



**BAYBURT  
UNIVERSITY**

**JOURNAL OF  
BAYBURT  
EDUCATION  
FACULTY**

VOL: 19  
ISSUE: 44  
YEAR: 2024  
ISSN: 1307-1076  
E-ISSN: 2687-3281

**BAYBURT EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ**



**BAYBURT  
ÜNİVERSİTESİ**

**BAYBURT  
EĞİTİM  
FAKÜLTESİ  
DERGİSİ**

CİLT: 19  
SAYI: 44  
YIL: 2024  
ISSN: 1307-1076  
E-ISSN: 2687-3281

**Sahibi**

Prof. Dr. Mutlu TÜRKMEN (Rektör)

**Yöneticisi**

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

**Editör**

Prof. Dr. Sedat MADEN (Dekan)

**Yardımcı Editörler**

Doç. Dr. Mustafa DEMİR

Dr. Öğr. Üyesi Ebru MAZLUM GÜVEN

Dr. Öğr. Üyesi Faruk ARICI

Dr. Öğr. Üyesi Tunahan FİLİZ

**Alan Editörleri**

Doç. Dr. Emrah DOLGUNSÖZ

Doç. Dr. Mesut ÖZTÜRK

Doç. Dr. Murat KUL

Dr. Öğr. Üyesi Cansu TUTKUN

Dr. Öğr. Üyesi Bilge ÖZTÜRK

Dr. Öğr. Üyesi Celal BOYRAZ

Dr. Öğr. Üyesi Fatma COŞKUN

Dr. Öğr. Üyesi Furkan ALTUNAY

Dr. Öğr. Üyesi Gizem BERK

Dr. Öğr. Üyesi Mahir KAVUN

Dr. Öğr. Üyesi Lokman KOÇAK

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

**Yayın Kurulu**

Prof. Dr. Abdullah KAPLAN (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Adnan BAKİ (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet KAÇAR (Kastamonu Üniversitesi)

Prof. Dr. Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam Üniversitesi)

Prof. Dr. Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Bülent GÜVEN (Karadeniz Teknik Üniversitesi)

Prof. Dr. Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs Üniversitesi)

Prof. Dr. Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Prof. Dr. Ebru KAYA (Boğaziçi Üniversitesi)

Prof. Dr. Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Prof. Dr. Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan Üniversitesi)

Prof. Dr. Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Prof. Dr. Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar Üni.)

Prof. Dr. Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi Üniversitesi)

Prof. Dr. Fulvia FURINGHETTI (University Of Genoa)

Prof. Dr. Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Prof. Dr. Gülden UYANIK (Marmara Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi)

Prof. Dr. Hasan KAYA (Erciyes Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Mehmet ÖNAL (İnönü Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Prof. Dr. Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Prof. Dr. Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Prof. Dr. Nesrin ÖZDENER DÖNMEZ (Marmara Üni.)

Prof. Dr. Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Prof. Dr. Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Prof. Dr. Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Prof. Dr. Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Prof. Dr. Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

**Owner**

Professor Mutlu TÜRKMEN (Rector)

**Management**

Professor Sedat MADEN (Dean)

**Editor**

Professor Sedat MADEN (Dean)

**Associate Editors**

Assoc. Professor Mustafa DEMİR

Asst. Professor Ebru MAZLUM GÜVEN

Asst. Professor Faruk ARICI

Asst. Professor Tunahan FİLİZ

**Editorial Boards**

Assoc. Professor Emrah DOLGUNSÖZ

Assoc. Professor Mesut ÖZTÜRK

Assoc. Professor Murat KUL

Asst. Professor Cansu TUTKUN

Asst. Professor Bilge ÖZTÜRK

Asst. Professor Celal BOYRAZ

Asst. Professor Fatma COŞKUN

Asst. Professor Furkan ALTUNAY

Asst. Professor Gizem BERK

Asst. Professor Mahir KAVUN

Asst. Professor Lokman KOÇAK

Dr. Deniz GÖRGÜLÜ

**Editorial Advisory Board**

Professor Abdullah KAPLAN (Atatürk University)

Professor Adnan BAKİ (Trabzon University)

Professor Ahmet KAÇAR (Kastamonu University)

Professor Ahmet NALÇACI (Sütçü İmam University)

Professor Atilla TEMÜR (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Bülent GÜVEN (Trabzon University)

Professor Cevdet YILMAZ (Ondokuz Mayıs University)

Professor Çağrı Ö. DEMİRBAŞ (Kırşehir Ahi Evran Üni.)

Professor Ebru KAYA (Boğaziçi University)

Professor Elif TÜRNÜKLÜ (Dokuz Eylül University)

Professor Erhan ERTEKİN (Necmettin Erbakan University)

Professor Eyüp ARTVİNLİ (Eskişehir Osmangazi Üni.)

Professor Fatma ŞAŞMAZ ÖREN (Manisa Celal Bayar U.)

Professor Fatma TEZEL ŞAHİN (Gazi University)

Professor Fulvia FURINGHETTI (University of Genoa)

Professor Fulya TOPÇUOĞLU ÜNAL (Dumlupınar Üni.)

Professor Gülden UYANIK (Marmara University)

Professor Hasan GENÇ (Van Yüzüncü Yıl University)

Professor Hasan KAYA (Erciyes University)

Professor Mehmet GÜLTEKİN (Anadolu University)

Professor Mehmet ÖNAL (İnönü University)

Professor Mustafa BALOĞLU (Hacettepe Üniversitesi)

Professor Mustafa SÖZBİLİR (Atatürk Üniversitesi)

Professor Nazlı GÖKÇE (Anadolu Üniversitesi)

Professor Nesrin ÖZDENER (Marmara Üniversitesi)

Professor Salih ÇEPNİ (Uludağ Üniversitesi)

Professor Serkan DOĞANAY (Giresun Üni.)

Professor Şener BÜYÜKÖZTÜRK (Hasan Kalyoncu Üni.)

Professor Yaşar AKKAN (Trabzon Üniversitesi)

Professor Yüksel DEDE (Gazi Üniversitesi)

**İletişim/ Contact**

Bayburt Üniversitesi, Bayburt Eğitim Fakültesi, 69000 / BAYBURT e-mail: [bayef@bayburt.edu.tr](mailto:bayef@bayburt.edu.tr)

Prof. Dr. Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)  
Doç. Dr. Suat TÜRKOĞUZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

Professor Zülbiye TOLUK UÇAR (Abant İzzet Baysal Üni.)  
Assc. Prof. Suat TÜRKOĞUZ (Dokuz Eylül Üniversitesi)

**Mizanpaj Editörleri**

Arş. Gör. Büşra ÖKSÜZ  
Arş. Gör. Cem KURDAL  
Arş. Gör. Fikrinaz Damla AKBABA

**Layout Editors**

Res. Assist. Büşra ÖKSÜZ  
Res. Assist. Cem KURDAL  
Res. Assist. Fikrinaz Damla AKBABA

**Yabancı Dil Editörü**

Dr. Öğr. Üyesi Tuğba ASLAN

**Foreign Language Editor**

Asst. Professor Tuğba ASLAN

**Dil Sorumlusu**

Arş. Gör. Ali Emir Kaan AYYILDIZ  
Arş. Gör. Hilal YARAR  
Arş. Gör. Mustafa ÇAKIR

**Language Editor**

Res. Assist. Ali Emir Kaan AYYILDIZ  
Res. Assist. Hilal YARAR  
Res. Assist. Mustafa ÇAKIR

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

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

## Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi-BAYEF

2024 Cilt: 19 Sayı: 44

### Hakem Listesi

Prof. Dr. Bayram Baş	Yıldız Teknik Üniversitesi
Prof. Dr. Özay Karadağ	Hacettepe Üniversitesi
Prof. Dr. Ebru Oğuz	Mimar Sinan Güzel Sanatlar Üniversitesi
Prof. Dr. Kemal Oğuz Er	Balıkesir Üniversitesi
Prof. Dr. Harun Çelik	Kırıkkale Üniversitesi
Prof. Dr. Tazegül Demir	Kafkas Üniversitesi
Prof. Dr. Kürşad Yılmaz	Dumlupınar Üniversitesi
Prof. Dr. Murat Ateş	Necmettin Erbakan Üniversitesi
Prof. Dr. Nurşat Biçer	Amasya Üniversitesi
Prof. Dr. Adnan Taşgın	Atatürk Üniversitesi
Prof. Dr. Kerim Gündoğdu	Adnan Menderes Üniversitesi
Doç. Dr. Cahit Erdem	Afyon Kocatepe Üniversitesi
Doç. Dr. Gürkan Yıldırım	Atatürk Üniversitesi
Doç. Dr. Mete Sipahioglu	Samsun Üniversitesi
Doç. Dr. Fatih Kırkbir	Karadeniz Teknik Üniversitesi
Doç. Dr. Okay Demir	T.C. Millî Eğitim Bakanlığı
Doç. Dr. Esen Ersoy	Ondokuz Mayıs Üniversitesi
Doç. Dr. Ahmet Karabulut	Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi
Doç. Dr. Mahir Biber	İstanbul Üniversitesi
Doç. Dr. Seda Aktı Aslan	Fırat Üniversitesi
Doç. Dr. Özkan Ergene	Sakarya Üniversitesi
Doç. Dr. Elif Bozyiğit	Pamukkale Üniversitesi
Doç. Dr. Mustafa Aydın	Necmettin Erbakan Üniversitesi



Doç. Dr. Samet Zengin

Doç. Dr. Muhammet Fatih Alkan

Dr. Öğr. Üyesi Sinan Arı

Dr. Öğr. Üyesi Sümeyra Zeynep Et

Dr. Öğr. Üyesi Adem Solakumur

Dr. Öğr. Üyesi Ali Gül

Dr. Öğr. Üyesi Olcay Bayraktar

Dr. Öğr. Üyesi Birsen Berfu Akaydın

Dr. Öğr. Üyesi Okan Yetişensoy

Dr. Öğr. Üyesi Yavuz Koşan

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan Özkul

Dr. Öğr. Üyesi Lokman Koçak

Dr. Öğr. Üyesi Gülşah Ertekin

Dr. Öğr. Üyesi Betül Okcu

Dr. Öğr. Üyesi Emirhan Aktaş

Dr. Özge Gamsız Tunç

Dr. Ahmet Çelik

Öğr. Gör. Dr. Esra Nur Demirtaş

Arş. Gör. Dr. Samet Makas

Arş. Gör. Dr. Emin Özdemir

Trabzon Üniversitesi

Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi

Bayburt Üniversitesi

Fırat Üniversitesi

Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi

Samsun Üniversitesi

Ondokuz Mayıs Üniversitesi

Kocaeli Üniversitesi

Bayburt Üniversitesi

Muş Alparslan Üniversitesi

Harran Üniversitesi

Bayburt Üniversitesi

Nişantaşı Üniversitesi

Atatürk Üniversitesi

Bayburt Üniversitesi

Adalet Bakanlığı

T.C. Millî Eğitim Bakanlığı

Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi

Sakarya Üniversitesi

Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi

İçindekiler

Araştırma Makaleleri

2704-2720 Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Akıllı Tahtaların Etkileşim Özelliklerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi

*Bekir Alperen KELEŞ Ahmet DURMAZ*

2721-2742 Relationships Between University Students' Psychological Well-Being, Self-Regulation and Depression Levels

*İhsan AKEREN*

2743-2769 Investigation of the Relationships between Personality Traits and Self-Perceptions of Leadership Behaviors of Faculty of Sport Sciences Students

*Adem BULUT İsmail KARATAŞ Eda ADATEPE*

2770-2803 Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri ile Aile Dostu Okul Politikaları Arasındaki İlişki

*Yusuf GİDİŞ Bilgen KIRAL*

2804-2834 Farklı Uzamsal Akıl Yürütme Düzeyindeki İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kovaryasyonel Akıl Yürütme Becerileri

*Muhammet DORUK Fikret CİHAN*

2835-2872 Ortaöğretim Sınıf Rehberlik Programı Uygulamasına İlişkin Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen Görüşleri

*Hikmet SÖNMEZ Ebru BOZPOLAT*

2873-2887 Spor Bilimleri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Spora Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Trabzon Üniversitesi Örneği

*Samet ZENGİN Furkan PASLI Bedirhan KÖSE*

2888-2919 Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilere İlişkin Algıları ve Deneyimleri: Olgubilimsel Bir Araştırma

*Nur Seda ALİM Selami YANGIN*

2920- 2939 Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Alımlayıcı Müze Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme: Kars Müzeleri Örneği

*Emre YOLCU Kürşad Çağrı BOZKIRLI Onur ER*

2940-2963 The Effect of Seamless Learning Approach on Learner Achievement and Attitudes in Teaching EFL

*Umit YAKAR Süleyman Nihat ŞAD*

2964-2986 İslam Eğitim Düşüncesinde İbn Sahnûn'un Perspektifinden Öğretmenlik Mesleği

*Volkan DEMİRBAĞ Yusuf Bahri GÜNDOĞDU*

2987-3006 Hasan Kallımcı'nın "A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları" Adlı Eserinin Söz Varlığı Bağlamında İncelenmesi

*Nermin ER AYDEMİR Damla Nur ÖKMEN*

3007-3032 Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Rolü

*Muratcan AKBIYIK Nesime Kübra TERZİOĞLU Aslı GEREK ŞENOL Ahmet YIKMIŞ*

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

**ISSN: 1307-1076** **E-ISSN: 2687-3281**  
Yıl/Year: 2024 Cilt/Volume: 19 Sayı/Issue: 44

3033-3053 Ergenlerin Prososyal Davranışlarının İncelenmesi (Bursa İli Örneği)

*Şükrü ADA Sevil ÖZKAN GÜLTEKİN Hale GÖNENÇ*

3054-3089 2018 ve 2024 İlk ve Ortaokul Fen Bilimleri ve Matematik Dersleri Öğretim Programları Öğrenme Çıktılarının Karşılaştırılması ve Beceriler Açısından İncelenmesi

*Zeynep KIRYAK Tuğçe KOZAKLI ÜLGER Bestami Buğra ÜLGER Işıl BOZKURT Salih ÇEPNİ*

3090-3100 Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yapısal İzlence

*Erçin AYHAN*

3101-3125 Bilgi İşlemsel Düşünme Kavramının Gelişim Süreci

*Esmâ GÜLLÜ EGİN Mehmet Akif SÖZER*

3126-3156 Eğitim Programı Teorisi: Ralph Winfred Tyler'ın Katkıları

*Hateme Aysel KUZU Cahit ERDEM*

# Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Akıllı Tahtaların Etkileşim Özelliklerini Kullanma Düzeylerinin İncelenmesi\*

Bekir Alperen Keleş\*\*, Ahmet Durmaz\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 26/02/2024

Makale Kabul Tarihi:23/10/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1443427

## Öz

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahtanın etkileşim özelliklerini kullanımlarını farklı değişkenler açısından incelemeyi amaçlayan bu çalışmada, nicel araştırma yöntemlerinden tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Kayseri'nin merkez ilçelerinin milli eğitim müdürlüklerine bağlı ortaokullarda görev yapan 212 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturulmuştur. Araştırmaya katılan öğretmenlere 15 madde ve 3 alt boyuttan oluşan bir ölçek uygulanmıştır. Ulaşılan veriler bir istatistik paket programına girilerek analizi yapılmıştır. Araştırma sonucunda; Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini kullanma düzeyleri ve yetenek olarak etkileşim alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğu, öğretmenlerin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini kullanma düzeyleri ve ölçek alt boyutları ile yaş ve mesleki kıdem durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı, öğretmenlerin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini kullanma düzeyleri, yetenek olarak ve uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik alt boyutları ile bilgisayar işletmenliği sertifikası ve akıllı tahta kullanım semineri değişkenleri arasında ise anlamlı bir farklılığın olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır.


**Anahtar Kelimeler:** Akıllı tahta, akıllı tahtaların etkileşim özellikleri, öğretmenler, sosyal bilgiler

## Examining Social Studies Teachers' Levels of Use of Interaction Features of Smart Boards

### Abstract

In this study, which aims to examine social studies teachers' use of interactive features of smart boards in terms of different variables, the screening model, one of the quantitative research methods, was used. The sample of the study consists of 212 Social Studies teachers working in secondary schools affiliated to the national education directorates of the central districts of Kayseri in the 2021-2022 academic year. A scale consisting of 15 items and 3 sub-dimensions was applied to the teachers participating in the study. The obtained data were entered into a statistical package program and analyzed. As a result of the study; It was

\*Bu çalışma, Doç. Dr. Ahmet Durmaz danışmanlığında Bekir Alperen Keleş tarafından hazırlanan yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Millî Eğitim Bakanlığı, İdeal Sosyal Etkinlik ve Gelişim Merkezi, Kayseri, Türkiye, [bekiralperenkeles@gmail.com](mailto:bekiralperenkeles@gmail.com), ORCID: 0000-0002-3143-9417 

\*\*\* Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Nevşehir, Türkiye, [ahmtdrmz50@gmail.com](mailto:ahmtdrmz50@gmail.com), ORCID: 0000-0002-9744-2547 

**Kaynak Gösterme:** Keleş, B. A. & Durmaz, A. (2024). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini kullanma düzeylerinin incelenmesi. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 2704-2720.



*concluded that there was a significant difference between the level of use of interactive features of smart boards by Social Studies teachers and the interaction sub-dimension as ability and the gender variable, there was no significant difference between the level of use of interactive features of smart boards by teachers and the scale sub-dimensions and the age and professional seniority status variable, and there was a significant difference between the level of use of interactive features of smart boards by teachers, the sub-dimensions of applied visual-visual interactivity as ability and the computer operation certificate and smart board usage seminar variables.*

**Keywords:** *Interaction features of smart boards, smart board, social studies, teachers*

## Giriş

Sosyal Bilgiler öğretiminin genel amacı, bireyi arasında bulunmuş olduğu topluma, vatanına, milletine ve bütün insanlığa karşı yararlı, yaşamış olduğu çevreye karşı saygılı, kültür ve mirasına haiz çıkan, değişiklik ve sürekliliği algılamayı başaran, doğru bilgiye ulaşmanın yollarını bilen, ilmi gelişimleri takip eden ve bu ilimin ışığında ilerleyen bir yurttaş olarak yetiştirmektir (MEB, 2018). Her fert birbirinden değişik özelliklere ve ihtiyaçlara sahiptir. Bundan ötürü Sosyal Bilgiler öğretim programı, bireylerin farklılıkları dikkate alınarak ve muhtelif öğretim yaklaşımlarından faydalanılarak hazırlanmıştır. Farklılıkların dikkate alımı öğrenciyi merkeze oturtan bir eğitimin uygulanmasına, öğrencilerin merkeze alınması da etkinlik temelli bir programın oluşturulmasına yol açmaktadır. Etkinlik temelli bir programda öğrencilerin birtakım yetkinlik, değer ve becerileri kazanması ön plana çıkmaktadır. Tüm bu amaçların gerçekleştirilmesi ve yetkinliklerin, değerlerin ve becerilerin öğrencilere kazandırılmasında teknolojiyi kullanması büyük bir mecburiyet olarak karşımıza çıkmaktadır (Koçoğlu, 2021). Eğitim faaliyetlerinde hitap edilen duyu organı ne kadar fazla olursa öğrenmenin gerçekleşmesi ve kalıcılığı da o denli fazla olacaktır. Eğitim sürecinde hızla gelişen değişen teknolojinin kullanması öğrencilerin değişik duyu organlarına hitap edecek ve etkin bir öğrenme ortamının oluşmasına yarar sağlayacaktır. İçeriğine bakılmış olduğu vakit hızla gelişen değişen teknolojinin getirmiş olduğu bütün yeniliklerden azami derecede faydalanabilecek derslerden birisi de Sosyal Bilgiler dersi (Yeşiltaş, 2009). Sosyal Bilgiler dersinin içinde tarih, coğrafya, felsefe, psikoloji, ekonomi vb. biçimde birçok değişik disiplinin bulunması bu derste kullanılacak teknolojik materyali de çeşitlendirmektedir. Akıllı tahta, bilgisayar, internet, video, fotoğraf, ses dosyası, tepegöz, projeksiyon, harita, şema, sanal gezi ve daha nice Sosyal Bilgiler derslerinde rahatça kullanılacak eğitim teknolojileri ürünleridir. Ancak bütün bu ürünleri kullanmak ülkenin, şehrin, okulun ve hatta sınıfın fiziki ya da ekonomik olanaklarına bağlı olarak değişebilecek bir durumdur. (Yeşiltaş, 2009; Koçoğlu, 2021). 1801 senesinde ABD Birleşik Devletleri Kara Harp Okulu'nda görevli olan George Baron isminde bir öğretmenin, yine bu okulda tasarlayıp kullanmaya başladığı klasik kara tahtalar öğrenim dünyasının vazgeçilmezleri olarak büyük bir şöhret kazanmıştır. 1900'lü yılların yarısından itibaren mürekkepli kalemle üzerine yazılan yazılabilen beyaz porselen yüzeye sahip olan tahtaların kullanılması

yaygınlaşmıştır. 20. yüzyılın sonlarında ise Smart Teknoloji firmasının kurucusu David Martin, eğitim topluluğunda büyük yankı uyandıracak bir aygıt olan akıllı tahtaları smart board ismiyle üretmiştir (Karaca, 2018; Özhan, 2012). Literatürde etkileşimli tahta, elektronik tahta, interaktif beyaz tahta, dijital tahta ya da smart board şeklinde isimlerle de kullanılan akıllı tahta şekil itibarıyla beyaz yazı tahtalarını andırır da içerisinde bulundurduğu bilgisayar sistemi, dokunmatik monitör özelliği, hoparlöre haiz oluşu ve onlarca etkileşim özelliği ile sıradan tahtalardan ayrılır. Dokunmatik monitör yardımıyla bilgisayarlarda fare aracılığı ile meydana getirilen işlemler, parmaklar ile ekrana dokunarak yapılabilir, haiz olduğu hoparlör aracılığı ile ses ve video materyalleri sınıfta rahatça kullanılabilir ve etkileşim özellikleri yardımıyla derslik ortamı fazlaca varlıklı hale getirilebilir. Akıllı tahtalar, bilgisayar ekranının sınıfın tamamının görebileceği bir halde genişletilip bir monitör üstünde sunulmasını sağlamaktadır. Doğru ve güvenli bir halde kullanıldığında eğitim ortamını olağanüstü düzeyde etkileyebilecek olan akıllı tahtaların bu seviyede kullanılması için başta öğretmenler olmak suretiyle öğrencilerin de gerekli donanımlara sahip olması gerekir. Akıllı tahtayı kullanırken bilgi eksikliğinden kaynaklı problemler yaşayan öğretmen, öğrencinin gözünde yetersiz bir öğretmen durumuna düşebilir. Tam tersi olarak bir öğretmenin öğrencisini tahtaya kaldırıp faaliyet yaptırmak istediğinde o öğrenci şayet akıllı tahtayı kullanamazsa hem öğretmene aynı zamanda derslik içinde bulunan arkadaşlarına karşı mahcup bir duruma düşecektir. Bu biçim olayların önüne geçebilmek için akıllı tahta ile alakalı eğitimlerin verilmesi zorunludur (Adıgüzel, Gürbulak & Sarıçayır, 2011; Ateş & Açıkgöz, 2012).

Akıllı tahtaların birçok özelliği olduğu gibi kullanımında teknik bilgiler isteyen etkileşim özellikleri de vardır. Etkileşim özellikleri öğretmenler tarafınca doğru kullanılması son derece mühim olan özelliklerdir. Bu özelliklere, öğretmenlerin akıllı tahta üstünde bir nesneyi bir yere sürüklemesi, ekrandaki bir görüntüyü büyütebilmesi, bir harita, şema veya resim üstünde değişiklik yapmak amacıyla çizim yapabilmesi, derste meydana getirilen etkinlikleri internet ortamında paylaşabilmesi vb. gibi örnekler verilebilir (Tatlı, 2014). Bahsedilen bu özellikler literatürde sıklıkla üç başlık altında incelenmektedir. Bunlar uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik, paylaşım olarak etkileşimlilik ve yetenek olarak etkileşimliliktir. Uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik, akıllı tahta üstünde meydana getirilen nesnelere taşıma, ses dosyalarını kullanma ve kayıt özelliği yardımıyla anlaşılmayan bölümleri tekrar tekrar seyrettirme gibi işlemleri ifade etmektedir. Paylaşım olarak etkileşimlilik, derste ifade edilen mevzuyla öğrencilere çevrimiçi bir halde aktarmak, yararlanılan internet sayfalarının linklerini öğrencilerle paylaşmak gibi işlemleri anlatmaktadır. Yetenek olarak etkileşimlilik ise, adından da anlaşılacağı üzere akıllı tahta üstünde meydana getirilen ve beceri gerektiren işlemlerdir. Bu işlemlere misal olarak, öğretmenlerin akıllı tahta üstünde bir çalışma kitabı ya da materyal oluşturması, akıllı tahtanın spot ışığı yardımıyla içerikteki mühim bölgeleri vurgulaması gibi örnekler verilebilir (Tatlı, 2014; Eliçin, 2017).

İnternet bağlantısı ile beraber daha yararlı bir hale gelen akıllı tahtalarda dokunmatik monitör aracılığı ile tahta üstüne muhtelif yazılar yazıp şekiller çizilebilir, ekrandaki nesneyi, şekli ya da görüntüyü küçültüp büyütme, yazılan yazıları, çizilen şekilleri kaydedip bir sonraki ders onlardan faydalanmak, sunumlar yapabilmek ve muhtelif materyaller kullanarak akıllı tahtalar üstünden sınıfta video izlemek mümkündür (Kennewell & Morgan, 2018).

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini kullanma düzeylerini incelemeyi amaçlayan bu çalışmada nicel araştırma yöntemlerinden birisi olan tarama modeli kullanılmıştır. Nicel çalışmada amaç, kişilerin davranışlarını sayısal olarak ifade etmek ve bunu deney yöntemi ile nesnel bir şekilde ölçmektir. Tarama modeli bir konuya ilişkin çalışmaya katılan kişilerin görüşlerini, ilgilerini, yeteneklerini, becerilerini veya tutumlarını ortaya koymayı amaçlayan modeldir (Büyüköztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Kılıç, 2010). Tarama modeli kullanılarak Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini kullanma yeterliliklerinin ne düzeyde olduğu belirlenmiştir.

### Evren ve Örneklem

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, derslerinde akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenleri oluşturmaktadır.

Araştırmanın örneklemini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında, Kayseri'nin Melikgazi, Kocasinan ve Talas ilçe milli eğitim müdürlüklerine bağlı resmi ortaokul ve resmi imam-hatip ortaokullarında görev yapan ve derslerinde akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini kullanan 212 Sosyal Bilgiler öğretmeni oluşturmaktadır.

Örneklem belirlenirken kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde göre örneklem çalışmacının rahatlıkla ulaşabileceği yerlerden seçilmektedir. Örneklem belirlenirken yerleşim yeri türü, sosyo-ekonomik durum, çevresel şartlar, okul çeşitleri gibi faktörler göz önüne alınmıştır. Örneklemin değişik niteliklere sahip olmasının evreni doğru bir şekilde temsil edebileceği düşünülmüştür.

Ulaşılan resmi kaynaklardan elde edilen verilere göre Kayseri'nin Melikgazi ilçesinde 253, Kocasinan ilçesinde 169 ve Talas ilçesinde 65 olmak üzere, resmi ortaokul, imam-hatip ortaokulu ve özel okullarda görev yapan toplam 487 Sosyal Bilgiler öğretmeni bulunmaktadır (MEB, 2020). Çalışmada 487 Sosyal Bilgiler öğretmeninden 212 tanesine ulaşılabilmektedir.

## **Veri Toplama Aracı**

Araştırmada veriler, Tatlı (2014) tarafından geliştirilen “Akıllı Tahtaların Etkileşim Özelliklerinin Kullanımına Yönelik Öğretmen Görüşleri Ölçeği” isimli ölçek aracılığı ile toplanmıştır. Kullanılan veri toplama aracı, araştırmanın değişkenlerini oluşturan bölüm ve verilerin toplanacağı bölüm olmak üzere iki bölümden oluşmaktadır. Değişkenlerin bulunduğu bölüm; cinsiyet, yaş, mesleki kıdem durumu, bilgisayar işletmenliği sertifikası ve akıllı tahta kullanım semineri olmak üzere 5 maddeden oluşmaktadır.

İkinci bölüm ise öğretmenlerin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini kullanma düzeylerini yetenek olarak etkileşimlilik, uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik ve paylaşım olarak etkileşimlilik olmak üzere üç boyut altında incelemeyi amaçlayan 15 maddeden oluşmaktadır. 5’li likert tipindeki ölçekte “hiç (1)”, “nadiren (2)”, “ara sıra (3)”, “sık sık (4)” ve “her zaman (5)” şeklinde her madde için beş seçenek bulunmaktadır.

Araştırmada yararlanılan ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik ile ilgili analizleri ölçek sahibi Tatlı (2014) tarafından yapılmış ve ulaşılan sonuçlar ölçeğin güvenilir bir ölçme aracı olduğunu göstermiştir.

## **Verilerin Analizi**

Araştırmanın verileri bir istatistik programına girilerek analiz edilmiştir. Verilere hangi analizlerin yapılacağına karar vermek için normallik testi yapılmış ve elde edilen sonuçlar doğrultusunda iki değişken için bağımsız örneklem t-testi, ikiden fazla değişkenler için ise ANOVA testi uygulanmıştır. Cinsiyet, bilgisayar işletmenliği sertifikası ve akıllı tahta kullanım semineri değişkenleri ile akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi madde toplam puanı, yetenek olarak etkileşimlilik, uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutları arasındaki farklar bağımsız örneklem t-testi ile belirlenmiş yaş ve mesleki kıdem durumu değişkenlerinde ise ANOVA testi uygulanmıştır.

## **Bulgular ve Yorum**

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine İlişkin Analiz Sonuçları**

Araştırmanın bu bölümünde “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini, akıllı tahtaların yetenek olarak etkileşimlilik özelliklerini, akıllı tahtaların uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik özelliklerini ve akıllı tahtaların paylaşım olarak etkileşimlilik özelliklerini kullanma düzeyleri cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu farkı anlamak için verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.



Tablo 1.  
*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Cinsiyetlerine İlişkin Analiz Sonuçları*

Faktör	Cinsiyet	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Yetenek	Kadın	79	16,9241	4,81124	210	-2.302	.022
	Erkek	133	18,6541	5,55557			
Görsel-İşitsel	Kadın	79	18,8608	3,53638	210	-1.371	.172
	Erkek	133	19,5038	3,15658			
Paylaşım	Kadın	79	7,7342	2,23440	210	-.657	.512
	Erkek	133	7,9699	2,68537			
Toplam	Kadın	79	43,5190	8,25687	210	-2.027	.044
	Erkek	133	46,1278	9,50392			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, cinsiyet değişkeni ile akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ve akıllı tahtaların yetenek olarak etkileşimlilik özelliklerinin kullanım düzeyi arasında erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak akıllı tahtaların uygulamalı görsel-ışitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik özelliklerinin kullanım düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini, akıllı tahtaların yetenek olarak etkileşimlilik özelliklerini, akıllı tahtaların uygulamalı görsel-ışitsel etkileşimlilik özelliklerini ve akıllı tahtaların paylaşım olarak etkileşimlilik özelliklerini kullanma düzeyleri yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu farkı anlamak için verilere ANOVA testi uygulanmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 2.  
*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Yaşlarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Yetenek	Gruplararası	69,929	6	11,655	,401	.878	
	Gruplarıçi	5958,052	205	29,064			Yok
	Toplam	6027,981	211				

Görsel-İşitsel	Gruplararası	81,124	6	13,521	1,243	.286	
	Gruplariçi	2230,084	205	10,878			Yok
	Toplam	2311,208	211				
Paylaşım	Gruplararası	23,689	6	3,948	.613	.720	
	Gruplariçi	1320,363	205	6,441			Yok
	Toplam	1344,052	211				
Toplam	Gruplararası	293,913	6	48,985	.581	.745	
	Gruplariçi	17283,951	205	84,312			Yok
	Toplam	17577,863	211				

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, yaş değişkeni ile akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ve tüm alt faktörleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

### **Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumlarına İlişkin Analiz Sonuçları**

Araştırmanın bu bölümünde “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini, akıllı tahtaların yetenek olarak etkileşimlilik özelliklerini, akıllı tahtaların uygulamalı görsel-ışitsel etkileşimlilik özelliklerini ve akıllı tahtaların paylaşım olarak etkileşimlilik özelliklerini kullanma düzeyleri mesleki kıdem durumu değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu farkı anlamak için verilere ANOVA testi uygulanmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 3.  
*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Mesleki Kıdem Durumlarına İlişkin Analiz Sonuçları*

Faktör	Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı fark
Yetenek	Gruplararası	179,397	6	29,899	1,048	.395	
	Gruplariçi	5848,585	205	28,530			Yok
	Toplam	6027,981	211				
Görsel-İşitsel	Gruplararası	45,299	6	7,550	.683	.664	
	Gruplariçi	2265,909	205	11,053			Yok

	Toplam	2311,208	211			
	Gruplararası	19,403	6	3,234	.500	.808
Paylaşım	Gruplarıçi	1324,649	205	6,462		Yok
	Toplam	1344,052	211			
	Gruplararası	423,783	6	70,630	.844	.537
Toplam	Gruplarıçi	17154,080	205	83,678		Yok
	Toplam	17577,863	211			

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, mesleki kıdem durumu değişkeni ile akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ve tüm alt faktörleri arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bilgisayar İşletmenliği Sertifikası Sahiplik Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini, akıllı tahtaların yetenek olarak etkileşimlilik özelliklerini, akıllı tahtaların uygulamalı görsel-ışitsel etkileşimlilik özelliklerini ve akıllı tahtaların paylaşım olarak etkileşimlilik özelliklerini kullanma düzeyleri bilgisayar işletmenliği sertifikası değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu farkı anlamak için verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 4.  
*Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Bilgisayar İşletmenliği Sertifikası Sahiplik Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları*

Faktör	Sertifika	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Yetenek	Var	94	20,1702	5,01318	210	5.622	.000
	Yok	118	16,2881	4,98048			
Görsel-İşitsel	Var	94	20,2553	2,92904	210	4.030	.000
	Yok	118	18,4746	3,39359			
Paylaşım	Var	94	8,2447	2,46998	210	1.878	.062
	Yok	118	7,5932	2,53939			
Toplam	Var	94	48,6702	8,30777	210	5.318	.000

---

Yok	118	42,3559	8,80610
-----	-----	---------	---------

---

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, bilgisayar işletmenliği sertifikası değişkeni ile akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi, uygulamalı görsel-işitsel ve yetenek olarak etkileşimlilik özelliklerinin kullanım düzeyi arasında bilgisayar işletmenliği sertifikası bulunan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Ancak akıllı tahtaların paylaşım olarak etkileşimlilik özelliklerinin kullanım düzeyi ile bilgisayar işletmenliği sertifikası değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kullanım Seminerine Katılma Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları

Araştırmanın bu bölümünde “Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini, akıllı tahtaların yetenek olarak etkileşimlilik özelliklerini, akıllı tahtaların uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik özelliklerini ve akıllı tahtaların paylaşım olarak etkileşimlilik özelliklerini kullanma düzeyleri akıllı tahta kullanım semineri değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermekte midir?” sorularına cevap aranmıştır. Bu farkı anlamak için verilere bağımsız örneklem t-testi uygulanmış ve sonuçları aşağıdaki tabloda sunulmuştur.

Tablo 5.

