer almadığını, toplumda ve ev içinde kadına ve erkeğe atanan rollerin ve işlerin toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yeniden ürettiğini, kadın ve erkek mesleklerinin farklılaştığını ve çoğunlukla erkeklerin yönetici pozisyonunda dâhil edildiğini, kadın ve erkek karakter özelliklerinin ve gösterdikleri duygu durumlarının toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yeniden ürettiğini, cinsiyetçi dil kullanımının devam ettiğini ortaya koymuştur. Uluslararası (Brugailles ve Cromer, 2009b; Crawford vd., 2024; Gajda vd., 2023; Levtoy, 2014) ve ulusal (Akay-Şahin ve Açıklın, 2021; Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2019; Çotuksöken vd., 2003; Çayır, 2014; Esen, 2007; Güvenli ve Tanrıöver, 2009; İnce, 2018; Özmeriç-Taştekin, 2019) alan yazında benzer bulgular ortaya koyan başka çalışmalar da mevcuttur. Ayrıca, bu çalışma kapsamında ele alınan, ders kitaplarında cinsiyet temsiline yönelik ölçüt belirlemeyi amaçlayan çalışmalarda da benzer ölçütler üzerinde durulduğu söylenebilir (Brugailles ve Cromer, 2009b; Çayır, 2014; Michel, 1986; UNESCO, 2019; Gajda vd., 2023).

Öte yandan, bu çalışma kapsamında yazılı metinlerin analizine yönelik ortaya konan ölçütlerin, kadının erkeğe göre nicel ve nitel temsiline odaklanmanın ötesinde, eril düzen içerisinde ihmal edilen programa (null curriculum), kadını dâhil edişte eril yeniden üretimin varlığına, kadın bedenine yönelik tahakküme de odaklanarak daha derin ve eleştirel bir analiz imkânı sunabileceği söylenebilir. Çünkü Bourdieu'nun (2014) altını çizdiği gibi "*eril tahakkümü düşünürken, kendileri de tahakküm ürünü olan düşünme biçimlerine başvurma riskini taşıyoruz* (s. 17)." Bu ölçütler, kavramaya çalıştığımız ancak eril düzen içerisinde var olmuş ve içselleştirerek bünyemize kattığımız nesnelere, olgulara, durumları eleştirel bir değerlendirmeye tabi tutmanın gerekliliğini hatırlatma açısından önemlidir.

Toplumsallaşma sürecinde bilinçsizce içselleştirilen eril tahakkümün, yeniden üretim mekanizmalarının tespit edilmesini engelliyor olması riski, toplumsal cinsiyet eşitliğinin ders kitapları yoluyla nasıl teşvik edilebileceğine ilişkin metodolojik bir rehber hazırlayan Brugailles ve Cromer'in (2009b) çalışmada da vurgulanmıştır. Ders kitaplarında toplumsal cinsiyet eşitliği analizini amaçlayan akademik çalışmalara ilişkin metodolojik eleştirilerini dile getiren Brugailles ve Cromer, sadece kalıp yargılara, geleneksel rollere, açıkça ayrımcılık içeren durumlara odaklanmanın metodolojik bir önyargı içerdiğini belirtmektedir. Çünkü bu bir yanıyla örtük (hidden curriculum) ve ihmal edilen (null curriculum) öğretim programlarının tespitini zorlaştırır ya da bazı noktalarda verinin eril bir bakış açısıyla analizine sebep olur. Örneğin, kadının öncü/lider/yönetici konumunda gösterilmesi bir inceleme nesnesi olabileceken, bunun eril kodlar üzerinden gerçekleştiğini fark etmek daha derinlemesine ve eleştirel bir analiz gerektirecektir.

Bunlara ek olarak, kadınların teknolojik yetkinliklerine ilişkin kalıp yargıların kız çocukların teknolojiye yönelik gelişimini etkileyen bir faktör olduğunu ortaya koyan UNESCO (2023) Küresel Eğitim İzleme Raporu'nun da odaklandığı noktalardan olan teknoloji ve kadın ilişkisinin ölçütler içerisinde yer alması güncel kalıp yargıları aşabilme açısından önemlidir. Son olarak, her ne kadar ÖP ve DK'nın toplumsal cinsiyet kalıp yargılarını yeniden üretme durumlarının mercek altına alınması gerektiği ölçütler doğrultusunda hatırlatılsa da, ölçütlerden biri bu araçların toplumsal cinsiyet



eşitliğini teşvik etmedeki rolünü hatırlatarak geleneksel kadın imgesini dönüştürücü içeriğe de odaklanılması gerektiğinin altını çizmiştir.

Çoğu ders kitabı hem yazılı metin hem de görsel içerir. Görsellerin iki işlevi olduğu söylenebilir. Görseller, küçük yaş grupları için anlamayı kolaylaştırır, daha büyük yaş grupları için ise öğrenme sürecini daha eğlenceli hale getirirler (Brugelles ve Cromer, 2009a). Dolayısıyla, ders kitaplarında yer alan kadın ve erkek karakterler hem yazılı metin hem de görsellerde karşımıza çıkabilirler.

Görseller ve yazılı metinler zaman zaman aynı bilgiyi sağlasalar bile, bazen de aynı türde bilgi sağlamazlar. Bu noktada Brugelles ve Cromer (2009a) üç olası senaryodan söz eder: “(1) *metin ve görsel aynı şeyi söylemektedir, (2) metin ve görselin birbiriyle ilişkisi yoktur, (3) metin ve görsel birbirini tamamlayıcı bilgi sağlar, ancak bu bilgiler farklı olabilir ve bu durumda metin ve görsel arasında tutarsızlıklar ortaya çıkabilir* (s.24)”. Brugelles ve Cromer’in metin-görsel arasındaki ilişkiye ilişkin ortaya koyduğu senaryolar doğrultusunda yazılı metinlerin analizi için uzlaşmaya varılan ölçütlerin görsellerin analizi için de önemli olduğu söylenebilir. Ancak, yine bu senaryolar bağlamında görsellerin analizinde farklı ölçütlerin dikkate alınması gerektiği de ortaya konmuştur. Bu paralellik ve farklılık doğrultusunda ilk araştırma sorusu aynı zamanda ÖP ve DK’da yer alan görsellerdeki “kadın imgesinin” analizine yönelik ölçütler ortaya koymaya da odaklanmıştır.

Üç turun sonunda üzerinde uzlaşmaya varılan 10 ölçüt ortaya çıkmıştır. Bu 10 ölçüt temel olarak erkek ve kadın görsellerinin niceliksel analizine, erkek ve kadınların toplumsal ve ev içi alanda görselleştirildiği mekânlara, erkek ve kadın kıyafetlerinin (tarz, şekil, renk, vb.) analizine, çoklu kadın kimliklerinin yansıtılıp yansıtılmadığına, kadın görsellerinin bedensel analizine, teknoloji-kadın ilişkisine, kadın ve erkek karakterlerin bireysel-grup içinde sunulma durumuna ve metin-görsel arasındaki tutarlılık/tutarsızlık durumlarına odaklandığı söylenebilir. Bu ölçütlerin bir kısmı yazılı metin analizi için belirlenen ölçütlerle paralellikler taşımaktadır. Bu noktada yazılı metin için bu tartışma kapsamında sunulan uluslararası (Blumberg, 2008; Brugelles ve Cromer, 2009b; Levtov, 2014) ve ulusal (Akay-Şahin ve Açıkalin, 2021; Aratemur-Çimen ve Bayhan, 2019; Esen, 2007; İnce, 2018; Özmeriç-Taştekin, 2019) alan yazında yer alan araştırma bulguları ile bu Delphi çalışması kapsamında görseller için belirlenen ölçütlerden bir kısmının benzer noktalara değindiği gözlenmiştir. Çalışmalar, ders kitapları görsellerinde kadınların yeterince temsil edilmediğini, görsellerde yer alan kadın ve erkek rollerinde toplumsal cinsiyet kalıp yargılarının yeniden üretildiğini, erkeklerin daha çeşitli mesleklerde gösterildiğini ortaya konmuştur. Sadece görsellerin analizine odaklanan çalışmaların sayısı ise daha az olmakla birlikte, görsellerin analizine odaklanan uluslararası (Abdelhay ve Benhaddouche, 2015; Mutune vd. 2022) ve ulusal (Arda vd., 2024; Davarcı ve Zengin, 2021; Özdemir, 2023; Yaylı ve Kitiş-Çınar, 2014) alan yazındaki örnekler de benzer bulgular ortaya koymaktadır.

Öte yandan, bu çalışma kapsamında görseller için üzerinde uzlaşılan bazı ölçütlerin, yazılı metin analizinde olduğu gibi daha derinlikli ve eleştirel bir analiz ortaya koyma potansiyeli vardır. Brugelles ve Cromer’in (2009a) vurguladığı senaryolardan biri olan metin-görsel arasındaki uyum bir ölçüt olarak karşımıza çıkmaktadır. Metinlere eşlik eden görsellerdeki kadın temsilleri, yazılı ve görsel kadın temsili arasındaki uyum/uyumsuzluk, yazılı ve görsel kadın/erkek rolleri ve bunlar arasındaki



uyum/uyumsuzluk ve bunların analizi önemsenmiştir. Çoklu kadın kimliklerinin ne ölçüde yansıtıldığı, çoklu erkek kimliklerine kıyasla hangi rol içerisine daha çok yerleştirildiği ve bunun tespiti önemsenmiştir ki bu ölçüt nicel bir analizin yanı sıra daha derinlemesine bir inceleme gerektirmesi noktasında yapılacak analizi derinleştirme imkânı sunması açısından kıymetlidir. Yine Bourdeiu'nun (2014) "eril tahakküm" kavramına atıfla, kadın bedeni üzerindeki eril hâkimiyeti tespit etme amacını taşıyan kadın görsellerinin fiziksel görünüm, kıyafet, saç, yaş bağlamında çeşitli beden tiplerini yansıtıyor olma durumunun tespiti, analizi derinleştirmek açısından önemlidir. Son olarak, kadın ve erkeklerin bireysel mi yoksa grup içerisinde mi görselleştirilmiş oldukları ve hangi gruplar içerisinde görselleştirilmiş oldukları kadının toplumsal yaşamdaki yerini analiz etme noktasında önemli örtük mesajlar içerebileceği için, bu ölçütün varlığı da analizde derinleşmeyi sağlayacaktır.

İlk araştırma sorusu kapsamında ulaşılan ölçütler hem nicel hem de nitel analiz imkânı vermesi açısından değerlidir. Çünkü nicel analiz sıklık, mekân, verilen rol, yapılan etkinlik gibi noktalara odaklanırken, nitel analiz birden fazla boyutu dikkate alarak ve daha derin bir inceleme imkânı tanıyarak ölçüye vurulması mümkün olmayan temel varsayımları açığa çıkarır (Pingel, 2004).

İkinci araştırma sorusu sonucunda 21 ölçüt geliştirilmiştir. Öğretim programları ve ders kitaplarında kadın imgesini etkileyebilecek sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel faktörler olarak, nicel değişimler (kitap yazarlarının sayısındaki dönüşüm, ilgili dönemde kadınların karar alma mekanizmalarında temsiliyetleri, kadınların çalışma yaşamında temsiliyetleri vb.); nicel değişimlerin niteliğe yansımaları (kadının rollerine, statüsüne, aile içindeki yerine, giyimine vb.) ve dönüşüm dönemlerinde (ekonomik buhran, savaş, göç gibi zorlu dönemlerde; küreselleşme, liberalleşme, muhafazakârlaşma gibi siyasal değişim dönemlerinde ve teknolojik değişim dönemlerinde) kadın imgesinin sunuluşu kapsamında önemli ölçütler ortaya çıkmıştır. Sonuç olarak Delphi yöntemi, ders kitaplarında kadın imgesinin siyasi dinamikler, toplumsal değişimler ve tarihi olaylar da dahil olmak üzere çok sayıda faktörle kompleks bir şekilde bağlantılı olduğunu ortaya koymuştur. Bu etkilerin anlaşılması, öğretim materyallerinde kadın imgesinin gelişiminin kapsamlı bir şekilde ele alınması açısından büyük önem taşımaktadır.

Mary Wollstonecraft, 18. yüzyılda kadınların eğitim hakkını savunurken, kadınların anne ve eş rollerini daha bilinçli ve etkili bir şekilde yerine getirmeleri için eğitim almalarının gerekliliğine vurgu yapmıştır (Wollstonecraft, 2012). Modern kadın çalışmaları merceğinden bakıldığında, bu bakış açısı kadınları geleneksel rollere hapsettiği için cinsiyetçi olarak değerlendirilebilir. Ancak bu düşünce kadın haklarının tarihsel bağlamında ileriye doğru atılmış önemli bir adımdır. Wollstonecraft'ın kadınları anne ve eş rollerini yerine getirmeleri için eğitmeye olan inancı, kadınların yasal kişiliklerinin bile tanınmadığı bir dönemde radikal bir düşünce olarak görülmüş ve geleneksel normlara meydan okuyarak kendi dönemi içinde çığır açıcı olmuştur (Saha, 2021). Bu nedenle kadına, erkeğe ya da toplumsal cinsiyete yönelik yapılacak incelemelerde geçerli sonuçlara ulaşmak için, incelenen olgunun gerçekleştiği zamanın siyasal, sosyal, ekonomik vb. koşullarını dikkate almak önem taşımaktadır.



Sınırlılıklar ve Öneriler

Bu araştırma pek çok farklı disiplinden konu alanı uzmanlarının katılımıyla gerçekleşmiş ve ders kitapları ve öğretim programlarındaki metin ve görsellerin, sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel faktörleri de dikkate alarak, kadın imgesi ve cinsiyet temsilleri doğrultusunda incelenmesine yönelik kapsamlı bir ölçüt seti sunmuştur. Bu güçlü yanlarının yanında bu araştırmanın çeşitli sınırlılıkları bulunmaktadır. Bu sınırlılıklardan biri genellikle sosyal bilimler alanından uzmanların görüşlerinin alınmasıdır. Her ne kadar çoğunlukla sosyal bilimler alanında çalışılmakla birlikte kadın çalışmaları disiplinler arası bir alandır ve sağlık, bilim ve teknoloji gibi alanlarla da ilişkilidir. Bu nedenle bundan sonra yapılacak çalışmalarda sosyal bilimler alanı yanında sağlık, teknoloji, teoloji, hukuk, fen bilimleri, teknik bilimler gibi alanlardan uzmanların görüşlerinin alınması da önerilebilir.

Bu önerinin yanı sıra, öğretim programlarının ve ders kitaplarının cinsiyet temsilleri açısından incelenmesine ilişkin yapılacak çalışmalara yönelik;

- hem metinlerin hem de görsel unsurların incelenmesi ve birlikte değerlendirilmesi,
- hem niceliğe hem de niceliğin niteliğe yansımaya yönelik ölçütlerin kullanılıp, ÖP ve DK'nın bütünsel değerlendirilmesi,
- "eril tahakküm" bağlamında sadece kalıp yargılara, geleneksel rollere, açıkça ayrımcılık içeren durumlara odaklanmanın ötesinde örtük (hidden curriculum) ve ihmal edilen (null curriculum) programa da odaklanılması,
- sosyal, siyasal, ekonomik ve kültürel faktörlere yönelik ölçütlerin kullanılması ve değişimin yönünün bu doğrultuda değerlendirilmesi önerilebilir.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 2097-2125.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 2097-2125.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

Abdelhay, B. & Benhaddouche, W. (2015). Gender stereotyping through textbook illustrations: A case study of Algerian middle school textbook- Spotlight on English 1. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 6*(5). 435-440.

Acar-Erdol, T., & Gözütok, F. D. (2018). Development of gender equality curriculum and it's reflective assessment. *Turkish Journal of Education, 7*(3), 117-135. <https://doi.org/10.19128/turje.376480>

Akay-Şahin, M. & Açıklan, M. (2021). Gender Representation in Elementary and Middle School Social Studies Textbooks in Turkey. *Journal of International Women's Studies, 22*(1), 417-445.

Aljuaythin, W. (2018). Gender representation in EFL textbooks in Saudi Arabia: A critical discourse analysis approach. *International Journal of Applied Linguistics & English Literature, 7*(5), 151-157.

Apple, M. (2000). *Official knowledge* (ikinci Baskı). Routledge.

Aratemur-Çimen, C. & Bayhan, S. (2018). *Değişen ders kitaplarında sekülerizm ve toplumsal cinsiyet eşitliği araştırması*. Karşılaştırmalı Eğitim Derneği.

Arda, Ü., Kaya, R. & Kızıldağ-Kale, E. (2024). Spor lisesi ders kitabı görsellerinde toplumsal cinsiyetin izlerini sürmek: Spor yönetimi ve organizasyonu. *Beden Eğitimi Spor Sağlık ve Efor Dergisi, 1*(1), 35-47.

Avrupa Birliği (2023). Toplumsal cinsiyet eşitliği endeksi 2023. AB Yayınları.

Bıkmaz, F. Demirhan-İşcan, C., Koçer, E. & Kartal, M. (2022). *Yaşa uygun cinsellik eğitimi bağlamında okul öncesinden ortaöğretime öğretim programlarının ve ders kitaplarının analizi*. Türkiye Aile Sağlığı ve Planlaması Vakfı.

Blumberg, R. L. (2008). The invisible obstacle to educational equality: Gender bias in textbooks. *Prospects, 38*(3), 345-361.

Bourdieu, P. (2014). *Eril Tahakküm*, B. Yılmaz (Çev.). Bağlam.

Brugeilles, C. & Cromer, S. (2009a). Analysing gender representations in school textbooks. CEPED.

Brugeilles, C. & Cromer, S. (2009b). Promoting gender equality through textbooks: A methodological guide. UNESCO.

Calleo, Y., Zio, S. D., & Pilla, F. (2023). Facilitating spatial consensus in complex future scenarios through real-time spatial delphi: A novel web-based open platform. *Futures & Foresight Science, 5*(3-4). <https://doi.org/10.1002/ffo2.155>

Cassese, E. C., Holman, M. R., Schneider, M. C., & Bos, A. L. (2015). Building a gender and methodology curriculum: Integrated skills, exercises, and practices. *Journal of Political Science Education, 11*(1), 61-77. <https://doi.org/10.1080/15512169.2014.985106>

Crawford, L., Saintis-Miller, C. & Todd, R. (2024). Sexist textbooks. CGD Working Paper 678. Center for Global Development. <https://www.cgdev.org/publication/sexist-textbooks>

Çakır, S. (2007). *Feminizm: Ataerkil iktidarın eleştirisi*, B. Örs (Ed.). Modern Siyasal İdeolojiler (s.412-475). Bilgi Üniversitesi Yayınları.

Çayır, K. (2014). *"Biz" kimiz? Ders kitaplarında kimlik, yurttaşlık, haklar*. Tarih Vakfı Yayınları.

Çubukçu, H. T. ve Sivaslıgil, P. T. (2007). İngilizce ders kitaplarında cinsiyetçilik. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 3*(34), 25-32.

Davarcı, Y. & Zengin, Z. S. (2021). Din ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet üzerine bir analiz. *Türkiye Din Eğitimi Araştırmaları Dergisi, 12*, 283-300. <https://doi.org/10.53112/tudear.981599>

Demirhan, E. I. (2021). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programı ve ders kitabı inceleme (4. sınıf insan hakları, yurttaşlık ve demokrasi). *Journal of Innovative Research in Social Studies, 4*(1), 69-82. <https://doi.org/10.47503/jirss.931329>

Esen, Y. (2007). Sexism in school textbooks prepared under education reform in Turkey. *Journal for Critical Education Policy Studies, 5*(2), 466-493.

Eurydice. (2010). Eğitim çıktılarında cinsiyet farklılıkları: Avrupa'da alınan tedbirler ve mevcut durum. Avrupa Komisyonu, Eğitim, İşitsel-Görsel Medya ve Kültür Yürütme Ajansı.

Karakuş Özdemirci, Ö., Acar Erdol, T. ve Şahin, M. (2024). Öğretim programları ve ders kitaplarında kadın imgesi analizine yönelik ölçüt belirleme: Bir delphi çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15*(2), 2097-2125. DOI. [10.51460/baebd.1525687](https://doi.org/10.51460/baebd.1525687)



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 2097-2125.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 2097-2125.

Araştırma Makalesi / Research Paper

https://eurydice.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2023_11/23160939_egitim_ciktilarinda_cinsiyet_farkliliklari.pdf

Gajda, A., Omelanczuk, I. & Wolowicz, A. (2023). Qualitative content analysis of school textbooks based on European Gender Equality Index. *European Educational Research Journal*, 1-23. <https://doi.org/10.1177/14749041231167>.

Giddens, A. (2000). *Sosyoloji*, H. Özel ve C. Güzel (Çev.). Ayraç Yayınevi.

Green, R. A. (2014). The Delphi technique in educational research. *Sage Open*, 4(2), 1-8. <https://doi.org/10.1177/2158244014529>

Guo, L. & Zhao, Z. (2002). Children, gender, and language teaching materials. *Chinese Education and Society*, 35(5), 34-52. <https://doi.org/10.2753/CED1061-1932350534>

Gün, S. & Zehir Topkaya, E. (2023). Critical discourse analysis of gender equality in english textbooks. *Korkut Ata Türkiyat Araştırmaları Dergisi*, Özel Sayı 1, 1360-1379. <https://doi.org/10.51531/korkutataturkiyat.1356800>

Güvenli, G. & Tanrıöver, U. H. (2009). Ders Kitaplarında Toplumsal Cinsiyet. G. Tüzün (Ed.), *Ders Kitaplarında İnsan Hakları II: Tarama Sonuçları* içinde (ss. 97-114). Tarih Vakfı Yayınları.

Hartman, P. L. & Judd, E. L. (1978). Sexism and TESOL Materials. *TESOL Quarterly*, 12(4), 383-393.