#### Sosyal Bilgiler Öğretmenlerinin Akıllı Tahta Kullanım Seminerine Katılma Durumuna İlişkin Analiz Sonuçları

---

Faktör	Seminer	N	$\bar{X}$	SS	Sd	t	p
Yetenek	Katıldım	182	18,3297	5,16909	210	2.167	.031
	Katılmadım	30	16,0667	6,04542			
Görsel-İşitsel	Katıldım	182	19,5330	3,27666	210	2.966	.003
	Katılmadım	30	17,6333	3,07922			
Paylaşım	Katıldım	182	7,9066	2,48466	210	.348	.728
	Katılmadım	30	7,7333	2,79079			
Toplam	Katıldım	182	45,7692	8,75205	210	2.439	.016
	Katılmadım	30	41,4333	10,55260			

---

Yukarıdaki tabloda görüldüğü gibi, akıllı tahta kullanım semineri değişkeni ile akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi, uygulamalı görsel-işitsel ve yetenek olarak etkileşimlilik özelliklerinin kullanım düzeyi arasında akıllı tahta kullanım seminerine katılan öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna



ulaşmıştır. Ancak akıllı tahtaların paylaşım olarak etkileşimlilik özelliklerinin kullanım düzeyi ile akıllı tahta kullanım semineri değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu araştırma, derslerinde akıllı tahtanın etkileşim özelliklerini kullanan Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin, akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini kullanma düzeylerini çeşitli değişkenler açısından incelemek amacıyla yapılmıştır. Literatür incelendiğinde, akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanımına yönelik öğretmen görüşleri ölçeğinin kullanıldığı benzer araştırmalar olduğu görülmektedir. Tatlı (2014) araştırmasına farklı branşlarda görev yapan öğretmenleri dahil etmişken, Eliçin (2017) ise araştırmasına sadece özel eğitim öğretmenlerini dahil etmiştir.

Araştırmada ilk olarak akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ve yetenek olarak, uygulamalı görsel-işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutlarının cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ulaşılan veriler akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ile cinsiyet değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın erkek öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir. Bu sonuç erkek öğretmenlerin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini daha iyi kullandığını ortaya koymaktadır. Tatlı (2014), yaptığı benzer bir çalışmada öğretmenlerin cinsiyetleri ile akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi arasında anlamlı bir farklılığın olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Koçak ve Gülcü (2013)'ün ulaştığı sonuçlar da öğretmenlerin cinsiyetleri ile LCD panel etkileşimli tahtaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bilici ve Güler (2016) ise yaptıkları çalışmada öğretmenlerin genel TPAB (Teknolojik-Pedagojik Alan Bilgisi) düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ulaşılan bu sonuçlar araştırmada elde edilen veriler ile farklılık göstermektedir. Bu farklılığın nedeni kadın ve erkek öğretmenlere seminerlerde, hizmet içi eğitim uygulamalarında ve bilgisayar kullanımı ile ilgili derslerin verilmesinde eşit eğitim imkanlarının sağlanması olabilir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin cinsiyetleri ile yetenek olarak etkileşimlilik alt boyutu arasındaki ilişki incelendiğinde erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılığa rastlanmıştır. Ancak öğretmenlerin cinsiyetleri ile uygulamalı görsel-işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Tatlı (2014) yaptığı benzer bir çalışmada yetenek olarak etkileşimlilik alt boyutu ile cinsiyet değişkeni arasında ilişkiyi incelemiş ve erkek öğretmenler lehine anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşmıştır. Ulaştığı bu sonuç araştırmada elde edilen veriler ile paralellik göstermektedir. Ancak Tatlı (2014), uygulamalı görsel-işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutları ile cinsiyet değişkeni arasındaki ilişkide elde ettiği sonuçlar araştırmada elde edilen veriler ile

farklılık göstermektedir. Araştırmalarda görülen bu farklılığın nedeni, kadın ve erkek öğretmen katılımcı sayılarının farklılık göstermesi olabilir.

Araştırmada ikinci olarak akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ve yetenek olarak, uygulamalı görsel-işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ulaşılan veriler akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ve yetenek olarak, uygulamalı görsel-işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutları ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu sonuç akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin ve tüm alt boyutlarının kullanımında yaş değişkeninin bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Bilici ve Güler (2016) yaptıkları benzer bir çalışmada öğretmenlerin genel TPAB düzeylerinin ve tüm alt boyutlarının yaş değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği sonucuna ulaşmışlardır. Ulaşılan bu sonuçlar araştırmada elde edilen veriler ile paralellik göstermektedir. Demirezen ve Keleş (2020) ise yaptıkları çalışmada Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin yaşları ile teknoloji, teknolojik alan, pedagojik alan bilgisi, teknolojik pedagoji bilgisi ve teknolojik pedagojik alan bilgisi yeterlilikleri arasında anlamlı bir farka rastlamamıştır. Ancak pedagojik bilgi alt boyutunda 23-28 yaş grubu lehine anlamlı bir farklılık bulmuşlardır. Kaya (2019) ise yaptığı bir araştırmada TPİB yeterlilikleri toplam puanı ve tasarımı, uygulama alt boyutları ile yaş değişkeni arasındaki ilişkide anlamlı bir farka rastlamazken uygulama ve etik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlamıştır.

Araştırmada üçüncü olarak akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ve yetenek olarak, uygulamalı-görsel işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutlarının mesleki kıdem durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ulaşılan veriler akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ile mesleki kıdem durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını göstermektedir. Bu sonuç akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanımında mesleki kıdem durumunun bir etkisinin olmadığını ortaya koymaktadır. Aynı ölçeğin kullanıldığı benzer çalışmalarda öğretmenlerin mesleki kıdem durumları ile akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi arasındaki ilişki incelenmiş ve iki farklı sonuç bulunmuştur. Tatlı (2014) anlamlı bir farklılığa ulaşırken Eliçin (2017) anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Koçak ve Gülcü (2013) ise yaptığı araştırmada öğretmenlerin mesleki kıdem durumları ile LCD panel etkileşimli tahtaya yönelik tutumları arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını sonucuna varmıştır. Kaya (2019)'nın yaptığı araştırma da öğretmenlerin kıdem değişkeni ile teknopedagojik eğitim yeterlilikleri arasında anlamlı bir farklılığın olmadığını ortaya koymaktadır. Ulaşılan bu sonuçlar araştırmada elde edilen veriler ile çoğunlukla paralellik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin mesleki kıdem durumları ile yetenek olarak, uygulamalı görsel-işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Eliçin (2017) yaptığı

benzer bir çalışmada özel eğitim öğretmenlerinin mesleki kıdem durumları ile yetenek olarak, uygulamalı görsel-işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutları arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır. Ulaştığı bu sonuçlar araştırmada elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. Tatlı (2014) ise yaptığı benzer bir çalışmada uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik alt boyutu ile mesleki kıdem durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamazken, yetenek ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulmuştur. Ulaştığı bu sonuçlar araştırmada elde edilen veriler ile kısmen paralellik göstermektedir.

Araştırmada dördüncü olarak akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ve yetenek olarak, uygulamalı-görsel işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutlarının bilgisayar işletmenliği sertifikası değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ulaşılan veriler akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ile bilgisayar işletmenliği sertifikası değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın bilgisayar işletmenliği sertifikasına sahip olan öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir. Bu sonuç bilgisayar işletmenliği sertifikasına sahip olan öğretmenlerin, akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini daha iyi kullandığını ortaya koymaktadır. Doğan Yılmaz (2014) yaptığı araştırmada öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanım öz-yeterlilik algı düzeyleri ile bilgisayar kullanma deneyimleri arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ulaştığı bulgulardan hareketle, öğretmenlerin bilgisayar kullanma deneyimi arttıkça etkileşimli tahta kullanma öz-yeterliliğinin de arttığı yorumunu yapmıştır. Bu sonuç araştırmada ulaşılan sonuç ile bir paralellik göstermektedir. Tatlı (2014) ise bilgisayara sahip olma durumu değişkeni ile akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamazken bilgisayar tecrübesi değişkeni ile akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi arasında anlamlı bir farklılığa rastlamış ve öğretmenlerin bilgisayar tecrübesi ne kadar fazla olursa akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi madde toplam puan ortalamalarının da o kadar fazla olacağı yorumunu yapmıştır. Tatlı (2014)'nın ulaştığı bu sonuçlar bilgisayara sahip olma durumu değişkeni bağlamında bu çalışma ile çelişirken, bilgisayar tecrübesi değişkeni bağlamında bu çalışma ile paralellik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin bilgisayar işletmenliği sertifikası sahiplik durumu ile yetenek olarak, uygulamalı görsel-işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise yetenek olarak etkileşimlilik ve uygulamalı-görsel işitsel etkileşimlilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanırken, paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ulaşılan bu veriler bilgisayar işletmenliği sertifikasına sahip olan öğretmenlerin akıllı tahtaların yetenek olarak etkileşimlilik ve uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik özelliklerini bu sertifikaya sahip olmayan öğretmenlere göre daha iyi kullandığını göstermektedir. Tatlı (2014) ise yaptığı benzer bir çalışmada, yetenek olarak, uygulamalı görsel-işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutları ile bilgisayara sahip olma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulamamıştır.

Ancak bu ilişkiyi bilgisayar tecrübesi değişkenine göre incelediğinde ise yetenek olarak etkileşimlilik ve uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılık bulunmuş, paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Bilgisayar tecrübesi değişkeni kapsamında ulaştığı bu sonuçlar araştırmada elde edilen veriler ile benzerlik göstermekte ancak bilgisayara sahip olma durumu değişkeni kapsamında ulaştığı sonuçlar ise bu araştırmada elde edilen sonuçlar ile çelişmektedir.

Araştırmada beşinci olarak akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ve yetenek olarak, uygulamalı-görsel işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutlarının akıllı tahta kullanım semineri değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Ulaşılan veriler akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi ile akıllı tahta kullanım semineri değişkeni arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu ve bu farklılığın akıllı tahta kullanım seminerine katılan öğretmenler lehine olduğunu göstermektedir. Bu sonuç akıllı tahta kullanım seminerine katılan öğretmenlerin, akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini daha iyi kullandığını ortaya koymaktadır. Ünlü ve Kızılkaya (2018) yaptıkları çalışmada, Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin etkileşimli tahta kullanımına ilişkin görüşleri ile hizmet içi eğitim alma değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemişler ve anlamlı bir farklılığın oluşmadığı sonucuna varmışlardır. Eliçin (2017) de yaptığı çalışmada, öğretmenlerin akıllı tahta eğitimi alma durumu ile akıllı tahtaların etkileşim özelliklerinin kullanım düzeyi arasındaki ilişkiyi incelemiş ve anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Yapılan bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar araştırmada elde edilen sonuçlar ile çelişmektedir. Doğan Yılmaz (2014) ise yaptığı çalışmada öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanım öz-yeterlilik algı düzeyleri ile hizmet içi eğitim alma durumu değişkeni arasındaki ilişkiyi incelemiş ve ölçeğin tüm alt faktörleri ile değişken arasında anlamlı bir farklılığın oluştuğu sonucuna varmıştır. Tatlı (2014)'nın yaptığı çalışmada ulaştığı veriler de akıllı tahta eğitimi alma değişkeni ile öğretmenlerin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerini kullanma düzeyleri arasında anlamlı bir farklılığın olduğunu göstermektedir. Yapılan bu çalışmalarda ulaşılan sonuçlar ise araştırmada elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir.

Sosyal Bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanım seminerine katılma durumu ile yetenek olarak, uygulamalı görsel-işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde ise yetenek olarak etkileşimlilik ve uygulamalı-görsel işitsel etkileşimlilik alt boyutlarında anlamlı bir farklılığa rastlanırken, paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ulaşılan bu veriler akıllı tahta kullanım seminerine katılan öğretmenlerin akıllı tahtaların yetenek olarak etkileşimlilik ve uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik özelliklerini bu seminere katılmayan öğretmenlere göre daha iyi kullandığını göstermektedir. Eliçin (2017) yaptığı benzer bir çalışmada yetenek olarak, uygulamalı görsel-işitsel ve paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutları ile akıllı tahta eğitimi alma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır. Ulaştığı bu sonuçlar, araştırmada elde edilen sonuçlar ile

çalışmaktadır. Tatlı (2014) ise yaptığı benzer bir çalışmada yetenek olarak etkileşimlilik ve uygulamalı görsel-işitsel etkileşimlilik alt boyutları ile akıllı tahta eğitimi alma durumu değişkeni arasında anlamlı bir farklılık bulurken paylaşım olarak etkileşimlilik alt boyutunda anlamlı bir farklılığa rastlamamıştır. Ulaştığı bu sonuçlar, çalışmada elde edilen sonuçlar ile paralellik göstermektedir. İncelenen çalışmaların sonuçları ile yapılan çalışmanın sonuçlarına bakıldığında ortak ve farklı sonuçların elde edildiği görülmüştür. Nicel çalışmaların sonuçlarını etkileyen değişkenlere göre bu farklılıkların oluştuğunu söylemek mümkündür. Ortak olan değişkenlere göre de benzer sonuçlara ulaşılmıştır. İncelenen çalışmalarda gösteriyor ki akıllı tahta kullanımı, bilgisayar kullanımı, teknolojik bilgi, içinde bulunduğumuz teknoloji çağında bilinmesi, çalışılması ve incelenmesi gerekli olan bir konudur.

Araştırma sonucunda elde edilen veriler ışığında aşağıdaki öneriler geliştirilmiştir:

- Kadın öğretmenler ile nitel bir çalışma yürütülerek, akıllı tahta kullanımı ile ilgili yaşadıkları sorunlar detaylıca tespit edilerek, eksik olan yönleri geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılabilir.
- Öğretmenlerin teknoloji kullanımı, akıllı tahta ile etkileşimleri, bilgisayar kullanımları gibi alanlarda yapılacak olan diğer çalışmalara, bu çalışmanın sonuçları baz alınarak devam edilebilir.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışmasında bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Etik Kurul Beyanı**

Bu çalışma için Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etik Kurulu'ndan (Karar No: 382 ve 30.11.2021 tarihli) etik kurul onayı alınmıştır.

### **Kaynakça**

- Adıgüzel, T., Gürbulak, N. & Sarıçayır, H. (2011). Akıllı tahtalar ve öğretim uygulamaları. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(15), 457-471.
- Ateş, V. & Açıkgöz, M. (2012). *Avantaj ve dezavantajları ile akıllı tahta sistemlerine bakış*. ab.org.tr/ab13/bildiri/4.pdf adresinden 13 Mart 2022 tarihinde alındı.
- Bilici, S. & Güler, Ç. (2016). Ortaöğretim öğretmenlerinin tpb düzeylerinin öğretim teknolojilerini kullanma durumlarına göre incelenmesi. *İlköğretim Online*, 15(3), 898-921. <http://dx.doi.org/10.17051/io.2016.05210>
- Büyüköztürk, Ş., Akgün, Ö.E., Demirel, F., Karadeniz, Ş. & Kılıç, E. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (5.baskı). Pegem Akademi.

- Demirezen, S. & Keleş, H. (2020). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik alan bilgisi yeterliliklerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *International Journal of New Approaches in Social Studies*, 4(1), 131-150. <https://doi.org/10.38015/sbyy.750007>
- Doğan Yılmaz, G. (2014). *Öğretmenlerin etkileşimli tahta kullanımına yönelik öz yeterlik algıları ve kaygı düzeylerinin incelenmesi: Niğde ili örneği*. (Tez No. 512494) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Eliçin, Ö. (2017). Özel eğitim sınıf öğretmenlerinin akıllı tahtaların etkileşim özelliklerine ilişkin görüşleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 43, 41-63.
- Karaca, A. (2018). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin akıllı tahta kullanımına ilişkin görüşleri*. (Tez No. 512494) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kaya, M. T. (2019). *Sosyal bilgiler öğretmenlerinin teknopedagojik eğitim yeterlilikleri ve akıllı tahta öz-yeterliliklerinin incelenmesi: Afyonkarahisar örneği*. (Tez No. 547570) [Doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kennewell, S. & Morgan, A. (2018). Student teachers' experiences and attitudes towards using interactive whiteboards in the teaching and learning of young children. *Australian Computer Society* (34), 65-69.
- Koçak, Ö. & Gülcü, A. (2013). Fatih projesinde kullanılan led panel etkileşimli tahta uygulamalarına yönelik öğretmen tutumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 21(3), 1221- 1234.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). *Sosyal bilgiler öğretim programı (ilkokul ve ortaokul 4,5,6 ve 7. sınıflar)*. <http://mufredat.meb.gov.tr/programdetay.aspx?PID=354> adresinden 2 Ocak 2022 tarihinde alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2020). *Kayseri Millî Eğitim İstatistikleri*. <http://kayseri.meb.gov.tr> adresinden 10 Eylül 2022 tarihinde alındı.
- Özhan, U. (2012). *İlköğretim öğrencilerinin öğrenme stilleri ile derslerindeki akıllı tahta kullanımına yönelik görüşleri arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Tez No. 323372) [Yüksek lisans tezi, Fırat Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Koçoğlu, E. (2021). Sosyal bilgiler öğretiminde akıllı tahta kullanımı. R. Sever & E. Koçoğlu (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretiminde eğitim teknolojileri ve materyal tasarımı* (3. baskı, s. 163-180) içinde. Pegem Akademi.
- Tatlı, C. (2014). *Akıllı tahtaların etkileşim özelliklerine ilişkin öğretmenlerin görüşleri*. (Tez No. 385975) [Yüksek lisans tezi, Yüzüncü Yıl Üniversitesi]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ünlü, İ. & Kızılkaya, M. F. (2018). Etkileşimli tahta kullanımına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşlerinin incelenmesi. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 863-880. DOI: <http://dx.doi.org/10.21733/ibad.471598>
- Yeşiltaş, E. (2009). Sosyal bilgiler öğretiminde öğretim materyalleri ve teknolojileri. M. Safran (Ed.), *Sosyal bilgiler öğretimi* (1. baskı, s. 223-242) içinde. Pegem Akademi.

### Extended Abstract

Every individual has different characteristics and needs. Therefore, the Social Studies curriculum has been prepared by taking into account the differences of individuals and using various teaching approaches. Taking differences into account leads to the implementation of an education that puts the student at the center, and putting students at the center leads to the creation of an activity-based program. In an activity-based program, it comes to the fore that students acquire certain competencies, values and skills. It is a great necessity to use technology to achieve all these goals and to provide students with competencies, values and skills (Koçoğlu, 2021).

Although the smart board, which is also known as interactive board, electronic board, interactive whiteboard, digital board or smart board in the literature, resembles a whiteboard in shape, it differs from ordinary boards with its computer system, touch monitor feature, speaker and dozens of interaction features. With the help of the touch monitor, operations performed on computers with a mouse can be performed by touching the screen with fingers, audio and video materials can be used easily in the classroom through the speaker it has, and the classroom environment can be made much more rich with the help of interaction features (Adıgüzel, Gürbulak & Sarıçayır, 2011; Ateş & Açıkgöz, 2012).

While smart boards have many features, they also have interaction features that require technical knowledge to use. Interaction features are extremely important features that are used correctly by teachers. These features include the ability of teachers to drag an object somewhere on the smart board, enlarge an image on the screen, draw to make changes on a map, diagram or picture, share the activities carried out in the course on the internet, etc. Examples such as these can be given (Tatlı, 2014).

This research aims to examine the level of use of interactive features of smart boards by social studies teachers who work in secondary schools in the central districts of Kayseri and use the interaction features of smart boards in their lessons, according to various variables.

In this research, which aims to examine the level of social studies teachers' use of interactive features of smart boards, the scanning model, one of the quantitative research methods, was used. The aim of quantitative research is to express people's behavior numerically and measure it objectively using the experimental method. The survey model is a model that aims to reveal the opinions, interests, abilities, skills or attitudes of people participating in research on a subject (Büyükoztürk, Akgün, Demirel, Karadeniz & Kılıç, 2010). Using the scanning model, it was determined to what extent Social Studies teachers' proficiency in using the interaction features of smart boards was.

In line with the analysis applied to the data obtained, it was concluded that there was a significant difference in favor of male teachers between the gender variable and



the level of use of interactive features of smart boards and the level of use of interactive features of smart boards as a skill. However, no significant difference was found between the level of use of the applied audio-visual and sharing interactive features of smart boards and the gender variable. No significant difference was found between the variables of age and professional seniority and the level of use of interactive features of smart boards and all their sub-factors. It has been concluded that there is a significant difference between the variables of computer operating certificate and smart board usage seminar and the level of use of interactive features of smart boards, applied audio-visual and skill interactivity features in favor of teachers who have a computer operating certificate and attended the smart board usage seminar. However, no significant difference was found between the level of use of interactive features of smart boards as sharing and the variables of computer operating certificate and smart board usage seminar.

This research was conducted to examine the level of use of interactive features of smart boards by Social Studies teachers who use the interaction features of smart boards in their lessons, in terms of various variables. When the literature is examined, it is seen that there are similar studies using the teacher opinions scale on the use of interactive features of smart boards. While Tatlı (2014) included teachers working in different branches in his research, Eliçin (2017) included only special education teachers in his research.

The findings obtained as a result of the research show that male teachers use the interactive features of smart boards and the features in the interactivity sub-dimension as a skill better than female teachers, teachers who have a computer operating certificate than teachers who do not, and teachers who participate in a smart board usage seminar than teachers who do not participate. It was concluded that gender, age and professional seniority have no effect on using applied audiovisual interactivity features. It was found that the interactivity sub-dimension as sharing did not differ significantly in any variable of the research. Tatlı (2014), Koçak & Gülcü (2013), Bilici & Güler (2016), Eliçin (2017), Demirezen & Keleş (2020), Kaya (2019), Doğan Yılmaz (2014) and Ünlü & Kızılkaya (2018) have similar studies. In studies on the subject, they reached both similar and different findings to the results we reached in our research.

# Relationships Between University Students' Psychological Well-Being, Self-Regulation and Depression Levels

İhsan Akeren\*

Makale Geliş Tarihi:28/03/2024

Makale Kabul Tarihi:02/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1460836

## Abstract

The university period is a stage that includes adolescence and young adulthood that have to overcome that student face many problems. Considering that the failure to solve the problems first results in depression and then suicide, it is clear that they should be supported. This study aims to determine the effect of psychological well-being and self-regulation, which is thought to strengthen students in reducing depression. Reaching 319 students, they were filled with Psychological Well-Being, Self-Regulation scales and Beck Depression Inventory-II. The participants' psychological well-being and self-regulation scores were relatively high and their depression scores were low. Psychological well-being, self-regulation and depression scores do not differ according to sociodemographic variables and sociodemographic variables do not predict these scores. A moderate positive correlation exists between psychological well-being and self-regulation, while a moderate negative correlation exists between these two and depression. In the regression analysis, when sociodemographic variables are kept under control, 13% of psychological well-being is predicted by depression and 8.5% by self-regulation. Considering that depression in adolescence causes serious negative consequences, it is very important to determine the factors that reduce it. Knowing the effectiveness of self-regulation skills and the psychological well-being of those involved in preventive interventions for depression will contribute to the solution.

**Keywords:** Depression, psychological well-being, self-regulation, university students

## Üniversite Öğrencilerinin Psikolojik İyi Oluş, Öz Düzenleme ve Depresyon Düzeyleri Arasındaki İlişkiler

### Öz

Depresyonun azaltılmasında öğrencileri güçlendireceği düşünülen psikolojik iyi oluş ve öz düzenlemenin etkisini belirlemek bu araştırmanın amacıdır. 12 fakülte ve yüksekokuldan 319 öğrenciye ulaşılarak Psikolojik İyi Oluş, Öz Düzenleme ölçekleriyle birlikte ve Beck Depresyon Envanteri-II doldurulması sağlandı. Bunun yanında katılımcılardan cinsiyet, yaş ve sınıf seviyesi bilgileri de toplandı. Katılımcıların psikolojik iyi oluş ve öz düzenleme puanları görece yüksek, depresyon puanları düşüktür. Psikolojik iyi oluş, öz düzenleme ve depresyon puanları sosyo-demografik değişkenlere göre farklılaşmamaktadır ve sosyo-demografik değişkenler bu puanları yordamamaktadır. Psikolojik iyi oluş ile öz düzenleme arasında pozitif yönde anlamlı, bu ikisi ile depresyon arasında negatif yönde anlamlı korelasyon bulunmaktadır. Sosyo-demografik değişkenler kontrol altında tutulduğunda psikolojik iyi oluş depresyonu %13, öz düzenleme depresyonu %8.5 oranında yordamaktadır. Gençlik döneminde yaşanan

\* Bayburt Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bayburt, Türkiye,

[aydostdevince@gmail.com](mailto:aydostdevince@gmail.com), ORCID: 0000-0001-5615-4189 

**Kaynak Gösterme:** Akeren, İ. (2024). Relationships between university students' psychological well-being, self-regulation and depression levels. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 2721-2742.

*depresyonun ciddi olumsuz sonuçlara neden olduğu düşünüldüğünde onu azaltan faktörleri belirlemek oldukça önemlidir. Depresyona yönelik önleyici müdahalelerde görev alanların psikolojik iyi oluşun yanı sıra öz düzenleme becerilerinin de etkililiğini bilmeleri çözüme katkı sağlayacaktır.*

**Anahtar Kelimeler:** Depresyon, öz düzenleme, psikolojik iyi oluş, üniversite öğrencileri

## Introduction

University education is a stressful and critical process in which individuals transition from adolescence to adulthood. In this process, students are exposed to stresses such as adaptation, academic studies, making future plans and being away from home (Sarokhani et al., 2013). They also face many problems such as accommodation, interpersonal relationships, economic stress, and making important decisions. In addition, they endeavour to balance between meeting their own expectations and the expectations of their environment (family, friends) (Viñas et al., 2004). Therefore, university life brings both these possibilities and challenging living conditions. As a result, university students may become more vulnerable to some psychological risks such as depression (Ceyhan et al., 2009). Depression is a loss of positive affect manifested by a range of symptoms such as sleep disturbance, lack of self-care, poor concentration, anxiety and apathy towards daily experiences and has a significant impact on an individual's ability to perform life activities (Clark, 2011).

The average age of onset of depression is decreasing from adulthood to adolescence, making it a particularly salient problem area for university students (Reavley & Jorm, 2010). The reason why depression research is important in this population is that most of the mental disorders experienced first begin in university age (Kessler et al., 2005). The importance of depression is that it affects university students all over the world (Bostanci et al., 2005; Eller et al., 2006; Mikolajczyk et al., 2008), its prevalence is increasing (Reavley & Jorm, 2010), it affects academic performance, it is related to health and in extreme cases it can lead to suicide (Hysenbegasi et al., 2005). Because depression is a strong predictor of suicide, which is the third leading cause of death in the 15-24 age group and the second leading cause of death among university students (Haas et al., 2003). As a result, depression is a disabling illness that imposes a significant economic burden on society and greatly limits the daily activities and productivity of individuals (Sobocki et al., 2007; Spiessl et al., 2006). Studies have reported that university students can experience depression at rates as high as 70% to 84% (Garlow et al., 2008; Khan et al., 2006).

It can be said that the factors associated with depression in adolescents are divided into social (family members, interaction) and psychological, social factors are external and psychological factors are internal resources (Yu et al., 2021). It is reported that individuals with external resources such as social support have low depressive symptoms (Aw et al., 2023), and adolescents who perceive parental attitudes positively have lower depression scores (Jannah et al., 2022). Psychological factors

that are effective on depression, that is to say, internal resources, are mostly related to some skills that individuals have and their approach to problems. Because one of the main factors that trigger depression is an individual's subjective perception of events (Zhang & Wu, 2021). Subjective judgement is the personal meanings that an individual attributes to an objective reality, reality is built on these inferences, and in some cases, it causes cognitive distortions due to incorrect inferences (Perrotta, 2019). It is known that subjective judgement based on false cognitive inferences is closely related to depressive disorder (Dhillon et al., 2020) and increases depression (Ota et al., 2020).

Another factor in reducing depressive symptoms is psychological well-being. This term is a resource put forward by positive psychology that has an impact on subjective well-being (Yuliyanto & Indartono, 2019). Research findings show that psychological well-being is negatively related to depression (Wasil et al., 2022) and that an increase in psychological well-being reduces depression (Greer et al., 2019). On the other hand, psychological well-being is associated with depression, but no increase in well-being is observed with a decrease in depressive symptoms (Weijers et al., 2021). In order for psychological well-being to function healthily, individuals should be able to construct concepts that will improve themselves, strive to achieve a goal in their lives, and make their own decisions (Cardak, 2013). These requirements point to self-regulation. Self-regulation includes the ability to manage emotions, thoughts and behaviors under the guidance of metacognition (Williams et al., 2008). It is known that the emotion regulation dimension of the skill is positively related to psychological well-being (Karaş & Altun, 2022) and predicts it together with coping and cognitive flexibility (Sağar, 2022). When depressed, negative emotions such as sad mood, slowing down in taking action, reluctance and worthlessness arise with the loss of these skills (Moccia et al., 2021). On the contrary, the presence of self-regulation skills tolerates negative stimuli that affect individuals' depressive symptoms (Akil et al., 2022).

Especially university students, such as university students, who transition from adolescence to adulthood, in other words, university students who enter life, may have difficulty in regulating their thoughts, feelings and behaviors and maintaining their well-being (Spector et al., 2000). Benita et al. (2020) reported that in such a situation, students experience disappointment due to their inability to meet their basic needs, and therefore their well-being is negatively affected. When the literature is reviewed, it is seen that psychological well-being, self-regulation and depressive symptoms of university students are handled in a disconnected manner. For example, it is reported that depressive symptoms are negatively related to psychological well-being and self-regulation (Cooke et al., 2006; Kocovski & Endler, 2000; Liu et al., 2009; Papadakis et al., 2006), while psychological well-being and self-regulation are positively related (Cho et al., 2023; Mascia et al., 2023); however, all the studies cited present that these three factors are closely related to each other. Research points to psychological well-being in reducing depressive symptoms; however, the effects of self-regulation on

psychological well-being have started to be the subject of current research. Although the results are not conclusive, it is suggested that self-regulation can provide well-being through coping behaviours in communication conflict (Koh & Farruggia, 2023), and self-regulation strategies can be applied to increase well-being (Cimcir, 2023). In the light of this information, it is thought that self-regulation may be effective in reducing depressive symptoms along with psychological well-being. On the other hand, the fact that there is no research in which the relationships between self-regulation, psychological well-being and depression are examined together constitutes both the purpose and the original aspect of present study. In this context, determining the factors predicting depression in university students is important because it leads to studies aiming to reduce it with preventive interventions and developmental interventions.

### **Method**

The present study is quantitative research conducted in a relational screening design with a descriptive method. Variables digitized with measurement tools in quantitative research can be analyzed using statistical processes (Creswell, 2017). The situation of the problem to be investigated in the descriptive method is revealed in its current form. Relational screening design, is a research design used to reveal the relationship between two or more variables (Fraenkel et al., 2012). For this reason, university students of used the relational screening design aimed to determine the relationship between of their depression scores the psychological well-being and self-regulation levels. In this context, answers to the following questions are sought:

1. What are the level university students scores of the psychological well-being, self-regulation skills and depression?
2. Are there students a relationship between psychological well-being, self-regulation skills and depression scores?
3. Do students' psychological well-being and self-regulation skills predict their depression levels?
4. Do the depression scores of university students differ according to socio-demographic variables such as faculty, gender, age, and grade level?

### **Participants**

The population of the present study is Bayburt University and the sample is 319 students studying in faculties and vocational schools affiliated to the university. The G\*Power program was used to calculate the required number of samples before reaching the participants. The recommended sample size with a 95% confidence interval was calculated as 107. While determining the participants for generalize universe the results to the population, was used stratified random sampling method which is one of the random sampling methods. Stratified random sampling is a method

in strata are selected for sampling in proportion to their presence in the population or certain subgroups (Fraenkel et al., 2012) In this regard, 319 students (age range: 17-40, mean: 20.97, SD: 2.62) from each of the academic units that provide active education services in proportion to their representation in the total population of the university were reached through convenience sampling. Descriptive statistics of the participant group are presented in Table 3.

## **Data Collection Tools**

### **Psychological well-being scale**

Research was used Psychological Well-Being Scale made validity and reliability study adapted into Turkish by Telef (2013) and developed Diener et al. (2009, 2010) in order to measure the psychological well-being of students. The 8-item scale, which was created by taking into account the components of various theories of well-being includes both social relationship-based and activity-based items like to have individuals have rewarding and supportive relationships, contribute to the happiness of those around them, are respected by those around them, are connected and interested, optimistic, are interested in daily activities, are busy with any work. Individuals are shown high scores indicate that individuals have high psychological resources and power highest score is 56, the lowest score is 8 score available from scale according to the answers graded on 7 points between strongly disagree with strongly agree. According to the validity and reliability conducted on 529 university students study was obtained it is reported that the Cronbach Alpha coefficient is calculated as .80 and the test-retest reliability is calculated as .86, so university students is reported a valid and reliable measurement tool in measuring the psychological well-being, variance total of the scale which explains 41.9% the single factor structure. In the current sample, the internal consistency coefficient was calculated as .89.

### **Self-regulation scale**

The research students were used Self-Regulation Scale was adapted into Turkish by Ay (2014) and was developed by Carey et al (2004), in order to measure self-regulation skills. The scale is scored between 1 and 5 the scale consists of 30 items and five dimensions including planning, information gathering, focusing on alternatives, implementation and evaluation. The lowest score that can be obtained from the scale is 30 and the highest score is 150. In the study was conducted with the participation of 341 university students that validity and reliability study was obtained five-factor structure that explained 42.18% of the total variance. The scale is reported that is a measuring tool a valid and reliable measurement tool for measuring self-regulation skills of university students Cronbach Alpha coefficient of .89, a semi-consistency coefficient of .87 and a test-retest coefficient of .78. In the current sample, the internal consistency coefficient was calculated as .90.

### Beck depression inventory II

The study used Beck Depression Inventory II was made studies validity and reliability adapted to Turkish by Dikmen (2020) and developed by Beck et al. (1996) to measure students depression levels. The highest score is 63 the lowest score 0 that can be obtained from the scale which consists of a total of 21 items and seven sub-dimensions including feeling restless and unhappy, guilt, feelings of failure, suicidality and complex emotions, appetite and weight loss, life satisfaction, sleep disturbance and loss of sex drive. Scale interpreted as the level of severe depression between 29-63 points and average score between 20-28, mild between 14-19 points, while the minimum depression level is between 0-13 points. Each item in the scale consists of four consecutive statements and is scored between 0 and 3 according to the selected statement. It is reported that the scale is a valid and reliable tool to measure the depression levels of university students the Cronbach Alpha coefficient was calculated as .78, the seven-factor structure that explains 57.13% of the total variance was obtained according to the validity and reliability study conducted with the participation of 208 university students. In the current sample, the internal consistency coefficient was calculated as .89.

### Data Analysis

In this study, SPSS was used in the analysis of the data obtained from the participants, and  $p < .05$  was accepted as the level of significance. The collected data were subjected to normality tests before being analyzed and the relevant results are presented in Table 1.

Table 1.

#### *Descriptive Statistics of Psychological Well-being, Self-regulation and Depression with Skewness and Kurtosis Values*

	Skewness		Kurtosis	
		Std. error		Std. error
Psychological well-being	-1,22	,13	1,46	,27
Self-regulation	-,35	,13	-,19	,27
Depression	,81	,13	,39	,27

Looking at Table 1, it is seen that the scores range from -1.22 to 1.46 values of skewness and kurtosis psychological well-being, self-regulation and depression. The fact that the skewness and kurtosis is considered normal that the distribution take values between -2 and +2 means (George & Mallery, 2019). Therefore, it can be said that the distribution of the variables examined in the present study is normal.

In the study, the data were included in the Pearson correlation analysis in order to determine the relationship between students' psychological well-being, self-regulation skills and depression levels. Also, the data were included in the hierarchical multiple regression analysis in order to determine the causal relationship between the related variables.

## Results

In order to determine the level of psychological well-being, self-regulation and depression scores of the participant students, descriptive statistics were made and the relevant results are given in Table 2.

Table 2.

### *Descriptive Statistics of Psychological Well-being, Self-regulation and Depression*

	Min.	Max.	$\bar{X}$	Median	SD
Psychological well-being	8,00	56,00	41,02	113	10,22
Self-regulation	57,00	150,00	110,55	43	17,99
Depression	,00	45,00	14,16	12	9,54

Looking at Table 2, it can be said that the average of the participants is relatively high ( $\bar{X}$ =41.02) considering the highest score (56) that can be obtained from the Psychological Well-Being Scale. Similarly, considering the highest score (150) to be obtained from the Self-Regulation scale, it can be said that the average scores of the participants are relatively high ( $\bar{X}$ =110.55). Considering the information that 14-19 points are mild according to the depression inventory, it can be said that they are at the mild depression level when their mean score ( $\bar{X}$ =14.16) is considered.