Islam, K. & Asadullah, M. N. (2018). Gender stereotypes and education: A comparative content analysis of Malaysian, Indonesian, Pakistani and Bangladeshi school textbooks. *PLoS ONE* 13(1), e0190807. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0190807>

İnce, B. (2018). Gender stereotyping in civic education textbooks in Turkey throughout the Republican history. *Cumhuriyet Tarihi Araştırmaları Dergisi*, 14(27), 155-179.

İncikapı, L. & Ulusoy, F. (2019). Gender bias and stereotypes in Australian, Singaporean and Turkish mathematics textbooks. *Turkish Journal of Education*, 8(4), 298-317.

Jimenez, J. D., Lerch, J. & Bromley, P. (2017). Education for global citizenship and sustainable development in social science textbooks. *European Journal of Education*, 2017, 52 (4), 460-476.

Kafa, E. (2021). 2005 ve 2018 Sosyal Bilgiler öğretim programlarının toplumsal cinsiyet bağlamında karşılaştırmalı analizi. *Vankulu Sosyal Araştırmalar Dergisi*, (8), 83-106.

Karakuş, E., Mutlu, E. & Diker-Çoşkun, Y. (2018). Toplumsal cinsiyet eşitliği açısından öğretim programlarının incelenmesi. *İstanbul Üniversitesi Kadın Araştırmaları Dergisi*, 17, 31-54.

Kırbaçoğlu-Kılıç, L. & Eyüp, B. (2011). İlköğretim Türkçe ders kitaplarında ortaya çıkan toplumsal cinsiyet rolleri üzerine bir inceleme. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 129-148.

Kostas, M. (2021). Discursive construction of hegemonic masculinity and emphasised femininity in the textbooks of primary education: Children's discursive agency and polysemy of the narratives. *Gender and Education*, 33, 50-67.

Kükreler, M. (2015). *Toplumsal cinsiyet eşitliği yönüyle ortaokul Türkçe ders kitaplarının incelenmesi* (Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi). Abant İzzet Baysal Üniversitesi.

Levtov, R. (2014). Addressing gender inequalities in curriculum and education: Review of literature and promising practices to inform education reform initiatives in Thailand. *Women's Voice and Agency Research Series No.9*. World Bank.

Michel, A. (1986). *Down with stereotypes! Eliminating sexism from children's literature and school textbooks*. UNESCO.

Mutune, F., Maroko, G. M. & Wanjira-Kiaive, A. (2022). Construction of gender in visual signs in selected Kenyan secondary school English textbooks. *Language Circle: Journal of Language and Literature*, 17(1), 74-86.

Özdemir, E. (2023). Ortaokul fen bilimleri ders kitaplarında yer alan görsellerin toplumsal cinsiyet bağlamında analiz edilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43(3), 1487-1520.

Özmeriç-Taştekin, G. (2019). *İlkokul ders kitaplarında toplumsal cinsiyet temsilleri: Nicel bir içerik çözümlemesi*, (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi). İstanbul Üniversitesi.

Palinkas, L., Horwitz, S., Green, C., Wisdom, J., Duan, N., & Hoagwood, K. (2015). Purposeful sampling for qualitative data collection and analysis in mixed method implementation research. *Administration and Policy in*

Karakuş Özdemirci, Ö., Acar Erdol, T. ve Şahin, M. (2024). Öğretim programları ve ders kitaplarında kadın imgesi analizine yönelik ölçüt belirleme: Bir delphi çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 2097-2125.

DOI. 10.51460/baebd.1525687



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 2097-2125.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 2097-2125.
Araştırma Makalesi / Research Paper

Mental Health and Mental Health Services Research, 42(5), 533-544. <https://doi.org/10.1007/s10488-013-0528-y>

Pingel, F. (2004). *Ders kitaplarını araştırma ve düzeltme rehberi*, N. Elhüseyni (Çev.). UNESCO.

Piquer, V. M. (2024). Revising the EFL curriculum through the lens of a multidimensional gender perspective. *Argentinian Journal of Applied Linguistics*, 12(1), 26-35.

Prieto-Sandoval, V., Ormazábal, M., Jaca, C., & Viles, E. (2018). Key elements in assessing circular economy implementation in small and medium-sized enterprises. *Business Strategy and the Environment*, 27(8), 1525-1534. <https://doi.org/10.1002/bse.2210>

Reczek, C. & Umberson, D. (2012). Gender, health behavior, and intimate relationships: Lesbian, gay, and straight contexts. *Social Science & Medicine*, 74(11), 1783-1790. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.11.011>

Rethlefsen, M., Kirtley, S., Waffenschmidt, S., Ayala, A., Moher, D., Page, M., ... & Young, S. (2021). Prisma-s: An extension to the prisma statement for reporting literature searches in systematic reviews. *Systematic Reviews*, 10(1). <https://doi.org/10.1186/s13643-020-01542-z>

Saha, P. (2021). Human rights of women with reference to Mary Wollstonecraft's Vindication of the Rights of Women. *Research Review International Journal of Multidisciplinary*, 6(1), 43-46. <https://doi.org/10.31305/RRIJM.2021.V06.I01.009>

Segovia-Pérez, M., Laguna-Sánchez, P., & de la Fuente-Cabrero, C. (2019). Education for sustainable leadership: Fostering women's empowerment at the university level. *Sustainability*, 11(20), 5555. <https://doi.org/10.3390/su11205555>

Stromquist, N. P. (2007). The gender socialization process in schools: A cross-national comparison. Background Paper Prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2008.UNESCO

Tabatadze, S. (2023). Woman against a woman? Inherited discourses to reproduce power: A gender discourse analysis of school textbooks in the context of Georgia. *Education Sciences*, 13(8), 795. <https://doi.org/10.3390/educsci13080795>

Tezer-Asan, H. (2010). Ders kitaplarında cinsiyetçilik ve öğretmenlerin cinsiyetçilik algılarının saptanması. *Fe Dergi*, 2(2), 65-74.

Topal, Ö. (2012). *Toplumsal cinsiyetin inşası: 7-12 yaş grubu örneği*, (Yayınlanmamış yüksek lisans tezi). Karadeniz Teknik Üniversitesi.

UNESCO (2000). *Gender sensitivity*, Module 5. <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001304/130428e.pdf>

UNESCO (2019). *Mainstreaming gender equality in curricula and teaching and learning materials* (Tool 18). UNESCO.

UNESCO (2023). *Global Education Monitoring Report: Technology in Education, A Tool on Whose Terms?* UNESCO.

Watson-Canning, A. (2020). Gendering social studies: Teachers' intended and enacted curriculum and student diffraction. *Journal of Curriculum Studies Research*, 2(1), 55-75. <https://doi.org/10.46303/jcsr.02.01.4>

Wollstonecraft, M. (2012). *Kadın haklarının müdafaası*, K. Erol, (Çev.). Doruk Yayınları.

Yaylı, D. & Kitiş-Çınar, E. (2014). Ortaokul Türkçe ders kitapları görsellerinde toplumsal cinsiyet. *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 9(5). 2076-2096.

Yazıcı, S. & Aslan, M. (2011). Değerler eğitiminde kahramanlardan yararlanma: Sosyal bilgiler ders kitapları ile öğretmen adaylarının kahraman tercihlerinin karşılaştırılması üzerine bir çalışma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 11(4), 2173-2188.

Yi, J. (2002). A discussion on the form of elementary school social teaching materials from the angle of gender analysis. *Chinese Education and Society* 35(5), 63-76.


Karakuş Özdemirci, Ö., Acar Erdol, T. ve Şahin, M. (2024). Öğretim programları ve ders kitaplarında kadın imgesi analizine yönelik ölçüt belirleme: Bir delphi çalışması. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 2097-2125. DOI. 10.51460/baebd.1525687




Örgütlerde Çalışılan Çatışma Yönetimi Konulu Lisansüstü Tezlerin Sistemik Analizi

Systematic Analysis of Postgraduate Theses on Conflict Management in Organization

Sayfa | 2126

Halil İbrahim İŞBİLİCİ , Doktora Öğrencisi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, 6212521012@izu.edu.tr

Orkun Osman BİLGİVAR , Dr. Öğr. Üyesi, İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi, osman.bilgivar@izu.edu.tr

Geliş tarihi - Received: 11 Ağustos 2023

Kabul tarihi - Accepted: 26 Nisan 2024

Yayın tarihi - Published: 28 Ağustos 2024



Öz. Araştırmanın amacı, eğitim ve öğretim alanında, Yükseköğretim Kurumu Ulusal Tez Merkezinde erişime açık olan 2000 ile 2022 yılları arasında yapılmış, çatışma yönetimi konusundaki 95 lisansüstü tezin araştırılmasıdır. Tezler, yayınlandığı yıllara, anahtar kelimelere, yayın yapılan üniversitelere, yöntemlerine, örneklem büyüklüğüne, danışmanların akademik unvanlarına, anabilim dallarına, hazırlandıkları yöntemlere, model aldıkları örnekleme, araştırmaya aldıkları örneklem gruplarına, veri toplama araçlarına göre araştırılmıştır. Araştırma sonucunda üniversitelerde, çatışma yönetimi konusunda 2000 ile 2022 yılları arasında toplam 95 tez çalışması yapıldığı anlaşılmıştır. 22 tez çalışması ile 2014 ve 2015'te en fazla sayıda tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. En az tez çalışması ise bir tez ile 2006 ve 2022 yılları arasında yapılmıştır. Devlet Üniversiteleri ve Vakıf Üniversiteleri nitelik açısından karşılaştırıldığında ise "çatışma yönetimi" konusunda vakıf üniversitelerinin 48 tez çalışması ile 47 tez çalışması yapan Devlet üniversitelerinden daha fazla çalışma yaptıkları görülmektedir. Tezlerin hazırlanmasında nicel yöntemin daha sık tercih edildiği; en az tercih edilen yöntemin ise nitel yöntem olduğu görülmektedir. Tezlerin hazırlanmasında basit tesadüfi örneklemenin daha sık tercih edildiği anlaşılmaktadır. Veri toplama araçlarından ise sıklıkla ölçeklerden yararlanılmıştır. En az seviyede ise grup görüşmesi tekniğinden faydalanılmıştır. Anahtar kelimeler analiz edildiği zaman "öğretmen", "okul" ve "yönetim" kavramları ön plana çıkmaktadır. "Eğitim Yönetimi" konusunda 75 tez ile daha fazla sayıda çalışma yapıldığı görülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Çatışma Yönetimi, Betimsel İçerik Analizi, Sistemik derleme

Abstract. The purpose of the research is to examine 95 postgraduate theses on conflict management, made between 2000 and 2022, in the field of education and training, which are open to access at the National Thesis Center of the Council of Higher Education. They were researched according to their academic titles, departments, the methods they prepared, the sampling they used as a model, the sample groups they included in the research, and the data collection tools. A total of 95 theses were conducted at universities on conflict management between 2000 and 2022. It can be seen that the highest number of thesis studies were conducted in 2014 and 2015, with 22 theses. The minimum thesis work was one thesis and was completed between 2006 and 2022. The quantitative method is more frequently preferred in the preparation of theses; it seems that the least preferred method is the qualitative method. It is understood that simple random sampling is more frequently preferred in the preparation of theses. Scales were frequently used as data collection tools. At a minimum, group interviews techniques were used. When the keywords are analyzed, the concepts of "teacher", "school" and "management" come to the fore. It is seen that there are more studies on "Education Management" with 75 theses.

Key Words: Conflict Management, Descriptive Content Analysis, systematic review



Extended Abstract

Introduction. Conflicts occur in all aspects of life: family, work and society, local and global. Therefore, conflict management is a core competency for every individual. People vary greatly in their emotional and behavioral responses to conflict and need to learn how to act effectively in different conflict situations. The person in the conflict process should first be able to evaluate the situation; define its goals and strategy. One should be able to act with wisdom, not anger. Developing cooperative relationships is the most beneficial strategy for successful conflict management, but it is also challenging. Therefore, it is important to build mutual trust and use constructive conflict management strategies. However, conflict management involves more than just the interaction of the conflicting parties. Because third-party interventions represent an essential element of constructive conflict management. It is necessary for a successful conflict management process to consider all parties and processes in the organization in terms of assessing how and at what stage the particular parties intervene in the process (Elgobar et al., 2017:5; DeChurch, & Marks, 2001).

Conflict is a necessity of modern management approach. It is necessary to reveal management skills that will reduce the negative consequences of conflicts and turn conflicts into opportunities. With conflict management, it should be possible to predict what conflicts may arise in an organization, what types of conflicts can be harmful and preventable, what types of conflicts can be beneficial and developable, and measures should be taken accordingly (Şendur, 2006: 4).

It is known that school administrators in Turkey tend to stay away from conflict instead of resolving conflicts. It is known that the most common conflicts in schools usually occur in meetings and teachers' council. In Turkey, administrators generally display antipathic behaviors towards teachers with opposing views. By issuing a report to the teachers who have opposing views, registration penalty, disciplinary punishment, uneven weekly course schedule, deduction from wages, exclusion, etc. they can show behaviors (Sarpkaya, 1996: 27-28).

According to the behavioral approach, conflicts arise from the complex structure of organizations. Conflict is often inevitable. Conflict is not a negative situation as it is thought, on the contrary, it is a catalyst that develops organizations (Robbins, 1994: 22). According to the interactionist approach, conflict is an inevitable phenomenon. If intra-organizational conflicts are not resolved, they may cause larger conflicts and polarization over time. An organization that adopts a peaceful, harmonious and collaborative approach becomes obsolete because it cannot renew itself. The interactionist approach encourages conflict so that the organization can continue to exist (Robbins, 223; Aydın, 1994: 314). The political approach, on the other hand, does not focus on the good or bad aspects of the conflict, but only on the conflict, tactics and strategies. According to the political view, the important thing is to determine the conflict criterion (Bolman & Deal, 1984: 119) According to the conflict criterion, attention is paid to the functionality of the conflicts rather than being good or bad (Gibson, et al., 1988: 305; Robbins, 1994: 224). According to Açıkalın (1998: 108), conflicts in schools can be resolved through various approaches. Conflicts are inherent in schools, like all organizations. Conflict cannot be abandoned because the greatest ideas arise from the conflict of different ideas.

Method. Postgraduate theses on "conflict management" in the fields of educational sciences and management were examined and methodologically examined in the study. The study was designed as



a systematic review study and the "descriptive analysis technique" was chosen for the research. systematic compilation; It is a pattern used to analyze scientific data and determine whether to generalize. While making a systematic review, first of all, previous studies in the literature related to the researched subject are critically examined, analyzed, evaluated and a research report is created as a result of the research. Descriptive analysis technique is the examination of qualitative and quantitative studies carried out in a determined subject or field. With the descriptive analysis technique, previous studies and data on the subject to be researched can be accessed. The data obtained with the descriptive analysis technique is an important technique in terms of shedding light on the future studies and guiding them. In the research, the desired theses among the postgraduate theses were reached by using the criterion sampling method. The main goal of the criterion sampling method is to prepare a criterion list in advance by the academician, to reach the desired theses in line with this list and to examine these theses (Yıldırım & Şimşek, 2021). In this context, a general situation assessment was carried out in this study, which aimed to examine thematically and methodologically the postgraduate theses on "conflict management" in Turkey between 2000 and 2022.

Results and recommendations. When the research methods of the theses are examined, it is seen that mostly quantitative research methods are used. When the reasons for this situation are questioned in terms of educational sciences, social scientists; It is understood that this situation is caused by the fact that they benefit from the principles and methods of science. In a quantitative research, it is seen that quantitative research methods are preferred more in postgraduate theses due to the clear standards and measures (Yıldırım and Şimşek: 2018). Total 95 thesis were prepared in Universities about conflict management between 2000 and 2022 in Türkiye. It is noteworthy that in 2008 and 2009 thesis studies were conducted above the general average. Of the 95 theses written between 2000 and 2022, only 4 are doctoral dissertations. The remaining 91 theses consist of master's theses. It is thought that the spread of private universities is effective in the increase of postgraduate publications. It is understood that 87.4% of the theses on conflict management in the field of education and training were carried out according to the quantitative method, 9.5% according to the mixed research method and 3.1% according to the qualitative research method. While 23 postgraduate thesis studies were conducted on conflict management strategies, 20 postgraduate thesis studies were conducted on conflict management styles. It is seen that 5 of the conflict management resolution methods, 4 of the conflict management behavior, 4 of the conflict management style, 3 of the conflict management skills, 1 of the conflict management approaches and 1 of each of the conflict management management studies have been done. As a sub-theme, it is seen that the conflict management issue is mostly studied with a total of 8 graduate theses between the years 2000 and 2022. Both conflict management strategies are followed by the conflict management and conflict management styles of the teachers who have 5 thesis studies. The study management strategies of academicians were investigated with 4 thesis studies. Conflict management strategies for teacher candidates were studied with 2 postgraduate theses. Teacher conflict management reasons a graduate thesis, academician conflict management styles a graduate thesis, prospective teachers conflict management skills a graduate thesis, university students conflict management tendencies a graduate thesis, high school students conflict management behaviors, conflict management skills, conflict management attitude, conflict management strategies were studied with a postgraduate thesis. Qualitative and quantitative studies

Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 2126-2144.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 2126-2144.
Araştırma Makalesi / Research Paper



that academics can do on conflict management in the coming years; It can provide an important contribution to the literature on conflict management. The use of both qualitative and quantitative research techniques in research will allow to reach important findings about all aspects of the subject. Our suggestions to researchers are that this research should be carried out in different directories and that foreign resources and theses on conflict management should be scanned and examined in academia with all dimensions of the subject, which can inspire new generation academics.



Giriş

Çatışmalar hayatın her alanında çeşitli nedenlerden dolayı görülebilir. Örgütlerde çatışma yönetimi konusu işletme alanını uzun süre ilgilendiren konular arasında yer almıştır ve son yıllarda eğitim yönetiminde merceğine girmiştir. Türkiye’de lisansüstü eğitimi alanında gerçekleştirilen çatışma yönetimi konulu tezlerin toplu incelenmek istenmesinin nedeni ise çatışma ve çatışma yönetimi ile ilgili tezleri metodolojik olarak incelemek, gerekli verilere ulaşmak ve analizlerini yapmak ihtiyacından kaynaklanmaktadır. Çatışma ve çatışma yönetimi konusunda ilk kez lisans üstü tezler incelendiği için araştırma oldukça önemlidir. Çatışma yönetimi; karmaşık ilişkiler süreci olarak da tanımlanan çatışmaları hasarsız veya en az hasarla atlatabilmek, çatışmaların olumsuz etkilerinden örgütleri koruyabilmek; çatışmaları sağlıklı bir şekilde yönetebilmektir. Başarılı bir çatışma yönetimi için öncelikle işbirliğine dayalı ilişkiler geliştirmek en faydalı stratejidir ancak bu aynı zamanda zorlayıcı bir durumdur. Bu nedenle, karşılıklı güven oluşturma ve yapıcı çatışma yönetim stratejilerini kullanmak önemlidir. Çatışma yönetimi, çatışan tarafların etkileşiminden daha fazla durum içerir. Çünkü üçüncü taraf müdahaleler, yapıcı çatışma yönetiminin temel unsurunu temsil ederler. Özellikle tarafların sürece hangi aşamada hangi yollarla müdahale ettiğinin değerlendirilmesi açısından örgütteki tüm tarafların ve süreçlerin göz önünde bulundurulması, başarılı bir çatışma yönetim süreci için gereklidir (Elgobar vd., 2017:5; DeChurch, & Marks, 2001). Çatışmalar hayatın her alanında görülür: aile, iş ve toplum, yerel ve küresel vb. Çatışma yönetimi, her birey için temel bir yeterliliklerdir. İnsanların çatışmaya verdikleri duygusal ve davranışsal tepkiler büyük ölçüde farklılık gösterir. İnsanlar farklı çatışma durumlarında etkili bir şekilde nasıl davranacaklarını öğrenmeye ihtiyaç duyarlar. Çatışma sürecine giren kişi öncelikle durum değerlendirmesi yapabilmeli, hedefini ve stratejisini belirlemelidir. Öfke ile değil bilgelikle hareket edebilmelidir. İnsan rahat ve huzurlu olabilmek için çatışmalardan ve gerginliklerden uzak durmak ister. En küçük bir elemenden kaçarken küçük bir mutluluğu ise bulmaya çalışır. İnsanların bir arada çalıştığı örgütlerde ise çatışmalar bazı durumlarda örgüt içinde verimi artırırken bazı durumlarda da ise verimi düşürmektedir (Eryılmaz, 2011).

Çatışma, kökleri tarihin derinliklerine kadar uzanan bir olgudur. İnsanın ve canlının olduğu her yerde çatışma kaçınılmazdır. Çatışma terimi her ne kadar negatif bir kelime olarak algılsa da gerçekte çatışmalar insanların ve diğer canlıların yaşam alanlarını, besin yollarını, güvenlik kaygılarını vb. korumaları için gereklidir. Büyük fikirlerin bile zıt fikirlerin çatışması sonucu ortaya çıktığı düşünülürse çatışmayı olumsuz anlamda anlamının doğru bir bakış açısı olmadığı anlaşılır (Şendur, 2017: 13).

Proje yöneticileri, çatışmanın hem olumlu hem de olumsuz değerlerini ve bunların performans üzerindeki etkilerini tanımlamalı, analiz etmeli ve değerlendirmelidir. Çatışmayı nasıl ve ne zaman teşvik edeceklerini ve bunu proje ekibi üyelerinin performansını artırmak için nasıl kullanacaklarını öğrenmelidirler. Çatışmanın yıkıcı sonuçları olması gerekmez. Tutumlar ve çatışma yönetimi stilleri, böyle bir çatışmanın yıkıcı mı yoksa karşılıklı yarar sağlayan sonuçlara mı yol açacağını belirlemede önemli bir rol oynamalıdır. Çatışmaları en az seviyeye indirebilmek için çatışma yönetimi önemlidir (Vijay, 1998: 2).