In order to determine whether the depression levels of the students show a significant difference according to their faculty, gender, age and grade levels, Independent Sample T Test and One-Way Analysis of Variance were performed, the findings are given in Table 3. The age factor was grouped as 18-20, 21-24 and over 25, especially considering the depression literature (Alalalmeh et al., 2024; Torres et al., 2017).

Table 3.

### *T Test and ANOVA Results Regarding Whether the Level of Depression Differs According to Socio-demographic Variables*

		n	$\bar{X}$	SD	t	F	p
Gender	Female	177	13,46	9,06	-1,48	,17	,14
	Male	142	15,04	10,64	-1,46		
Faculty	Education	36	12,97	7,45		,83	,62
	Economy	16	16,75	9,55			
	Theology	32	13,88	9,16			
	Human and social	22	14,80	8,68			
	Health	24	12,63	7,41			
	Art-design	14	14,33	9,66			
	Sports science	33	15,70	10,34			
	Applied Sci.	21	15,98	10,79			
	Vocational Sch.	21	16,62	12,60			



	Technical Sci.	15	15,40	8,58		
	Social Sci.	33	11,20	7,45		
	Health Service	52	13,59	11,20		
Age	18-20	143	13,87	10,19	,45	,64
	21-24	163	14,56	8,93		
	25 and over	13	12,31	9,99		
Grade level	1	94	13,58	9,82	1,25	,29
	2	85	15,68	10,90		
	3	84	14,24	7,51		
	4	56	12,74	9,48		
N		319				

Looking at Table 3, it is seen that depression scores do not differ significantly according to gender, age and grade level.

Pearson correlation analysis was performed to determine the relationships between psychological well-being, self-regulation skills and depression level and the results are given in Table 4.

Table 4.

*Relationships Between Psychological Well-being, Self-regulation and Depression*

	Psychological well-being	Self-regulation
Self-regulation	,57**	
Depression	-,37**	-,45**

\*\*p<.01

Looking at Table 4, it is seen that there is a moderately positive relationship between self-regulation with psychological well-being and a moderately negative relationship between psychological well-being with depression. It is seen that there is a moderate negative relationship between self-regulation with depression.

Hierarchical multiple regression analysis was performed to depression determine to what extent predicts psychological well-being and self-regulation. The students were also added to age and grade level variables of the analysis; thus, it was aimed to determine the effects of socio-demographic variables on depression. The findings are given in Table 5.

Table 5.  
*Hierarchical Multiple Regression Analysis Results Depression Predicting of Socio-Demographic Variables, Psychological Well-being and Self-regulation*

Model	Unstd. Coeff.		Std. Coeff.	t	p	Coll. Stat.	
	B	S.E.	B			Tollr.	VIF
1	(Constant)	12,63	2,83		4,46	0,00	
	Age	0,38	1,04	0,02	0,36	0,72	0,81
	Grade level	-0,38	0,58	-0,04	-0,65	0,51	0,73
2	(Constant)	27,31	3,40		8,03	0,00	
	Age	0,26	0,98	0,02	0,26	0,79	0,81
	Grade level	-0,22	0,54	-0,03	-0,41	0,69	0,73
	P. Well-being	-0,34	0,05	-0,36	-6,86	0,00	0,99
3	(Constant)	39,00	3,80		10,26	0,00	
	Age	0,48	0,93	0,03	0,51	0,61	0,81
	Grade level	-0,05	0,52	-0,01	-0,10	0,92	0,73
	P. Well-being	-0,15	0,06	-0,16	-2,61	0,01	0,67
	S-R	-0,19	0,03	-0,36	-5,85	0,00	0,67

Model 1:  $R^2 = .009$   $F_{(4-314)} = 0.675$ ,  $p > .05$

Model 2:  $R^2 = .13$ ,  $F_{(5-313)} = 47.09$ ,  $*p < .01$

Model 3:  $R^2 = .085$ ,  $F_{(6-312)} = 34.20$ ,  $*p < .01$

Besides to the socio-demographic characteristics included in the analysis in Table 5, the multicollinearity relationship was examined. between psychological well-being and self-regulation variables. Multicollinearity is the problem that more than one variable predicting a variable has high correlation with each other (Akan & Kaynak, 2008). This relationship can be understood by looking at the tolerance and VIF (variance swelling factor) value. It is recommended that the tolerance value be greater than 0.1 and the VIF value less than 10 (Cohen et al., 2018). In line with this information, it is seen that there is no multicollinearity relationship between the related independent variables.

As seen in Table 5, in the regression model, socio-demographic variables (age and grade level) were included first, followed by psychological well-being, and then self-regulation, and the analysis was conducted. According to the analysis, it is seen that age and grade level do not predict depression in university students, and psychological well-being explains 13% of student's depression and self-regulation explains 8.5% of them. As a result, it can be said that reduce by 21.5%. depression together psychological well-being and self-regulation skills.

## Discussion

University students who have social, economic and academic difficulties such as separation from family, loneliness, future anxiety, heavy course load, economic difficulties, finding shelter and friends can be seen disruptions making various plans in order to reach the goal determined, making a series of controlled/conscious behaviors in this direction and in the after-self-evaluation process. These challenging processes may face with mental disorders such as depression students whose is open to adverse effects psychological well-being (Munir et al., 2015). Because of this, present study was conducted to for the purpose of university students determine the relationship between of self-regulation and psychological well-being scores with depression scores.

In studies conducted with university students, indicated that depression the most important psychological disorder threatening this group and higher than the general population (Cuijpers et al., 2016). Self-regulation skills are significantly associated with positive behaviors (Park et al., 2012). According to this, individuals with high self-regulation skills are reported to experience fewer depressive feelings because of to be more successful in regulating their thoughts, emotions and impulses (Li et al., 2015). Studies trying to determine the factors related to psychological well-being of university students show that there are positive relationships between well-being and the ability to cope with stress, and those with high levels of well-being experience less psychological distress (Baltacı et. al, 2022; Burriss et al., 2009). In this study, university students be seen that the self-regulation and psychological well-being of were high and their depression levels were mild (Table 2). Özdel et al. (2002) found that university students had of mean Beck Depression Score and a mild depression level, the overall prevalence of depression among medical school students in Karnataka is 71.25% was reported that depression light and medium degree in the majority (80%) of those with depression (Kumar et al., 2012). Tuzcuoğlu and Korkmaz (2001) found that university students had mild depression levels in their study. Since those living in crowded environments are at higher risk for depressive illness (Schwab et al., 1979), in present study is considered it is effective factors such as being easy transportation and being calm life are thought, being away from the crowded environment in the city where the university is located that being mild depression levels.

In current study is seen that the depression scores of the students do not differ according to the variables of faculty, gender, age and grade level. As a result of the study conducted among Cypriot university students, it was reported that clinical depressive symptoms were more common in engineering and technology faculty students (Sokratous et al., 2014). Özdel et al. (2002) in research examined the relationship between depressive symptoms with socio-demographic characteristics in university students, it was reported that the depression scores of the Faculty of Economics students were lower than the students of other faculties (Science, Arts, Engineering and Education). It has been reported that the groups at risk for depressive

disorders are those between the ages of 18-44, who do not have a job (Anthony & Petronis, 1991). In this study, the fact that the depression scores of the participant students did not differ according to the faculty was thought that due to that all of the students were in the same age range in the literature and that had a similar stress load.

Studies conducted to determine the relationship between gender and depression report that depression does not differ according to gender (Bayram & Bilgel, 2008; Mamun et al., 2019). In a study that consisted of female students 70.1% of the sample, it was reported that female students' depression scores were higher than male students (Sokratous et al., 2014). Due risk factor affecting individuals with mild depression is that of environmental origin, not of biological origin (Farmer, 1996) in present study was thought to originate the absence of a significant difference in depression scores according to gender was thought to be due to the fact that students' environmental stressors were similar to students regardless of gender.

It is reported that the depression scores of university students do not differ according to age (Güler et al., 2014; Sokratous et al., 2014). Differently, in the study conducted on university students in Kenya, it was reported that older students had a higher risk of falling into depression (Othieno et al., 2014). In this study, the fact that the depression scores of the students did not differ is considered to be effective that other students age groups and developmental periods are close to each other, the number of students over 25 years old is very low (n=13).

When we look at the findings of other research findings examining the relationship between depression and grade level, unlike the findings reporting that they have high depression scores (Chen et al., 2013; Güler et al., 2014) lower grade university students, there are also findings reporting that depression scores increase with the academic year (Özdel et al., 2002). Similarly, to this study, there are also findings reporting that depression scores do not differ according to grade level (Sokratous et al., 2014). According to Türkleş et al. (2008) as a result of their study to examine the factors affecting depression levels in high school students reported that the fact that the age difference of the students did not affect their depression scores was an expected result, neither according to their grade level. Similarly, in present study can be expressed that be expected a result that there was no significant difference between age and grade levels with depression.

Self-regulation is the capacity to regulate emotions, cognitions, and behaviors. At the same time, it is the ability to change in line with higher goals their thoughts, feelings, desires, and actions (Hoyle, 2006). High self-regulation capacity strengthens the plan-behavior relationship, enabling the individual to prevent unwanted reactions that therefore, it is reported that self-regulation capacity plays a role in the development of psychological well-being (De Ridder et al., 2012). As a result of the study conducted on young adults to determine whether self-regulation skill can be associated with psychological well-being, it was stated that there is a positive relationship between self-regulation with psychological well-being (Singh & Sharma,

2018). Self-regulation positively improves individuals' psychological well-being because it includes successfully managing emotions, impulses, desires, abilities and needs. Similarly, the findings of the study determined that there is a positive and significant relationship between self-regulation with psychological well-being examining the relationship between psychological well-being with self-regulation capacities of physicians and resident doctors (Simon & Durand-Bush, 2014).

It is stated that psychological well-being increases the physical and mental health of the person therefore the quality of life has increased (Keyes et al., 2010). Similarly, to the findings of current study, revealed that there is a moderate negative relationship between psychological well-being with depression of findings the study conducted with 330 students in order to determine the relationship between depression, anxiety, cognitive distortions and psychological well-being in nursing students (Yüksel & Bahadır-Yilmaz, 2019). The findings of another study involving Japanese university students were also reported that negative relationships between psychological well-being with depression (Liu et al., 2009).

With the help of self-regulation strategy, the management of desired emotions, thoughts and actions not only provides protection against stress factors and depression, at the same time, targeted quality of life and standards can be achieved (Gagnon et al., 2016). The results of the study conducted on undergraduate students report that individuals with high depression have low self-regulation (Kocovski & Endler, 2000). The relevant literature shows parallelism with the findings of current study.

Developing self-regulation skills can be an effective approach to manage stress factors, support positive mental health, and prevent mental health problems (Singh & Sharma, 2018). Kuyumcu (2013), in his study on university students, found that negative emotions predicted all psychological well-being factors moreover conclusion that negative emotions predicted psychological well-being factors at a higher rate than positive emotions.

### **Conclusion and Suggestions**

In this study, the relationships between university students' psychological well-being, self-regulation and depression scores were examined and some results were obtained. The first, result is that students' depression scores do not differ significantly according to socio-demographic variables such as faculty, age, gender and grade level. The second result is that there are significant relationships between students' psychological well-being, self-regulation and depression scores. The third result is that socio-demographic variables do not predict depression, and when these variables are controlled, psychological well-being and self-regulation reduce depression.

The importance of self-regulation skills for youth mental health has been documented in childhood resilience studies (Cicchetti & Rogosch, 1997). Considering

that mental disorders can pose serious threats to students' academic performance and predict their future professional development, it carries of great importance to determine the factors affecting the psychological problems of university students (Gao et al., 2020). Considering that depression experienced in adolescence will derail life, it is very important to determine the factors that reduce depression. With self-regulation, students will increase ability to suppress negative emotions, manage conflicts, focus on their own positive aspects and not give up on solutions in negative situations. Their development of new attitudes, behaviors and commitment to their goals will be thanks to preventive interventions and developmental interventions to reduce their depression levels. The importance of self-regulation besides the psychological well-being in these interventions will make the result successful.

It is considered as a limitation that the research data were collected with self-report-based instruments and the participants were only students from one university. For this reason, it is recommended that semi-structured interviews be conducted to determine the relationships between the relevant variables in order to ensure internal validity, and that the research be repeated with different sample groups to ensure external validity and to verify the findings.

### **Ethical and Legal Aspects of Research**

The university where the of made study was receipt ethics committee approval (date 24/10/2022 and number 97868) and institutional permission (date 18/10/2022 and number 96606). The students participating in the study were informed about the study in accordance with the Declaration of Helsinki and their consent was obtained for the Informed Consent Form.

### **References**

- Akan, Y., & Kaynak, S. (2008). The Factors affecting the Intention of the consumers complaint. *Ankara University SBF Journal*, 63(02), 1-19. [https://doi.org/10.1501/SBFder\\_0000002062](https://doi.org/10.1501/SBFder_0000002062)
- Akil, A. M., Ujhelyi, A., & Logemann, H. N. (2022). Exposure to depression memes on social media increases depressive mood and it is moderated by self-regulation: evidence from self-report and resting EEG assessments. *Frontiers in Psychology*, 13, 2525. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.880065>
- Alalalmeh, S. O., Hegazi, O. E., Shahwan, M., Hassan, N., Alnuaimi, G. R. H., Alaila, R. F., ... & Zyoud, S. H. (2024). Assessing mental health among students in the UAE: A cross-sectional study utilizing the DASS-21 scale. *Saudi Pharmaceutical Journal*, 32(4), 101987. <https://doi.org/10.1016/j.jpsps.2024.101987>
- Anthony, J. C., & Petronis, K. R. (1991). Suspected risk factors for depression among adults 18–44 years old. *Epidemiology*, 2(2), 123-132.
- Aw, J. X., Mohamed, N. F., & Rahmatullah, B. (2023). The role of perceived social support on psychological well-being of university students during the covid-19 pandemic. *Asia Pacific Journal of Health Management*, 18(1), 208-215.

- Ay, İ. (2014). *Investigating the subjective factors related to the need for psychological help of the college students* [Doctoral dissertation, Ataturk University]. Council of Higher Education Thesis Center.
- Baltacı, Ö., Aktaş, E., & Akbulut, Ö. F. (2022). Fear of Covid-19, coping with stress and family protective factors as predictors of mental well-being levels of college students during the pandemic. *The Journal of Turkish Educational Sciences*, 20(1), 1-24. <https://doi.org/10.37217/tebd.945037>
- Bayram, N., & Bilgel, N. (2008). The prevalence and socio-demographic correlations of depression, anxiety and stress among a group of university students. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 667-672. <https://doi.org/10.1007/s00127-008-0345-x>
- Beck, A. T., Steer, R. A., Ball, R., & Ranieri, W. F. (1996). Comparison of Beck Depression Inventories-IA and-II in psychiatric outpatients. *Journal of Personality Assessment*, 67(3), 588-597. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6703\\_13](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa6703_13)
- Benita, M., Benish-Weisman, M., Matos, L., & Torres, C. (2020). Integrative and suppressive emotion regulation differentially predict well-being through basic need satisfaction and frustration: A test of three countries. *Motivation and Emotion*, 44, 67-81. <https://doi.org/10.1007/s11031-019-09781-x>
- Bostanci, M., Özdel, O., Oguzhanoglu, N. K., Özdel, L., Ergin, A., Ergin, N., & Atesci, F. (2005). Depressive symptomatology among university students in Denizli, Turkey: prevalence and sociodemographic correlates. *Croat Med J*. 46(1), 96-100.
- Burris, J. L., Brechting, E. H., Salsman, J., & Carlson, C. R. (2009). Factors associated with the psychological well-being and distress of university students. *Journal of American College Health*, 57(5), 536-544. <https://doi.org/10.3200/JACH.57.5.536-544>
- Cardak, M. (2013). Psychological well-being and Internet addiction among university students. *Turkish Online Journal of Educational Technology-TOJET*, 12(3), 134-141.
- Carey, K. B., Neal, D. J. and Colins, S. E. (2004). A psychometric analysis of the self-regulation questionnaire. *Addictive Behaviours* 29(2), 253-260. <https://doi.org/10.1016/j.addbeh.2003.08.001>
- Ceyhan, A. A., Ceyhan, E., & Kurtaylmaz, Y. (2009). Investigation of university students' depression. *Eurasian Journal of Educational Research*. 36, 75-90.
- Chen, L., Wang, L., Qiu, X. H., Yang, X. X., Qiao, Z. X., Yang, Y. J., & Liang, Y. (2013). Depression among Chinese university students: prevalence and socio-demographic correlates. *PLoS one*, 8(3), e58379. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0058379>
- Cho, H., Chen, M. Y. K., Kang, H. K., & Chiu, W. (2023). New times, new ways: Exploring the self-regulation of sport during the COVID-19 pandemic and its relationship with nostalgia and well-being. *Behavioral Sciences*, 13(3), 261. <https://doi.org/10.3390/bs13030261>
- Cicchetti, D., & Rogosch, F. A. (1997). The role of self-organization in the promotion of resilience in maltreated children. *Development and Psychopathology*, 9(4), 797-815. <https://doi.org/10.1017/S0954579497001442>

- Cimcir, N. N. (2023). *How does neuroticism influence the relationship between self-regulation and well-being in university students?* [Bachelor's thesis, University of Twente]. <https://purl.utwente.nl/essays/94253>
- Clark, D. M. (2011). Implementing NICE guidelines for the psychological treatment of depression and anxiety disorders: the IAPT experience. *International Review of Psychiatry*, 23(4), 318-327. <https://doi.org/10.3109/09540261.2011.606803>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2018). *Research methods in education* (8th ed.). Routledge.
- Cooke, R., Bewick, B. M., Barkham, M., Bradley, M., & Audin, K. (2006). Measuring, monitoring and managing the psychological well-being of first year university students. *British Journal of Guidance & Counselling*, 34(4), 505-517. <https://doi.org/10.1080/03069880600942624>
- Creswell, J.W. (2017) *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (4th ed.). SAGE.
- Cuijpers, P., Cristea, I. A., Ebert, D. D., Koot, H. M., Auerbach, R. P., Bruffaerts, R., & Kessler, R. C. (2016). Psychological treatment of depression in college students: A metaanalysis. *Depression and Anxiety*, 33(5), 400-414. <https://doi.org/10.1002/da.22461>
- De Ridder, D. T., Lensvelt-Mulders, G., Finkenauer, C., Stok, F. M., & Baumeister, R. F. (2012). Taking stock of self-control: A meta-analysis of how trait self-control relates to a wide range of behaviors. *Personality and Social Psychology Review*, 16(1), 76-99. <https://doi.org/10.1177/1088868311418749>
- Dhillon, S., Videla-Nash, G., Foussias, G., Segal, Z. V., & Zakzanis, K. K. (2020). On the nature of objective and perceived cognitive impairments in depressive symptoms and real-world functioning in young adults. *Psychiatry Research*, 287, 112932. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2020.112932>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D. W., Oishi, S., & Biswas-Diener, R. (2010). New well-being measures: Short scales to assess flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 97, 143-156. <https://doi.org/10.1007/s11205-009-9493-y>
- Diener, E., Wirtz, D., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., Oishi, S. et al. (2009). New measures of well-being: Flourishing and positive and negative feelings. *Social Indicators Research*, 39, 247-266.
- Dikmen, M. (2020). Examination of the Reliability and Validity of the Beck Depression Inventory II on Pre-service Teachers. *Turkish Studies-Educational Sciences*, (15)6, 4137-4150. <https://dx.doi.org/10.47423/TurkishStudies.46722>
- Eller, T., Aluoja, A., Vasar, V., & Veldi, M. (2006). Symptoms of anxiety and depression in Estonian medical students with sleep problems. *Depression and Anxiety*, 23(4), 250-256. <https://doi.org/10.1002/da.2016>
- Farmer, A. E. (1996). The genetics of depressive disorders. *International Review of Psychiatry*, 8(4), 369-372. <https://doi.org/10.3109/09540269609051551>



- Fraenkel, J. R., Wallen, N. E., & Hyun, H. H. (2012). *How to design and evaluate research in education* (8th ed.). McGraw-Hill.
- Gagnon, M. C. J., Durand-Bush, N., & Young, B. W. (2016). Self-regulation capacity is linked to wellbeing and burnout in physicians and medical students: Implications for nurturing self-help skills. *International Journal of Wellbeing*, 6(1), 101-116. <https://doi.org/10.5502-ijw.v6i1.425>
- Gao, W., Ping, S., & Liu, X. (2020). Gender differences in depression, anxiety, and stress among college students: a longitudinal study from China. *Journal of Affective Disorders*, 263, 292-300. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2019.11.121>
- Garlow, S. J., Rosenberg, J., Moore, J. D., Haas, A. P., Koestner, B., Hendin, H., & Nemeroff, C. B. (2008). Depression, desperation, and suicidal ideation in college students: results from the American Foundation for Suicide Prevention College Screening Project at Emory University. *Depression and Anxiety*, 25(6), 482-488. <https://doi.org/10.1002/da.20321>
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 25 step by step: A simple guide and reference* (15th ed.). Routledge.
- Greer, S., Ramo, D., Chang, Y. J., Fu, M., Moskowitz, J., & Haritatos, J. (2019). Use of the chatbot “vivibot” to deliver positive psychology skills and promote well-being among young people after cancer treatment: randomized controlled feasibility trial. *JMIR mHealth and uHealth*, 7(10), e15018. <https://doi.org/10.2196/15018>
- Güler, M., Demirci, K., Karakuş, K., Kişioğlu, A. N., Zengin, E., Yozgat, Z., Ören, Ö., Saydam, & G., & Yılmaz, H. R. (2014). Determination of the relationship between hopelessness depression frequency and socio-demographic features in students of school of medicine, Suleyman Demirel University. *International Journal of Basic and Clinical Medicine*, 2(1), 32-37.
- Haas, A. P., Hendin, H., & Mann, J. J. (2003). Suicide in college students. *American Behavioral Scientist*, 46(9), 1224-1240. <https://doi.org/10.1177/0002764202250666>
- Hoyle, R. H. (2006). Personality and self-regulation: Trait and information-processing perspectives. *Journal of Personality*, 74(6), 1507-1526. <https://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2006.00418.x>
- Hysenbegasi, A., Hass, S. L., & Rowland, C. R. (2005). The impact of depression on the academic productivity of university students. *Journal of Mental Health Policy and Economics*, 8(3), 145-151.
- Jannah, K., Hastuti, D., & Riany, Y. E. (2022). Parenting style and depression among students: the mediating role of self-esteem. *Psikohumaniora. Jurnal Penelitian Psikologi*, 7(1), 39-50. <https://doi.org/10.21580/pjpp.v7i1.9885>
- Karaş, Z., & Altun, F. (2022). Emotion regulation skills of pre-school children: What is the role of the child's temperament, the emotional intelligence and the psychological wellness of the parents? *Neşehir Hacı Bektaş Veli University Journal of ISS*, 12(2), 1268-1283. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.987751>
- Kessler, R. C., Berglund, P., Demler, O., Jin, R., Merikangas, K. R., & Walters, E. E. (2005). Lifetime prevalence and age-of-onset distributions of DSM-IV disorders in the National

- Comorbidity Survey Replication. *Archives of General Psychiatry*, 62(6), 593-602. <https://10.0.3.233/archpsyc.62.6.593>
- Keyes, C. L., Dhingra, S. S., & Simoes, E. J. (2010). Change in level of positive mental health as a predictor of future risk of mental illness. *American Journal of Public Health*, 100(12), 2366-2371. <https://doi.org/10.2105/AJPH.2010.192245>
- Khan, M. S., Mahmood, S., Badshah, A., Ali, S. U., & Jamal, Y. (2006). Prevalence of depression, anxiety and their associated factors among medical students in Karachi, Pakistan. *J Pak Med Assoc*, 56(12), 583-586.
- Kocovski, N. L., & Endler, N. S. (2000). Self-regulation: Social anxiety and depression. *Journal of Applied Biobehavioral Research*, 5(1), 80-91. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9861.2000.tb00065.x>
- Koh, J., & Farruggia, S. P. (2023). Family-work-school conflicts, self-regulation, and well-being among transfer students during the COVID-19 pandemic. *Journal of Student Affairs Research and Practice*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/19496591.2022.2158741>
- Kumar, G. S., Jain, A., & Hegde, S. (2012). Prevalence of depression and its associated factors using Beck Depression Inventory among students of a medical college in Karnataka. *Indian Journal of Psychiatry*, 54(3), 223-226. <https://doi.org/10.4103/0019-5545.102412>
- Kuyumcu, B. (2013). The predictive power of university students' positive-negative moods in their psychological well-being. *Journal of Theoretical Educational Science*, 6(1), 62-76.
- Li, J. B., Delvecchio, E., Lis, A., Nie, Y. G., & Di Riso, D. (2015). Parental attachment, self-control, and depressive symptoms in Chinese and Italian adolescents: Test of a mediation model. *Journal of Adolescence*, 43, 159-170. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.-2015.06.006>
- Liu, Q., Shono, M., & Kitamura, T. (2009). Psychological well-being, depression, and anxiety in Japanese university students. *Depression and Anxiety*, 26(8), E99-E105. <https://doi.org/10.1002/da.20455>
- Mamun, M. A., Hossain, M. S., Siddique, A. B., Sikder, M. T., Kuss, D. J., & Griffiths, M. D. (2019). Problematic internet use in Bangladeshi students: the role of socio-demographic factors, depression, anxiety, and stress. *Asian Journal of Psychiatry*, 44, 48-54. <https://doi.org/10.1016/j.ajp.2019.07.005>
- Mascia, M. L., Agus, M., Cabras, C., Bellini, D., Renati, R., & Penna, M. P. (2023). Present and future undergraduate students' well-being: Role of time perspective, self-efficacy, self-regulation and intention to drop-out. *Education Sciences*, 13(2), 202. <https://doi.org/10.3390/educsci13020202>
- Mikolajczyk, R. T., Maxwell, A. E., El Ansari, W., Naydenova, V., Stock, C., Ilieva, S., Dudziak, U., & Nagyova, I. (2008). Prevalence of depressive symptoms in university students from Germany, Denmark, Poland and Bulgaria. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 43, 105-112. <https://doi.org/10.1007/s00127-007-0282-0>
- Moccia, L., Janiri, D., Giuseppin, G., Agrifoglio, B., Monti, L., Mazza, M., ... & Janiri, L. (2021). Reduced hedonic tone and emotion dysregulation predict depressive symptoms severity during the COVID-19 outbreak: an observational study on the Italian general

- population. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(1), 255. <https://doi.org/10.3390/ijerph18010255>
- Munir, T., Shafiq, S., Ahmad, Z., & Khan, S. (2015). Impact of loneliness and academic stress on psychological well-being among college students. *Academic Research International*, 6(2), 343-355.
- Ota, M., Takeda, S., Pu, S., Matsumura, H., Araki, T., Hosoda, N., ... & Kaneko, K. (2020). The relationship between cognitive distortion, depressive symptoms, and social adaptation: A survey in Japan. *Journal of Affective Disorders*, 265, 453-459. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2020.01.094>
- Othieno, C. J., Okoth, R. O., Peltzer, K., Pengpid, S., & Malla, L. O. (2014). Depression among university students in Kenya: Prevalence and sociodemographic correlates. *Journal of Affective Disorders*, 165, 120-125. <https://doi.org/10.1016/j.jad.2014.04.070>
- Özdel, L., Bostancı, M., Özdel, O., & Oğuzhanoğlu, N. K. (2002). The relationship with sociodemographic characteristics and depressive symptoms in university students. *Alpha Psychiatry*, 3(3), 155-161.
- Papadakis, A. A., Prince, R. P., Jones, N. P., & Strauman, T. J. (2006). Self-regulation, rumination, and vulnerability to depression in adolescent girls. *Development and Psychopathology*, 18(3), 815-829. <https://doi.org/10.1017/S0954579406060408>
- Park, C. L., Edmondson, D., & Lee, J. (2012). Development of self-regulation abilities as predictors of psychological adjustment across the first year of college. *Journal of Adult Development*, 19(1), 40-49. <https://doi.org/10.1007/s10804-011-9133-z>
- Perrotta, G. (2019). The Reality Plan and the Subjective Construction of One's Perception: The strategic theoretical model among sensations, perceptions, defence mechanisms, needs, personal constructs, beliefs system, social influences and systematic errors. *Journal of Clinical Research and Reports*, 1(1). DOI: 10.31579/JCRR/2019/001
- Reavley, N., & Jorm, A. F. (2010). Prevention and early intervention to improve mental health in higher education students: a review. *Early Intervention in Psychiatry*, 4(2), 132-142. <https://doi.org/10.1111/j.1751-7893.2010.00167.x>
- Sağar, M. E. (2022). Predictors of subjective well-being at school in adolescents: Emotion regulation, coping, and cognitive flexibility. *Ege Journal of Education*, 23(2), 133-149. <https://doi.org/10.12984/egeefd.1060883>
- Sarokhani, D., Delpisheh, A., Veisani, Y., Sarokhani, M. T., Manesh, R. E., & Sayehmiri, K. (2013). Prevalence of depression among university students: a systematic review and meta-analysis study. *Depression Research and Treatment*, 2013. <https://doi.org/10.1155/2013-373857>
- Schwab, J. J., Nadeau, S. E., & Warheit, G. J. (1979). Crowding and mental health. *The Pavlovian Journal of Biological Science: Official Journal of the Pavlovian*, 14, 226-233. <https://doi.org/10.1007/BF03003004>
- Simon, C. R., & Durand-Bush, N. (2014). Differences in psychological and affective well-being between physicians and resident physicians: Does high and low self-regulation capacity matter? *Psychology of Well-Being*, 4, 1-19. <https://doi.org/10.1186/s13612-014-0019-2>

- Singh, S., & Sharma, N. R. (2018). Self-regulation as a correlate of psychological well-being. *Indian Journal of Health and Well-being*, 9(3), 441-444.
- Sobocki, P., Lekander, I., Borgström, F., Ström, O., & Runeson, B. (2007). The economic burden of depression in Sweden from 1997 to 2005. *European Psychiatry*, 22(3), 146-152. <https://doi.org/10.1016/j.eurpsy.2006.10.006>
- Sokratous, S., Merkouris, A., Middleton, N., & Karanikola, M. (2014). The prevalence and socio-demographic correlates of depressive symptoms among Cypriot university students: a cross-sectional descriptive co-relational study. *BMC Psychiatry*, 14(1), 1-15. <https://doi.org/10.1186/s12888-014-0235-6>
- Spector, P. E., Chen, P. Y., & O'Connell, B. J. (2000). A longitudinal study of relations between job stressors and job strains while controlling for prior negative affectivity and strains. *Journal of Applied Psychology*, 85(2), 211-218. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.85.2.211>
- Spießl, H., Hübner-Liebermann, B., & Hajak, G. (2006). Depression, a widespread disease. Epidemiology, care situation, diagnosis, therapy and prevention. *Deutsche Medizinische Wochenschrift (1946)*, 131(1-2), 35-40. <https://doi.org/10.1055/s-2006-924919>
- Telef, B. B. (2013). The adaptation of psychological well-being into Turkish: a validity and reliability study. *Hacettepe University Journal of Education*, 28(3), 374-384.
- Torres, R., Goyal, D., Burke-Aaronson, A. C., Gay, C. L., & Lee, K. A. (2017). Patterns of symptoms of perinatal depression and stress in late adolescent and young adult mothers. *Journal of Obstetric, Gynecologic & Neonatal Nursing*, 46(6), 814-823. <https://doi.org/10.1016/j.jogn.2017.08.002>
- Türkleş, S., Hacıhasanoğlu, R., & Çapar, S. (2008). Depression among, high school students and the factors which affect it. *Journal of Anatolia Nursing and Health Sciences*, 11(2), 18-28.
- Tuzcuoğlu, S., & Korkmaz, B. (2001). Investigating the levels of submissive behaviour and depression among psychological counseling and guidance university students. *Marmara University Atatürk Education Faculty Journal of Educational Sciences*, 14(14), 135-152.
- Viñas Poch, F., Villar, E., Caparros, B., Juan, J., Cornella, M., & Perez, I. (2004). Feelings of hopelessness in a Spanish university population: Descriptive analysis and its relationship to adapting to university, depressive symptomatology and suicidal ideation. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, 39, 326-334. <https://doi.org/10.1007/s00127-004-0756-2>
- Wasil, A. R., Palermo, E. H., Lorenzo-Luaces, L., & DeRubeis, R. J. (2022). Is there an app for that? A review of popular apps for depression, anxiety, and well-being. *Cognitive and Behavioral Practice*, 29(4), 883-901. <https://doi.org/10.1016/j.cbpra.2021.07.001>
- Weijers, A., Rasing, S., Creemers, D., Vermulst, A., Schellekens, A. F., & Westerhof, G. J. (2021). The relationship between depressive symptoms, general psychopathology, and well-being in patients with major depressive disorder. *Journal of Clinical Psychology*, 77(6), 1472-1486. <https://doi.org/10.1002/jclp.23083>
- Williams, L. M., Gatt, J. M., Hatch, A., Palmer, D. M., Nagy, M., Rennie, C., ... & Paul, R. H. (2008). The integrate model of emotion, thinking and self-regulation: an application to the"

- paradox of aging". *Journal of Integrative Neuroscience*, 7(3), 367-404. <https://doi.org/10.1142/S0219635208001939>
- Yu, M., Tian, F., Cui, Q., & Wu, H. (2021). Prevalence and its associated factors of depressive symptoms among Chinese college students during the COVID-19 pandemic. *BMC Psychiatry*, 21, 1-8. <https://doi.org/10.1186/s12888-021-03066-9>
- Yüksel, A., & Bahadır-Yılmaz, E. (2019). Relationship between depression, anxiety, cognitive distortions, and psychological well-being among nursing students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 55(4), 690-696. <https://doi.org/10.1111/ppc.12404>
- Yuliyanto, A., & Indartono, S. (2019). The influence of spiritual quotient toward subjective well-being of student of Muhammadiyah Boarding School Yogyakarta High School. *International Journal of Management and Humanities*, 3(12), 49-54. <https://doi.org/10.35940/ijmh.L0342.0831219>
- Zhang, L., & Wu, L. (2021). Community environment perception on depression: The mediating role of subjective social class. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(15), 8083. <https://doi.org/10.3390/ijerph18158083>

### Genişletilmiş Özet

Üniversite eğitimi, bireylerin ergenlikten yetişkinliğe geçtikleri, stresli ve kritik bir süreçtir. Bu süreçte öğrenciler uyum sağlama, akademik çalışmalarda bulunma, gelecek planı yapma ve evden uzakta olma gibi streslere maruz kalırlar. Ayrıca barınma, kişiler arası ilişkiler, ekonomik stres, önemli kararlar alma gibi birçok sorunla da karşı karşıya kalmaktadırlar. Bunlara ek olarak kendi beklentilerini karşılama ile çevrelerinin beklentileri arasında denge kurma çabası içindedirler. Bu nedenle üniversite hayatı hem bu olasılıkları hem de zorlayıcı yaşam koşullarını beraberinde getirir. Sonuç olarak, bu süreçte üniversite öğrencileri depresyon gibi bazı psikolojik risklere karşı daha savunmasız hale gelebilir. Depresyon, uyku bozukluğu, öz bakım eksikliği, zayıf konsantrasyon, kaygı ve günlük deneyimlere karşı ilgisizlik gibi bir dizi semptomla kendini gösteren olumlu duygulanımlarda görülen kayıptır ve bireyin yaşam aktivitelerini gerçekleştirme yeteneği üzerinde önemli bir etkiye sahiptir.