Çatışmanın örgütlerdeki yeri konusunda farklı görüşler ileri sürülmüştür. Bu görüşler geleneksel, davranışsal ve etkileşimci yaklaşımlara dayanmaktadır. Geleneksel yaklaşım, örgüt içi çatışmayı kötü bir etkileşim, yıkım getiren bir iletişim kazası, kişiler ve fikirler arası çatışma, aşırı şiddet ve yıkım olarak ele alır. Geleneksel yaklaşıma göre örgüt içi çatışmaların, örgütü yıkıcı etkisinden kurtulmak için azaltılması ve yok edilmesi gereklidir. Klasik yönetim kuramına göre eğer bir örgütte çatışma başlamış ise örgüt yapısında sorunlar ve bozulmalarda başlamış demektir. Örgüt içi çatışmaların azaltılabilmesi için çatışmayı ortaya çıkartan nedenlerin ortadan kaldırılması gerekmektedir (Robbins, 1994: 223; Owens, 1981: 278).

Çatışma yönetimi modern yönetim anlayışının bir gereğidir. Çatışmaların olumsuz sonuçlarını azaltarak çatışmaları fırsata çevirecek yönetim becerilerini ortaya koymak gerekmektedir. Çatışma yönetimi ile bir örgütte ortaya çıkabilecek çatışmaların neler olabileceği, hangi tür çatışmaların zararlı ve önlenemez hangi tür çatışmaların yararlı ve geliştirilebilir olabileceği önceden kestirilebilmeli ve buna göre tedbirler alınmalıdır (Şendur, 2006: 4).

İnsanlar değerli olmak ve değer görecekları işleri yapmak isterler. Her insanın yaptığı iş ve çalıştığı iş ortamı ile hayal ve beklentileri vardır. İnsan, kendisine yardımcı olacağını veya kendisini engellemeyeceğini düşündüğü insanlara karşı daha nazik ve sıcak yaklaşırken kendisini engelleyen, eleştiren kişilere karşı daha kaba ve düşmanca tavır takınabilir. Çatışma yönetiminin hedeflerinden birisi de kurum içindeki düşünce, tarz ve tutum farklılıklarını kurumun hedefleri doğrultusunda belirlenmiş davranış kalıpları içerisinde eritmektir. Kurumlarda etkinliği, esnekliği, verimliliği daha da önemlisi çalışanlar üzerinde kurum disiplinini sağlamak için örgüt ilkeleri şemsiyesi altındaki davranış kalıplarını oluşturmaktır. Çatışma yönetimi ile sadece eğitim yönetimi alanı değil toplumsal bir olgu olduğu için psikoloji, ekonomi, sosyoloji ve antropoloji alanları da ilgilendir (Can, 1994:45; Korkmaz, 1994: 77; Akt. Ökmen ve Yazıcıoğlu, 2005:2).

Türkiye'deki okullarda yöneticilerin genelde çatışma yönetimine önem vererek çatışmaları çözmek yerine çatışmaktan kaçınmak eğiliminde oldukları bilinmektedir. Okullarda en çok karşılaşılan çatışmaların genellikle toplantılarda ve öğretmenler kurulunda meydana geldiği bilinmektedir. Türkiye'de yöneticiler genellikle karşıt görüşlerden öğretmenlere karşı antipatik davranışlar sergilerler. Karşıt görüş belirten öğretmenlere rapor düzenleyerek sicil cezası, disiplin cezası, dağılımı dengesiz haftalık ders programı, ücretten kesme, dışlama vb. davranışlar gösterebilirler (Sarpkaya, 1996: 27-28).

Davranışçı yaklaşıma göre ise çatışmalar örgütlerin karmaşık yapısından kaynaklanır. Çatışma çoğu zaman kaçınılmazdır. Çatışma sanıldığı gibi olumsuz bir durum değil bilakis örgütleri geliştirici bir katalizördür (Robbins, 1994: 22). Etkileşimci yaklaşıma göre ise çatışma kaçınılmaz bir olgudur. Eğer örgüt içi çatışmalar çözülmezler ise zamanla daha büyük çatışmalara ve kutuplaşmalara sebep olabilir. Barışçı, uyumlu, işbirlikçi bir anlayış benimseyen bir örgüt kendisini yenileyemeyeceği için zamanın gerisinde kalarak demode olur ve varlığının bir anlamı kalmaz. Etkileşimci yaklaşım örgütün varlığını devam ettirebilmesi için çatışmayı teşvik eder (Robbins, 223; Aydın, 1994: 314). Politik yaklaşım ise çatışmanın iyi veya kötü yönlerine değil sadece çatışma, taktik ve stratejilere odaklanır. Politik görüşe göre önemli olan çatışma ölçütünü belirlemektir (Bolman & Deal, 1984: 119) Bu noktada çatışma



ölçütüne göre yaşanacak çatışmaların iyi ve kötü olmasından ziyade işlevselliğine dikkat edilir. Çatışmanın işlevsel ve bir faydası var çatışmadan ve sonuçlarından faydalanılır (Gibson, vd., 1988: 305; Robbins, 1994: 224). Açıklan'a (1998: 108), göre okullardaki çatışmalar çeşitli yaklaşımlarla çözülebilir. Bu yaklaşımlardan klasik yaklaşım, çatışmayı zorlayan yaklaşım, pazarlık veya yönetsel güç kullanılarak çözüme gidilmeye çalışan yaklaşımlardır. Çatışmalar tüm örgütler gibi okulların temelinde de mevcuttur. Çatışmaları tamamen yok etmek mümkün değildir çünkü en büyük fikirler farklı fikirlerin çatışmalarından doğmaktadır. Yapılması gereken ise çatışma yönetimi tekniklerinden yararlanmaktır. Türkiye'de Üniversitelerde, çatışma yönetimi konusunda 2000 ile 2022 yılları arasında toplam 95 tez çalışması yapılmıştır. 22 tez çalışması ile 2014 ve 2015'te en fazla sayıda tez çalışmasının yapıldığı görülmektedir. En az tez çalışması ise bir tez ile 2006 ve 2022 yılları arasında yapılmıştır. Tezlerin hazırlanmasında nicel yöntemin daha sık tercih edildiği; en az tercih edilen yöntemin ise nitel yöntem olduğu görülmektedir. Tezlerin hazırlanmasında basit tesadüfi örneklemenin daha sık tercih edildiği anlaşılmaktadır. Veri toplama araçlarından ise sıklıkla ölçeklerden yararlanılmıştır. En az seviyede ise grup görüşmesinden faydalanılmıştır.

Yöntem

Araştırma modeli

Çalışmada; Eğitim bilimleri ve yönetimi alanlarında "çatışma yönetimi" konulu lisans üstü tezler incelenmiştir. Çalışma, sistematik derleme çalışması olarak tasarlanmış ve araştırma için nitel araştırma yöntemlerinden "betimsel analiz" seçilmiştir. Nitel araştırma yöntemi insanların sosyal dünyayı nasıl anladığını, deneyimlediğini, yorumladığını ve ürettiğini anlamayı amaçlayan nitel araştırmalarda izlenen tutum ve stratejileri kapsayan bir kavramdır. Betimsel içerik analizi yöntemi belirli bir temada veya alanda birbirinden bağımsız olarak gerçekleştirilen nitel ve nicel çalışmaların çok yönlü olarak incelenerek düzenlenmesidir. Böylece araştırılan konuda eğilimler belirlenebilmektedir (Beycioğlu vd. 2018:102). Nitel araştırmalarda elde edilen verilerin analizine sıklıkla betimsel analiz tekniği kullanılır (Sandelowski 2004:893). Betimsel analiz tekniği kendisi ile görüşme yapılan veya gözlemlenen bireylerin görüşlerini çarpıcı bir biçimde yansıtmak amacıyla doğrudan alıntılara önem veren bir teknik olarak bilinir. Betimsel analiz tekniğinde yapılan analizin amacı ise elde edilen bulgular araştırmacı tarafından düzenlenerek ve yorumlanarak okuyucuya aktarmaktır. Sistematik derleme ise bilimsel verileri analiz etmek ve bu elde edilen verilerin genelleştirilip genelleştirilmeyeceğini belirlemek için kullanılan bir desendir. Sistematik inceleme yapılırken öncelikle araştırılan konu ile ilgili literatürde daha önce yapılan çalışmalar eleştirel olarak incelenir, analiz edilir, değerlendirilir ve araştırma sonucunda araştırma raporu oluşturulur. Pittway'e (2008) göre, sistematik literatür incelemeleri yedi temel ilkeye dayanmalıdır. Bu ilkeler: şeffaflık, netlik, entegrasyon, odaklanma, eşitlik, ulaşılabilirlik ve kapsamdır. Sistematik literatür incelemeleri, tıp kaynaklıdır ve kanıta dayalı uygulamalarla bağlantılıdır. Grant & Booth (2009: 91) "kanıta dayalı uygulamalardaki genişleme, artan çeşitlilikte inceleme türlerine yol açmıştır". Her incelemenin güçlü ve zayıf yönlerini listeleyerek 14 inceleme türünü karşılaştırır. Bir literatür taraması yapmak için kanıta dayalı yaklaşımın kökenlerini ve bunun yönetim ve bilim dahil diğer disiplinlere uygulamasının önemini tartışmaya açmanın gerekliliğine dikkatleri çeker. Betimsel analiz tekniği ise belirlenmiş bir konuda veya alanda İşbilici, H. İ. ve Bilgivar, O. O. (2024). Örgütlerde çalışılan çatışma yönetimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 2126-2144.*
DOI. 10.51460/baebd.1341664



gerçekleştirilen nitel ve nicel çalışmaların incelenmesidir. Betimsel analiz tekniği ile araştırma yapılacak konu ile ilgili önceden yapılmış çalışmalara ve verilere ulaşılabilir. Betimsel analiz tekniği ile elde edilen veriler gelecekte hedeflenen çalışmalara ışık tutması, yol göstermesi açısından önemli bir tekniktir.

Kaynakların belirlenmesi

Araştırmada, 2000 ile 2022 yıllarında “çatışma yönetimi” konusunu inceleyen Türkiye’de yapılmış lisansüstü tezlerin metodolojik olarak incelenmesi amaçlanmıştır. Bu nedenden dolayı YÖK’ün Ulusal Tez Merkezi (YÖKTEZ) sistemine girilerek eğitim bilimleri alanında ilgili tezler araştırılmış olup “çatışma yönetimi” ile ilgili 95 tez belirlenmiştir.

Araştırmada ölçüt örnekleme yönteminden yararlanılarak lisansüstü tezler içerisinde arzu edilen tezlere ulaşılmıştır. Ölçüt örnekleme yönteminin temel hedefi akademisyence önceden bir ölçüt listesi hazırlayarak bu liste doğrultusunda istenilen tezlere ulaşabilmek ve bu tezleri inceleyebilmektir (Yıldırım ve Şimşek, 2021).