Psikolojik iyi oluşun sağlıklı işleyebilmesi için bireylerin kendini geliştirecek kavramlar inşa edebilmesi, hayatında hedeflediği bir amaca ulaşabilmek için çabalaması ve kendi kararlarını verebilmesi gerekir. Bu gereklilikler ise öz düzenlemeye işaret etmektedir. Öz düzenleme, duyguları, düşünceleri ve davranışları yönetebilme becerisini içerir. Depresyonda iken bu becerilerin kaybıyla üzgün ruh hali, eyleme geçmede yavaşlama, isteksizlik ve değersizlik gibi olumsuz duygular baş göstermektedir. Özellikle üniversite öğrencileri gibi ergenlikten yetişkinliğe geçen, bir diğer deyişle hayata atılan üniversite öğrencileri, düşünce, duygu ve davranışlarını düzenlemede, iyi oluşlarını sürdürmede zorluk yaşayabilirler. Literatür incelendiğinde üniversite öğrencilerinin depresyon ve psikolojik iyi oluşları ile depresyon ve öz düzenleme arasındaki ilişkilerin incelendiği araştırmalara rastlanmış, ancak öz düzenleme, psikolojik iyi oluş ve depresyon arasındaki ilişkilerin birlikte

incelendiği herhangi bir araştırmaya rastlanmamış olması çalışmamızın hem amacını hem de özgün tarafını oluşturmaktadır. Bu bağlamda üniversite öğrencilerinde depresyonu yordayan faktörlerin belirlenmesi, önleyici girişimler ve gelişimsel müdahalelerle onu azaltmayı amaçlayan çalışmalara yol göstermesi nedeniyle önemlidir.

Aileden ayrılma, yalnızlık, gelecek kaygısı, ağır ders yükü, ekonomik zorluklar, barınma ve arkadaş bulma gibi sosyal, ekonomik ve akademik zorluklar yaşayan üniversite öğrencilerinin belirlenen hedefe ulaşmak için çeşitli planlar yapması, bu doğrultuda bir dizi kontrollü/bilinçli davranışlarda bulunması ve sonrasında kendini değerlendirme sürecinde aksamalar görülebilir. Bu zorlu süreçler, psikolojik iyi oluşu olumsuz etkilenmeye açık olan öğrencileri depresyon gibi ruhsal bozukluklarla karşı karşıya bırakabilmektedir. Bu nedenle, bu çalışma üniversite öğrencilerinin öz-düzenleme ve psikolojik iyi oluş puanlarının depresyon puanları ile ilişkisini belirlemek amacıyla yapılmıştır.

Mevcut çalışma betimsel yöntemle sahip ilişkisel tarama deseninde yürütülmüş nicel bir araştırmadır. Nicel araştırmalarda ölçme araçlarıyla sayısallaştırılan değişkenler, istatistiksel işlemler kullanılarak analiz edilebilmektedir. Betimsel yöntemde araştırılmak istenen problemin durumu mevcut haliyle ortaya konmaktadır. İlişkisel tarama deseni ise iki ve daha fazla değişken arasındaki ilişkinin ortaya konmasında kullanılan bir araştırma deseni. Bu nedenle üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve öz düzenleme seviyelerinin onların depresyon puanlarıyla ilişkisinin belirlenmesi amaçlandığından ilişkisel tarama deseni kullanılmıştır.

Mevcut araştırmanın evreni Bayburt Üniversitesi, örnekleme ise üniversiteye bağlı fakülte ve meslek yüksekokullarında öğrenim gören 319 öğrencidir. Sonuçların evrene genellenebilmesi amacıyla katılımcılar belirlenirken seçkisiz örnekleme yöntemlerinden tabakalı rastgele örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Tabakalı rastgele örnekleme, belirli alt grupların veya tabakaların popülasyonda var oldukları oranda örneklem için seçildiği bir yöntemdir.

Araştırmada öğrencilerin psikolojik iyi oluşlarını ölçmek için Diener vd. (2010) tarafından geliştirilen, Telef (2013) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik güvenilirlik çalışması yapılan Psikolojik İyi Oluş Ölçeği (PİÖÖ), öz düzenleme becerilerini ölçmek amacıyla Carey, Neal ve Colins (2004) tarafından geliştirilen, Ay (2014) tarafından Türkçeye uyarlanan Öz Düzenleme Ölçeği, depresyon düzeylerini ölçmek için Beck, Steer ve Brown (1996) tarafından geliştirilen, Dikmen (2020) tarafından Türkçeye uyarlanarak geçerlik ve güvenilirlik çalışması yapılan Beck Depresyon Envanteri II kullanılmıştır.

Mevcut araştırmada üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş, öz düzenleme ve depresyon puanları arasındaki ilişkiler incelenmiş ve bazı sonuçlar elde edilmiştir. İlk sonuç, öğrencilerin depresyon puanlarının fakülte, yaş, cinsiyet ve sınıf seviyesi gibi sosyo-demografik değişkenlere göre anlamlı şekilde farklılaşmadığıdır. İkinci sonuç,

öğrencilerin psikolojik iyi oluş, öz düzenleme ve depresyon puanları arasında anlamlı ilişkiler olduğudur. Üçüncü sonuç sosyo-demografik değişkenlerin depresyonu yordamadığı, bu değişkenler kontrol altına alındığında ise psikolojik iyi oluş ve öz düzenlemenin depresyonu azalttığıdır.

Öz-düzenleme becerilerinin gençlik ruh sağlığı için önemi, çocukluk yıllarındaki dayanıklılık çalışmalarında belgelenmiştir. Ruhsal bozuklukların öğrencilerin akademik performansları üzerinde ciddi tehditler oluşturabileceği ve gelecekteki mesleki gelişimlerini öngörebileceği düşünüldüğünde, üniversite öğrencilerinin psikolojik sorunlarını etkileyen faktörlerin belirlenmesi büyük önem taşımaktadır. Gençlik döneminde yaşanan depresyonun yaşamı rayından çıkaracağı düşünüldüğünde depresyonu azaltan faktörleri belirlemek oldukça önemlidir. Öz düzenlemeyle birlikte öğrencilerin olumsuz duyguları bastırma, çatışmaları yönetme, kendi olumlu yönlerine odaklanma ve olumsuz durumlarda çözümden vazgeçmeme becerileri artacaktır. Onların yeni tutumlar geliştirme, davranışlar sergileme ve amaçlarına bağlanmaları, depresyon düzeylerini azaltmak amacıyla yapılacak önleyici girişimler ve gelişimsel müdahaleler sayesinde olacaktır. Bu müdahalelerde psikolojik iyi oluşun yanında öz düzenlemenin öneminin de dikkate alınması sonucu başarılı olacaktır.

Araştırma verilerinin öz bildirim dayalı araçlarla toplanması, katılımcıların ise bir üniversitenin öğrencilerinden oluşması bir sınırlılık olarak değerlendirilmektedir. Bu nedenle iç geçerliğin sağlanması adına ilgili değişkenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi için yarı-yapılandırılmış görüşmeler yapılması, dış geçerliğin sağlanması için ise araştırmanın farklı örneklem gruplarıyla tekrarlanıp bulguların doğrulanması önerilmektedir.

# Investigation of the Relationships between Personality Traits and Self-Perceptions of Leadership Behaviors of Faculty of Sport Sciences Students\*

Adem Bulut\*\*, İsmail Karataş\*\*\*, Eda Adatepe\*\*\*\*

Makale Geliş Tarihi:07/04/2024

Makale Kabul Tarihi:28/06/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1465708

## Abstract


This research was conducted to examine the relationships between the personality traits of students of Faculty of Sports Sciences at Bayburt University and their self-perceptions of leadership behaviors. In this context, consistent with the purpose of the quantitative study, the relational screening model was used. The sample of the study consists of a total of 451 students of the Faculty of Sports Sciences, including 188 women and 263 men. Convenience sampling method was used in selecting the research group. A survey form was used as a data collection tool and this form consists of three parts. The first part of this survey form includes "Personal Information Form", the second part includes "Undergraduate Students' Self-Perceptions of Leadership Behaviors Scale", and the third part includes "Turkish Big Five Personality Scale". First, descriptive statistics of the raw data obtained through this form were calculated, taking into account the data type. Correlation and regression analyzes were conducted on the data obtained in the study. As a result, it was determined that there were significant relationships between the participants' personality traits and their self-perceptions of leadership behaviors, and it was understood that these personality traits were effective on their self-perceptions of leadership behaviors.


**Keywords:** Personality, leadership, sports, sports sciences, student.


## Spor Bilimleri Fakültesi Öğrencilerinin Kişilik Özellikleri İle Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algıları Arasındaki İlişkilerin İncelenmesi

## Öz

\*Bu makale, 2023 yılında Bayburt Üniversitesi Lisansüstü Eğitim Enstitüsü tarafından kabul edilen "Spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin kişilik özellikleri ile liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi (Bayburt Üniversitesi örneği)" adlı yüksek lisans tezinden üretilmiştir. Aynı zamanda 5. Uluslararası Sosyal Bilimler Kongresi'nde sözel bildiri olarak sunulmuştur.

\*\* Bayburt Üniversitesi, Spor bilimleri Fakültesi, Bayburt, Türkiye, buulutadem@gmail.com, [0009-0004-0143-3032](https://orcid.org/0009-0004-0143-3032) 

\*\*\* Karabük Üniversitesi, İşletme Fakültesi, Finans ve Bankacılık, Karabük, Türkiye, ismailkaratas@karabuk.edu.tr, 0000-0002-1237-4670 

\*\*\*\* Bayburt Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği, Bayburt, Türkiye, edaadatape@gmail.com, 0000-0003-1254-9300 

**Kaynak Gösterme:** Bulut, A., Karataş, İ. & Adatepe, E. (2024). Investigation of the relationships between personality traits and self-perceptions of leadership behaviors of faculty of sport sciences students. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 2743-2769.



*Bu araştırma, Bayburt Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin kişilik özellikleri ile liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları arasındaki ilişkilerin incelenmesi amacıyla yapılmıştır. Bu bağlamda nicel olarak yürütülen çalışmanın amacıyla tutarlı olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Araştırmanın örneklem grubunu, 188 kadın ve 263 erkek olmak üzere toplam 451 Spor Bilimleri Fakültesi öğrencisi oluşturmaktadır. Araştırma grubu seçiminde kolayda örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Veri toplama aracı olarak anket formu kullanılmış olup bu form üç bölümden oluşmaktadır. Bu anket formunun birinci bölümünü “Kişisel Bilgi Formu”, ikinci bölümünü “Lisans Öğrencilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algıları Ölçeği”, üçüncü bölümünü “Türkçe Büyük Beşli Kişilik Ölçeği” oluşturmaktadır. Bu form aracılığıyla elde edilen ham verilerin ilk olarak veri türü gözeticilerle tanımlayıcı istatistikleri hesaplanmıştır. Araştırmada elde edilen verilere ilişkin korelasyon ve regresyon analizleri yapılmıştır. Sonuç olarak katılımcıların kişilik özellikleri ile liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları arasında anlamlı ilişkilerin olduğu tespit edilmiş olup bu kişilik özelliklerinin liderlik davranışlarına ilişkin öz algılar üzerinde etkili oldukları anlaşılmıştır.*

**Anahtar Kelimeler:** *Kişilik, liderlik, spor, spor bilimleri, öğrenci.*

## **Introduction**

The concept of leader is a concept that has been widely defined from past to present. With the increasing number of information age individuals and the increase in technological development and information sharing, many definitions of leadership emerge in many disciplines. Leadership is the ability to act together with the group and mobilize the group, to direct group members who share the same idea, and to convince people of these facts so that situations such as legalization can be transferred to life (Ağca, Aktan & Çakmak, 2014). In another definition, it is emphasized that every person must have a rare skill and persuasion ability to form and put into action groups that unite in line with the goals determined by the leader (Kul & Güçlü, 2010).

Leadership involves not only fulfilling tasks but also dealing with potential risks, being proactive against these risks, taking action, finding solutions, and guiding individuals in facing challenges (Tahaoğlu, & Gedikoğlu, 2009). Individuals expected to be most effective in these processes are leaders. Leadership represents a shared and spontaneous social process among individuals within teams. In this context, leadership has become a significant part of groups rather than just individuals (Hoy & Miskel, 2015).

As can be seen, leadership is a concept that has needed to be defined since the moment it was noticed or discovered by people, and continues to be researched, developed and aroused curiosity today. Leadership is a concept that is frequently researched and discussed in sports sciences. When we look at the leadership studies on sports sciences, they focus on coaches, captains and athletes in team management, and managers in clubs and sports organizations. The different structural features, system rules, human relations in the activities and the

achievements that emerge in sports activities clearly distinguish sports organizations from other organizations in this respect (Chelladurai & Saleh, 1980).

In addition to the potential gains inherent in sports, it is also possible to increase the leadership drive. In its origins, leadership seems to be related to individuals and is a situation that regulates the behavior of individuals in the community by influencing people and this community towards a certain result (Hazar, 2000).

The sports element is a set of activities carried out for the purpose of competition and entertainment, individually or as a team, in accordance with certain predetermined rules and techniques, providing development both physically and mentally. Some confusion regarding leadership in the sports field of our country comes to light as the literature on the subject is examined. It is because some concepts in this context differ in our country. For example, in football, the leader of the team is referred to as "technical director", while in basketball it is referred to as "coach". Considering the common usage in the field of sports, people who are considered leaders are referred to with the concept of "trainer" (Doğan, 2005).

To date, the relationship between sports and leadership has been the subject of more than one study. Leadership refers to a process that influences and guides people in a certain direction. When we look at the studies, we see that the studies on leadership examine people such as athletes, coaches (trainers) and sports managers. The phenomenon of leadership is among the most important factors that can affect the performance and success of all individuals who are stakeholders in sports. In this regard, it is possible to define coaches as "individuals who have received training to aim to improve their players both physically and physiologically, as well as technically and tactically" (Konter, 1996). In this context, those who guide and take on management responsibilities in order to increase the success of the athlete, the coach, the clubs and everyone involved in sports, emerge as leaders in the field of sports.

To achieve targeted successes in sports activities and competitions, it is in the hands of effective sports management with a solid strategy and program, led by leaders and managers possessing efficient sports training. Individuals in managerial positions who possess these qualities will also contribute significantly to achieving the desired outcome in the events they participate in by utilizing their leadership skills (Yetim, 1996).

The interaction between leadership and effectiveness is clearly observed in the field of sports. When looking at professional sports organizations, individual talent within the team is rarely the decisive factor. Almost every team has highly skilled players. Leadership provided by the sports manager and a few key players makes the difference. Effective leadership by the sports manager is crucial for transforming the team's effectiveness (Maxwell, 1999).

When it comes to the concept of personality, it can be said that it is the consistent and stereotyped behavior that a person establishes with him/herself and his/her environment, which determines the individual's distinction from other people (Cüceloğlu, 1993). Personality is the sum of a person's mental, physical and spiritual traits, and externally, the individual's specific traits and roles in society. It is a set of traits that an individual acquires during the socialization process, in addition to his/her innate traits (Eren, 2000). Although there are different approaches to its scientific study and explanation, there is no general definition of the word "personality" that psychologists agree on (İnanç & Yerlikaya, 2013).

People's personalities affect their ability to perceive and interpret the situations around them and change the performance of individuals in different jobs and tasks accordingly (McClure & Werther, 1993). Personality differences of individuals also play an active role in the success of their leaders (Robertson, 2000).

Personality theorists and personality psychologists disagree on what issues they should focus on. Subconscious mechanisms, learning stories, or the organization of people's thoughts are some of these disputes (Burger, 2006). These differences of opinion are also reflected in the definition of personality. The importance of individual differences, considering personality as a kind of theoretical structure, and consistent behavioral patterns are stated as common features in the definitions (İnanç & Yerlikaya, 2013).

When we look at the definitions of personality in literary sources, according to Köknel (1984), personality defines a person as all the mental, spiritual and qualities that distinguish him/her from others. In fact, based on this definition, it is understood that all thoughts, feelings, behaviors and attitudes differentiate an individual from other individuals objectively and subjectively.

Based on individual differences, the role of the individual's internal and external environment is very effective. When people are brought together, those who share certain personality traits are evaluated within similar personality theories (Özdevecioğlu, 2002). The emergence of Freud's theory of personality in sports and physical activity is seen as the discovery of the line from play to sport. This line is defined as game-sport-encounter. Freud also expresses the main reasons why individuals get involved in games and sports as follows (Tiryaki, 2000):

- The individual who is set becomes anxious and the anxious individual participates in sports and games to get rid of this anxiety.
- When children's behavior is observed while playing, it can be stated that the behavior reflects a conflict in the children's psychological development. It is known that children use games as a tool to solve their own problems and gain control over reality.

- In sports and games, the child has the opportunity to test him/herself, his/her mental, emotional and physical capacity with his/her skills that provide continuous development.

When the relations between sports and personality are examined, it is stated that sports play an important role in the development and socialization stages of human personality. Sportive activities, which have positive effects on people's mental and social development, are available in studies showing differences in the personality traits of athletes and non-athletes (Weinberg & Gould, 2007).

Some of these studies examining the relationships between sports, leadership and personality are:

In their study based on Chelladurai's multidimensional leadership theory, Garland and Barry (1990) determined whether the athletes' personality and certain perceived leadership behaviors of their coaches affected their performance in college football. 272 athlete individuals participating in the study completed Cattell's Sixteen Personality Factors (16 PF) questionnaire and the Leadership for Sports Scale (Perception version). Performance was found to be predictably influenced by various personality traits, including extraversion, emotional stability, tough-mindedness, and group dependency. Additionally, perceived leader behaviors such as education and training, autocratic behavior, democratic behavior, social support, and rewarding behavior were identified as important factors in predicting performance.

The research carried out by Ballı (2013) regarding security guards revealed that leadership perceptions among security officers were exclusively forecasted by the personality trait of extraversion. Interestingly, other traits like responsibility, neuroticism (emotional instability), and openness to development (GA), which typically predict leadership perception in various cultures, did not prove to be predictive in the Turkish sample.

Farsani (2013) conducted a study examining the correlation between leadership styles and personality traits among female physical education teachers in Isfahan. The research involved 185 female physical education teachers, ranging in age from 24 to 37, selected from the city of Isfahan. To gather data, all participants were required to complete the Multifactor Leadership Questionnaire and the NEO Personality Inventory-Revised (NEO-PI-R). The results showed that the positive relationship between general leadership styles and personality traits was significant. In addition, the relationship between personality traits and subscales of leadership styles such as transactional leadership, transformational leadership and passive/avoidant leadership was found to be significant. Based on these results, it was concluded that personality traits play an important role in influencing, persuading and mobilizing others and are important for leadership styles.

In his study, Shalaby (2017) examined the determining factors of hormonal, genetic and personality traits in leadership in sports managers. Therefore, 24 sports managers were studied. They were tested for hormonal (serotonin), genetic (DuDR genotype) and personality traits such as IQ, confidence, autonomy, initiative, achievement, identity, affiliation and donation. The results showed that sports managers with high serotonin levels were more concentrated. There is a relationship between higher intelligence and higher mood. Then, when personality traits were examined, it was seen that individuals who received a high score in the test made appropriate leadership choices. In conclusion, biological and personality traits have an impact on leadership.

In their research, Gama, Nunes, Castro, Rodrigues Júnior & Vale, (2019) aimed to investigate the relationship between the personality traits and leadership traits of handball coaches of school teams in the state of Rio de Janeiro, Brazil. The sample consists of 31 male individuals registered as coaches with the Student Sports Federation of Rio de Janeiro (FEERJ). Eysenck Personality Questionnaire (The Eysenck Personality Questionnaire (EPQ) is a widely used psychological tool designed to assess and measure personality traits) Revised Leadership Scale for Sports and 43 sociodemographic questionnaires were used as data collection tools. In the Pearson correlation test, a moderate negative relationship was detected between the length of time working as a coach and the age of the coach and Psychoticism (P). A moderate positive correlation was found between Extraversion and Positive Feedback (PF) behavior, a moderate positive correlation between Neuroticism (N) and PF, and a moderate positive correlation between N and autocratic behavior. ANOVA tests revealed that coaches in the juvenile category exhibited higher N levels than coaches in the youth category. The findings indicated a connection between specific personality traits and the leadership characteristics observed in the analyzed coaches.

In a study conducted by Sayın and Sayın (2019), according to the results of their research on examining the relationship between university students' leadership perceptions and personality traits, it was determined that there was no relationship between the emotional balance personality sub-dimension and leadership traits. In addition, they found a relationship between the personality traits of "agreeableness", "extraversion" and "openness to experience" and all personality sub-dimensions. Additionally, it was concluded that the "Responsibility" personality trait was not related to vision creation and risk-taking leadership, but was correlated with the other three sub-dimensions.

In a study conducted by Şengül (2019), it was aimed to determine the relationship between the personality and some traits of male football players and the leadership traits preferences of coaches. According to the results of the study, significant differences were found between autocratic (authoritarian) and democratic (participatory) leadership and explanatory rewarding leadership as the leadership

traits that football players want to see in their coaches. In addition, significant differences were detected between independent variables such as the duration of football players playing football as licensed 44 players.

As a result of the study conducted by Dayıcan and Demiray (2021) to examine the personality traits and leadership orientations of Table Tennis athletes, it was determined that there are significant differences between demographic information such as gender, age, education and years of playing, and their personality traits and leadership orientations. It was also stated that the personality traits of the athletes constituting the sample group were effective on their leadership orientation.

As a result of the study conducted by Düger (2021) to reveal the effect of individuals' personality traits on leadership motivation depending on gender differences and applied to university students, it was determined that the extrovert personality trait has a positive effect on leadership motivation for male and female individuals.

As a result of the study conducted by Gökbaraz, Bozyiğit and Gökçe (2021) for the students of the Faculty of Sports Sciences on their creative personality traits with the USSPLB scale, it was stated that the scores of the students' leadership behaviors and creative personality traits increased together. In other words, it was stated that the "openness to experience and responsibility" sub-dimensions of personality traits were more compatible with leaders who exhibited transformational leadership traits.

In the study by Kassim, Mazli and Saufi (2021), it was aimed to examine the personality traits of coaches and their transformational leadership behaviors in terms of team and individual sports. A total of 152 (n=152) athletes from team sports (n=76) and individual sports (n=76) branches participated in the study. All of the athletes, aged between 18 and 25, took part in university matches. Data collection tools are the 27-item Differentiated Transformational Leadership Inventory (DTLI) and the 32-item Myers Briggs Type Indicator (MBTI). The results revealed that the transformational leadership component showed a significant difference between individual and team sports athletes. Additionally, significant differences were identified between individual and team sports athletes in the personality component, except for "introverted thinking". As a result, the coach's personality may influence the role of the coach's transformational leadership. Thus, the personality and leadership traits of the coach, which plays an important role in the development of athletes, become key factors for the success and development of an athlete.

As a result of the study conducted by Bilgin (2022), whose sample consisted of Physical Education and Sports Teachers, to examine the personality and leadership traits of teachers, it was determined that there were significant differences between personality traits and various variables (type of school, position in the institution they work in, length of service, areas of expertise) and participation in leadership seminars.

Özkan and Yaman (2023) conducted research on "Examining the relationship between the personality traits, leadership orientations and empathy levels of Amateur Sports Clubs Federation managers". In this study, "Multidimensional Leadership Orientations Scale" was used, "Ten-Item Personality Scale" was used to determine personality traits, and "Empathy Level Determination Scale" was used to determine empathy levels. The study's findings suggest that the predictive factors for Political, Human-Based, Structural, and Charismatic Leadership orientations among managers in the Amateur Sports Clubs Federation are closely linked to their individual personality traits and empathy levels.

"Type A and Type B Personality Typologies Inventory" and "Leadership Orientation Scale" were used in the study conducted by Ünlü (2023) to examine the relationship between the personality traits and leadership preferences of the athletes who competed at the Turkish championship level in the Kick Boxing branch in 2021-2022, and as a result of the research, it was determined that the physical education teacher and the father were effective in kickboxing athletes' starting to do sports, and that the individual who was a role model was an individual with strong, leader and understanding personality traits.

Scanning the literature and noticing missing areas constitute the purpose of this research. The aim of this study is to examine the relationships between the personality traits of Faculty of Sports Sciences students and their self-perceptions of leadership behaviors.

## **Method**

This part of the research includes information about the model, population and sample, data collection tools and data analysis of the study conducted on the examination of the relationships between the personality traits of sports sciences faculty students and their self-perceptions of leadership behaviors.

### **Research Model**

The research model employed is the relational screening model, designed to assess the presence and/or extent of alterations among two or more variables (Karasar, 2020). This application aligns with the primary objective of the study.

### **Population and Sample**

The accessible population of the research consists of a total of 794 students at the Departments of Coaching Education, Physical Education and Sports Education and Sports Management of Faculty of Sports Sciences in Bayburt University during the Fall Semester of the 2022-2023 Academic Year. In this context, the study's sample comprises 451 students chosen from the accessible population using an easy sampling method on a voluntary basis. It is evident in this context that the research

has achieved an adequate sample size for the target population (Sekaran & Bougie, 2016).

### **Data Collection Tools**

The research utilized a survey form to gather data, with face-to-face voluntary participation. Prior to completing the survey, the researcher provided necessary explanations to participants, ensuring accurate and informed responses. The survey form prepared in this direction consists of three parts. The first part of this form includes "Personal Information Form", the second part includes "Undergraduate Students' Self-Perceptions of Leadership Behavior Scale" and the third part includes "Turkish Big Five Personality Scale".

#### **Personal Information Form**

The "Personal Information Form" prepared by the researcher to determine the personal data of the research group consists of 13 items. These items were determined as gender, age, department, class, mother's education level, father's education level, monthly personal income level, perceived monthly personal income level, monthly family income level, perceived monthly family income level, active sports activity, the type of sports branch actively practiced and the year of active sports.

#### **Undergraduate Students' Self-Perceptions of Leadership Behavior Scale (USSPLB)**

"Undergraduate Students' Self-Perceptions of Leadership Behavior Scale" developed by Özbek and Kızılyallı (2017) was developed as a valid and reliable measurement tool with which participants can evaluate their own leadership behaviors. The scale, comprising 20 items across 4 dimensions, employs a valid and reliable 5-point Likert-type measurement. The reliability coefficients for the overall scale were calculated at 0.91, with specific dimensions demonstrating reliability coefficients of 0.81 for Participatory Leader, 0.70 for Self-Confident Leader, 0.82 for Principled Leader, and 0.74 for Determined Leader.

#### **Turkish Big Five Personality Inventory (TBFI)**

The "Five Factor Personality Inventory (Big Five Personality Inventory)" was developed to measure the existence and strength of 5 dimensions of personality (Extraversion, Emotional Imbalance, Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline). High scores on a subscale indicate the strength of that personality dimension. In the study conducted by Evinç (2004), 44 items of the "Turkish Big Five Personality Scale" were translated into Turkish and, in its reliability analysis results, the Cronbach Alpha ( $\alpha$ ) coefficients of the measurement tool were calculated



as 0.74 for Extraversion, 0.75 for Emotional stability, 0.74 for Openness to Experience, 0.51 for Agreeableness and 0.66 for Self-discipline, respectively.

### **Data Analysis**

IBM SPSS version 23.0 was used to analyze the data. It was decided whether the data exhibited normal distribution or not by examining the Skewness and Kurtosis values. Since the skewness and kurtosis values of all scales were between -1.5 and +1.5 in their sub-dimensions (Table 1), they were accepted to be normally distributed (George & Mallery, 2010; Tabachnick & Fidell, 2013).

Table 1.  
*Descriptive statistics of scale sub-dimensions*

Sub-dimensions	n	Skewness	Kurtosis
Extraversion	451	-0.030	0.621
Emotional Imbalance	451	-0.272	0.784
Openness to Experience	451	-0.062	-0.089
Agreeableness	451	0.269	-0.194
Self-Discipline	451	0.410	-0.057
Participatory Leadership	451	-0.411	-0.520
Self-Confident Leadership	451	-0.262	-0.356
Principled Leadership	451	-0.845	-0.115
Determined Leader	451	-0.570	0.173

Accordingly, descriptive statistics were calculated by taking into account the type of data obtained using the survey form. Additionally, Pearson Correlation Analysis, Spearman Correlation Analysis and Multiple Linear Regression Analysis were used for relationship tests in the statistical calculations of the data obtained. In multiple regression analyses, the "A tolerance of less than 0.20 or 0.10 and/or a VIF of 5 or 10 and above indicates a multicollinearity problem." assumption of Shrestha (2020) was taken into account for tolerance and VIF values. In addition, Kalaycı (2010) and Büyüköztürk (2004)'s assumptions for multiple linear regression analysis were utilized. In statistical evaluations, the significance level was accepted as 0.05.

### Findings and Interpretations

In this section, findings obtained from correlation and regression analyzes are included in order to reveal the relationships between scales, inter-scales and sub-dimensions.

Table 2.

*Correlation Analysis Results Between the Big Five Personality Scale and Undergraduate Students' Self-Perceptions of Leadership Behaviors Scale*

		Participatory Leadership	Self-Confident Leadership	Principled Leadership	Determined Leader
Extraversion	r	.259*	.286*	.347*	.389*
	p	.000	.000	.000	.000
	n	451	451	451	451
Emotional Imbalance	r	-.116*	-.071	-.139**	-.145**
	p	.014	.133	.003	.002
	n	451	451	451	451
Openness to Experience	r	.389*	.400*	.467*	.465*
	p	.000	.000	.000	.000
	n	451	451	451	451
Agreeableness	r	.342*	.219*	.447*	.253*
	p	.000	.000	.000	.000
	n	451	451	451	451
Self-Discipline	r	.319*	.220*	.436*	.330*
	p	.000	.000	.000	.000
	n	451	451	451	451

\*p<0,05

According to Table 2, it was determined that there was a low positive and statistically significant level between the "Extraversion", one of the subscales of the Big Five Personality Scale, and the "Participatory Leader" ( $r=0.259$ ;  $p<0.05$ ) and "Self-Confident Leader" ( $r=0.286$ ;  $p<0.05$ ), which are the sub-dimensions of the Self-Perception of Undergraduate Students' Leadership Behavior Scale, and moderately positive, statistically significant relationships between "Principled Leader" ( $r=0.347$ ;  $p<0.05$ ) and "Determined Leader" ( $r=0.389$ ;  $p<0.05$ ).

No statistically significant relationship was detected between "Emotional Imbalance", one of the sub-dimensions of the Big Five Personality Scale, and "Self-Confident Leader", one of the sub-dimensions of the Undergraduate Students' Self-Perceptions of Leadership Behavior Scale ( $p>0.05$ ). On the other hand, it was found that there were low level statistically significant negative relationships between "Participatory Leader" ( $r=-0.116$ ;  $p<0.05$ ), "Principled Leader" ( $r=-0.139$ ;  $p<0.05$ ) and "Determined Leader" ( $r=-0.145$ ;  $p<0, 05$ ).

It was observed that there were positive, moderate, statistically significant relationships between "Openness to Experience", one of the subscales of the Big Five Personality Scale and "Participatory Leader" ( $r=0.389$ ;  $p<0.05$ ), "Self-Confident Leader" ( $r=0.400$ ;  $p<0.05$ ), "Principled Leader" ( $r=0.467$ ;  $p<0.05$ ) and "Determined Leader" ( $r=0.465$ ;  $p<0.05$ ), among the sub-dimensions of Undergraduate Students' Self-Perceptions of Leadership Behavior Scale.

It was determined that "Agreeableness", one of the subscales of the Big Five Personality Scale had a positive, moderate, statistically significant relationship with "Participatory Leader" ( $r=0.342$ ;  $p<0.05$ ) and Principled Leader ( $r=0.447$ ;  $p<0.05$ ), and a positive, low-level, statistically significant relationship with "Self-Confident Leader" ( $r=0.219$ ;  $p<0.05$ ) and "Determined Leader" ( $r=0.253$ ;  $p<0.05$ ), which are among the sub-dimensions of the Self-Perception of Undergraduate Students' Leadership Behavior Scale.

Finally, It was found that "Self-Discipline", one of the sub-dimensions of the Big Five Personality Scale, had a low-level positive and statistically significant relationship with "Self-Confident Leader" ( $r=0.220$ ;  $p<0.05$ ), and a moderately positive and statistically significant relationship with "Participatory Leader" ( $r=0.319$ ;  $p<0.05$ ), "Principled Leader" ( $r=0.436$ ;  $p<0.05$ ) and "Determined Leader" ( $r=0.330$ ;  $p<0.05$ ), which are among the sub-dimensions of the Undergraduate Students' Self-Perception of Leadership Behavior Scale.

Table 3.  
*Results of Multiple Linear Regression Analysis on the Effects of Five-Factor Personality Scale Sub-Dimensions on Participatory Leader Sub-Dimension*

Predictors	B	SE	Beta	t	p	Paired r	Partial r	Tolerance	VIF
Constant	1.157	.388	---	2.986	.003	---	---	---	-
Extraversion	-.006	.074	.004	-.080	.936	.259	-.004	.626	1.597
Emotional Imbalance	.052	.059	.043	.872	.384	-.116	.041	.726	1.377

Openness to Experience	.375*	.069	.277	5.435	.000	.389	.250	.689	1.452
Agreeableness	.239*	.072	.186	3.333	.001	.342	.156	.573	1.746
Self-Discipline	.160*	.072	.125	2.225	.027	.319	.105	.570	1.756

Dependent Variable: Participatory Leadership

R=0.453; R<sup>2</sup>=0.205; F<sub>(5,445)</sub>=22.920; p=0.000; Durbin-Watson (D.W.) Statistic=2.170

\* p<0.05

According to Table 3, as a result of multiple linear regression analysis carried out to reveal how the "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline" sub-dimensions, which are thought to have an effect on the participants' "Participatory Leadership Average Scores", predict "Participatory Leadership", the variables "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline" together exhibited a significant relationship with "Participatory Leadership" (R=0.453; R<sup>2</sup>=0.205) (F<sub>(5,445)</sub>=22.920; p<0.05). The variables "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline" together explain approximately 20% of the change in the average score of "Participatory Leadership". According to the standardized regression coefficients, it is seen that the relative importance of the predictor variables on "Participatory Leadership" are "Openness to Experience" (β=0.277), "Agreeableness" (β=0.186), "Self-Discipline" (β=0.125), "Emotional Imbalance" (β=0.043) and "Extraversion" (β=-0.004), respectively. Considering the significance tests of the regression coefficients of the predictor variables, While it is seen that "Openness to Experience" (t=5.435; p<0.05), "Agreeableness" (t=3.333; p<0.05) and "Self-Discipline" (t=2.225; p<0.05), which are predictive variables, are significant predictors on "Participatory Leadership", it is concluded that the sub-dimensions of "Emotional Imbalance" (t=0.872; p>0.05) and "Extraversion" (t=-0.080; p>0.05) are not significant predictors of "Participatory Leadership".

Table 4.

*Results of Multiple Linear Regression Analysis on the Effects of Five-Factor Personality Scale Sub-Dimensions on Self-Confident Leader Sub-Dimension*

Predictors	B	SE	Beta	t	p	Paired r	Partial r	Tolerance	VIF
Constant	1,130	.429	---	2.636	.009	---	---	---	---
Extraversion	.150	.082	.099	1.826	.069	.286	.086	.626	1.597

Emotional Imbalance	.033	.066	.025	.502	.616	-.071	.024	.726	1.377
Openness to Experience	.476*	.076	.324	.232	.000	.400	.283	.689	1.452
Agreeableness	.064	.079	.046	.806	.421	.219	.038	.573	1.746
Self-Discipline	.045	.079	.032	.566	.572	.220	.027	.570	1.756

Dependent Variable: Self-Confident Leadership

R=0.416; R<sup>2</sup>=0.173; F<sub>(5,445)</sub>=18.650; p=0.000; Durbin-Watson (D.W.) Statistic=1.977

\* p<0.05

According to Table 4, as a result of multiple linear regression analysis carried out to reveal how the sub-dimensions "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline", which are thought to have an effect on the participants' "Self-Confident Leadership Average Scores", predict "Self-Confident Leadership", the variables "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline" together exhibited a significant relationship (R = 0.416; R<sup>2</sup> = 0.173) with "Self-Confident Leadership" (F<sub>(5-445)</sub>=18.650; p<0.05). The variables "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline" together explain approximately 17% of the change in the average score of "Self-Confident Leadership". According to standardized regression coefficients, the relative importance of the predictive variables on "Self-Confident Leadership" are "Openness to Experience" (β=0.324), "Extraversion" (β=0.099), "Agreeableness" (β=0.046), "Self-Discipline" (β=0.032) and "Emotional Imbalance" (β=0.025), respectively. Considering the significance tests of the regression coefficients of the predictor variables, while it is seen that only "Openness to Experience" (t=6.232; p<0.05) is a significant predictor on "Self-Confident Leadership" among the predictive variables, it is concluded that "Agreeableness" (t=0.806; p<0.05), "Self-Discipline" (t=0.566; p<0.05), "Emotional Imbalance" (t=0.502; p<0.05) and "Extraversion" (t=1.826; p<0.05) sub-dimensions are not significant predictors of "Self-Confident Leadership".