Lisansüstü tezlerin incelenirken

- Lisansüstü tez çalışmalarının örgüt içi çatışma, eğitim bilimleri ve eğitim yönetimi alanlarında yapılmış olması.
- 2000-2022 yıllarında yapılmış olması
- Konusunun örgüt içi çatışma ve eğitim kurumlarında çatışma olmasına
- Tez başlığı, anahtar kelimeler ve konu arasında bağlantı kurulurken örgüt içi çatışma ve eğitim yönetimi ilgili tezlere öncelik verilmiştir.

Verilere ulaşılması ve analiz edilmesi

Araştırmamızda kullanılan veriler, Ulusal Tez Merkezi web sayfasında yayınlanan lisansüstü tezlerin araştırılıp, incelenmesiyle elde edilmiştir. YÖKTEZ’de 2000 ile 2022 yıllarında eğitim alanında yapılan lisansüstü tezlerin incelenmesi ile verilere ulaşılmıştır. Çatışma yönetimi konusunda toplam 95 lisansüstü teze ulaşılmıştır. Çalışmada betimsel içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntem, çalışmayı gerçekleştiren akademisyenlerin bir hususa ilişkin genel temayülü ve elde edilen verilerden yola çıkarak bazı sonuçlara ulaşılmasıdır. Araştırmacıların bu sonuçlarından faydalanmak gerçekleştirdikleri sistematik bir derleme yöntemidir (Beycioğlu vd. 2018: 102).

Araştırma için araştırmacılarca Microsoft Excel programından inceleme tablosu oluşturularak bu tablo yardımıyla lisansüstü tezlerden elde edilen veriler sınıflandırılmıştır. Sonra veriler kontrol edilerek doğru kodlandıklarından emin olunmuştur. Araştırma sırasında “çatışma yönetimi” kavramını inceleyen ve bu kavramla birlikte anılan veya ele alınan terimler dikkate alınarak analiz edilmiştir. Değişkenler farklılık ve benzerliklerine göre kategorize edilerek temalar ve alt temalar belirlenmiştir. Araştırmanın güvenilirliğini ve inandırıcılığını artırabilmek için belirlenen lisansüstü tezler incelenerek alt temalar ve temalar konusunda görüş birliğine varılmıştır. İncelenen tezlerin düzeylerine, yayın



yılına, danışman unvanlarına, üniversiteye, yayın alanlarına, yöntemlerine, anahtar kelimelere, örnekleme yöntemlerine, veri toplama tekniği, konularına göre kategoriler oluşturuldu.

Bulgular

Sayfa | 2135

Çatışma yönetimi alanında yapılmış olan lisansüstü tezlerin tez veri merkezinden taranarak değerlendirilmesi sonucunda; tezlerin düzeylerine, yayın yılına, danışman unvanlarına, üniversiteye, yayın alanlarına, yöntemlerine, anahtar kelimelere, örnekleme yöntemlerine, veri toplama tekniği, konularına göre kategoriler oluşturuldu. Bu kategoriler tablo 1, tablo 2, tablo 3, tablo 4, tablo 5, tablo 6, tablo 7, tablo 8 ve tablo 9'da gösterilerek açıklandı.

Tablo 1.

Tezlerin yıllara göre dağılımı

Yıl	Frekans (f)	Yüzde (%)
2006	1	1,05
2007	5	5,26
2008	8	8,42
2009	9	9,47
2010	6	6,31
2011	2	2,10
2012	6	6,31
2013	4	4,21
2014	11	11,57
2015	11	11,57
2016	8	8,42
2017	6	6,31
2018	2	2,10
2019	6	6,31
2020	5	5,26
2021	4	4,21
2022	1	1,05
Toplam	95	100

Tablo 1'de tezlerin yıllara göre dağılımı verildi. En çok bu alanda çalışmaların 2014 ve 2015 yıllarında 22 tez çalışması ile yapıldığı görülmektedir. En az araştırmanın ise 2006 ve 2022 yıllarında 2 tez çalışması ile yapıldığı görülmektedir. 2008 ve 2009 yıllarında ise ortalamanın üzerinde Tez çalışması yapıldığı dikkati çekmektedir. Tezlerin düzeylerin ilişkin bulgular aşağıda Tablo 2. de verilmiştir.

Tablo 2.

Tezlerin düzeylerine göre dağılımı

Tezlerin Düzeyleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Yüksek Lisans	91	95,8
Doktora	4	4,2
Toplam	95	100

İşbilici, H. İ. ve Bilgivar, O. O. (2024). Örgütlerde çalışılan çatışma yönetimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 2126-2144.*

DOI. 10.51460/baebd.1341664



Tablo 2 incelendiğinde 2000-2022 yılları arasında yapılmış olan 95 tezin sadece 4 tanesi doktora tezidir. Geri kalan 91 tez yüksek lisans tezlerinden oluşmaktadır. Özel üniversitelerin yaygınlaşmasının yüksek lisans yayınlarının artmasında etkili olduğu düşünülmektedir.

Tablo 3.

Tezlerin danışman unvanına göre dağılımı

Danışman Unvanı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Dr. Öğr. Üyesi	5	5,3
Yrd. Doç. Dr.	45	47,4
Doç. Dr.	14	14,7
Prof. Dr.	31	32,6
Toplam	95	100

Tablo 3'te lisansüstü tez danışmanları incelendiği zaman gerçekleştirilen tez çalışmalarında Doktor Öğretim Üyesi olarak belirtilen akademik ünvan bazı tezlerin yazıldığı zamanlarda Yardımcı Doçent Doktor olarak belirtilmektedir. Şu an literatürde yardımcı doçentlik kavramı kalkmış olsa da o dönem yazılan tezlerde bu ünvan kullanılmaktadır. İlgili tezlerin % 47,4 Yrd. Doç. Dr., % 14,7 Doçent Doktor ve %32,6 Profesör Doktor öğretim üyeleri tarafından yönetildiği görülmektedir.

Tablo 4.

Tezlerin üniversiteye göre dağılımı

Üniversite	Frekans (f)
Abant İzzet Baysal Üniversitesi	3
Anadolu Üniversitesi	2
İstanbul Aydın Üniversitesi	3
İstanbul Bahçeşehir Üniversitesi	6
İstanbul Beykent Üniversitesi	4
Boğaziçi Üniversitesi	1
Celal Bayar Üniversitesi	2
Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi	3
Dokuz Eylül Üniversitesi	1
Ege Üniversitesi	1
Erciyes Üniversitesi	1
Eskişehir Osmangazi Üniversitesi	1
Fırat Üniversitesi	2
Gazi Üniversitesi	4
Gaziantep Üniversitesi	3
İstanbul Gedik Üniversitesi	1
Hacettepe Üniversitesi	2
Harran Üniversitesi	1
İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi	5
Kocaeli Üniversitesi	1
İstanbul Maltepe Üniversitesi	5
Marmara Üniversitesi	1
Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi	1

İşbilici, H. İ. ve Bilgivar, O. O. (2024). Örgütlerde çalışılan çatışma yönetimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 2126-2144.*

DOI. 10.51460/baebd.1341664



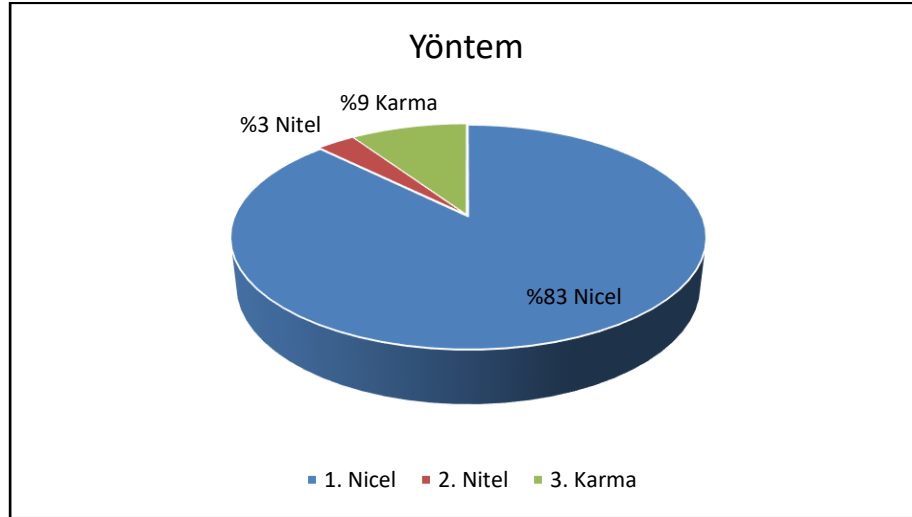
Mersin Üniversitesi	1
Necmettin Erbakan Üniversitesi	1
İstanbul Okan Üniversitesi	8
Orta Doğu Teknik Üniversitesi	1
Osmangazi Üniversitesi	1
Pamukkale Üniversitesi	2
Sakarya Üniversitesi	4
Selçuk Üniversitesi	1
Siirt Üniversitesi	1
Süleyman Demirel Üniversitesi	2
Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi	2
İstanbul Yeditepe Üniversitesi	14
Zirve Üniversitesi	2
Toplam	95

Tablo 4 incelendiğinde çatışma yönetimi üzerine 36 üniversitede tez çalışması gerçekleştirildiği anlaşılmaktadır. Yeditepe Üniversitesi ve İstanbul Okan Üniversitesi konu ile ilgili en fazla lisansüstü tez üreten üniversitelerdir. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi ve İstanbul Maltepe Üniversitesi 5'er yüksek lisans tezi ile dikkat çekerken; Boğaziçi Üniversitesi, 9 Eylül Üniversitesi, Ege Üniversitesi, Erciyes Üniversitesi, Eskişehir Üniversitesi, İstanbul Gedik Üniversitesi, Harran Üniversitesi, Kocaeli Üniversitesi, Marmara Üniversitesi, Konya Necmettin Erbakan Üniversitesi, Memet Akif Ersoy Üniversitesi, Mersin Üniversitesi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi, Osmangazi Üniversitesi, Konya Selçuk Üniversitesi, Siirt Üniversitesi ise sadece 1'er Tez ile en az sayıda alanda tez yapan üniversiteler olarak dikkat çekmektedir.

Tablo 5.
Tezlerin yayın alanlarına göre dağılımı

Yayın Alanı	Frekans (f)	Yüzde (%)
Eğitim Yönetimi	75	78,94
Psikolojik Rehberlik ve Dan.	2	2,10
İngiliz Dili Edebiyatı	1	1,05
Beden Eğitimi ve Spor	3	3,15
Eğitsel Tasarım	1	1,05
Teknoloji Eğitimi	1	1,05
Eğitim - İşletme Yönetimi	9	9,47
Eğitim - İnsan Kaynakları	2	2,10
Eğitim -Yönetim ve Organizasyon	1	1,05
Toplam	95	100

Tablo 5'te tezlerin yayınlandığı alanlara bakınca en çok eğitim bilimleri ve yönetimi alanında ardından işletme yönetiminde çatışma yönetimine dair yayınlanmış tezler görülmektedir. İngiliz Dili Edebiyatı, Eğitsel Tasarım, Teknoloji Eğitimi ve Yönetim ve Organizasyon alanlarında ise sadece 1'er tane tez yapılmıştır.



Şekil 1. Tezlerin yöntemlerine göre dağılımı

Şekil 1'e dikkatlice bakıldığı zaman eğitim ve öğretim alanında çatışma yönetimi konulu lisansüstü tezlerin %87,4'ünün nicel araştırma yöntemine, %9,5'ünün karma araştırma yöntemine ve %3,1'inin ise nitel araştırma yöntemine göre yapıldığı görülmektedir.

Tablo 6.

Tezlerde kullanılan örnekleme yöntemleri

Örnekleme Yöntemleri	Frekans (f)	Yüzde (%)
Kolay ulaşılabilir örnekleme	17	17,89
Amaçlı örnekleme	2	2,10
Ölçütlü örnekleme	1	1,05
Max.çeşitlilik örnekleme	3	3,15
Basit tesadüfi örnekleme	20	21,05
Küme örnekleme	14	14,73
Kartopu örnekleme	1	1,05
Tabakalı örnekleme	4	4,21
Çok aşamalı örnekleme	1	1,05
Kota örnekleme	1	1,05
Rastlantısal örnekleme	12	12,63
Basit seçkisiz örnekleme	5	5,26
Evrenin kendisi	9	9,47
Belirtmeyen	9	1,05
Toplam	95	100

Tablo 6 incelendiğinde çatışma yönetimi üzerine en fazla basit tesadüfi örnekleme ve kolay ulaşılabilir örnekleme yöntemlerinin tercih edildiği görülmüştür.



Tablo 7.

Tezlerde kullanılan veri toplama teknikleri

Veri Toplama	Frekans (f)	Yüzde (%)
Ölçek	89	85,57
Anket	4	3,84
Yarı yapılandırılmış görüşme	10	9,61
Grup görüşmesi	1	0,96
Toplam	104	100

Tablo 7’de tezlerde kullanılan veri toplama tekniklerine bakıldığında en çok ölçek kullanıldığı ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanıldığı görülmektedir.

Tablo 8.

Tezlerde yöneticiler üzerinde çalışılan konuların dağılımı

Tema	Alt Tema	Kod	f
Yönetici	Çatışma Yönetimi Stratejileri	iletişim tarzları (Demirkaya, 2012); stratejilerinin incelenmesi (Horata, 2013);çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları (Alabay, 2022); duygusal zekâ düzeyleri (Güney, 2009); iletişim becerileri (Kaymak, 2015); iletişim tarzları (Casiadi, 2017); öğrenci çatışmalarını yönetme (Bal, 2008); liderlik stilleri (Çağlı, 2019); örgüt iklimi (Çatakdere, 2014); lisede çatışma yönetimi stratejileri (Fırat, 2010); iletişim tarzı (Tekkanat, 2009); liderlik stilleri (Yaylalı, 2017); okul kültürü (Özkara, 2019); liderlik tarzları (Önk, 2015); çatışma nedenleri (Karataş, 2014); öz yeterlilik (Kılıç, 2017); öğretmenlerin algıları (Atış, 2010); otantik liderlik (Örs, 2015); mizah tarzları (Özçelik, 2021); çatışma çözümüleme stratejisi (Aydın, 2007); kaygı düzeyi (Karabulut, 2015); çatışma yönetimine bakış açısı (Köz, 2016); özyeterlilikleri (Parlar, 2009);	23
	Çatışma Yönetimi Stilleri	okul kültürü (Himmetoğlu, 2014); öğretmenlerin örgütsel adalet algısı (Açıkgöz, 2009);stres kaynaklarının örgütsel etkisi (Süter, 2021);liderlik davranışları (Odabaşoğlu, 2013); güç kaynakları (Uğur, 2018); öğretmenlerde stres düzeyi (Polat, 2008); problem çözme becerileri (Tan, 2016); etik liderlik (Konak, 2014); çatışma yönetim algı düzeyleri (Öztay, 2008); görev yapılan bölge (Kırçan, 2009); öğretmen üzerinde etkisi (Örs, 2007); öğretmen motivasyonu (Yüksel, 2020); müzakere becerileri (Yılmaz, 2014); beş faktörlü kişilik (Yıldızoğlu, 2013); çatışma yönetme stilleri (Yiğit, 2015); okul iklimi (Tanrıverdi, 2008); stres düzeyleri (Atay, 2014); örgüt kültürü (Bağdatlı, 2015); benlik saygısı (Güneş, 2019); bireylerarası çatışma (Atakan, 2014);	20
	Çatışma Yönetimi Becerileri	becerileri (Çakı, 2015); karar verme (Şengür, 2018); liderlik davranışı (Uzun, 2014);	3
	Çatışma Yönetimi Yaklaşımları	beden eğitimi öğretmenlerinin algısı (Görün, 2009);	1

İşbilici, H. İ. ve Bilgivar, O. O. (2024). Örgütlerde çalışılan çatışma yönetimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 2126-2144.*

DOI. 10.51460/baebd.1341664



Çatışma Yönetimi Çözüm Yöntemleri	Öğretmenlerle yaşadıkları çatışmalar (Depe, 2016); çatışmaya çözüm getirmeleri (Koçak, 2012); öğretmen performansına etkisi (Genç, 2011); iş tatmini (Özdemir, 2008); çatışmaları ortadan kaldırmak (Ünlü, 2012);	5
Çatışma Yönetimi Davranışı	okul kültür boyutları (Yılmaz, 2016); çatışmaya sebep olan davranışlar (Yılmaz, 2012); çatışmaya sebep olan yönetici davranışları (Er, 2007); çatışma yararlanma düzeyleri (Eran, 2013);	4
Çatışma Yönetimi Tarzı	çatışma yönetim yeterlilikleri (Sakızlı, 2007); sıklığı ve etkililiği (Kaya, 2008); örgütsel sessizlik (Girgin, 2020); uyumsuzluklar (Sertok, 2006);	4
Çatışma Yönetimini Yönetme	liderlik özelliklerinin çatışma yönetimini yönetme (Yavuzylmaz, 2008);	1
Toplam		61

Tablo 8’de çatışma yönetimi ile ilgili tezlerde kullanılan çalışma grupları ve odaklanılan konular verilmiştir. Eğitim ve öğretim alanında en çok yöneticiler ile ilgili çalışmaların yapıldığı görülmektedir. Çatışma yönetiminde yöneticiler; çatışma yönetimi stratejileri, çatışma yönetimi stilleri, çatışma yönetimi becerileri, çatışma yönetimi yaklaşımları, çatışma yönetimi çözüm yöntemleri, çatışma yönetimi davranışı, çatışma yönetimi tarzı ve çatışma yönetimini yönetme olarak 8 alt temaya ayrılarak bu alt temalara ait kodlar belirtilmiştir. En çok çatışma yönetim stratejileri ve stilleri üzerine çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Tablo 9.

Tezlerde öğrenci ve öğretmenler üzerinde çalışılan konuların dağılımı

Tema	Alt Tema	Kod	f
Öğretmen	Çatışma Yönetimi Stratejileri	tükenmişlik düzeyleri (Boyras, 2015); duygusal zeka düzeyleri (Akgül, 2011); iletişim becerileri (Kayhan, 2014); iş doyumu (Koç, 2016); çatışma durumları (Yurdunkulu, 2016); öfke ifade düzeyleri (Türker, 2010); çatışma durumları (Uysal, 2012); politik becerileri (Doğan, 2019);	8
	Çatışma Yönetimi Stilleri	sosyal zeka (Şahin, 2016); okul ortamında çatışma (Özer, 2014); öz yeterliliği (Memiş, 2021); örgütsel bağlılık (Bala, 2020); öfke tarz düzeyleri (Baydilli, 2015)	5
	Çatışma Yönetimi Nedenleri	kurumda çatışma nedenleri (Işık, 2009);	1



	Çatışma Yönetimi	çatışmanın iletişime etkisi (Ağaoğlu, 2017); iş aile çatışması yönetimi (Özünü, 2012); örgütsel adalet ve çatışma yönetimi (Duysak, 2019); çatışma yönetimi algıları (Arslan, 2020); çatışma yönetiminin önemi ve uygulama (Dervişoğlu, 2009).	5
	Çatışma Yönetimi Stilleri	iş doyum düzeyleri (Donat, 2019);	1
Akademisyen	Çatışma Yönetimi	Yükseköğretim kurumlarında örgütsel çatışma (Güzel, 2010); yükseköğretimde çatışma (Başak, 2010); okutmanlarının çatışmaya bakış açıları (Kelepir, 2007); Kadın yöneticiler (Keleş, 2011)	4
Öğretmen Adayları	Çatışma Yönetimi Becerileri	Barış Eğitimi ve Çatışma Çözümleme Eğitiminin duygusal zekâ, benlik kavramı (Gazioğlu, 2008);	1
	Çatışma Yönetimi Yaklaşımları	kişilik özellikleri (Leyla, 2020); kişilik özellikleri (Kalaycı, 2016).	2
Üniversite Öğrencileri	Çatışma Çözme Eğilimi	Kişilerarası ilişki tarzları,affetmenin aracı rolü (Kaygas, 2017)	1
	Çatışma Çözme Davranışları	Psikolojik dayanıklılık ve öznel iyi oluşlarını yordaması (Akdoğan, 2017);	1
Lise Öğrencileri	Çatışma Yönetimi Becerileri	çatışma yönetim becerileri (Batmaz, 2015);	1
	Çatışma Yönetimi Stratejileri	yaşanılan çatışma (Sarıpınar, 2014).	1
	Çatışma Yönetimi Tutumu	çatışma yönetimi tutumu (Polat, 2009);	1

Tablo 9’da çatışma yönetimi ile ilgili tezlerde kullanılan çalışma gruplarından öğretmen, akademisyen, öğretmen adayı, üniversite öğrencileri ve lise öğrencileri ile ilgili çalışmalar gruplandırılmıştır. Bu tablodan yola çıkarak bu çalışmanın; çalışılmış alanları görüp çalışılmamış gelecek çalışmalara yön vermesi öngörülmektedir. Diğer disiplinlerinde çalışmış olduğu benzer konular da mevcuttur. Konu ile ilgilenen akademisyenler bu verilerden istifade ederek eğitim ve diğer disiplinler de dahil olmak üzere benzer konularda araştırmalar yapabilirler.