Table 5.

*Results of Multiple Linear Regression Analysis on the Effects of Five-Factor Personality Scale Sub-Dimensions on Principled Leader Sub-Dimension*

Predictors	B	SE	Beta	t	p	Paired r	Partial r	Tolerance	VIF
Constant	.456	.348	---	1.311	.191	---	---	---	---
Extraversion	.039	.067	.028	.580	.562	.347	.027	.626	1.597

Emotional Imbalance	.111*	.053	.094	2.077	.038	-.139	.098	.726	1.377
Openness to Experience	.383*	.062	.289	6.193	.000	.467	.282	.689	1.452
Agreeableness	.310*	.064	.247	4.823	.000	.447	.223	.573	1.746
Self-Discipline	.260*	.064	.208	4.048	.000	.436	.188	.570	1.756

Dependent Variable: Principled Leadership

R=0.577; R<sup>2</sup>=0.333; F<sub>(5,445)</sub>=44.338; p=0.000; Durbin-Watson (D.W.) Statistic=1.916

\* p<0.05

According to Table 5, as a result of multiple linear regression analysis carried out to reveal how the sub-dimensions "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline", which are thought to have an effect on the participants' "Principled Leadership Average Scores", predict "Principled Leadership", the variables "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline" together exhibited a significant relationship ( $R = 0.577$ ;  $R^2 = 0.333$ ) with "Principled Leadership" ( $F_{(5,445)}=44.338$ ;  $p<0.05$ ). The variables "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline" together explain approximately 33% of the change in the score averages of "Principled Leadership". According to the standardized regression coefficients, the relative importance of the predictor variables on "Principled Leadership" are "Openness to Experience" ( $\beta=0.289$ ), "Agreeableness" ( $\beta=0.247$ ), "Self-Discipline" ( $\beta=0.208$ ), "Emotional Imbalance" ( $\beta=0.094$ ) and "Extraversion" ( $\beta=0.028$ ), respectively. Considering the significance tests of the regression coefficients of the predictor variables, while it is seen that "Emotional Imbalance" ( $t=2.077$ ;  $p<0.05$ ), "Openness to Experience" ( $t=6.193$ ;  $p<0.05$ ), "Agreeableness" ( $t=4.823$ ;  $p<0.05$ ) and "Self-Discipline" ( $t=4.048$ ;  $p<0.05$ ), among the predictive variables, are significant predictors of "Principled Leadership", it is concluded that the "Extraversion" sub-dimension ( $t=0.580$ ;  $p>0.05$ ) is not a significant predictor of "Principled Leadership".

Table 6.

*Results of Multiple Linear Regression Analysis on the Effects of Five-Factor Personality Scale Sub-Dimensions on Determined Leader Sub-Dimension*

Predictors	B	SE	Beta	t	p	Paired r	Partial r	Tolerance	VIF
Constant	1.050	.388	---	2.707	.007	---	---	---	---
Extraversion	.242*	.074	.168	3.264	.001	.389	.153	.626	1.597

Emotional Imbalance	-.023	.059	-.018	-.380	.704	-.145	-.018	.726	1.377
Openness to Experience	.482*	.069	.343	6.989	.000	.465	.314	.689	1.452
Agreeableness	-.046	.072	-.034	-.637	.525	.253	-.030	.573	1.746
Self-Discipline	.174*	.072	.131	2.428	.016	.330	.114	.570	1.756

Dependent Variable: Determined Leader

R=0.512; R<sup>2</sup>=0.262; F<sub>(5,445)</sub>=31.592; p=0.000; Durbin-Watson (D.W.) Statistic=1.918

\* p<0.05

According to Table 6, as a result of multiple linear regression analysis carried out to reveal how the sub-dimensions "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline", which are thought to have an effect on the participants' "Determined Leadership Average Scores", predict "Determined Leadership", the variables "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline" together exhibited a significant relationship with "Determined Leadership" (R = 0.512; R<sup>2</sup> = 0.262) (F<sub>(5,445)</sub>=31.592; p<0.05). The variables "Extraversion", "Emotional Imbalance", "Openness to Experience", "Agreeableness" and "Self-Discipline" together explain approximately 26% of the change in the average score of "Determined Leadership". According to the standardized regression coefficients, the relative importance of the predictor variables on "Determined Leadership" are "Openness to Experience" (β=0.343), "Extraversion" (β=0.168), "Self-Discipline" (β=0.131), "Agreeableness" (β=-0.034) and "Emotional Imbalance" (β=-0.018), respectively. Considering the significance tests of the regression coefficients of the predictor variables, while it is seen that "Openness to Experience" (t=6.989; p<0.05), "Extraversion" (t=3.264; p<0.05) and "Self-Discipline" (t=2.428; p<0.05), among the predictive variables, are significant predictors of "Determined Leadership", it is concluded that the sub-dimensions of "Emotional Imbalance" (t=-0.380; p>0.05) and "Agreeableness" (t=-0.637; p>0.05) are not significant predictors of "Determined Leadership".

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

This study was conducted to examine the relationships between the personality traits and self-perceptions of leadership behaviors of students at the departments of Coaching Education (CE), Physical Education and Sports Education (PESE) and Sports Management (SM) of Faculty of Sports Sciences (FSS) in Bayburt University. A survey form suitable for the purpose of the research was created and

the data obtained as a result of applying this survey form to the sample was transformed into findings by applying different statistical analyses. In this context, the results obtained from the findings were discussed around the relevant literature and the study was detailed.

It was determined that the Extraversion sub-dimension of the TBFI scale had low-level positive and significant relationships with Participatory Leader and Self-Confident Leader, which are the sub-dimensions of the USSPLB scale, and positively moderate and significant relationships with Principled Leader and Determined Leader. In other words, as the participants' Extraversion level increases, their Self-Confident Leader, Determined Leader, Participatory Leader and Principled Leader levels also increase. It is thought that the reason for this is that individuals who exhibit Extraversion characteristics, such as being enterprising, social, active and enthusiastic, can positively affect all sub-dimensions of leadership.

No significant relationship was detected between the Emotional Imbalance subscale of the TBFI scale and the Confident Leader subscale of the USSPLB scale. Additionally, it was found that there were negative significant relationships between Emotional Imbalance and Determined Leader, Participatory Leader and Principled Leader. In other words, as the participants' Emotional Imbalance level increases, their Determined Leader, Participatory Leader and Principled Leader levels decrease.

It was observed that there were positive relationships between the Openness to Experience sub-dimension of the TBFI scale and the Participatory Leader, Principled Leader, Determined Leader and Self-Confident Leader sub-dimensions of the USSPLB scale. In other words, as the level of Openness to Experience of the participants increases, the levels of Self-Confident Leader, Participatory Leader, Principled Leader and Determined Leader also increase.

It was determined that there were positive significant relationships between the Agreeableness subscale of the TBFI scale and the Confident Leader, Participatory Leader, Determined Leader and Principled Leader of the USSPLB scale. In other words, as the participants' Agreeableness level increases, the Self-Confident Leader, Participatory Leader, Determined Leader and Principled Leader levels also increase.

It was found that there were positive significant relationships between the Self-Discipline sub-dimension of the TBFI scale and the Self-Confident Leader, Participatory Leader, Determined Leader and Principled Leader sub-dimensions of the USSPLB scale. In other words, as the Self-Discipline level of the participants increases, the levels of Self-Confident Leader, Participatory Leader, Determined Leader and Principled Leader also increase.

In line with the above explanations;



- It is seen that the traits of individuals who exhibit the "Extraversion" trait, such as being enterprising, social, active and enthusiastic, have a positive effect on their leadership behavior.
- The fact that individuals with "Emotional Imbalance" are generally more sensitive, anxious, tense and less resistant is seen as a negative impact on leadership behaviors.
- It was determined that individuals with the "Openness to Experience" trait have the traits of being strategic thinkers, sensitive, broad in their interests, creative, and open to innovation, which has a positive impact on their leadership behavior.
- The fact that individuals with "Agreeableness" traits avoid conflict, are compassionate, calm, trust people and tend to cooperate can be said to be the reason for positive effect on their leadership behaviors.
- It is seen that individuals with the "Self-Discipline" trait are organized, planned, purposeful, cautious and prudent, which has a positive effect on their leadership behavior.

Looking at the literature, McCrae & Costa Jr (2008) argue that people who display self-discipline (self-control/responsibility) traits also have high leadership self-perceptions (Çivitçi & Arıcıoğlu, 2012). In their meta-analysis, Judge et al., (2002) found that leadership self-perceptions and extraversion were effective, and Ensari et al. (2011) found that extraversion as well as openness to experience and agreeableness sub-dimensions were effective on leadership self-perceptions (Ballı, 2013).

As a result of the multiple linear regression analysis carried out to reveal how the sub-dimensions of Openness to Experience, Extraversion, Emotional Imbalance, Agreeableness and Self-Discipline, which are thought to have an impact on the participants' "Participatory Leadership Average Scores", predict "Participatory Leadership", it was observed that the variables Self-Discipline, Emotional Imbalance, Openness to Experience, Agreeableness and Extraversion exhibited a significant relationship with "Participatory Leadership". Self-Discipline, Emotional Imbalance, Openness to Experience, Agreeableness and Extraversion variables together explain approximately 20% of the change in Participatory Leadership score averages. According to the standardized regression coefficients, the relative importance of the predictor variables on Participative Leadership is seen to be Openness to Experience, Agreeableness, Self-Discipline, Emotional Imbalance and Extraversion, respectively. Considering the significance tests of the regression coefficients of the predictor variables, while the predictor variables Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline are seen to be significant predictors on Participatory Leadership, it is concluded that the Emotional Imbalance and Extraversion sub-dimensions are not significant predictors on Participative

Leadership. In this context, the individual's openness to experience, agreeableness and self-discipline traits positively affected their participatory leadership trait. The reason for this is that the individual adopts a democratic management style, evaluates the demands of the members, and is disciplined, thus positively affecting the participatory leadership trait. In Düzgün's (2022) study, positive and moderate correlations were found between the sub-dimensions of five-factor personality traits and participative leadership.

As a result of the multiple linear regression analysis carried out to reveal how the Emotional Imbalance, Extraversion, Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline sub-dimensions, which are thought to have an impact on the participants' "Self-Confident Leadership Average Scores", predict "Self-Confident Leadership", the variables of Extraversion, Emotional Imbalance, Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline together exhibited a significant relationship with Self-Confident Leadership. The variables Extraversion, Emotional Imbalance, Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline together explain approximately 17% of the change in Self-Confident Leadership score averages. According to the standardized regression coefficients, the relative importance of the predictor variables on "Self-Confident Leadership" is seen to be Openness to Experience, Extraversion, Agreeableness, Emotional Imbalance and Self-Discipline, respectively. Considering the significance tests of the regression coefficients of the predictor variables, it is seen that only the Openness to Experience variable is a significant predictor of Self-Confident Leadership, while the sub-dimensions of Agreeableness, Self-Discipline, Emotional Imbalance and Extraversion are not significant predictors of Self-Confident Leadership. In this context, it was concluded that the trait of openness to experience positively affects the self-confident leader dimension, as self-confident leaders strive to complete their shortcomings due to their individual awareness and have a strong desire to improve themselves. Lowe et al. (1996) meta-analysed the relationship between transformational leadership and five-factor personality traits and found links between self-confident leadership and strong personality traits.

As a result of the multiple linear regression analysis carried out to reveal how the sub-dimensions of Extraversion, Emotional Imbalance, Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline, which are thought to have an impact on the participants' "Principled Leadership Average Scores", predict Principled Leadership, the variables of Extraversion, Emotional Imbalance, Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline together exhibited a significant relationship with Principled Leadership. The variables of Extraversion, Emotional Imbalance, Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline together explain approximately 33% of the change in Principled Leadership score averages. According to the standardized regression coefficients, the relative importance of the predictor variables on "Principled Leadership" is seen to be Openness to Experience, Agreeableness, Self-Discipline, Emotional Imbalance and Extraversion,

respectively. Considering the significance tests of the regression coefficients of the predictor variables, while it is seen that the predictor variables Emotional Imbalance, Openness to Experience, Self-Discipline and Agreeableness are significant predictors on Principled Leadership, it is concluded that the Extraversion sub-dimension is not a significant predictor on Principled Leadership. In this context, since other personality dimensions were also included in the model in the positive effect of emotional imbalance, the negative effect of emotional imbalance turned into a positive effect, and the reason for this is that individuals with emotional imbalance are generally individuals whose moods change constantly, can get stressed easily, and are easily influenced by individuals with other personality traits; however, considering that individuals with principled leadership traits are reliable and conscientious in society, it is thought that individuals with emotionally imbalance will not want to create a negative image in society and that the emotional imbalance trait positively affects the principled leadership dimension in terms of their desire to be conscientiously comfortable internally. Kalshoven et al. (2011) examined the relationship between ethical leadership and personality traits, found strong positive relationships between personality traits and principled leadership and developed a scale to measure these relationships. They also emphasised that principled leadership and ethical leadership are leadership styles that often overlap and emphasise similar values.

As a result of the multiple linear regression analysis carried out to reveal how the sub-dimensions of Extraversion, Emotional Imbalance, Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline, which are thought to have an impact on the participants' "Determined Leadership Average Scores", predict Determined Leadership, the variables of Extraversion, Emotional Imbalance, Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline together exhibited a significant relationship with Determined Leadership. The variables of Extraversion, Emotional Imbalance, Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline together explain approximately 26% of the change in the Determined Leadership score averages. According to the standardized regression coefficients, the relative importance of the predictor variables on Determined Leadership is seen to be Openness to Experience, Extraversion, Self-Discipline, Agreeableness and Emotional Imbalance, respectively. Considering the significance tests of the regression coefficients of the predictor variables, it is seen that the predictor variables Self-Discipline, Openness to Experience and Extraversion are significant predictors on Determined Leadership, it is concluded that the Emotional Imbalance and Agreeableness sub-dimensions are not significant predictors of Determined Leadership. For this reason, it is understood that individuals with personality traits such as openness to experience, extraversion and self-discipline follow a goal-oriented path, have high self-confidence, desire for continuous development and have traits that increase the motivation of employees, and they positively affect the determined leadership. In Colbert et al. (2012) article, the effect of personality traits

on leadership effectiveness was evaluated and it was stated that high responsibility and emotional balance are related to determined leadership.

Recommendations for this research are as follows:

- It is recommended that the studies to be carried out should be aimed at students of the same age group studying at different faculties in order to determine the leadership traits and perceptions of university students.
- Studies in the field of leadership for students of the Faculty of Sports Sciences can be carried out with time-based studies with carefully selected students in the same group, starting from special talent exams, in order to better understand the students' perceptions.
- In order to observe the impact of the development of students' leadership behaviors in the field of sports, emphasis can be given to studies aimed at comparing and examining the current situation and the impact of the period in which students studying in different branches such as boxing, swimming, tennis, table tennis, etc. were introduced to the sports branch.
- Such studies can be used to find solutions in studies aimed at determining the problems that hinder the development of leadership perceptions and personality traits of Faculty of Sports Sciences students.
- Students entering the university environment, making new friends and meeting a different environment are assumed to be situations that directly affect their leadership perceptions and personality traits. In this context, joint studies can be carried out with career planning and development application research centers at universities to influence the development of students' leadership qualities and their personal development. Additionally, curriculum studies on personality and leadership development can be conducted.
- University students can be directed to activities that will have a positive impact on their personalities, and studies can be conducted to reveal situations that negatively affect individuals.
- It is known that students of the Faculty of Sports Sciences actively engage in sports both in and out of class. Since it is thought that individuals' playing sports is effective in the development of their leadership behaviors, it is recommended that students take more part in areas and activities where they can actively do sports.

In the light of the information obtained in the study, it is predicted that the students of the Faculty of Sports Sciences have high traits of Extraversion, Openness to Experience, Agreeableness and Self-Discipline, which may have a positive impact on the leadership behaviors of these individuals and it is recommended that studies

should be carried out to develop these traits in order to increase the leadership behaviors of students, and in addition, studies should be carried out to reduce these aspects of individuals, as Emotional Imbalance may have a negative effect.

### **Conflict of Interest Declaration**

All authors cited herein declare that they have no conflicts of interest to disclose.

### **Compliance of Ethical Standard Statement**

All procedures performed in studies involving human participants were in accordance with the ethical standards of the institutional and/or national research committee. In this context, ethical permission was obtained from Bayburt University Ethics Committee. Document Number:12.09.2022-E-51694156-050.99-88610.

### **References**

- Aktan, E., Ağca, H., & Çakmak, V. (2014). Liderliğe yönelik bilimsel yaklaşımlar. P. A. Gürel ve R. Yılmaz (Ed.) *Liderlik ve çağdaş boyutları* (1. baskı, s.317-336) içinde. İstanbul: Derin Yayınları.
- Ballı, E. (2013). Lider olarak algılanmada kişilik özelliklerinin etkisi: Özel güvenlik görevlisi örnekleminde ampirik bir çalışma, *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13 (3), 85-94.
- Bilgin, A. (2022). *Beden eğitimi ve spor öğretmenlerinin kişilik özelliklerinin liderlik davranışlarına olan etkisinin incelenmesi* (Tez No: 751330) [Yüksek Lisans Tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi-Muğla]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Burger, J. M. (2006). *Kişilik*. (Çev. İ.D. Erguvan Sarıoğlu). Kaknüs Yayıncılık.
- Büyüköztürk, Ş. (2004). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (4.baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Chelladurai, P., & Saleh, S. D. (1980). Dimensions of leader behavior in sports: development of a leadership scale. *Journal of sport psychology*, 2(1), 34-45. <https://doi.org/10.1123/jsp.2.1.34>
- Colbert, A. E., Judge, T. A., Choi, D., & Wang, G. (2012). Assessing the trait theory of leadership using self and observer ratings of personality: The mediating role of contributions to group success. *The leadership quarterly*, 23(4), 670-685. <https://doi.org/10.1016/j.leaqua.2012.03.004>
- Cüceloğlu, D. (1993). *İnsan ve davranışı* (4. Basını). Remzi Kitabevi.
- Çiviti, N., & Arıcıoğlu, A. (2012). Beş faktör kuramına dayalı kişilik özellikleri. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(23), 78-96.
- Dayıcan, Y., & Demiray, E. (2021). Türkiye masa tenisi liglerinde oynayan sporcuların liderlik yönelimleri ve kişilik özellikleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Spor Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 257-268. <https://doi.org/10.25307/jssr.892620>
- Doğan, S. (2005). *Çalışan ilişkileri yönetimi* (1. Baskı). Kare Yayınları.
- Düger, Y. S. (2021, July 10-13). Kişilik özelliklerinin liderlik etme motivasyonuna etkisi: Cinsiyet bağlamında bir araştırma, 20. *International Business Congress*, Giresun, Turkey.
- Düzgün, A. (2022). Z Kuşağının Kişilik Özellikleri ile Liderlik Tarzı Beklentisi Arasındaki İlişki. *Erciyes Akademi*, 36(1), 408-431. <https://doi.org/10.48070/erciyesakademi.-1077762>
- Ensari, N., Riggio, R.E., Christian, J., & Carslaw, G. (2011). Who emerges as a leader? Meta-analyses of individual differences as predictors of leadership emergence. *Personality and*

- Individual Differences*, 51, 532-536. <https://psycnet.apa.org/doi/10.1016/j.jpaid.2011.05.-017>
- Eren, E. (2000). *Örgütsel davranış ve yönetim psikolojisi* (6.baskı). Beta Yayınevi.
- Evinç, Ş. G. (2004). *Maternal personality characteristics, affective state, and psychopathology in relation to children's attention deficit and hyperactivity disorder and comorbid symptoms* (147591). [Master's thesis, Middle East Technical University-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Ulusal Tez Merkezi.
- Farsani, M. E. (2013). Relationship between leadership styles and personality traits among woman physical education teachers. *European Journal of Sports and Exercise Science*, 2(1):17-21.
- Gama, D. R. N. D., Nunes, R. D. A. M., Castro, J. B. P. D., Souza, C. A. M. D., Rodrigues Júnior, F. L., & Vale, R. G. D. S. (2019). Analysis of the relationship between personality traits and leadership characteristics of handball coaches of school teams in the state of Rio de Janeiro, Brazil. *Motriz: Revista de Educação Física*, 25. <https://doi.org/10.1590/s1980-6574201900030014>
- Garland, D. J., & Barry, J. R. (1990). Personality and leader behaviors in collegiate football: A multidimensional approach to performance. *Journal of research in personality*, 24(3), 355-370. [https://doi.org/10.1016/0092-6566\(90\)90026-3](https://doi.org/10.1016/0092-6566(90)90026-3)
- George, D., & Mallery, P. (2010). *SPSS for Windows step by step: a simple guide and reference, 17.0 update*. 10th ed. Boston: Allyn & Bacon.
- Gökbaraz, N., Bozyiğit, E., & Gökçe, H. (2021). Spor bilimleri öğrencilerinin liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları ile yaratıcı kişilik özellikleri arasındaki ilişki. *Eurasian Research in Sport Science*, 6(1), 77-88. <https://doi.org/10.29228/ERISS.7>
- Hazar, M. (2000). *Beden eğitimi ve sporda oyunla eğitim*. Tutubay Yayınları.
- Hoy, W. K., & Miskel, C. G. (2010). *Management theory, research and practice*. Ankara: Nobel Printing Distribution.
- İnanç, B., & Yerlikaya, E. (2013). *Kişilik kuramları* (7.baskı). Pegem Akademi.
- Judge, T. A., Bono, J. E., Ilies, R., & Gerhardt, M. W. (2002). Personality and leadership: A qualitative and quantitative review. *Journal of Applied Psychology*, 87(4), 765-780. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.87.4.765>
- Kalaycı, Ş. (2010). *SPSS uygulamalı çok değişkenli istatistik teknikleri*. (5. Baskı). Asil Yayın Dağıtım.
- Kalshoven, K., Den Hartog, D. N., & De Hoogh, A. H. B. (2011). Ethical leadership at work questionnaire (ELW): Development and validation of a multidimensional measure. *The Leadership Quarterly*, 22(1), 51-69.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavram ilkeler teknikler* (7. Basım). 3A Eğitim Araştırma Danışmanlık Ltd.
- Kassim, A. F. M., Mazli, A., Saufi, A., & Mansor, S. H. (2021). Assessing coach's personality and transformational leadership behavior among team and individual sports. *The International Journal of Indian Psychology*, 9(3), 1061-70. <http://dx.doi.org/10.25215/0903.097>
- Konter, E. (1996). *Bir lider olarak antrenör*. Alfa Yayınları.
- Köknel, Ö. (1984). *Kişilik, kaygıdan mutluluğa* (5.baskı). Altın Kitaplar.
- Kul, M., & Güçlü, M. (2010). Okul yöneticilerinin liderlik stilleri ile beden eğitimi öğretmenlerinin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 7(2),1021-1038.
- Lowe, K. B., Kroeck, K. G., & Sivasubramaniam, N. (1996). Effectiveness correlates of transformational and transactional leadership: A meta-analytic review of the MLQ literature. *The leadership quarterly*, 7(3), 385-425. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(96\)90027-2](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(96)90027-2)

- Maxwell, J. C. (1999). *Liderlik nitelikleri*. (Çev: İ. Şener). Beyaz Yayınları.
- McClure, L. and Werther, W.B. (1993). Personality Variables in Management Development Interventions. *Journal of Management Development*, Vol. 12 No. 3, pp. 39-47. <https://doi.org/10.1108/02621719310025056>
- McCrae, R. R., & Costa, P. T., Jr. (2008). The five-factor theory of personality. In O. P. John, R. W. Robins, & L. A. Pervin (Eds.), *Handbook of personality: Theory and research* (pp. 159–181). The Guilford Press.
- Özbek, O., & Kızılyalı, M. (2017). Lisans öğrencilerinin liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları: Ölçek geliştirme çalışması. *Journal of Human Sciences*, 14(4), 4112-4122. DOI:10.14687/jhs.v14i4.4635
- Özdevecioğlu, M. (2002). Kamu ve özel sektör yöneticileri arasındaki davranışsal çalışma koşulları ve kişilik farklılıklarının belirlenmesine yönelik bir araştırma. *Erciyes Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi* (19), 115- 134.
- Özkan, R., & Yaman, M. (2023). Amatör spor kulüpleri federasyonu yöneticilerinin liderlik yönelimleri, kişilik özellikleri ve empati düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *The Online Journal of Recreation and Sports*, 12(1), 55-69. <http://dx.doi.org/10.22282/tojras.1201080>
- Robertson, I. T. (2000). Conscientiousness and managerial performance. *Journal of Occupational & Organizational Psychology* 73(2): 171-18. <http://dx.doi.org/10.1348/096317900166967>
- Sayın, U., & Sayın, H. Z. (2019). Y kuşağı üniversite son sınıf öğrencilerinin beş faktör kişilik özellikleri ve liderlik uygulamaları tercihleri arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 3(2), 57-78. <https://doi.org/10.34056/aujef.458916>
- Sekaran, U., & Bougie, R. (2016). Research methods for business: A *Skill-Building Approach* (7th Edition). West Sussex: John Wiley & Sons Ltd.
- Shalaby, M. N. (2017). The Determinants of leadership: Genetic, hormonal, personality traits among sport administrators. *International Journal of Pharmaceutical and Phytopharmacological Research*, 7(5), 9-14. <https://ejppr.com/aY6eARL>
- Shrestha, N. (2020). Detecting multicollinearity in regression analysis. *American Journal of Applied Mathematics and Statistics*, 8(2), 39-42. DOI:10.12691/ajams-8-2-1
- Şengül, A. N. (2019). Genç futbolcuların kişilik ve bazı özellikleri ile antrenörlerde bulunmasını istedikleri liderlik tarzlarının değerlendirilmesi (Tez No. 599968) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Gelişim Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). Using Multivariate Statistics (6th ed.). Allyn and Bacon.
- Tahaoglu, F., & Gedikoğlu, T. (2009). İlköğretim okul müdürlerinin liderlik rolleri. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 15(58), 274-98.
- Tiryaki, Ş. (2000). *Spor psikolojisi kavramlar, kuramlar ve uygulama* (1.baskı) Eylül Yayınları.
- Ünlü, İ. O. (2023). Kickboks sporcularının liderlik yönelimi. *Yalova Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 2(1), 12-29.
- Weinberg, S. R. & Gould, D. (2007). *Personality and sport. Foundation of sport and exercise psychology*. Human Kinetics Publishers: Champaign, IL. p.40.
- Yetim, A. (1996). Spor yönetiminde liderlik. *Gazi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 1(3), 85-94.

### Genişletilmiş Özet

Lider kavramı geçmişten günümüze çok geniş tanımları yapılmış bir kavramdır. Bilgi çağı bireylerinin sayısının artması, teknolojik gelişim ve bilgi paylaşımının artması ile birlikte birçok disiplinde liderlik tanımları ortaya çıkmaktadır. Liderlik, grupla birlikte hareket edebilme ve grubu harekete geçirebilme, aynı fikri paylaşılan grup üyelerini yönlendirebilme ve yasallaşma gibi durumların hayata aktarılabilmesi için insanları bu gerçeklere ikna edebilme becerisidir (Aktan, Ağca & Çakmak, 2014). Bir başka tanımda ise liderin belirlediği hedefler doğrultusunda birleşen grupların oluşturulması ve eyleme geçirilmesi için her insanın nadir bulunan bir beceriye ve ikna kabiliyetine sahip olması gerektiği vurgulanmaktadır (Kul & Güçlü, 2010).

Spor bilimlerindeki liderlik çalışmalarına baktığımızda, takım yönetiminde antrenör, kaptan ve sporculara, kulüp ve spor organizasyonlarında ise yöneticilere odaklanıldığı görülmektedir. Farklı yapısal özellikler, sistem kuralları, faaliyetlerdeki insan ilişkileri ve spor faaliyetlerinde ortaya çıkan başarılar spor örgütlerini bu açıdan diğer örgütlerden açıkça ayırmaktadır (Chelladurai & Saleh, 1980).

Spor unsuru, yarışma ve eğlence amacıyla, bireysel veya takım halinde, önceden belirlenmiş belirli kural ve tekniklere uygun olarak yapılan hem fiziksel hem de zihinsel olarak gelişim sağlayan faaliyetler bütünüdür. Ülkemizdeki spor alanında liderlikle ilgili bazı kavram karmaşaları, konuyla ilgili literatür incelendiğinde ortaya çıkmaktadır. Çünkü bu bağlamda bazı kavramlar ülkemizde farklılık göstermektedir. Örneğin futbolda takımın lideri "teknik direktör" olarak anılırken, basketbolda "antrenör" olarak anılmaktadır. Spor alanındaki yaygın kullanıma bakıldığında lider olarak kabul edilen kişiler "antrenör" kavramı ile anılmaktadır (Doğan, 2005).

Spor ve liderlik arasındaki ilişki bugüne kadar birden fazla araştırmaya konu olmuştur. Liderlik, insanları belirli bir yönde etkileyen ve yönlendiren bir süreci ifade eder. Yapılan çalışmalara baktığımızda liderlik üzerine yapılan çalışmaların sporcu, antrenör (eğitmen) ve spor yöneticisi gibi kişileri incelediğini görmekteyiz. Liderlik olgusu, sporun paydaşı olan tüm bireylerin performansını ve başarısını etkileyebilecek en önemli faktörler arasında yer alıyor. Bu bağlamda antrenörleri "oyuncularını hem fiziksel ve fizyolojik hem de teknik ve taktik açıdan geliştirmeyi hedefleyen eğitimler almış bireyler" olarak tanımlamak mümkündür (Konter, 1996). Bu bağlamda sporunun, antrenörün, kulüplerin ve sporla ilgili herkesin başarısını artırmak için yol gösteren ve yönetim sorumluluğu üstlenen kişiler spor alanında lider olarak ortaya çıkmaktadır.

Kişilik kavramı söz konusu olduğunda, bireyin diğer insanlardan farklılığını belirleyen, kişinin kendisi ve çevresiyle kurduğu tutarlı ve kalıplaşmış davranışlar olduğu söylenebilir (Cüceloğlu, 1993). Kişilik, bir kişinin zihinsel, fiziksel ve ruhsal özelliklerinin ve dışsal olarak bireyin toplumdaki belirli özelliklerinin ve rollerinin



toplamıdır. Bireyin doğuştan getirdiği özelliklerine ek olarak sosyalleşme sürecinde edindiği özellikler bütünüdür (Eren, 2000).

İnsanların kişilikleri, çevrelerindeki durumları algılama ve yorumlama yeteneklerini etkiler ve buna bağlı olarak bireylerin farklı iş ve görevlerdeki performanslarını değiştirir (McClure, & Werther, 1993). Bireylerin kişilik farklılıkları liderlerinin başarısında da etkin rol oynamaktadır (Robertson, 2000).

Bireysel farklılıklardan yola çıkarak bireyin iç ve dış çevresinin rolü oldukça etkilidir. İnsanlar bir araya getirildiğinde belirli kişilik özelliklerini paylaşanlar benzer kişilik kuramları içinde değerlendirilmektedir (Özdevecioğlu, 2002).

Spor ve kişilik arasındaki ilişkiler incelendiğinde, sporun insan kişiliğinin gelişim ve sosyalleşme aşamalarında önemli bir rol oynadığı belirtilmektedir. Kişilerin zihinsel ve sosyal gelişimleri üzerinde olumlu etkileri olan sportif faaliyetler, sporcu olan ve olmayan kişilerin kişilik özelliklerinde farklılıklar olduğunu gösteren çalışmalarda mevcuttur (Weinberg & Gould, 2007).

İlişkisel tarama modeli, iki ve daha çok sayıdaki değişken arasında birlikte değişim varlığını ve/veya derecesini belirlemeyi amaçlayan bir araştırma modelidir (Karasar, 2020). Bu bağlamda çalışmada, çalışmanın temel amacıyla tutarlı olarak ilişkisel tarama modeli kullanılmıştır. Literatürün taranması ve eksik alanların fark edilmesi bu araştırmanın amacını oluşturmaktadır. Bu çalışmanın amacı, Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin kişilik özellikleri ile liderlik davranışlarına ilişkin öz algıları arasındaki ilişkileri incelemektir.

Araştırmanın ulaşılabilir evrenini 2022-2023 Akademik Yılı Güz Döneminde Bayburt Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi Antrenörlük Eğitimi, Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği ve Spor Yöneticiliği Bölümlerinde öğrenim gören toplam 794 öğrenci oluşturmaktadır. Bu bağlamda çalışmanın örneklemini, erişilebilir evrenden gönüllülük esasına dayalı olarak kolayda örnekleme yöntemi ile seçilen 451 öğrenci oluşturmaktadır. Bu bağlamda araştırma evreni için kabul edilebilir bir örneklem büyüklüğüne ulaşıldığı anlaşılmaktadır (Sekaran, & Bougie, 2016).

Araştırma kapsamında verilere ulaşmak için bir anket formu kullanılmış ve veriler gönüllülük esasına dayalı olarak yüz yüze toplanmıştır. Anket formu doldurulmadan önce araştırmacı tarafından katılımcılara gerekli açıklamalar yapılmış ve formun doğru cevaplanması sağlanmıştır. Bu doğrultuda hazırlanan anket formu üç bölüme ayrılmıştır. Bu formun birinci bölümünde "Kişisel Bilgi Formu", ikinci bölümünde "Lisans Öğrencilerinin Liderlik Davranışlarına İlişkin Öz Algıları Ölçeği (LÖLDA)", üçüncü bölümünde ise "Türkçe Büyük Beşli Kişilik Ölçeği (TBFI)" yer almaktadır.

TBFI ölçeğinin dışadönüklük alt boyutunun, LÖLDA ölçeğinin alt boyutları olan katılımcı lider ve kendine güvenen lider ile düşük düzeyde pozitif ve anlamlı, ilkeli lider ve kararlı lider ile ise pozitif yönde orta düzeyde ve anlamlı ilişkilere sahip

olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, katılımcıların dışadönüklük düzeyleri arttıkça kendine güvenen lider, kararlı lider, katılımcı lider ve İlkeli lider düzeyleri de artmaktadır. Bunun nedeninin girişimci, sosyal, aktif ve hevesli olmak gibi dışadönüklük özellikleri sergileyen bireylerin liderliğin tüm alt boyutlarını olumlu yönde etkileyebilmesi olduğu düşünülmektedir.

TBFI ölçeğinin Duygusal Dengesizlik alt ölçeği ile LÖLDA ölçeğinin kendine güvenen lider alt boyutu arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca, duygusal dengesizlik ile kararlı lider, katılımcı lider ve İlkeli lider arasında negatif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. TBFI ölçeğinin Deneyime Açıklık alt boyutu ile LÖLDA ölçeğinin katılımcı lider, ilkeli lider, kararlı lider ve kendine güvenen lider alt boyutları arasında pozitif yönlü ilişkiler olduğu görülmüştür.

TBFI ölçeğinin yumuşak başlılık alt boyutu ile LÖLDA ölçeğinin kendine güvenen lider, katılımcı lider, kararlı lider ve İlkeli lider alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, katılımcıların yumuşak başlılık düzeyi arttıkça kendine güvenen lider, katılımcı lider, kararlı lider ve İlkeli lider düzeyleri de artmaktadır. TBFI ölçeğinin öz disiplin alt boyutu ile LÖLDA ölçeğinin kendine güvenen lider, katılımcı lider, kararlı lider ve ilkeli lider alt boyutları arasında pozitif yönde anlamlı ilişkiler olduğu tespit edilmiştir. Diğer bir deyişle, katılımcıların öz disiplin düzeyi arttıkça, kendine güvenen lider, katılımcı lider, kararlı lider ve İlkeli lider düzeyleri de artmaktadır.

Çalışmada elde edilen bilgiler ışığında Spor Bilimleri Fakültesi öğrencilerinin dışadönüklük, deneyime açıklık, yumuşak başlılık ve özdisiplin özelliklerinin yüksek olmasının bu bireylerin liderlik davranışları üzerinde olumlu etkisi olabileceği öngörülmekte ve öğrencilerin liderlik davranışlarının artırılması için bu özelliklerinin geliştirilmesine yönelik çalışmalar yapılması, ayrıca Duygusal Dengesizlik kişilik özelliğinin olumsuz etkisi olabileceğinden bireylerin bu yönlerinin azaltılmasına yönelik çalışmalar yapılması önerilmektedir.

# Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri ile Aile Dostu Okul Politikaları Arasındaki İlişki\*

Yusuf Gidiş \*\*, Bilgen Kiral\*\*\*

Makale Geliş Tarihi:15/06/2024

Makale Kabul Tarihi:08/09/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1501851

## Öz

*Bu çalışmada, okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ile aile dostu okul politikaları arasındaki ilişkinin belirlenmesi ve bu konulardaki görüşlerinin çeşitli değişkenlere göre karşılaştırılması amaçlanmıştır. Veriler, 2021-2022 akademik yılında Manisa'daki kamu ilkokul, ortaokul ve lise yöneticilerinden toplanmıştır. Araştırmaya 1783 yöneticiden basit seçkisiz örnekleme seçilen 332 yönetici katılmıştır. Araştırmaya göre, yöneticilerin işkoliklik düzeyleri orta, aile dostu okul politikaları düzeyleri ise çok yüksektir. İşkoliklik düzeyleri, cinsiyet, öğretmen sayısı ve okul kademesine göre farklılık gösterirken, görev durumu, eğitim durumu ve mesleki kıdeme göre farklılık göstermemektedir. Aile dostu okul politikaları düzeyleri ise görev durumu, eğitim durumu, mesleki kıdem ve okul kademesine göre anlamlı farklılık gösterirken, cinsiyet ve öğretmen sayısına göre farklılık göstermemektedir. İşkoliklik eğilimi ile aile dostu okul politikaları arasında düşük düzeyde pozitif ilişki bulunmaktadır. Araştırma sonuçları doğrultusunda, işkoliklik eğilimlerinin nedenlerini inceleyen çalışmaların yürütülmesi ve yöneticilerin lisansüstü eğitim süreçlerine katılımının desteklenmesi önerilmektedir.*

**Anahtar Kelimeler:** Aile, aile dostu okul politikaları, işkoliklik, yönetici.

## The Relationship Between School Administrators' Workaholism Tendency and Family-Friendly School Policies

### Abstract

*The research aims to determine the relationship between school administrators' workaholism tendencies and family-friendly school policies. School administrators'*

\*Bu çalışma, ikinci yazarın danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan "Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimleri ile Aile Dostu Okul Politikaları Arasındaki İlişki" adlı doktora tezinden üretilmiştir. 14th International Congress on New Trends in Education – ICONTE'de sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

\*\*Millî Eğitim Bakanlığı, Manisa, Türkiye, [gidisyusuf@gmail.com](mailto:gidisusuf@gmail.com), ORCID:[0000-0001-6507-0358](https://orcid.org/0000-0001-6507-0358)

\*\*\*Aydın Adnan Menderes Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Yönetimi, Aydın, Türkiye, [bilgen.kiral@adu.edu.tr](mailto:bilgen.kiral@adu.edu.tr), ORCID:[0000-0001-5352-8552](https://orcid.org/0000-0001-5352-8552)

**Kaynak Gösterme:** Gidiş, Y., & Kiral, B. (2024). Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ile aile dostu okul politikaları arasındaki ilişki, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 2770-2803.

*workaholism levels and family friendly school policies were examined according to the variables of gender, job status, educational status, professional seniority, number of teachers, and school level. Data was collected from primary, secondary, and high school administrators working in public schools in Manisa in 2021-2022 academic year. 332 administrators participated in the research who were selected randomly from 1783 administrators. According to the research, school administrators' workaholism levels are medium; while their family-friendly school policies level is very high. Their workaholism levels differ significantly according to gender, number of teachers at school, and school level while they don't differ significantly according to duty, educational status, and seniority. Their family-friendly school policies levels differ significantly according to duty, education status, seniority, and school level while they don't differ in terms of gender and the number of teachers. There is a low and positive relationship between their workaholism tendency and family-friendly school policies. In the research, it is recommended to conduct studies which examine the reasons of school administrators' workaholism tendencies and to support their participation in postgraduate education.*

**Keywords:** Administrator, family, family-friendly school policies, workaholism

## Giriş

İş, insan yaşamının ayrılmaz bir parçasıdır. İnsanlar işlerine büyük bir zaman harcamakta, yaşamsal faaliyetlerini devam ettirebilmek için herhangi bir iş yapmak zorundadırlar. Bu nedenle yaptıkları işin tüm yaşantılarını etkilemesi kaçınılmazdır (Uyguç vd., 1998). Çalışma yaşamında bireyin çalışması gereken saatler önceden belirlenmiştir. Ancak çalışanlar, çalışma saatlerinin dışına çıkarak zamanlarının büyük bir kısmını işte geçirebilmektedir. Kişinin belirlenen sürelerden fazla çalışması işkoliklik ile sonuçlanabilmektedir (Pekdemir & Koçoğlu, 2014). Bu sebeple örgütler iş ve aile çatışmasını azaltmak için aile dostu politikalar geliştirme yoluna gitmektedirler. Bu anlamda aile dostu politikalar çalışanların iş aile dengesini sağlamaya yardımcı olmak için işveren ya da örgüt tarafından geliştirilen çeşitli uygulamalar olarak ifade edilebilir. Yapılan çalışmada öncelikle işkoliklik ve aile dostu okul politikaları kavramları incelenmiş, ardından bu iki kavram çeşitli değişkenlere göre ele alınmış, son olarak da işkoliklik ve aile dostu okul politikaları arasındaki ilişki araştırma bulguları doğrultusunda irdelenmiştir.

## İşkoliklik

İşkoliklik kavramı ilk olarak Oates'in (1971) yazdığı "Bir İşkolinin İtirafı" (Confession of a Workaholic) isimli kitapta çalışanın yüksek seviyede işine bağlı olması ve çalışma arzusu içinde bulunması şeklinde tanımlanmıştır. Andreassen'e (2014) göre işkoliklik, uzun çalışma saatleri, iş beklentilerinin aşılması ve işle aşırı meşgul olma ile karakterize edilen bir olgudur (Akt. Harpaz & Snir, 2003). İşkoliklik; aşırı çalışma ve kompulsif çalışma (Huyghebaert vd., 2018; Sharma & Sharma, 2013) olarak iki boyutta incelenmektedir. Aşırı çalışma, bireylerin işe gerekenden daha fazla çaba harcadığı işkolikliğin davranışsal yönünü (Huyghebaert

vd., 2018; Sharma & Sharma, 2013); kompulsif çalışma ise işe karşı takıntılı olma ve çalışma saatleri dışında bile işi düşünme şeklinde kendini gösteren işkolikliğin bilişsel yönünü ifade etmektedir (Mazzetti vd., 2016; Sharma & Sharma, 2013).

İşkoliklik her örgütte olduğu gibi eğitim örgütlerinde de karşılaşılabilen bir bağımlılık türüdür (Özdemir, 2013). Okul yöneticilerinin görev, sorumluluk ve çalışma alışkanlıklarındaki hızlı değişimin okul yöneticileri üzerinde oluşturduğu baskı, işkoliklik eğilimini arttıran faktör olarak öne çıkmaktadır. İşkoliklik okul kültüründe ve yöneticinin etkililiğinde olumsuz etkilere sebep olmaktadır (Bardakçı & Baloğlu, 2012). Oysaki okul yöneticilerinden, okul vizyonunun belirlenmesinde ve okuldaki değişim çabalarını yönlendirmede sağlıklı kararlar alabilmesi beklenmektedir (Altinkurt & Yılmaz, 2015).

Alan yazında işkoliklikle ilgili oldukça fazla araştırma bulunmaktadır. Bu araştırmalarda işkolikliğin mükemmeliyetçilik, stres, sağlık sorunlarıyla ilişkilendirildiği (Spence & Robbins, 1992); işkoliklerin aile içi problem çözme becerileri, aile içi iletişimleri ve ailelerine ilgilerinin negatif olduğu (Robinson & Post, 1997); işkoliklerde obsesif kompulsif bozukluk görüldüğü (Robinson, 1999); okul yöneticilerinin çoğunluğunun okul dışında bile işi düşündükleri (McKay, 2004); işkoliklerin ailesini ihmal ettiği ve iş-aile dengesini kurmadığı (Ölçer, 2005); işkolikliğin iş stresi ve iş yaşam dengesiyle ilişkili olduğu (Aziz & Cunningham, 2008); tükenmişliğin işkoliklikten etkilendiği (Bashan, 2012); işkoliklerin kısa süreli işlerde başarıları yüksekken uzun süreli çalışmalarda düşük performans gösterdikleri, iş dışı yaşamlarında sorunlar yaşadığı (Snir & Harpaz, 2004); işe bağımlı bireylerin uyanamama, uykusuzluk ve iş yerinde uyuma gibi sorunlarda yüksek risk grubunda oldukları (Kubota vd., 2010) şeklinde sonuçlara rastlanmaktadır. Araştırma sonuçları değerlendirildiğinde işkolikliğin örgütsel ve bireysel anlamda olumsuz yönlerinin ön plana çıktığı söylenebilir. İşkolikliğin, bireylerin işlerine olan aşırı bağlılıklarını ve bu durumun olası sonuçlarını anlamak açısından kritik bir kavram olduğu ifade edilebilir. Bu anlamda işkoliklik ile aile dostu okul politikaları arasındaki etkileşimin anlaşılmasının, okulun genel işleyişi açısından önemli olacağı söylenebilir.

### **Aile Dostu Okul Politikaları (ADOP)**

Aile dostu politikalar, çalışanların iş sorumlulukları ile aile yükümlülüklerini birlikte yürütebilmeleri için tasarlanmış bir dizi fayda ve uygulamaları kapsamaktadır (Grover & Crooker, 1995; Saltzstein vd., 2001). Aile dostu politikalar genellikle ücretli izin, esnek çalışma programları, çocuk bakımı desteği ve uzaktan çalışma seçenekleri gibi faydaları içermektedir (Bae & Skaggs, 2017; Moon & Roh, 2010). Aile dostu politikalar okullarda uygulandığında aile dostu okul politikaları adını almaktadır.

Okullarda çalışanların iş ve aile dengelerini sağlamalarına yönelik uygulamalardan oluşan ADOP; esnek politikalar, destekleyici politikalar ve izin

politikalarından oluşmaktadır. Esnek çalışma politikaları; evden çalışma, tele çalışma, esnetilmiş vardiyalı çalışma ve ödünç iş ilişkisi gibi uygulamaları (Doğrul & Tekeli, 2010; Kanten, 2013; Liddicoat, 1999); destekleyici politikalar, tamamlayıcı fayda ve programları (Allen, 2001; Behson, 2005; Lee & Hong, 2011); izin politikaları ise çalışanların tatil, hastalık izni, ebeveyn izni, acil durum izni gibi düzenlemeleri içermektedir (Aydın, 2019; Kanten, 2013).

Alan yazında aile dostu politikalarla ilgili yapılan araştırmalarda, aile dostu politikalar ile kendini adanmış iş gücü arasında ilişki olduğu (Afonja, 2019); esnek çalışma uygulamaları ile örgütsel bağlılık arasında anlamlı ilişki olduğu (Aydıntan & Kördeve, 2016) tespit edilmiştir. Ayrıca esnek çalışma düzenlemelerinin örgütsel bağlılığı ve örgütsel performansı arttırdığı (Avcı vd., 2020); aile dostu politikaların çalışanların ailevi ihtiyaçlarını karşılayarak iş eğitiminin devamını sağladığı, sorun çözümünde çalışanların katılımını artırdığı ve böylelikle sosyal sorumluluklarını da yerine getirdiği (Gürel, 2019); izin konusundaki kolaylaştırıcı uygulamaların öğretmen bağlılığını ve motivasyonunu desteklediği ve iş-aile çatışmasını engellediği (Bostancı vd., 2022); kadın çalışanların bu politikalara yönelik olumlu algılarının örgüte karşı pozitif tutum ve davranış göstermesini sağladığı (Kanten vd., 2020); iş-aile programlarının kullanımını ve örgüt performansını etkilediği (Arthur & Cook, 2003); fazla çocuk sahibi olma niyetinde rol oynadığı (Park, 2018) sonuçlarına ulaşılmıştır. Araştırma sonuçlarında da görüldüğü gibi aile dostu politikaların bireye olduğu gibi ait olduğu örgüte de olumlu anlamda etkilerinin olduğu anlaşılmaktadır. Bu çerçevede örgütler çalışanlarına esnek çalışma saatleri, uzaktan çalışma, kısmi zamanlı çalışma, sıkıştırılmış çalışma, iş paylaşımı, bağımlı bakım yardımı, çocuk bakım yardımı, analık izni, babalık izni, ebeveyn izni, ücretli izin, ücretsiz izin (Çarıkçı, 2001; Kahraman, 2018; Moon & Roh, 2010; Park, 2018; Scheibl & Dex, 1998; Ülker, 2018) gibi aile dostu uygulamalar sunmaktadır.

Okulun amaçlarına ulaşmak için öğretmenlerden üst düzeyde yarar sağlamak isteyen okul yöneticileri, öğretmenlerin amaçlarını ve ihtiyaçlarını dikkate almaları gerekmektedir. Çalışanların ailevi ihtiyaçlarını dikkate alan yöneticiler, karşılıklı güven ve desteğe dayalı sağlıklı bir iletişim kuran, çatışmaları örgütsel bir olgu olarak kabul eden, onlarla birlikte yaşanması gereğine inanan ve bireysel farklılıklara saygılı olan kimselerdir (Kızmaz & Türkmenoğlu, 2010; Akt. Başın, 2012). Okul yöneticileri öğretmenlerin ihtiyaçlarına karşı saygı ve anlayış göstererek duyarlı olmalı ve onlara destek olmalıdır. Öğretmenlerin çabalarının desteklenmesi ve gerek iş yaşamlarında gerekse aile yaşamlarında ihtiyaç duydukları duyarlılığın okul yöneticileri tarafından gösterilmesi okulların hedeflerine ulaşmasını kolaylaştırmaktadır (Beatty, 2000; Denig & Quinn, 2001).

Kuramsal tartışmalar ve ampirik araştırmalara göre çalışanların iş aile dengesinin sağlanması için onlara aile dostu politikalar sunulmasının oldukça faydalı olduğu sonucuna varılabilir. Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerinin de okullarda aile dostu okul politikalarının geliştirilmesinde etkili olabileceği düşünülebilir. İş-aile

dengesi, öğretmen mutluluğu, öğretmen bağlılığı, okula aidiyet, öğretmen ve yönetici memnuniyeti gibi birçok açıdan önemli olan aile dostu okul politikaları ile işkoliklik eğilimi arasındaki ilişkinin araştırılmasının önemli olduğu söylenebilir. Ayrıca okul yöneticilerinin işlerine aşırı ve tutkuyla bağlı olmaları, onların aile dostu okul politikaları geliştirmelerinde önemli bir başat faktör olabilir. Bu nedenle işkoliklik kavramı ile aile dostu okul politikaları arasındaki ilişkinin varlığının, hangi yönde ve hangi düzeyde olduğunun tespit edilmesi önemli görülmektedir. Bu noktadan hareketle bu araştırma, okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ile aile dostu okul politikaları arasındaki ilişkiyi belirlemek amacıyla yapılmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve aile dostu okul politikaları oluşturma düzeyleri nedir?

2. Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve aile dostu okul politikaları oluşturma düzeyleri ve bu düzeyler çeşitli değişkenlere (cinsiyet, görev durumu, eğitim durumu, kıdem, öğretmen sayısına ve okul kademesi) göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ile aile dostu okul politikaları oluşturmaları arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Araştırmada, okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ile aile dostu okul politikaları arasındaki ilişkiyi incelemek amaçlanmıştır. Bu sebeple araştırma, nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modelinde tasarlanmıştır. Karasar'a (2019) göre ise ilişkisel tarama iki ya da daha fazla değişken arasındaki değişimin varlığını ve derecesini belirlemeyi amaçlayan araştırma modelidir.

### **Evren ve Örneklem**

Araştırmanın evrenini, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Manisa ilinde bulunan resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde görev yapan okul yöneticileri oluşturmaktadır. Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü'nden elde edilen en güncel istatistiki bilgilere göre 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Manisa ilinde 779 resmi ilkokul, ortaokul ve liselerde toplam 1783 okul yöneticisi görev yapmaktadır. Örneklem büyüklüğü %95'lik güven düzeyi,  $\alpha=.05$  anlamlılık ve %5'lik hoşgörü düzeyi için 316 kişi olarak belirtilmiştir. Araştırma verileri basit seçkisiz örnekleme yoluyla toplanmıştır. Araştırmanın yürütüldüğü örnekleme ilişkin bilgiler Tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.  
*Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimi ve ADOP Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri*

	Demografik Özellikler	Sayı	Yüzde (%)
Cinsiyet	Kadın	45	13.6
	Erkek	287	86.4
Mezuniyet	Önlisans/Lisans	258	77.7
	Lisansüstü	74	22.3
Görev	Müdür Yardımcısı	171	51.5
	Müdür	161	48.5
Kıdem	1-20 Yıl	54	16.3
	11-20 Yıl	121	36.4
	21-30 Yıl	119	35.8
	31 Yıl ve Üzeri	38	11.4
Okuldaki Öğretmen Sayısı	1-10 Kişi	37	11.1
	11-20 Kişi	89	26.8
	21-30 Kişi	67	20.2
	31 Kişi ve Üzeri	139	41.9
Okul Kademesi	İlkokul	113	34
	Ortaokul	102	30.7
	Lise	117	35.2

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmanın örneklemini 2021-2022 eğitim-öğretim yılı içerisinde Manisa ili ve ilçelerindeki kamu ilkokul, ortaokul ve liselerinde görev yapan gönüllü 332 okul yöneticisi oluşturmaktadır.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmada veriler cinsiyet, görev, eğitim durumu, mesleki kıdem, öğretmen sayısı ve okul kademesi bilgilerinin sorulduğu “Kişisel Bilgi Formu, İşkoliklik Ölçeği ve Aile Dostu Okul Politikaları Ölçeği” (ADOP) kullanılarak toplanmıştır. Ölçeklere ait bilgiler aşağıda sunulmaktadır.

*İşkoliklik Ölçeği*; Schaufeli vd. (2006) tarafından geliştirilmiş, Doğan ve Tel (2011) tarafından Türkçe’ye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek iki alt boyut ve toplam 14 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; aşırı çalışma ve kompulsif çalışmadan oluşmaktadır. Beşli Likert tipindeki ölçekte yer alan maddeler 1: “Hiç uygun değil” ile 5: “Tamamen uygun” arasında sıralanmaktadır. Ölçeğin orijinalinde Cronbach’s Alpha güvenilirlik katsayıları aşırı çalışma için. .76, kompulsif çalışma için. .74 ve ölçek toplamında .85 iken mevcut araştırmada aşırı çalışma için. 82, kompulsif çalışma için. .82 ve ölçek toplamında .90 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirliğin göstergesi kabul edilen toplam ve alt faktörler için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir (Balcı, 2009). Ayrıca ölçüğe araştırma örnekleminde toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analiz yapılmıştır. Elde



edilen DFA uyum indeksi değerleri (Gürbüz, 2019; MacCallum vd., 1996) incelendiğinde ölçme aracının araştırma örnekleminde doğrulandığı anlaşılmaktadır.

*ADOP Ölçeği*; Gidiş (2023) tarafından geliştirilmiş, üç alt boyut ve toplam 12 maddeden oluşmaktadır. Bu alt boyutlar; esnek politikalar, destekleyici politikalar ve izin politikalarıdır. Beşli Likert tipindeki ölçekte yer alan maddeler 1: “Hiçbir zaman” ile 5: “Her zaman” arasında sıralanmaktadır. Ölçek, “personelimin zorlu hallerde (bakıcının gelmemesi vb.) çocuğunu okula getirmesine izin veririm”; “personelimin ailevi sorunlarını anlatabileceği güven ortamı oluştururum”; “personelimin ailesiyle ilgili acil bir durumu olduğunda onun görev yerine başka bir personelimi yönlendiririm” şeklinde ifadelerden oluşmaktadır. Ölçeğin orijinalinde Cronbach’s Alpha güvenirlik katsayıları esnek politikalar için .67, destekleyici politikalar için .81, izin politikaları için .80 ve ölçek toplamında .83 iken mevcut araştırmada esnek politikalar için .67, destekleyici politikalar için .78, izin politikaları için .75 ve ölçek toplamında .80 olarak hesaplanmıştır. Güvenilirliğin göstergesi kabul edilen toplam ve alt faktörler için hesaplanan iç tutarlılık katsayıları ölçme aracının güvenilir olduğunu göstermektedir (Balcı, 2009). Ayrıca ölçeğe araştırma örnekleminde toplanan verilerle doğrulayıcı faktör analiz yapılmıştır. Elde edilen DFA uyum indeksi değerleri (Gürbüz, 2019; MacCallum vd., 1996) incelendiğinde ölçme aracının araştırma örnekleminde doğrulandığı anlaşılmaktadır.

### **Verilerin Toplanması ve Analizi**

Araştırmada evren olarak kabul edilen Manisa ili merkez ve ilçelerinden veri toplamak amacıyla Manisa İl Milli Eğitim Müdürlüğü’nden araştırma izni alınmıştır. Ölçeklerin uygulanacağı okullar, basit seçkisiz örnekleme yöntemine göre belirlenmiş ve toplanmıştır. Verilerin analizinde Kolmogorov Simirnov testi, aritmetik ortalama, standart sapma, parametrik (t testi ve ANOVA), testler ve pearson korelasyon katsayısı kullanılmıştır. Araştırma verilerinin, parametrik ya da non-parametrik testlerden hangisi ile analiz edileceğine karar verilebilmesi için verilerin çarpıklık ve basıklık katsayıları, histogram, normal dağılım grafiği ve kutu diyagramları değerlendirilmiştir. Değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1 ve -1 arasında bulunduğu görülmüştür. Puan dağılımlarına ilişkin çarpıklık ve basıklık katsayılarının -1 ile +1 arasında çıkması normal dağılım olduğunu göstermektedir (George & Mallery, 2001; Leech vd. 2011).

Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve ADOP oluşturma durumlarının çeşitli değişkenlere göre farklılaşma durumu, parametrik testlerle (t testi, ANOVA testi, ortaya çıkan farklar ise Scheffe ve Tamhane’s T2 testi ile) belirlenmiştir. Şöyle ki, okul yöneticilerin işkoliklik eğilim düzeyleri ve ADOP oluşturma durumlarının cinsiyet, eğitim durumu ve görev değişkenlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı t-testi, kıdem, öğretmen sayısı ve çalışılan kurum türü değişkenine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ANOVA analizi ve analiz sonunda farklılığının hangi branş değişkeninden kaynaklandığını incelemek için de varyansların eşit olduğu durumlarda Scheffe, eşit olmadığı durumlarda ise Tamhane’s T2 testi yapılmıştır.

Araştırmaya katılan okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve ADOP oluşturma durumları arasındaki ilişkinin ortaya konulması için çoklu korelasyon (Pearson Korelasyon Katsayısı) tekniğinden yararlanılmıştır. Korelasyon katsayılarının mutlak değer olarak .70-1.00 arasında olması yüksek, .70-.30 arasında olması orta, .30-.00 arasında olması ise düşük düzeyde bir ilişki olduğu şeklinde yorumlanmıştır (Büyüköztürk, 2007).

### Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde, elde edilen verilerin analiz sonuçları yer almaktadır. *Çalışmada anlamlı fark çıkmayan analiz sonuçları makalede kelime/sayfa sınırı olması sebebiyle çalışma içerisinde verilmemiş, sadece gerekli sayısal bilgilere yer verilmiştir.* Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimi ve ADOP düzeylerinin betimsel istatistikleri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

*Okul Yöneticilerinin İşkoliklik Eğilimi ve ADOP Düzeylerinin Betimsel İstatistikleri*

Ölçekler	Boyutlar	$\bar{X}$	Düzyey	Ss
	Aşırı Çalışma	3.31	Orta	.751
İşkoliklik	Kompulsif Çalışma	3.48	Yüksek	.778
	Ölçek Toplamı	3.38	Orta	.728
	Esnek Politikalar	4.04	Yüksek	.804
ADOP	Destekleyici Politikalar	4.07	Yüksek	.679
	İzin Politikaları	4.52	Çok Yüksek	.466
	Ölçek Toplamı	4.25	Çok Yüksek	.473

Tablo 2’de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin genel işkoliklik eğilim düzeylerinin “orta” ( $\bar{X} = 3.38$ ) düzeyde olduğu görülmektedir. Aynı şekilde yöneticilerin işkoliklik eğilimlerinin aşırı çalışma boyutu düzeyinin de ( $\bar{X} = 3.31$ ) “orta” düzeyde olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerin işkoliklik eğilimlerinin kompulsif çalışma ( $\bar{X} = 3.48$ ) boyutu düzeylerinin ise “yüksek” düzeyde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin genel ADOP düzeylerinin ( $\bar{X} = 4.25$ ) çok yüksek olduğu görülmektedir. Aynı şekilde yöneticilerin izin politikaları boyutu düzeylerinin de çok yüksek ( $\bar{X} = 4.52$ ) olduğu anlaşılmaktadır. Okul yöneticilerinin esnek politikalar ( $\bar{X} = 4.04$ ) ve destekleyici politikalar ( $\bar{X} = 4.07$ ) düzeyinin ise yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Okul yöneticilerinin cinsiyetlerine göre işkoliklik eğilim düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 3’de verilmiştir.

Tablo 3.  
*Cinsiyete Göre İşkoliklik Eğilim Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları*

Ölçekler	Boyutlar	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Aşırı Çalışma		Erkek	45	3.48	.67	1.703		.090
		Kadın	287	3.28	.75			
İşkoliklik	Kompulsif Çalışma	Erkek	45	3.72	.71	2.292	330	.023*
		Kadın	287	3.44	.78			
Ölçek Toplamı		Erkek	45	3.59	.66	2.053		.041*
		Kadın	287	3.35	.77			

Tablo 3’de de görüldüğü gibi okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri aşırı çalışma boyutunda [ $t_{(330)} = 1.703$ ;  $p > .05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin aşırı çalışma düzeylerinin cinsiyetlerine göre değişmediği söylenebilir. Ancak, kompulsif çalışma [ $t_{(330)} = 2.292$ ;  $p < .05$ ] ve işkoliklik toplamında [ $t_{(330)} = 2.053$ ;  $p < .05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre kadın okul yöneticilerinin kompulsif çalışma düzeylerinin ( $\bar{X} = 3.72$ ); erkek yöneticilerin kompulsif çalışma düzeylerinden ( $\bar{X} = 3.44$ ) daha yüksek olduğu, aynı şekilde kadın okul yöneticilerinin işkoliklik düzeylerinin ( $\bar{X} = 3.59$ ); erkek yöneticilerin işkoliklik düzeylerinden ( $\bar{X} = 3.35$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin ADOP düzeyi esnek politikalar [ $t_{(330)} = .011$ ;  $p > .05$ ] boyutunda, destekleyici politikalar [ $t_{(330)} = -.084$ ;  $p > .05$ ] boyutunda, izin politikaları [ $t_{(330)} = .841$ ;  $p > .05$ ] boyutunda ve ADOP toplamında [ $t_{(330)} = .380$ ;  $p > .05$ ] cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri görev değişkenine göre incelendiğinde, aşırı çalışma boyutu [ $t_{(330)} = 1.410$ ;  $p > .05$ ], kompulsif çalışma [ $t_{(330)} = 1.282$ ;  $p > .05$ ] boyutunda ve işkoliklik toplamında [ $t_{(330)} = 1.418$ ;  $p > .05$ ] görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir. Okul yöneticilerinin ADOP düzeyi; esnek politikalar [ $t_{(330)} = .857$ ;  $p > .05$ ] boyutunda, izin politikaları [ $t_{(330)} = 1.202$ ;  $p > .05$ ] boyutunda ve aile dostu okul politikaları toplamında [ $t_{(330)} = 1.231$ ;  $p > .05$ ] görev değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin eğitim durumlarına göre ADOP düzeylerinin karşılaştırılmasına ilişkin t-testi sonuçları Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.  
Eğitim Durumuna Göre ADOP Düzeylerine İlişkin t-Testi Sonuçları

Ölçekler	Boyutlar	Eğitim Durumu	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
ADOP	Esnek Politikalar	Lisans	258	4.01	.81	1.390	330	.165
		Lisansüstü	74	4.15	.75			
	Destekleyici Politikalar	Lisans	258	4.02	.69	2.491	330	.013
		Lisansüstü	74	4.24	.59			
	İzin Politikaları	Lisans	258	4.48	.47	2.868	330	.004*
		Lisansüstü	74	4.65	.39			
	Ölçek Toplamı	Lisans	258	4.21	.48	2.971	330	.003*
		Lisansüstü	74	4.39	.41			

Tablo 4'e göre okul yöneticilerinin ADOP düzeyi, esnek politikalar [ $t_{(330)} = 1.390$ ;  $p > .05$ ] boyutunda eğitim durumu değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Ancak, destekleyici politikalar [ $t_{(330)} = 2.491$ ;  $p < .05$ ] boyutunda, izin politikaları [ $t_{(330)} = 2.868$ ;  $p < .05$ ] boyutunda ve ADOP [ $t_{(330)} = 2.971$ ;  $p < .05$ ] toplamında eğitim değişkenine göre anlamlı fark bulunmaktadır. Buna göre lisansüstü mezuniyete sahip okul yöneticilerinin destekleyici politikalar düzeyinin ( $\bar{X} = 4.24$ ) lisans mezuniyetine sahip okul yöneticilerinin destekleyici politikalar düzeyinden ( $\bar{X} = 4.02$ ) daha yüksek olduğu, lisansüstü mezuniyete sahip okul yöneticilerinin izin politikaları düzeyinin ( $\bar{X} = 4.65$ ) lisans mezuniyetine sahip okul yöneticilerinin izin politikaları düzeyinden ( $\bar{X} = 4.48$ ) daha yüksek olduğu aynı şekilde lisansüstü mezuniyete sahip okul yöneticilerinin aile dostu okul politikaları düzeyinin ( $\bar{X} = 4.39$ ) lisans mezuniyetine sahip okul yöneticilerinin aile dostu okul politikaları düzeyinden ( $\bar{X} = 4.21$ ) daha yüksek olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre incelendiğinde, aşırı çalışma boyutunda [ $t_{(330)} = .399$ ;  $p > .05$ ], kompulsif çalışma [ $t_{(330)} = .363$ ;  $p > .05$ ] boyutunda ve işkolikliğin toplamında [ $t_{(330)} = .069$ ;  $p > .05$ ] eğitim durumu değişkenine göre anlamlı fark göstermemektedir. Okul yöneticilerinin kıdemlerine göre ADOP düzeylerinin ANOVA testi sonuçları Tablo 5'te verilmiştir.

Tablo 5.  
*Kıdeme Göre ADOP Düzeyinin ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek	Boyutlar	Kıdem	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	f	p	Fark
ADOP	Esnek Politikalar	1) 1-10	54	3.97	.90	2: 328	2.720	.045	2-3
		2) 11-20	121	4.20	.66				
		3) 21-30	119	3.95	.86				
		4) 31 ve üzeri	38	3.90	.83				
	Destekleyici Politikalar	1) 1-10	54	4.15	.72		.892	.445	-
		2) 11-20	121	4.10	.71				
		3) 21-30	119	3.99	.65				
		4) 31 ve üzeri	38	4.11	.57				
	İzin Politikaları	1) 1-10	54	4.49	.50		2.867	.037	2-4
		2) 11-20	121	4.60	.40				
		3) 21-30	119	4.49	.47				
		4) 31 ve üzeri	38	4.37	.52				
	Ölçek Toplamı	1) 1-10	54	4.25	.49		2.424	.066	-
		2) 11-20	121	4.33	.41				
		3) 21-30	119	4.19	.50				
		4) 31 ve üzeri	38	4.16	.49				

Tablo 5'te görülebileceği gibi okul yöneticilerinin kıdemleri ADOP düzeyi, destekleyici politikalar [ $F_{(2-328)} = .892$ ;  $p > 0.05$ ] boyutunda ve ADOP [ $F_{(2-328)} = 2.424$ ;  $p > 0.05$ ] toplamında kıdem değişkenine göre anlamlı fark göstermemekte; ancak esnek politikalar [ $F_{(2-328)} = 2.720$ ;  $p < 0.05$ ] ve izin politikaları [ $F_{(2-328)} = 2.867$ ;  $p < 0.05$ ] boyutlarında anlamlı farklılık göstermektedir.

Esnek politikalar boyutunda söz konusu farklılığın hangi kıdem değişkeninden kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre 11-20 yıl kıdeme sahip yöneticilerin ( $\bar{X} = 4.20$ ) esnek politikalar düzeyinin 21-30 yıl kıdeme sahip yöneticiler ( $\bar{X} = 3.95$ ) ve 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin ( $\bar{X} = 3.90$ ) esnek politikalar düzeyine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İzin politikaları boyutunda elde edilen farklılığın hangi kıdem değişkeninden kaynaklandığını inceleme amacıyla Scheffe testi yapılmış, elde edilen

sonuçlara göre 11-20 yıl kıdeme sahip yöneticilerin ( $\bar{X} = 4.60$ ) izin politikaları düzeyinin 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip yöneticilerin ( $\bar{X} = 4.37$ ) izin politikaları düzeyine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri kıdem değişkenine göre incelendiğinde, aşırı çalışma [ $F_{(3-328)} = 1.647$ ;  $p > 0.05$ ], kompulsif çalışma [ $F_{(3-328)} = .680$ ;  $p > 0.05$ ] boyutlarında ve işkoliklik toplamında [ $F_{(3-328)} = 1.170$ ;  $p > 0.05$ ] kıdem değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermemektedir. Okul Yöneticilerinin öğretmen sayısına göre işkoliklik eğilimi düzeylerinin ANOVA testi sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.  
*Öğretmen Sayısına Göre İşkoliklik Eğilimi Düzeyinin ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçek	Boyutlar	Öğretmen Sayısı	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	f	p	Fark
İşkoliklik	Aşırı Çalışma	(1) 1-10	110	3.22	.62	3: 328	2.997	.031	2-4
		(2) 11-20	87	3.14	.76				
		(3) 21-30	90	3.33	.67				
		(4) 31 ve üzeri	110	3.43	.79				
	Kompulsif Çalışma	(1) 1-10	110	3.42	.64	3: 328	1.539	.204	-
		(2) 11-20	87	3.35	.82				
		(3) 21-30	90	3.49	.76				
		(4) 31 ve üzeri	110	3.57	.78				
	Ölçek Toplamı	(1) 1-10	110	3.30	.61	3: 328	2.522	0.58	-
		(2) 11-20	87	3.23	.74				
		(3) 21-30	90	3.40	.68				
		(4) 31 ve üzeri	110	3.49	.75				

Tablo 6'ya göre okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri kompulsif çalışma [ $F_{(3-328)} = 1.539$ ;  $p > 0.05$ ] boyutu ve işkoliklik [ $F_{(3-328)} = 2.522$ ;  $p > 0.05$ ] toplamında öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı fark göstermemekte, ancak aşırı çalışma [ $F_{(3-328)} = 2.997$ ;  $p < 0.05$ ] boyutunda anlamlı farklılık göstermektedir. Aşırı çalışma boyutunda söz konusu farklılığın hangi öğretmen sayısı değişkeninden kaynaklandığını bulmak için Scheffé testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre 31 ve üzeri öğretmene sahip okullarda çalışan yöneticilerin ( $\bar{X} = 3.43$ ) aşırı çalışma düzeylerinin 11-20 öğretmene sahip okullarda çalışan yöneticilerin ( $\bar{X} = 3.14$ ) aşırı çalışma düzeyine göre anlamlı şekilde daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Okul yöneticilerinin ADOP düzeyi esnek politikalar [ $F_{(2-328)} = .807$ ;  $p>0.05$ ], destekleyici politikalar [ $F_{(2-328)} = 1.378$ ;  $p>0.05$ ], izin politikaları [ $F_{(2-328)} = 1.980$ ;  $p>0.05$ ] boyutlarında ve aile dostu okul politikaları [ $F_{(2-328)} = 1.850$ ;  $p>0.05$ ] toplamında öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı farklılık göstermemektedir. Okul yöneticilerinin okul kademesine göre işkoliklik eğilimi düzeylerinin ANOVA Testi sonuçları Tablo 7’de verilmiştir.