Sonuç ve Öneriler

Türkiye’de 2000 ile 2022 yıllarında “çatışma yönetimi” konusunda gerçekleştirilen lisansüstü tezlerin tematik ve metodolojik olarak analiz edilmesi amacıyla bu çalışma gerçekleştirilmiştir. Türkiye’de doktora kabul şartlarının yüksek lisans kabul şartlarından daha ağır olmasından; doktora programı sayısının yüksek lisans programı sayısından daha az olması, daha uzun yıllar sürmesi, daha az kontenjan verilmesi konu ile alakalı sadece 4 tane doktora tezi yapılmasına imkan vermiştir. Tezlerin araştırma yöntemleri incelendiği zaman ise araştırmaya konu olan tezlerde sıklıkla nicel araştırma

İşbilici, H. İ. ve Bilgivar, O. O. (2024). Örgütlerde çalışılan çatışma yönetimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, 15(2), 2126-2144.*

DOI. 10.51460/baebd.1341664



yöntemlerinden yararlandığı görülmektedir. Eğitim bilimleri yönünden bu durumun nedenleri sorgulandığı zaman sosyal bilimcilerin; fen bilimlerinin ilke ve metotlarından faydalanarak araştırmalarını sürdürmelerinin bu suruma neden olduğu anlaşılmaktadır. Ayrıca nicel bir araştırmada standart ve kriterlerin net olması ve bunlar hakkındaki belirli bir yeterlilikle araştırmanın imkan dahilinde olması sebebiyle lisansüstü tez çalışmalarında nicel araştırma yöntemleri daha sık tercih edilmektedir (Yıldırım ve Şimşek: 2018). Çatışma yönetim stratejileri konusunda 23 adet lisansüstü tez çalışması yapılırken çatışma yönetim stilleri konusunda 20 adet lisansüstü tez çalışması yapılmıştır. Çatışma yönetim çözüm yöntemlerinden 5, çatışma yönetim davranışı konusunda 4, çatışma yönetim tarzı konusunda 4, çatışma yönetim becerileri konusunda 3, çatışma yönetim yaklaşımları konusunda 1 tane çatışma yönetim yönetimi konusunda 1'er tane lisansüstü tez çalışması yapıldığı görülmektedir. Alt tema olarak ise 2000 ile 2022 yılları arasında toplam 8 lisansüstü tezi ile en çok çatışma yönetimi konusu çalışıldığı görülmektedir. Çatışma yönetim stratejilerinin her ikisi de 5'er tane tez çalışması yapılmış olan öğretmenlerin çatışma yönetimi ve çatışma yönetim stilleri takip etmektedir. Onların arkasından ise 4 tez çalışması ile akademisyenlerin çalışma yönetim stratejileri takip etmektedir. Öğretmen adaylarına yönelik çatışma yönetim stratejileri 2 lisansüstü tez ile çalışılmıştır. Öğretmen çatışma yönetim nedenleri bir lisansüstü tezi, akademisyen çatışma yönetim stilleri bir lisansüstü tezi, öğretmen adayları çatışma yönetim becerileri bir lisansüstü tezi, üniversite öğrencileri çatışma yönetim eğilimleri bir lisansüstü tezi, lise öğrencileri çatışma yönetim davranışları, çatışma yönetim becerileri, çatışma yönetim tutumu, çatışma yönetim stratejileri birer lisansüstü tezi ile çalışılmıştır. Örgütlerin varlığını devam ettirebilmesi için çatışma, çatışma yönetimi, eğitim kurumlarında çatışma yönetimi vb. konularda akademi de farkındalık oluşturulması hedeflenmelidir. Akademisyenlerin gelecek yıllarda çatışma, çatışma yönetimi, eğitim kurumlarında çatışma yönetimi vb. konularda yapabilecek nitel ve nicel çalışmalar ile ilgili konular hakkında yeni, özgün araştırmalar yapılması, çatışma yönetimi konusunda literatüre önemli katkıda bulunulmasına imkan sağlayabilecektir. Araştırmalarda hem nitel hem de nicel araştırma tekniklerinin kullanılması ise konunun gizli açık tüm yönleri hakkında önemli bulgulara ulaşılmasına imkan verecektir. Akademiye yapılan ilgili çalışmalar incelenerek konu hakkında toplanan verilerden faydalanılarak konu hakkında uyandırılan farkındalığın gelecekteki çalışmalara ilham vermesi özgün ve yeni çalışmaların yapılmasına zemin hazırlayacaktır.



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 2126-2144.

Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 2126-2144.

Araştırma Makalesi / Research Paper

Kaynakça

- Arslan, G. (2020). Okul yöneticileri ve öğretmenlerin çatışma yönetimine yönelik algıları. Doktora Tezi. Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- Bala, A. (2018). Öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları ile çatışma stilleri arasındaki ilişki. Doktora Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul.
- Beycioğlu, K., Özer, N., ve Kondakçı, Y. (2018). *Eğitim yönetiminde araştırma (2.Baskı)*. Pegem Akademi.
- Bolman, L. G., & Deal, T. E. (1984). "Modern approaches to understanding and managing organizations". *Personnel Strategies and Productivity Improvement*, 10(1), 111-113.
- Büyüköztürk, Ş., (2008). Bilimsel araştırma yöntemleri: kavramlar, teknikler ve ilkeler (34. Baskı). Pegem Akademi.
- Çağlı, M., (2019). Eğitim yöneticilerinin liderlik tarzları ile çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi. Gazi Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Ankara.
- DeChurch, L. A., & Marks, M. A. (2001). "Maximizing the benefits of task conflict: The role of conflict management". *International Journal of Conflict Management*, 12(1), 4-22.
- Doğan, P. (2019). Öğretmenlerin politik becerileri ile çatışma yönetimi stratejileri kullanımı arasındaki ilişkinin incelenmesi. Yüksek Lisans Tezi., Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Gaziantep.
- Donat, S. (2019). *Yüksek öğretim kurumlarındaki bölüm başkanlarının çatışma yönetim stilleri ile akademik personelin iş doyum düzeyleri arasındaki ilişki*, İstanbul Okan Üniversitesi, Yöktez.
- Duysak, S. (2019). Algılanan örgütsel adaletin çatışma yönetimi üzerindeki etkisi. *Yüksek Lisans Tezi*. İstanbul Gedik Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul.
- Eryılmaz, A. (2011). "Ergen öznel iyi oluşunun, öznel iyi oluşu artırma stratejilerini kullanma ile yaşam amaçlarını belirleme açısından incelenmesi". *Düşünen Adam Psikiyatri ve Nörolojik Bilimler Dergisi*, 24, 44-51.
- Girgin, S. (2020). Öğretmenlerin algılarına göre okul yöneticilerinin çatışma yönetim tarzları ile öğretmenlerin örgütsel sessizlik düzeyleri arasındaki ilişki. Okan Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *İstanbul*. 8-200.
- Grant, M. J., & Booth, A. (2009). "A typology of reviews: an analysis of 14 review types and associated methodologies". *Health information & libraries journal*, 26(2), 91-108.
- Günçavdı, A. G. (2022). Okul yöneticilerinin çok kültürlü kişilik özellikleri, farklılık yaklaşımları ve çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki. *Doktora Tezi*. Kocaeli Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, *Kocaeli*. 147-149.
- Güneş, E. (2019). İlkokul ve ortaokul yöneticilerinin çatışma yönetim stilleri ile benlik saygısı arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, *Van*.
- İsmail, A., Yüksel, S., Dursun, İ. E., & Özgenel, M. (2021). Türkiye'de öğretmenlerin örgütsel mutluluğu konulu lisansüstü tezlerin analizi: Bir sistematik derleme çalışması. *Ekev Akademi Dergisi*, (92), 297-313.
- Keleş, S. (2021). Yükseköğretimde kadın yöneticilerin çatışma yönetimi deneyimleri: Toplumsal cinsiyet açısından bir çözümleme, Yüksek Lisans Tezi. Osman Gazi Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. 1-143.
- Memiş, A. (2021). Öğretmenlerin meslektaşlarıyla yaşadıkları çatışmaları yönetme stilleri ile öğretmen özyeterliliği arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi. Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. 3-98.
- Owens, R. G. (2001). "Organizational behavior in education: Instructional leadership and school reform". *Eric*. 401-445.
- Özçelik, A. (2021). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. İstanbul Sabahattin Zaim Üniversitesi. Eğitim Bilimleri Enstitüsü, İstanbul. 90-102.
- Özkara, E. (2019). Okul yöneticilerinin çatışma yönetim stratejileri ile okul kültürü arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi. Mersin Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Mersin. 52-64.
- Pittaway, L. (2008). "Systematic literature reviews". *The SAGE dictionary of qualitative management research*. 216-218.

İşbilici, H. İ. ve Bilgivar, O. O. (2024). Örgütlerde çalışılan çatışma yönetimi konulu lisansüstü tezlerin sistematik analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(2), 2126-2144.

DOI. 10.51460/baebd.1341664



Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi, (2024), 15 (2), 2126-2144.
Western Anatolia Journal of Educational Sciences, (2024), 15 (2), 2126-2144.
Araştırma Makalesi / Research Paper

- Ruble, T. L., & Thomas, K. W. (1976). "Support for a two-dimensional model of conflict behavior". *Organizational behavior and human performance Journal*, 16(1), 143-155.
- Sandelowski, M. (2004). *Using Qualitative Research*. Sage Journals, 893-894.
- Senay, L. (2020) Beden eğitimi öğretmen adaylarının kişilik özellikleri ile çatışma yönetimi yaklaşımları ilişkilerinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Selçuk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir. 2-65.
- Sökmen, A., & Yazıcıoğlu, İ. (2005). Thomas modeli kapsamında yöneticilerin çatışma yönetimi stilleri ve tekstilişletmelerinde bir alan araştırması. *Gazi Üniversitesi Ticaret ve Turizm Eğitim Fakültesi Dergisi*, (1), 1-19.
- Süter S. (2021). Okul yöneticilerinin stres kaynaklarının örgütsel çatışma yönetim stillerine etkisi: Okul yöneticilerine yönelik bir araştırma, Yüksek Lisans Tezi, Bahçeşehir Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. 49-59.
- Şengül, H. (2017). Sağlık sektöründe çalışanların çatışma yönetim tarzları ile yönetici liderlik davranışlarını algılama biçimleri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi, Biruni Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, İstanbul. 24-29.
- Şengür D. (2018). Okul yöneticilerinin eğitimde eylem öğrenmenin karar verme ve çatışma yönetme becerileri üzerindeki etkisi, Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü, Elazığ. 44-57.
- Uğur, İ. D. (2018). Öğretmen algılarına göre yöneticilerin güç kaynakları ve çatışma yönetimi stilleri arasındaki ilişkinin incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi, Fırat Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 63-71.
- Verma, V. K. (1998). Conflict management. The project management institute: Project management handbook, 353-364.
- Yaylalı, M. (2019). Anadolu Lisesi öğretmenlerinin algılarına göre okul müdürlerinin liderlik stilleri ile kullandıkları çatışma yönetim stratejileri arasındaki ilişki, Yüksek Lisans Tezi. Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 27-39.
- Yıldırım, A. ve Simsek, H. (1999). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. 11 : 1999-2018.
- Yüksel, Y. M. (2020). Okul müdürlerinin çatışma yönetim stillerinin öğretmen motivasyonu açısından incelenmesi, Yüksek Lisans Tezi. Pamukkale Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü. 54-66.