Tablo 7.  
*Okul Kademesine Göre İşkoliklik ve ADOP Düzeylerinin ANOVA Testi Sonuçları*

Ölçekler	Boyutlar	Okul Kademesi	n	$\bar{X}$	Ss	Sd	f	p	Fark
İşkoliklik	Aşırı Çalışma	(1) İlkokul	113	3.08	.67				
		(2) Ortaokul	102	3.39	.77		8.248	.000	1-2
		(3) Lise	117	3.46	.75				1-3
	Kompulsif Çalışma	(1) İlkokul	113	3.31	.74				
		(2) Ortaokul	102	3.52	.82	2: 329	4.397	.013	1-3
		(3) Lise	117	3.61	.74				
	Ölçek Toplamı	(1) İlkokul	113	3.18	.65				
		(2) Ortaokul	102	3.44	.76		7.017	.001	1-2
		(3) Lise	117	3.52	.72				1-3
ADOP	Esnek Politikalar	İlkokul	113	3.89	.81				
		Ortaokul	102	4.15	.75		3.052	.049	1-2
		Lise	117	4.08	.82				
	Destekleyici Politikalar	(1) İlkokul	113	4.07	.64				
		(2) Ortaokul	102	4.20	.58	2: 329	3.923	-.021	2-3
		(3) Lise	117	3.95	.76				
İzin Politikaları	(1) İlkokul	113	4.45	.49					
	(2) Ortaokul	102	4.62	.39		3.714	-.025	1-2	
	(3) Lise	117	4.49	.48				2-3	
Ölçek	(1) İlkokul	113	4.19	.48		4.432	-.013	1-2	

Toplamı	(2) Ortaokul	102	4.36	.39	2-3
	(3) Lise	117	4.21	.51	

Tablo 7’de görülebileceği gibi okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri, kompulsif çalışma [ $F_{(2,329)} = 8.248$ ;  $p < 0.05$ ], aşırı çalışma boyutlarında [ $F_{(2,329)} = 4.397$ ;  $p < 0.05$ ] ve işkolikliğin toplamında [ $F_{(2,329)} = 7.017$ ;  $p < 0.05$ ] okul kademesi değişkenine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Aşırı çalışma boyutunda söz konusu farklılığın hangi okul kademesi değişkeninden kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi yapılmış, Scheffe testinden elde edilen sonuçlara göre ortaokulda ( $\bar{X} = 3.39$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 3.46$ ) çalışan yöneticilerin aşırı çalışma düzeylerinin ilkokulda çalışan yöneticilerin ( $\bar{X} = 3.08$ ) aşırı çalışma düzeylerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Kompulsif çalışma boyutunda elde edilmiş olan farkın hangi okul kademesi değişkeninden kaynaklandığını bulabilmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlar lisede çalışan okul yöneticilerinin ( $\bar{X} = 3.61$ ) kompulsif çalışma düzeylerinin ilkokulda çalışan yöneticilerin ( $\bar{X} = 3.31$ ) kompulsif çalışma düzeylerine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğunu göstermektedir. İşkoliklik toplamında söz konusu farklılığın hangi okul kademesi değişkeninden kaynaklandığını bulabilmek amacıyla Scheffe testi yapılmıştır. Elde edilen sonuçlardan ortaokulda ( $\bar{X} = 3.44$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 3.52$ ) çalışan okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyinin ilkokulda çalışan yöneticilerinin ( $\bar{X} = 3.18$ ) işkoliklik düzeyine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

Okul yöneticilerinin ADOP düzeyi; esnek politikalar [ $F_{(2,329)} = 3.052$ ;  $p > 0.05$ ], destekleyici politikalar [ $F_{(2,329)} = 3.923$ ;  $p < 0.05$ ], izin politikaları [ $F_{(2,329)} = 3.714$ ;  $p < 0.05$ ] boyutlarında ve aile dostu okul politikaları [ $F_{(2,329)} = 4.432$ ;  $p < 0.05$ ] toplamında anlamlı farklılık göstermektedir. Esnek politikalar boyutunda söz konusu farklılığın hangi okul kademesi değişkeninden kaynaklandığını bulmak için Scheffe testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre ortaokulda ( $\bar{X} = 4.15$ ) çalışan yöneticilerin esnek politikalar düzeyinin ilkokulda çalışan yöneticilerin ( $\bar{X} = 3.89$ ) esnek politikalar düzeyine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. Destekleyici politikalar boyutunda elde edilmiş olan farklılığın hangi okul kademesi değişkeninden kaynaklandığını bulabilmek amacıyla Tamhane’s T2 testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre ortaokulda ( $\bar{X} = 4.20$ ) çalışan yöneticilerin destekleyici politikalar düzeyinin lisede çalışan yöneticilerin ( $\bar{X} = 3.95$ ) destekleyici politikalar düzeyine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İzin politikaları boyutunda elde edilmiş olan farklılığın hangi okul kademesi değişkeninden kaynaklandığını bulabilmek amacıyla Tamhane’s T2 testi yapılmış, elde edilen sonuçlara göre ortaokulda ( $\bar{X} = 4.62$ ) çalışan yöneticilerin izin politikaları düzeyinin ilkokulda çalışan yöneticilerin ( $\bar{X} = 4.45$ ) izin politikaları düzeyine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır.

ADOP toplamında söz konusu farklılığın hangi okul kademesi değişkeninden kaynaklandığını bulabilmek amacıyla Tamhane’s T2 testi yapılmış, elde edilen



sonuçlara göre ortaokulda ( $\bar{X} = 4.36$ ) çalışan yöneticilerin aile dostu okul politikaları düzeyinin ilkokulda ( $\bar{X} = 4.19$ ) ve lisede ( $\bar{X} = 4.21$ ) çalışan yöneticilerin aile dostu okul politikaları düzeyine göre anlamlı olarak daha yüksek olduğu sonucuna varılmıştır. İşkoliklik eğilimi boyutları ve ADOP boyutları arasındaki ilişkiyi gösteren korelasyon analizi Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.  
*İşkoliklik Eğilimi ve ADOP Boyutları Arasındaki İlişkiyi Gösteren Korelasyon Analizi*

Ölçekler/Boyutlar	1	2	3	4	5	6	7
1) Aşırı Çalışma	1						
2) Kompulsif Çalışma	.821**	1					
3) Ölçek Toplamı	.965**	.942**	1				
4) Esnek Politikalar	.142**	.061	.112*	1			
5) Destek Politikaları	.110*	.069	.096	.258**	1		
6) İzin Politikaları	.203**	.192**	.207**	.507**	.359**	1	
7) Ölçek Toplamı	.196**	.138*	.179**	.756**	.735**	.798**	1

\*p<.05, \*\*p<.01

Tablo 8’de görüldüğü gibi okul yöneticilerine göre işkolikliğin aşırı çalışma boyutu düzeyi ile ADOP esnek politikalar boyutu ( $r=.142$ ), destek politikaları boyutu ( $r=.110$ ) ve izin politikaları boyutu ( $r=.203$ ) düzeyleri arasında anlamlı pozitif yönde düşük düzey ilişki bulunmaktadır. Okul yöneticilerine göre işkolikliğin kompulsif çalışma boyutu düzeyi ile ADOP esnek politikalar boyutu ( $r=.061$ ), destek politikaları boyutu ( $r=.069$ ) düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmezken izin politikaları boyutu ( $r=.192$ ) arasında anlamlı pozitif yönde düşük düzey ilişki bulunmaktadır. Ölçeklerden elde edilen toplam puanlar arasındaki ilişkiler incelendiğinde ise okul yöneticilerine göre işkoliklik düzeyleri ile ADOP ( $r=.18$ ), düzeyleri arasında anlamlı pozitif yönde düşük düzey ilişki bulunmaktadır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Çalışma, okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimi ve ADOP düzeyleri arasındaki ilişkiyi çeşitli değişkenlere göre tespit etmek amacıyla yapılmıştır. Okul yöneticilerinin işkoliklik eğiliminin en yüksek kompulsif çalışma boyutunda olduğu, aşırı çalışma boyutu ve işkoliklik toplamında ise orta düzeyde olduğu tespit edilmiştir. Alan yazında yapılan araştırmalarda, Gidiş ve Kıral (2022) tüm boyutlarda orta düzeyde; Dak (2022) aşırı çalışma boyutunda orta düzeyde bulurken; kompulsif çalışma ve işkolik toplamına yönelik yönetici eğilimini yüksek düzeyde

bulmuştur. McKay'ın (2004) araştırmasında okul yöneticilerinin yarısının işkolik olduğu; Altınkurt ve Yılmaz (2015); Dilek ve Yılmaz'ın (2016) araştırmalarında okul yöneticilerinin yarısından fazlasının işkolik olduğu; Bardakçı (2007) ve Eraslan'ın (2019) araştırmasında ise okul yöneticilerinin yüksek işkoliklik eğilimi gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. İşkolikliğin üniversite yöneticileri arasında da yaygın olarak görüldüğü belirtilmektedir (Nie & Sun, 2016)

Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilim düzeyleri cinsiyet değişkenine göre aşırı çalışma boyutunda farklılaşmamaktadır. Buna karşılık, okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri kompulsif çalışma ve işkoliklik toplamında anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Buna göre çalışma ortamlarının rekabetçi doğasının cinsiyetten bağımsız olarak tüm çalışanları etkilediği ve işkolikliğe katkıda bulunduğu (Keller vd., 2016) sonucu çıkarılabilir. Kadın okul yöneticileri, kompulsif çalışma ve işkoliklik davranışını erkek okul yöneticilerine göre daha fazla sergilemektedir. Araştırma sonucuna benzer olarak alan yazında okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimi düzeylerinin kadınlarda erkeklere göre daha fazla olduğuna dair araştırmalar (Altınkurt & Yılmaz, 2015; Dak, 2022) bulunmaktadır. Kadın okul yöneticilerinin erkek okul yöneticilerine göre kompulsif çalışma ve işkoliklik düzeylerinin yüksek olması kadınların ev ve çocuk bakımı işlerinde daha fazla sorumluluk sahibi olmalarından kaynaklanmış olabilir. Bir diğer sebep olarak da kadın okul yöneticileri cam tavan adı verilen engelleri aşmak için erkek yöneticilere göre daha fazla çalışmak zorunda kalmış olabilirler. Alan yazında yapılan araştırmalar (Doğru, 2010; Güler, 2005; İnel vd., 2014; Karcıoğlu & Leblebici, 2014; Li & Leung, 2001; Mkonu, 2012; Nakkazi, 2021; Üçyıldız, 2017) kadınların çoklu rollerini yönetmek ve cam tavan engellerinin üstesinden gelebilmek için aşırı çalışmak zorunda kaldıklarını göstermektedir. Buna karşılık, okul yöneticilerinin işkoliklik eğilim düzeylerinin cinsiyetlerine göre anlamlı olarak farklılaşmadığını gösteren birçok araştırma bulunmaktadır (Bardakçı, 2007; Bardakçı & Baloğlu, 2012; Burke, 1999; Dilek & Yılmaz, 2016; Eraslan, 2019; Gidiş & Kıral, 2022; Spence & Robins, 1992; Türkoğlu & Konan, 2017; Yılmaz vd., 2014). Farklı çıkan araştırma sonuçları, bu araştırmaların örneklemelerindeki okul yöneticilerinin hissettiği çevre baskısı, sınav odaklılık, okul büyüklüğü, okul yöneticisinin aile yapısı gibi değişkenlerin farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri, görev değişkenine göre hem aşırı çalışma ve kompulsif çalışma boyutlarında hem de işkoliklik eğiliminin toplamında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Alan yazında benzer bulgulara ulaşan araştırmalar (Bardakçı 2007; Eraslan, 2019; Gidiş & Kıral, 2022; Türkoğlu & Konan, 2017) da vardır. Ancak araştırma sonuçlarından farklı olarak Dak (2022), okul müdürlerinin müdür yardımcılara kıyasla daha işkolik olduğunu bulmuştur. Altınkurt ve Yılmaz (2015) ise okul müdürlerinin üçte ikisinden fazlasının, müdür yardımcılarının ise yaklaşık yarısının işkolik eğilimli olduğunu tespit etmişlerdir. Boyutlar bazında bakıldığında ise aşırı çalışma boyutunda Gidiş ve Kıral (2022); kompulsif çalışma boyutunda ise Dak (2022), Gidiş ve Kıral (2022) aynı sonuçlara

ulaştığı görülmektedir. Araştırmalarda görülen farklı bulgular çalışmaların yürütüldüğü okullardaki yöneticilerin kıdemlerinin ve çalıştıkları okul kademelerinin farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri, eğitim değişkenine göre hem aşırı çalışma ve kompulsif çalışma boyutlarında hem de işkoliklik eğiliminin toplamında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Elde edilen sonuçların Bardakçı (2007); Bardakçı ve Baloğlu (2012); Dak (2022); Fayyazi vd. (2013); Türkoğlu ve Konan'ın (2017) yöneticilerin işkoliklik eğilimine yönelik yaptıkları çalışmalarla uyumlu olduğu görülmektedir. Ancak alan yazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalar da bulunmaktadır. Gidiş ve Kıral (2022) lisansüstü mezuniyete sahip yöneticilerin daha fazla işkolik olduğu, Eraslan (2019) ise lisans mezunu yöneticilerin daha fazla işkolik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Boyutlar anlamında aşırı çalışma boyutunda Dak (2022) ve Özkul (2021); kompulsif çalışma boyutunda Dak (2022), Gidiş ve Kıral (2022) ve Özkul (2021) aynı sonuçlara ulaşırken aşırı çalışma boyutunda Gidiş ve Kıral (2022) lisansüstü mezuniyete sahip okul yöneticilerinin daha işkolik olduğu sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalar arasındaki farklılıklar çalışılan örneklerdeki okul yöneticilerinin demografik özelliklerinin farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri kıdem değişkenine göre hem aşırı çalışma ve kompulsif çalışma boyutlarında hem de işkoliklik eğiliminin toplamında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Dak (2022), Eraslan, (2019), Gidiş ve Kıral (2022) okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerinin kıdeme göre değişmediği sonucuna ulaşmışlardır. Öğretmenler üzerine yapılan araştırmada Akkaya ve Dönertaş (2023) işkoliklik eğiliminin mesleki kıdeme göre farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Ancak alan yazında farklı sonuçlara ulaşan araştırmalara rastlanmaktadır. Altinkurt ve Yılmaz (2015) en fazla işkolik eğilimi gösteren grubun 20 yıl ve üzerinde kıdeme sahip okul yöneticileri olduğunu; Bardakçı ve Baloğlu (2012) işkoliklik eğiliminin en yüksek olduğu kıdem aralığının 10–15 yıl, en az ise 15 yıl ve üzeri kıdem aralığı olduğunu; Bardakçı (2007) 10-15 yıl arası kıdemdeki yöneticilerin işkoliklik eğiliminin daha yüksek olduğunu, Türkoğlu ve Konan (2017) ise 21-30 yıl arası kıdeme sahip okul yöneticilerinin 1-10 yıl kıdeme sahip okul yöneticilerinden daha yüksek işkoliklik düzeyine sahip olduğunu belirtmektedir. Çalışmalarda ortaya çıkan bu farklı yöndeki bulguların araştırmaların yürütüldüğü örneklerdeki kıdem gruplarının yoğunluklarının farklı olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri, öğretmen sayısı değişkenine göre kompulsif çalışma boyutunda ve işkoliklik toplamında farklılaşmamaktadır. Buna karşılık, okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri, aşırı çalışma boyutunda öğretmen sayısı değişkenine göre anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Anlamlı farklılığa bakıldığında 31 yıl ve daha fazla öğretmen olan okullarda çalışan yöneticiler ile 11-20 yıl öğretmenin çalıştığı okullardaki yöneticilerden kaynaklandığı, daha fazla aşırı

çalışma davranışı sergilemektedir. Alan yazında okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimi düzeylerinin okullarındaki öğretmen sayısı değişkenine göre incelendiği çalışma sayısının oldukça az olduğu görülmektedir. Gidiş ve Kırıl'ın (2022) araştırmalarına göre okul yöneticilerinin işkoliklik düzeyleri, okulda çalışan öğretmen sayısına göre aşırı çalışma, kompulsif çalışma boyutunda ve işkoliklik toplamında anlamlı olarak fark göstermemektedir. Bu farklılığın nedeni olarak iki araştırmada öğretmen sayısı değişkeninin farklı gruplandırılmasından olduğu söylenebilir.

Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri, okul kademesi değişkenine göre hem aşırı çalışma ve kompulsif çalışma boyutlarında hem de işkoliklik eğiliminin toplamında farklılaşmaktadır. Bu anlamlı farklılıklar incelendiğinde ortaokulda çalışan okul yöneticileri, ilkokulda çalışan okul yöneticilerinden daha fazla aşırı çalışma ve işkoliklik davranışı sergilemektedir. Lisede çalışan okul yöneticileri ise ilkokulda çalışan okul yöneticilerinde daha fazla aşırı çalışma, kompulsif çalışma ve işkoliklik davranışı sergilemektedir. Benzer olarak Gidiş ve Kırıl (2022) tarafından yürütülen çalışmada aşırı çalışma ve kompulsif çalışma boyutlarında ve işkoliklik toplamında lise yöneticilerinin işkoliklik düzeylerinin ilkokul yöneticilerinden daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Winburn vd. (2017) liselerde çalışan okul danışmanlarının daha fazla işkolik eğilim gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Ancak alan yazında yapılan çoğu araştırmada yöneticilerin işkoliklik eğiliminin okul kademesine göre değişmediği görülmektedir (Bardakçı, 2007; Bardakçı & Baloğlu, 2012; Dak, 2022; Eraslan, 2019). Bunun yanında Dak, (2022) çalışmasında okul yöneticilerinin görüşlerinin hem aşırı çalışma hem de kompulsif çalışma boyutunda farklılaşmadığı sonucuna ulaşmıştır. Araştırmalarda elde edilen farklı sonuçlar seçilen okul kademelerinin farklılığından kaynaklanmış olabilir.

Okul yöneticilerinin aile dostu okul politikalarının en yüksek izin politikaları, en düşük ise esnek politikalar boyutu olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Alan yazındaki çalışmalar, yöneticilerin gözünden okullardaki ADOP düzeyinin yüksek ve çok yüksek çıkmasını desteklemektedir. Clarke ve Holdsworth (2017); yöneticilerin esnek çalışma düzenlemelerini, çalışanların örgütsel bağlılığı ve iş etiğinin bir göstergesi olarak algıladıkları belirtilmektedir. Yöneticiler örgütsel talepleri de dikkate alarak esnek çalışma uygulamalarını düzenlediklerini ve çalışanların yüksek performans gösterdiklerinde bu çalışma biçimini desteklediklerini ifade etmektedirler. Aydın'ın (2019) araştırmasındaki bazı boyutlar, mevcut araştırmayı desteklerken bazı boyutlarda kısmen daha düşük sonuçlar elde etmiştir. Çalışanların aile dostu programların sunulmasına ilişkin görüşleri, orta düzeyde ölçülmüştür. Destekleyici iş-aile kültürü algısı orta olarak bulunmuştur. Aynı şekilde izin düzenlemeleri boyutuna yönelik görüşleri de yüksek düzeydedir. Çalışanların esnek çalışma düzenlemeleri ulaşılabilirliği, bakım ve danışmanlık programları boyutuna ilişkin görüşleri ise düşük düzeydedir. Araştırma sonuçlarındaki farklılığın nedeni aile dostu politikaların yönetici ve çalışanın gözünden farklı algılanmasından kaynaklanmış olabilir.

Akın'ın (2019) araştırma yaptığı 25 işyerinin 16'sında en az bir aile dostu uygulamaya rastlanmıştır. İşyerlerinin bireylerin hem iş hem de özel hayatındaki sorumluluklarını birlikte yapabilmesine olanak sağlayan esnek çalışma, evden çalışma, uzaktan çalışma, yarı zamanlı çalışma ve iş paylaşımına dayanan aile dostu uygulamalar geliştirerek çalışanlarını iş-aile çatışmalarından korumaya çalıştıkları görülmüştür. Gerten'in (2011), 17 fakülte üzerinde yaptığı araştırmaya göre fakülte liderleri ve insan kaynakları personelinin çoğunluğu, aile dostu politikaları aile yaşamını destekleyici olarak görmektedir. Bu durumdaki kampüslerin, anne olan öğretim üyelerinin ailevi sorumlulukları olduğunu kabul ettiği ve ailevi sorumluluklarını yönetebilmeleri için onları desteklediği belirtilmektedir. Durst (1999) insan kaynakları uzmanlarının içgüdüsel olarak ve eğitim yoluyla aile dostu programların çalışanlar için olduğu kadar örgüt için de değerinin farkında olduklarını belirtmektedir. Ayrıca alan yazında aile dostu politikaların geliştirilmesinde, uygulanmasında ve bir örgüt kültürü haline gelmesinde örgüt yöneticilerinin rolü vurgulanmaktadır. Geliştirilen iş-aile politikalarıyla ilgili farkındalığı artırmak için mevcut girişimleri duyurması, iş aile politikaları için örgütsel destek sağlamada tutarlı olması, yöneticilerin ve çalışanların, politikaları ve programları başarılı bir şekilde uygulamaları için eğitilmesi gerektiği belirtilmektedir (Burke, 1996).

Mevcut çalışmada ADOP odak noktası olarak tanımlanan sosyal değişim teorisine (Blau, 1964) göre okul yöneticilerinin örgütsel fayda sağlamak için; çalışanların ailevi sorunlarını dikkate almaları, onların iş aile dengesini kurmalarına yardımcı olmaları ve örgütlerinde aile dostu politikalar geliştirmeleri beklenmektedir. Araştırma sonuçlarına göre okul yöneticilerinin ADOP geliştirme düzeylerinin çok yüksek düzeyde olması, bu teoriyi desteklemektedir. Buna göre okul yöneticilerinin okullarının etkililiğini sağlamak ve okul amaçlarına ulaşabilmek için çalışanlara yönelik ADOP geliştirdikleri söylenebilir.

Araştırma kapsamında okul yöneticilerinin ADOP düzeyleri, cinsiyet değişkenine göre tüm boyutlarda farklılaşmamaktadır. Buna göre okul yöneticilerinin kadın ya da erkek olmasının ADOP geliştirmelerinde etkili olmadığı gözükmektedir. Alan yazında aile destekleyicisi iş ortamı (formal ve informal) düzeylerinin cinsiyete göre farklılık göstermediği (Kahraman, 2018), aile dostu uygulamalar değişkeninin gerek genel gerekse alt değişkenler bakımından cinsiyete göre farklılık olmadığı (Ceylan, 2011) şeklindeki çalışmalar araştırma bulgularını desteklemektedir. Yine araştırma sonuçlarına paralel olarak Huang ve Tai (2009) cinsiyet ile esnek çalışma sistemi arasında istatistiksel anlamlılığa ulaşmamıştır; ancak cinsiyet ile destekleyici bakım refahı, ebeveyn izni sonuçları, bilgi ve eğitim sağlama sonuçları ile cinsiyet arasında anlamlı farklılıklar bulmuştur.

Yüksek oranda kadın yöneticiye sahip firmaların daha fazla aile dostu işyeri politikaları uygulama eğiliminde olduğu (Bloom vd., 2011), kadın yönetim kurulu üyelerinin varlığının aile dostu işyeri kültürü yaratmada etkili olduğu ve çalışanların

aile dostu programları kullanmasını olumlu yönde etkilediği belirtilmektedir (Park, 2018). Phillips (1995) de erkek işverenlerle karşılaştırıldığında kadın işverenlerin örgütlerini büyük bir aile olarak tanımladıklarını, insan ilişkilerine daha duyarlı oldukları ve ayrıca ilişkileri önemseme ve geliştirme eğiliminde oldukları sonucuna ulaşmıştır (Akt. Huang & Tai, 2009).

Araştırma sonuçları ve işkoliklikle ilgili alan yazındaki farklı sonuçlar; Polat vd. (2022) araştırmalarında ortaya çıkan, kadın okul yöneticilerin aile hayatlarında çocukların belirli bir yaş üstünde olduğu; kendilerine bağımlılıklarının azalmış olduğu durumu dikkate alındığında anlaşılabilir. Çarıkçı vd. (2010) araştırmasında iş aile çatışması bakımından kadın ve erkek yöneticiler arasında anlamlı bir farklılık olmadığı, kadın yöneticilerin iş-aile yaşam alanında çatışma yaşamadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kadınların ailevi sorumluluklarını dağıtarak bu durumun üstesinden geldiği belirtilmektedir. Ortaya çıkan sonuç değerlendirildiğinde; kadın okul yöneticilerinin ya kendisine bağımlı yakını olmadığı ya da bağımlı yakınıyla ilgili yükümlülüklerini anne, baba ya da ücretli bakıcı yardımıyla çözdükleri için erkek yöneticilerle benzer algılara sahip oldukları söylenebilir.

Okul yöneticilerine göre ADOP düzeyleri, görev değişkenine göre destekleyici politikalar boyutunda farklılaşmaktadır. Buna göre müdürlük görevinde bulunan yöneticiler müdür yardımcılardan daha fazla destekleyici politikalar sergilemektedirler. Karar verme merci okul müdürüdür. Destekleyici politikalar boyutunda diğer boyutlara göre okul müdürünün inisiyatif alabileceği durumlar bulunmaktadır. Bundan dolayı okul müdürlerinin destekleyici politikalar düzeyi daha yüksek çıkmış olabilir.

Alan yazında Breugh ve Frye (2008) tarafında aileyi destekleyici bir yöneticinin aile dostu politikalar oluşturmada çok önemli bir rolü olduğu vurgulamaktadır. Benzer şekilde orta kademe yöneticiler ilk kademe yöneticilerine göre aile dostu programların ortalamasının üzerinde sunulduğunu belirtmektedirler (Aydın, 2019). Yöneticilerin, amirlerin ve üst düzey yöneticilerin aile dostu politikaları destekledikleri belirtilmektedir (Kim & Wiggins, 2011). Ayrıca okul müdürleri öğretmene yardımcı olma boyutu ve ihtiyaçları bilme ve kişisel farklılıkları tanıma boyutunda her zaman düzeyinde cevap verdikleri sonucuna ulaşılmıştır (Yıldırım, 2002). Çalışanlar üzerinde yapılan araştırmada da araştırma sonuçları destekler şekilde çalışanlar, esnek çalışma yeri ve saatleri konusunda yöneticiden yüksek düzeyde destek gördüklerini belirtmişlerdir (O'Loughlin, 2018). Yapılan araştırmalar her ne kadar farklı alanlarda ve farklı örneklerde olsa da yönetim kademelerinin benzer olmasından dolayı benzer sonuçlar elde edildiği söylenebilir.

Okul yöneticilerinin ADOP düzeyleri eğitim durumu değişkenine göre destekleyici politikalar boyutunda, izin politikaları boyutunda ve ADOP toplamında farklılaşmaktadır. Buna göre lisansüstü mezuniyete sahip okul yöneticileri, lisans mezuniyetine sahip okul yöneticilerden daha fazla destekleyici politikalar, izin politikaları ve ADOP sergilemektedir. Buna göre lisansüstü mezuniyete sahip okul

yöneticilerinin personelinin izin ile ilgili talepleri konusunda daha hassas oldukları belirtilebilir. Lisansüstü mezuniyete sahip okul yöneticileri eğitimlerinde örgütsel konularla ilgili dersler aldığından, böyle konulara yoğunlaştığından ve aile dostu uygulamalara eğitimleri boyunca lisans mezunu yöneticilere nazaran daha fazla ihtiyaçları olduğundan aile dostu okul politikaları düzeylerinin daha yüksek olduğu söylenebilir.

Ülker (2018) de benzer şekilde eğitim durumu değişkenine göre çalışanların destekleyici ve esnek çalışma koşullarına ilişkin görüşleri arasında anlamlı farklılık bulmuştur. Eğitim durumu değişkenine göre lisansüstü mezunlarının ön lisans mezunlarına göre örgütlerindeki destekleyici ve esnek çalışma koşullarına ilişkin görüşleri daha yüksek düzeyde bulunmuştur. Kahraman (2018), aile destekleyicisi iş ortamına ilişkin işgören görüşlerinin eğitim durumuna göre farklılaşmadığını ifade etmektedir. Ceylan (2011) da aile dostu uygulamaların çalışanların eğitim durumuna göre farklılık göstermediğini belirtmektedir. Farklı sonuçlar, araştırmaların işletmelerde ve işletme çalışanlarının çalışma şartlarının farklı olmasından kaynaklanmış olabilir.

Okul yöneticilerinin ADOP düzeyleri, kıdem değişkenine göre destekleyici politikalar boyutu ve ADOP toplamında anlamlı olarak farklılaşmamaktadır. Okul yöneticilerinin ADOP düzeyleri, kıdem değişkenine göre esnek politikalar boyutu ve izin politikaları boyutunda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. 11-20 yıl kıdeme sahip okul yöneticileri, 21-30 yıl kıdeme sahip okul yöneticilerinden daha fazla esnek politikalar sergilemektedir. Yine 11-20 yıl kıdeme sahip okul yöneticileri, 31 yıl ve üzeri kıdeme sahip okul yöneticilerinden daha fazla esnek politikalar ve izin politikaları sergilemektedir. Alan yazında yapılan çalışmalar, destekleyici politikalar boyutu ve ADOP toplamıyla ilgili sonucu desteklerken; esnek politikalar ve izin politikaları ile ilgili sonuçlardan farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Aydın (2019), çalışanlarla yaptığı araştırmada iş deneyimi ve kurumdaki çalışma süresi değişkenlerine göre aile dostu uygulamaların algılanma düzeyinde anlamlı fark gözlemlenmediğini belirtmektedir. Aile destekleyicisi iş ortamı algılarının işgörenlerin kıdemlerine göre farklılaşmadığı ifade edilmektedir (Kahraman, 2018). Aile dostu uygulamalar değişkeninin geneli ve alt değişkenlerinin tümünün katılımcıların deneyim süresine göre farklılık göstermediği belirtilmektedir (Ceylan, 2011). Farklı sonuçlar elde edilen araştırmalar incelendiğinde örnekleme alınan çalışanların çoğunluğunun kıdeminin düşük olduğu görülmektedir. Kıdemi düşük olan çalışanların bu politikalara olan talepleri farklılık gösterebileceğinden farklı sonuçlar bundan kaynaklanmış olabilir.

Okul yöneticilerinin ADOP düzeyleri, öğretmen sayısı değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı olarak farklılaşmamakta; aile dostu politikaların oluşturulması öğretmen sayısına göre değişmemektedir. Kahraman (2018), işgörenler üzerinde yaptığı araştırmada çalışan sayısına göre formal aile destekleyicisi iş ortamı açısından anlamlı bir farklılığa rastlanmadığı, informal aile destekleyicisi iş ortamı

açısından ise istatistiki olarak anlamlı bir farklılık olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Kahraman, 2018). Bond vd. (2005) göre daha küçük işyerlerinde çalışan işgörenler, daha büyük işyerlerinde çalışan işgörelere göre aile dostu örgüt algıları daha yüksek iken (Huffstutter, 2007) yaptığı araştırmada büyük işyerlerinin çalışanlarının üçte ikisi örgütü aile dostu örgüt olarak görmektedir. Çalışmalarda farklı yöndeki bulgular araştırmaların okul yöneticisinden farklı örneklemlerde yapılmasından kaynaklanmış olabilir.

Okul yöneticilerinin ADOP düzeyleri, okul kademesi değişkenine göre tüm boyutlarda anlamlı olarak farklılaşmaktadır. Ortaokullarda çalışan okul yöneticileri, ilkokullarda çalışan okul yöneticilerinden daha fazla esnek politikalar, izin politikaları ve ADOP sergilemektedir. Yine ortaokullarda çalışan okul yöneticileri, liselerde çalışan okul yöneticilerinden daha fazla destekleyici politikalar, izin politikaları ve ADOP sergilemektedir. Bu sonuç; ilköğretim, lise, meslek lisesi, Anadolu lisesi ve fen lisesinde görev yapan okul yöneticilerinin bağımsız, mantıklı, iç tepkisel karar verme stratejisi puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılaşma olmadığı (Alver vd., 2006); müdürlerin güdüleyici davranışları gösterme düzeyleri okul düzeyine göre değişmediği (Yıldırım, 2002) ve okul türü değişkeni açısından okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri arasında anlamlı bir farklılık olmadığı (Canlı vd., 2015) sonucuna ulaşan araştırmalar dikkate alındığında beklentiden farklı bir sonuç olarak değerlendirilebilir. Araştırmalardaki farklılıklar kullanılan değişkenlerin farklı olmasından dolayı oluşmuş olabilir.

Okul yöneticilerine göre işkoliklik ve işkolikliğin alt boyutları ile ADOP alt boyutları arasındaki ilişki incelendiğinde, okul yöneticilerinin işkoliklik eğiliminin aşırı çalışma boyutunun düzeyleri ile ADOP esnek politikalar boyutu, destek politikaları boyutu ve izin politikaları boyutu düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönlü düşük düzeyde bir ilişki olduğu bulunmuştur. Okul yöneticilerinin işkoliklik eğiliminin kompulsif çalışma boyutu düzeyleri ile ADOP esnek politikalar boyutu ve destek politikaları boyutu düzeyleri arasında anlamlı bir ilişki tespit edilmemiştir. Ancak okul yöneticilerinin işkolikliğin kompulsif çalışma boyutu düzeyleri ile ADOP izin politikaları boyutu düzeyleri arasında anlamlı, pozitif yönde düşük düzeyde ilişki bulunmuştur. Okul yöneticilerine göre işkoliklik eğiliminin toplam puanı ile ADOP toplam puanı arasında ise anlamlı pozitif yönlü düşük düzeyde ilişki bulunmuştur.

İşkolikliğe teorik olarak bir bağımlılık olarak ele alan bakış açısına (Oates, 1971; Porter, 1996) göre okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri arttıkça aile dostu okul politikaları oluşturma düzeylerinin düşmesi dolayısıyla negatif bir ilişkinin olması beklenmektedir. Olumlu bakış açısına (Machlowitz, 1978) göre ise okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ile aile dostu okul politikaları arasında pozitif bir ilişki olması öngörülür. Elde edilen sonuçlarda değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirildiğinde bir kısmında ilişki olmadığı, bir kısmında yok denecek kadar az ilişki olduğu, bir kısmında ise oldukça düşük ilişki olduğu görülmektedir. Genel



işkoliklik ile genel aile dostu okul politikaları arasında çıkan düşük ilişkiye en büyük katkı, aşırı çalışma boyutu ile aile dostu okul politikalarının alt boyutları arasındaki ilişkilerden gelmektedir. Bu sonuç; Friedman ve Lobel'in (2003) araştırmasında ortaya çıkan "üst düzey yöneticilerin çoğunun, zamanlarının büyük bir kısmını işe harcayan ve iş hedeflerine ulaşmak için kişisel hayatlarını feda eden, yaşamlarında işi birinci öncelik olarak belirleyen bireyler olsalar da çalışanların hem iş hem de özel yaşam hedeflerini gerçekleştirmelerine yardımcı olacak aile dostu bir çalışma ortamı sağlama yeteneğine de sahiptirler" sonucunu desteklemektedir.

Pan (2008) tarafından, işkolik yöneticiler aileyi destekleyici yönetici davranışında bulunmaya istekli olsalar da bu tür davranışların sebepsiz olmayacağını belirtilmektedir. Aile destekleyici yönetici davranışı, geçerli bir nedenle ortaya çıkarılmalıdır. İşkolik yöneticilerin inisiyatif almanın gerekli olduğunun hissettiklerinde, astlarının aile işlerinden mustarip olduklarına tanık olduklarında, aileyi daha fazla destekleyici yönetici davranışı sergileyecekleri ifade edilmektedir. Galperin ve Burke (2006); Gorgievski vd. (2014) de işkoliklerin bazı durumlarda prososyal davranışlarda bulunmaya hazır olduğunu ifade etmektedir. Elde edilen sonuç, alan yazındaki araştırmalarla birlikte değerlendirildiğinde işkolik yöneticilerin her ne kadar işi ön plana alıp hayatının diğer yönlerini ihmal etmesine rağmen çalışanların daha iyi şartlarda çalışması ve örgüt çıkarları söz konusu olduğunda proaktif kararlar alabileceğini göstermektedir. Bu sonuç, Pan'ın (2008) belirttiği "rol kimliği teorisine göre işgörenlerin yüksek düzeyde aile-iş çatışması yaşaması, işkolik yöneticilerin çalışanlara karşı sorumluluk duygusunu artırır ve onları, aileyi destekleyici yönetici davranışında bulunmaya motive eder. Çalışanların iş-aile problemlerini çözmek, yöneticilerin yönetsel rollerini yerine getirmelerine yardımcı olarak iş rolü kimliklerini güçlendirir." ve Galperin ve Burke'nin (2006) ifade ettiği "işkolik çalışanların örgütsel refahı artıran gönüllü davranışlarda bulunmak gibi yaratıcı kararlar alma olasılıklarının daha yüksek olduğu" durumu dikkate alındığında anlaşılabilir bir durumdur. Ayrıca işkoliklik davranışının olumlu ya da olumsuz bir çalışan davranışı olup olmadığı konusunda alan yazında tam bir anlaşma olmadığı da belirtilebilir. Bayraktaroğlu vd. (2015) tarafından işkoliklik davranışının örgütsel faaliyetleri olumsuz etkileyen bir kavram olarak ele alınmasına rağmen olumlu bir çalışan davranışı olarak da algılandığı belirtilmektedir.

## **Öneriler**

Araştırma sonuçları okul yöneticilerinin orta derecede işkolik olduklarını göstermektedir. Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimlerinin nedenleri ortaya konularak işkolikliğin olumsuz etkisine yönelik okul yöneticilerine eğitimler verilmesi, okul yöneticilerinin sosyal aktivitelere özendirilmesi gibi işkolikliği azaltıcı çalışmalar yapılabilir. 31 ve daha fazla sayıda öğretmene sahip okullarda çalışan okul yöneticilerin aşırı çalışma davranışını daha fazla sergiledikleri görülmektedir. Buna göre öğretmen sayısının fazla olduğu okullara çalışan sayısına

göre fazladan bir müdür yardımcısı kadrosu verilmesi gibi iş yükünü azaltıcı önlemler alınabilir.

Çalışma, ortaokul ve liselerdeki okul yöneticilerinin ilkokullarda görev yapan okul yöneticilerine göre daha işkolik olduğunu göstermektedir. Buna göre ortaokul ve lise yöneticilerinin işkolik olmalarına sebep olan iş yükü, sorumluluk ve sınav odaklılık gibi etkenler eğitim politikası geliştiricileri tarafından incelenerek, bu eğitim kademelerinde görev yapan okul yöneticilerinin eğitim faaliyetlerine odaklanabilmeleri için sadeleştirme çalışmaları yapılabilir. Okul müdürlerinin, müdür yardımcılara göre kısmen daha fazla destekleyici politikalar geliştirdiği görülmektedir. Bu durumun okul müdürlerinin yetki alanının müdür yardımcılara göre daha geniş olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle müdür yardımcılarının da destekleyici politikalar geliştirmesi için yetki alanı genişletilebilir.

Lisansüstü eğitim alan okul yöneticilerinin daha yüksek düzeyde aile dostu politikalar geliştirdiği tespit edilmiştir. Bu durumun lisansüstü eğitim kademesinde alınan derslerin içeriğinin bireylere sağladığı gelişimsel farklılıktan kaynaklandığı söylenebilir. Bu nedenle okul yöneticilerinin lisansüstü eğitim süreçlerine katılımlarının desteklenmesi önerilebilir. 11-20 yıl kıdeme sahip okul yöneticilerinin daha yüksek düzeyde esnek politikalar ve izin politikaları geliştirdiği anlaşılmaktadır. 11-20 yıl kıdeme sahip okul yöneticilerinin yapmış oldukları örnek çalışmaların diğer okul yöneticileri tarafından incelenmesi sağlanabilir. Kadın okul yöneticilerinin işkoliklik davranışını erkek okul yöneticilerine göre kısmen daha fazla sergilediği görülmektedir. Bu farklılığın altında yatan sebepler, derinlemesine inceleme imkânı sunan nitel analiz yöntemleri kullanılarak araştırılabilir.

Okul yöneticilerinin çok yüksek düzeyde ADOP geliştirdikleri tespit edilmiştir. Buna göre araştırma örnekleminde yer alan okul yöneticileri ile yapılacak nitel bir çalışma ile ADOP'un hangi uygulamalarda olduğu araştırmacılar tarafından ortaya çıkarılabilir. Ayrıca okullardaki ADOP'un öğretmenler tarafından hangi düzeyde olduğunun tespit edilebilmesi için öğretmenlerden oluşan bir örnekleme de çalışma yapılabilir. Ortaokullarda görev yapan okul yöneticileri diğer eğitim kademelerindeki okul yöneticilerine göre daha yüksek düzeyde ADOP geliştirmektedirler. Bu sonuca göre ortaokul yöneticilerinde ortaya çıkan bu anlamlı farklılığının sebeplerinin ortaya konulabilmesi için sadece ortaokulların yer aldığı bir çalışma grubunda karma bir yöntem ile desenlenmiş bir araştırma yürütülebilir.

Çalışmada, işkoliklik eğilimi ile ADOP arasında genel anlamda düşük düzeyli bir ilişkinin olduğu görülmektedir. Eğitim yönetimi alan yazınında yeni bir kavram olan ADOP kavramının örgüt sağlığı, motivasyon, örgütsel bağlılık, örgütsel güven, örgüt kültürü, okul etkililiği gibi eğitim yönetimi alanının başat kavramlarıyla olan ilişkilerinin de araştırmacılar tarafından gelecek çalışmalarda ortaya konulması, kavramın kuramsal çerçevesinin zenginleştirilebilmesi açısından önemli olabilir.

## **Araştırma Etiğine Dair Hususlar**

Aydın Adnan Menderes Üniversitesi Rektörlüğü Eğitim Araştırmaları Etik Kurulunun 08.12.2020 tarih ve 2020/19 sayılı kararıyla araştırmanın yürütülmesinde etik bilimsel standartlar açısından sakınca bulunmadığına ilişkin izin alınmıştır.

## **Çıkar Çatışması Beyanı**

Yazarların beyan etmek istediği herhangi bir çıkar çatışması durumu bulunmamaktadır

## **Kaynakça**

- Afonja, A. F. (2019). Family-friendly workplace policies as predictors of sustainable workforce in the service industry in Lagos State, Nigeria. *Journal of Organizational Psychology*, 19(2), 11-17. <https://doi.org/10.33423/jop.v19i2.2040>
- Akkaya, B., & Dönertaş, A. B. (2023). Workaholic tendencies of primary school teachers. *EKEV Akademi Dergisi*, (93), 67-81. <https://doi.org/10.17753/sosekev.1220965>
- Akın, M. (2019). En değerli markalara sahip işletmelerin insan kaynakları uygulamaları. *Uluslararası Ekonomi İşletme ve Politika Dergisi*, 3(1), 37-48. <https://doi.org/10.29216/ueip.458078>
- Allen, T. D. (2001). Family-supportive work environments: the role of organizational perceptions. *Journal of Vocational Behavior*, 58(3), 414-435. <https://doi.org/10.1006/jvbe.2000.1774>
- Altınkurt, Y. & Yılmaz, K. (2015). Farklı çalışan tipindeki okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ve iş doyumları. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 2(5), 225-236.
- Alver, B., Ada, Ş., & Çakıcı, D. (2006). Okul yöneticilerinin karar verme stratejilerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Atatürk Üniversitesi Kazım Karabekir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13, 55-70.
- Arthur, M. M., & Cook, A. (2004). Taking stock of work-family initiatives: How announcements of “family-friendly” human resource decisions affect shareholder value. *ILR Review*, 57(4), 599-613. [https://doi.org/10.1177/00197939040570\\_0407](https://doi.org/10.1177/00197939040570_0407)
- Avcı, K., Şahin, İ. & Terzioğlu, F. (2020). İş gücü planlaması: iş gücü yönetiminde esneklik. *Verimlilik Dergisi*, 1, 219-230.
- Aydın, G. G. (2019). *Örgütsel aile desteğinin iş-aile çatışması ve işle bütünleşme üzerindeki etkisini açığa çıkarmaya yönelik bir araştırma* (Tez No. 551480) [Yüksek lisans tezi, Ege Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Aydıntan, B., & Kördeve, M. K. (2016). Çalışanların esnek çalışma modeli çerçevesinde örgütsel bağlılık düzeylerinin değerlendirilmesi. *Gazi İktisat ve İşletme Dergisi*, 2(3), 27-48.
- Aziz, S., & Cunningham, J. (2008). Workaholism, work stress, work-life imbalance: Exploring gender's role. *Gender in Management: An International Journal*, 23(8), 553-566. <https://doi.org/10.1108/17542410810912681>

- Bae, K. B., & Skaggs, S. (2019). The impact of gender diversity on performance: The moderating role of industry, alliance network, and family-friendly policies—Evidence from Korea. *Journal of Management & Organization*, 25(6), 896-913. <https://doi.org/10.1017/jmo.2017.45>
- Balçı, A. (2009). *Sosyal bilimlerde araştırma* (7. baskı). Pegem A Yayıncılık.
- Bardakçı, S. (2007). *Eğitim yöneticilerinin internet kullanımına ilişkin tutumlarının işkoliklik eğilimleri üzerine etkilerinin belirlenmesi* (Tez No. 209639) [Yüksek lisans tezi, Gaziosmanpaşa Üniversitesi-Tokat]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bardakçı, S. & Baloğlu, M. (2012) İlköğretim ve ortaöğretim kurumlarında görev yapan okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri. *Eğitim ve Bilim*, 37(164), 45-56.
- Bashan, E. (2012). *İşkoliklik ve tükenmişlik arasındaki ilişkiyi ölçmeye yönelik bir araştırma* (Tez No. 313219) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Başın, H. (2012). *Okul müdürlerinin öğretmenleri motive etme yaklaşımları (Uşak ili örneği)* (Tez No. 327797) [Yüksek lisans tezi, Uşak Üniversitesi-Uşak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bayraktaroğlu, S., Yılmaz, S. E., & Çetinel, E. (2015). İnsan kaynakları yönetimi bağlamında işkoliklik davranışı üzerine bir değerlendirme. *Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 15(3), 107-129.
- Beatty, B. R. (2000). The emotions of educational leadership: Breaking the silence. *International Journal of Leadership in Education*, 3(4), 331-357. <https://doi.org/10.1080/136031200750035969>
- Behson, S. J. (2005). The relative contribution of formal and informal organizational work—family support. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 487-500. <https://doi.org/10.1016/j.jvb.2004.02.004>
- Blau, P. M. (1964). *Exchange and power in social life*. Wiley.
- Bloom, N., Kretschmer, T., & Van Reenen, J. (2011). Are family-friendly workplace practices a valuable firm resource? *Strategic Management Journal*, 32(4), 343-367. <https://doi.org/10.1002/smj.879>
- Bond, J. T., Galinsky, E., Kim, S. S., & Brownfield, E. (2005). 2005 *National study of employers*. New York: Families and Work Institute. Retrieved December 12, 2023, from <https://cdn.sanity.io/files/ow8usu72/production/76a24485db48a419a54c840047068aa60bcabd6a.pdf>
- Bostancı, A. B., Gidiş, Y., & Tosun, A. (2022). Schools as family- friendly organizations from teachers' perspectives. *Hacettepe University Journal of Education*, 37(4), 1280-1289. [10.16986/HUJE.2022.471](https://doi.org/10.16986/HUJE.2022.471)
- Breaugh, J. A., & Frye, N. K. (2008). Work–family conflict: The importance of family-friendly employment practices and family-supportive supervisors. *Journal of business and psychology*, 22, 345-353. <https://doi.org/10.1007/s10869-008-9081-1>
- Burke, R. J. (1996). Work-family policies and programmes in a professional services firm: Uses and effectiveness. *Equal Opportunities International*, 15(4), 14-21.

- Burke, R. J. (1999). Workaholism in organizations: gender differences. *Sex Roles*, 41(516), 333-345. <https://doi.org/10.1108/eb010712>
- Büyüköztürk, Ş. (2007). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem Akademi.
- Canlı, S., Demirtaş, H., & Özer, N. (2015). Okul yöneticilerinin değişime yönelik eğilimleri. *İlköğretim Online*, 14(2), 634-646. <https://doi.org/10.17051/io.2015.88636>
- Ceylan, G. (2011). *Aile dostu uygulamaların iş-özel yaşam dengesi üzerindeki etkisi* (Tez No. 285803) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Clarke, S. & Holdsworth, L., (2017). Flexibility in the workplace: Implications of flexible work arrangements for individuals, teams and organisations. *Alliance Manchester Business School, University of Manchester*. Retrieved March 05, 2023, from <https://www.bl.uk/collection-items/acasc-flexibility-in-the-workplace-2017>
- Çarıkcı, İ. H. (2001). *Banka çalışanlarının iş ve aile rollerinin çatışması (Bireysel ve örgütsel boyutlar)* (Tez No. 102668) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çarıkcı, İ. H., Çiftçi, M., & Derya, S. (2010). İş-aile yaşam çatışması: Türkiye'deki kadın yöneticiler üzerinde bir uygulama. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 2(2), 53-65.
- Dak, H. (2022). *Okul yöneticilerinin duygusal zekâ düzeyinin onların işkolik düzeyine etkisi* (Tez No. 717758 [Yüksek lisans tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi-Çanakkale]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Denig, S. J., & Quinn, T. (2001). Ethical dilemmas for school administrators. *The High School Journal*, 84(4), 43-49. <https://doi.org/10.1353/hsj.2001.0009>
- Dilek, S. A. & Yılmaz, K. (2016). Öğretmenlerin işkoliklik eğilimleri ile iş-yaşam dengeleri. *e-Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 3(1), 36-55.
- Doğan, T., & Tel, F. D. (2011). Duwas işkoliklik ölçeği Türkçe formunun (DUWASTR) geçerlik ve güvenilirliğinin incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 11(1), 61-69.
- Doğru, A. (2010). *Kadın çalışanların cam tavan engelleri ve iş tatminine etkisi: Afyon Kocatepe Üniversitesi Tıp Fakültesi örneği* (Tez No. 273430) [Yüksek lisans tezi, Dumlupınar Üniversitesi-Kütahya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Doğrul, B. Ş., & Tekeli, S. (2010). İş-yaşam dengesinin sağlanmasında esnek çalışma. *Sosyal ve Beşerî Bilimler Dergisi*, 2(2), 11-18.
- Durst, S. L. (1999). Assessing the effect of family friendly programs on public organizations. *Review of Public Personnel Administration*, 19(3), 19-33. <https://doi.org/10.1177/0734371X99019003>
- Eraslan, S. (2019). *Okul yöneticilerinde işkolik eğilimin karar verme düzeyine etkisi* (Tez No. 593724) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Fayyazi, M., Eslami, G., Kermanshahian, Y., & Mazloomhoseini, N. (2013). Exploring the relationship between workaholism and personality traits among public organization managers. *Management Science Letters*, 3(1), 243-250. <http://dx.doi.org/%2010.5267/j.msl.2012.10.036>
- Friedman, S. D., & Lobel, S. (2003). The happy workaholic: A role model for employees. *Academy of Management Perspectives*, 17(3), 87-98. <https://doi.org/10.5465/-ame.2003.10954764>
- Galperin, B. L., & Burke, R. J. (2006). Uncovering the relationship between workaholism and workplace destructive and constructive deviance: An exploratory study. *The International Journal of Human Resource Management*, 17(2), 331-347. <https://doi.org/10.1080/09585190500404853>
- George, D., & Mallery, P. (2001). *SPSS for windows*. A Pearson Education.
- Gerten, A. M. (2011). Moving beyond family-friendly policies for faculty mothers. *Affilia: Journal of Women and Social Work*, 26(1), 47-58. <https://doi.org/10.1177/-0886109910392532>
- Gidiş, Y. (2023). *Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri ile aile dostu okul politikaları arasındaki ilişki* (Tez No. 819008) [Doktora tezi, Aydın Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gidiş, Y. & Kırıl B. (2022). Okul yöneticilerinin işkoliklik eğilimleri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 11(3), 145-157.
- Gorgievski, M. J., Moriano, J. A., & Bakker, A. B. (2014). Relating work engagement and workaholism to entrepreneurial performance. *Journal of Managerial Psychology*, 29(2), 106-121. <https://doi.org/10.1108/JMP-06-2012-0169>
- Grover, S. L., & Crooker, K. J. (1995). Who appreciates family-responsive human resource policies: The impact of family-friendly policies on the organizational attachment of parents and non-parents. *Personnel Psychology*, 48(2), 271-288. <https://doi.org/10.1111/j.1744-6570.1995.tb01757.x>
- Güler, B. S. (2005). *Örgüt kültürü içinde cinsiyet ayrımcılığı ve kadınların işyerinde karşılaştıkları mesleki baskılar: Trakya bölgesi imalat sektöründe kadın çalışanlar üzerinde bir araştırma* (Tez No. 191297) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gürbüz, S. (2019). *Amos ile yapısal eşitlik modellemesi*. Seçkin Yayıncılık.
- Gürel, P. A. (2019). Organizasyonlar tarafından uygulanan iş-yaşam dengesi programlarının çalışanlara etkisi. *Uluslararası Uygulamalı Ekonomi ve Finans*, 4(2), 29-42.
- Harpaz, I. & Snir, R. (2003). Workaholism: Its definition and nature. *Human Relations*, 56(3), 291-319. <https://doi.org/10.1177/0018726703056003613>
- Huang, C. E., & Tai, D. (2009, November 24- November 26). Family-friendly policies and work-family balance: The gender perspective [Conference session]. *Fourth International Conference on Computer Sciences and Convergence Information Technology*. Seoul, Korea (South)

- Huffstutter, K. J. (2007). *Family-friendly workplace culture, flexibility, and workplace support for dependent care: The perspectives of human resource professionals*. [Doctoral Thesis, Portland State University, Portland].
- Huyghebaert, T., Fouquereau, E., Lahiani, F. J., Beltou, N., Gimenes, G., & Gillet, N. (2018). Examining the longitudinal effects of workload on ill-being through each dimension of workaholism. *International Journal of Stress Management*, 25(2), 144. <https://doi.org/10.1037/str0000055>
- İnel M., Garayev V., & Bakay A. (2014). Kurum yapısının cam tavana etkisi: Türkiye'nin Ege Bölgesi kurumları, *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 1(1), 11-24.
- Johnson, J. E., & Powell, P. L. (1994). Decision making, risk and gender: Are managers different?. *British Journal of Management*, 5(2), 123-138. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8551.1994.tb00073.x>
- Kahraman, F. Ç. (2018). *Formal ve informal aile destekleyicisi iş ortamının örgütsel sonuçlar üzerindeki etkisinde iş yaşam dengesinin aracı rolü* (Tez No. 533054) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kanten, P. (2013, November 1- November 2). Family friendly policies in organizations and their effects on work-life balance, work alienation and life satisfaction [Conference session]. 2nd *UBT International Conference, Durres, Albania*
- Kanten, S., Pazarcik, Y., Gurturk, M., & Orak, H. (2020). The role of emotional exhaustion in the effect of family friendly policies on the job embeddedness. *Press Academia Procedia*, 1(11), 194-200. <http://doi.org/10.17261/Pressacademia.2020.1266>
- Karasar, N. (2019). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler*. Nobel Yayınevi.
- Karacıoğlu, F., & Leblebici, Y. (2014). Career barriers in women managers: An application on "glass ceiling syndrome". *Atatürk University Journal of Economic and Administrative Sciences*, 28(4), 1-20.
- Keller, A. C., Spurk, D., Baumeler, F., & Hirschi, A. (2016). Competitive climate and workaholism: Negative sides of future orientation and calling. *Personality and Individual Differences*, 96, 122-126. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.02.061>
- Kim, J., & Wiggins, M. E. (2011). Family-friendly human resource policy: Is it still working in the public sector?. *Public Administration Review*, 71(5), 728-739. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2011.02412.x>
- Kubota, K., Shimazu, A., Kawakami, N., Takahashi, M., Nakata, A., & Schaufeli, W. B. (2010). Association between workaholism and sleep problems among hospital nurses. *Industrial Health*, 48(6), 864-871. <https://doi.org/10.2486/indhealth.MS1139>
- Lee, S. Y., & Hong, J. H. (2011). Does family-friendly policy matter? Testing its impact on turnover and performance. *Public Administration Review*, 71(6), 870-879. <https://doi.org/10.1111/j.1540-6210.2011.02416.x>
- Leech, N. L., Barrett, K. C., & Morgan, G. A., (Editors), (2011). Multivariate analysis of variance (MANOVA) and canonical correlation. *In IBM SPSS for intermediate statistics* (194-222.). Routledge,

- Li L., & Leung, R. W. (2001). Female managers in Asian hotels: Profile and career challenges. *International Journal of Contemporary Hospitality Management* 13(4): 189-196. <https://doi.org/10.1108/09596110110389511>
- Liddicoat, L. (1999). *Stakeholder perceptions of family friendly workplaces: case studies of six New Zealand organisations*. [Doctoral Thesis, Massey University, Palmerston North].
- 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), 130-149. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.1.2.130>
- Machlowitz, M. (1978). *Determining the effects of workaholism*. [Doctoral Thesis, Yale University, Yale].
- Mazzetti, G., Schaufeli, W. B., & Guglielmi, D. (2016). Are workaholism and work engagement in the eye of the beholder?. *European Journal of Psychological Assessment*, 34(1), 30-40. <https://doi.org/10.1027/1015-5759/a000318>
- McKay, J. (2004). Workaholism: Praised or the plague of school administrators?. *AASA Journal of Scholarship ve Practice*, 1(2), 6-9.
- Mkono, M. (2012). Women in hotel management in Zimbabwe: Career ambitions, progression tactics, and career challenges. *Tourismos*, 7(2), 165-181. <https://doi.org/10.26215/tourismos.v7i2.295>
- Moon, S. Y., & Roh, J. (2010). Balancing work and family in South Korea's public organizations: Focusing on family-friendly policies in elementary school organizations. *Public Personnel Management*, 39(2), 117-131. <https://doi.org/10.1177-/009102601003900>
- Nakkazi, T. (2021). *Kadın akademisyenlerin cam tavan sendromu üzerine bir araştırma: Uganda İslam Üniversitesi örneği* (Tez No. 679843) [Yüksek lisans tezi, KTO Karatay Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Nie, Y., & Sun, H. (2016). Why do workaholics experience depression? a study with chinese university teachers. *Journal of Health Psychology*, 21(10), 2339-2346. <https://doi.org/10.1177/1359105315576350>
- Oates, W. (1971). *Confessions of a workaholic: The facts about work addiction*. world.
- O'Loughlin, M. (2018). *Perceptions of flexplace workers: The effects of gender and organizational Culture*. Unpublished Master's Thesis, Southern Illinois University, Illinois.
- Ölçer, F. (2005). İşkoliklik üzerine bir araştırma. *Sosyal Ekonomik Araştırmalar Dergisi*, 5(9), 122-144.
- Özdemir, H. (2013). *Sınıf öğretmenlerinin işkoliklik eğilimlerinin incelenmesi* (Tez No. 372268) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Özkul, R. (2021). Okul yöneticilerinin işkoliklik ve tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi: Bir uzaktan eğitim dönemi çalışması. *E-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(4), 68-88. <https://doi.org/10.19160/e-ijer.909513>



- Pan, S. Y. (2018). Do workaholic hotel supervisors provide family supportive supervision? A role identity perspective. *International Journal of Hospitality Management*, 100(68), 59-67. <https://doi.org/10.1016/j.ijhm.2017.09.013>
- Park, K. T. (2018). *Family-friendly workplace programs and the consequences for women workers in Korea*. Unpublished Doctoral Thesis, University of Hawaii, Manoa.
- Pekdemir, İ., & Koçoğlu, M. S. (2014). İşkoliklik ile iş yaşam dengesi arasındaki ilişkide kişilik özelliklerinin aracılık rolü üzerine bir araştırma. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(1), 309-338.
- Polat, M., Polat, Z., Çoban, İ., & Kılıç, R. (2022). Temel eğitimde kadın yöneticilerin okul yöneticiliğine bakışı. *International Academic Social Resources Journal*, 7(44), 1693-1697. <http://dx.doi.org/10.29228/ASRJOURNAL.66776>
- Porter, G. (1996). Organizational impact of workaholism: Suggestions for researching the negative outcomes of excessive work. *Journal of Occupational Health Psychology*, 1(1), 70-84. [10.1037//1076-8998.1.1.70](https://doi.org/10.1037//1076-8998.1.1.70)
- Robinson, B. E. (1999). The work addiction risk test: Development of a tentative measure of workaholism. *Perceptual and Motor Skills*, 88(1), 199-210. <https://doi.org/10.2466/pms.1999.88.1.199>
- Robinson, B. E., & Post, P. (1997). Risk of addiction to work and family functioning. *Psychological Reports*, 81(1), 91-95. <https://doi.org/10.2466/pr0.1997.81.1.91>
- Saltzstein, A. L., Ting, Y., & Saltzstein, G. H. (2001). Work-family balance and job satisfaction: The impact of family-friendly policies on attitudes of federal government employees. *Public Administration Review*, 61(4), 452-467. <https://doi.org/10.1111/0033-3352.00049>
- Schaufeli, W.B., Taris, T.W., & Bakker, A. (2006). Dr. Jekyll and Mr. Hide: On the differences between work engagement and workaholism. In R. J. Burke (Eds.), *Research companion to working time and work addiction* (pp. 193-217). Edward Elgar.
- Scheibl, F., & Dex, S. (1998). Should we have more family-friendly policies?. *European Management Journal*, 16(5), 586-599. [https://doi.org/10.1016/S0263-2373\(98\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0263-2373(98)00035-8)
- Sharma, P., & Sharma, J. (2013). A confirmatory factor analysis of Dutch work addiction scale (DUWAS). *Global Business Review*, 14(2), 211-223. <https://doi.org/10.1177/0972150913477449>
- Snir, R. & Harpaz, I. (2004). Attitudinal and demographic antecedents of workaholism. *Journal of Organizational Change Management*, 17(5), 520-536. <https://doi.org/10.1108/09534810410554524>
- Spence, J.T., & Robbins, A.S. (1992). Workaholism: Definition, measurement and preliminary results. *Journal of Personality Assessment*, 58, 160-178. [https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5801\\_15](https://doi.org/10.1207/s15327752jpa5801_15)
- Türkoğlu, D., & Konan, N. (2017). Okul yöneticilerinin işkoliklik ve narsistik düzeyleri arasındaki ilişki. *İğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (12), 31-50.

- Uyguç, N., Arbak, Y., Duygulu, E. & Çıraklar, N. H. (1998). İş ve yaşam doyumu arasındaki ilişkinin üç temel varsayım altında incelenmesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi İktisadi İdari Bilimler Fakültesi Dergisi*, 13(2), 193-204.
- Üçyıldız, H. U. (2017). *Kadın çalışanların cam tavan sendromu algılamaları: Ege Bölgesinde faaliyet gösteren seyahat acentalarında bir araştırma* (Tez No. 471937) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi-Mersin]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ülker, F. E. (2018). *Aile dostu politikaların işgörenlerin kariyer tatminleri ve yaşam doyumlarına olan etkisi* (Tez No. 510225) [Doktora tezi, Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi-Tekirdağ]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Valentine, S. R., & Rittenburg, T. L. (2007). The ethical decision making of men and women executives in international business situations. *Journal of Business Ethics*, 71(2), 125-134. <https://doi.org/10.1007/s10551-006-9129-y>
- Winburn, A., Reysen, R., Suddeath, E., & Perryman, M. (2017). Working beyond the bell: School counselors and workaholism tendencies. *Professional School Counseling*, 21(1). <https://doi.org/10.1177/2156759X18775137>
- Yıldırım, N. (2002). *Okul müdürünün öğretmeni güdüleme rollerini gerçekleştirme düzeylerine ilişkin görüşleri* (Tez No. 116920) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yılmaz, K., Altunkurt, Y. & Kesim, E. (2014). The relationship between school climate and the workaholism tendencies of teachers. *The Anthropologist*, 18(2), 277-288.

### Extended Abstract

Work is an integral part of human life. People spend a lot of time on their work, they are obliged to work and have a job to carry on their vital activities. For this reason, it is inevitable that their job affects their whole life (Uyguç et al., 1998). In work life, one's working hours which he or she is supposed to work are predetermined. But workers can go beyond these working hours and spend most of their time at work. One's working more than the determined periods can result in workaholism (Pekdemir & Koçoğlu, 2014). So, organizations are trying to develop family-friendly policies to reduce the conflict between work and family. In this sense family-friendly policies can be defined as various practices developed by employer or the organizations to help employees to achieve work-family balance (Grover & Crooker, 1995; Saltzstein et al., 2001; Kanten, 2013). The importance of family-friendly policies in maintaining work-family balance is supported by theoretical discussions and practical researches. It is thought that school administrators' tendency on workaholism can affect the development of family-friendly policies. Therefore, it is important to examine the relationship between workaholism tendencies and family-friendly school policies. This research has been conducted to examine this relationship. In line with the aim of the research the relationship between the level of school administrators' workaholism and their level of developing family-friendly policies have been examined. With this regard what the level of school administrators workaholism and their level of developing family-

friendly policies are, whether they differ according to various variables or not and if there is a relationship between workaholism and family-friendly policies have been examined.

This research has been conducted to examine the relationship between school administrators' workaholism tendency and family-friendly policies. Relational screening model which is one of the quantitative research designs has been used. Universe consists of school administrators working in official primary, secondary and high schools in Manisa province. The study has been conducted with 332 school administrators selected randomly. Data is collected with "Personal Information Form", "Workaholism Scale " and "Family-Friendly Policies Scale ". Workaholism Scale is composed of two sub-dimensions; overwork and compulsive work including 14 items. While FFSP is composed of sub-dimensions called flexible policies, supporting policies and leave policies including 12 items. Data has been analyzed by SPSS 22 and parametric test and correlational tests were performed. Workaholism tendencies and developing FFSP states have been analyzed according to various variables; gender, educational status and duty variables are evaluated with t-Test; while professional seniority, numbers of teachers and organization type have been evaluated with ANOVA. According to the results of the research, it has been seen that there is a relationship between school administrators' workaholism tendency and their developing FFSP. These relationships have been examined through multiple correlation technique.

It has been determined that school administrators' workaholism tendency is high in the compulsive working dimension, and medium level overworking dimension and total of workaholism. School administrators' level of workaholism tendency don't differ according to the gender variable in overwork sub-dimensions while they differ significantly in compulsive work and total of workaholism. The school administrators' level of workaholism tendency don't differ significantly in both overwork compulsive work dimensions and total of workaholism according to the duty, educational level, seniority and school level number. The school administrators' level of workaholism tendency don't differ according to the number of teachers variable in compulsive work and total of workaholism scale while they differ in overwork sub dimension.

It has been revealed that school administrators' family-friendly school policies levels are high in flexible policies and supportive policies dimensions; while they are too high in leave policies dimension and total scale. Through the research school administrators' level of FFSP don't differ significantly in all dimensions according to gender and number of teachers variables; flexible policies, leave policies and FFSP according to duty variable; flexible policies according to the educational status; supporting policies and total of FFSP according to seniority variable.

School administrators' level of FFSP differ significantly according to the duty variable in supportive policies sub-dimension; according to the educational status variable in supporting policies dimension, leave policies dimension and total of FFSP; flexible policies and leave policies dimension according to the seniority; and according to the school level variable in all dimensions. According to the school administrators there is a low and positive relationship between the total score of workaholism tendency and FFSP has been found.

Results of the research show that school administrators are moderately workaholic. According to the results of the research, school administrators working in schools with 31 or more teachers demonstrate more overwork behavior. School administrators working at secondary school and high school demonstrate more workaholic behaviors. According to the results obtained by FFSP, school administrators' level of developing family-friendly policies are too high. It is understood that school administrators develop more supporting policies when compared with assistant manager. School administrators with post graduate education develop more family-friendly policies. School administrators with 11-20 years of job experience develop more flexible policies and leave policies. Women administrators' level of demonstrating workaholic behavior is higher than men. School administrators working at secondary school develop more policies than administrators working at different school levels. At the current research it is seen that there is a low meaningful relationship between family-friendly school policies and tendency on workaholism.

# Farklı Uzamsal Akıl Yürütme Düzeyindeki İlköğretim Matematik Öğretmeni Adaylarının Kovaryasyonel Akıl Yürütme Becerileri

Muhammet Doruk\*, Fikret Cihan\*\*

Makale Geliş Tarihi: 15/06/2024

Makale Kabul Tarihi: 13/09/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1501689

## Öz

Bu araştırmanın amacı ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal akıl yürütme düzeylerini tespit etmek ve farklı uzamsal akıl yürütme düzeylerindeki öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerilerini incelemektir. Bir durum çalışması olan bu araştırmanın ilk kısmında öğretmen adaylarının uzamsal akıl yürütme düzeyleri tespit edilmeye çalışılmıştır. 13 öğretmen adayına Uzamsal Yetenek Testi uygulanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde nicel betimsel istatistiklerden faydalanılmıştır. Analiz sonucunda farklı uzamsal akıl yürütme düzeyine sahip beş öğretmen adayı tespit edilmiştir ve araştırmanın ikinci kısmında bu öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerileri incelenmiştir. Kovaryasyonel Akıl Yürütme Formu ile yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen veriler nitel betimsel analiz ile çözümlenmiştir. Araştırmanın sonuçlarına göre öğretmeni adaylarının uzamsal akıl yürütme düzeyleri arttıkça kovaryasyonel akıl yürütme becerileri de artmaktadır.

**Anahtar Kelimeler:** İlköğretim matematik öğretmeni adayı, kovaryasyonel akıl yürütme, uzamsal akıl yürütme

## Covariational Reasoning Skills of Primary School Mathematics Teacher Candidates at Different Spatial Reasoning Levels

### Abstract

The aim of this study is to determine the spatial reasoning levels of primary school mathematics teacher candidates and to examine the covariational reasoning skills of teacher candidates at different spatial reasoning levels. In the first part of this research, which is a case study, it was tried to determine the spatial reasoning levels of prospective teachers. Spatial Ability Test was applied to 13 teacher candidates. Quantitative descriptive statistics were used in the analysis of the data obtained. As a result of the analysis, five teacher candidates with different spatial reasoning levels were identified, and in the second part of the research, the covariational reasoning skills of these teacher candidates were examined. Data obtained from unstructured and semi-structured interviews with the Covariational Reasoning Form were

\* Uşak Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Uşak,

Türkiye, [mdoruk20@gmail.com](mailto:mdoruk20@gmail.com), ORCID: [0000-0003-3085-1706](https://orcid.org/0000-0003-3085-1706)<sup>id</sup>

\*\* Kırklareli Üniversitesi, Teknik Bilimler Meslek Yüksekokulu, Bilgisayar Teknolojileri

Bölümü, Kırklareli, Türkiye, [fikret.cihan@klu.edu.tr](mailto:fikret.cihan@klu.edu.tr), ORCID: [0000-0001-8783-4136](https://orcid.org/0000-0001-8783-4136)<sup>id</sup>

**Kaynak Gösterme:** Doruk, M., & Cihan, F. (2024). Farklı uzamsal akıl yürütme düzeyindeki ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerileri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 2804-2834.

*analyzed with qualitative descriptive analysis. According to the results, as prospective teachers' spatial reasoning levels increase, their covariational reasoning skills also increase.*

**Keywords:** *Covariational reasoning, prospective primary school mathematics teacher, spatial reasoning*

## Giriş

Rota planlama, varlıkların yerini belirleme ve nesnelere tasavvur etme gibi dünyayla günlük etkileşimlerin her alanında ihtiyaç duyulan (Byrne & Johnson-Laird, 1989) uzamsal akıl yürütme; “uzamsal nesnelere, ilişkilere ve dönüşümlere ilişkin zihinsel temsillerin oluşturulduğu ve manipüle edildiği bir dizi bilişsel süreçten oluşur” (Clements & Battista, 1992, s. 420). Uzamsal akıl yürütme ve uzamsal yapılar algı ve biliş için önemli bir yere sahip olmakla birlikte uzamsal temsiller de bilişsel görevlerin altında yatan geometrik sezgilerin çok güçlü bir kaynağıdır (Aiello, 2002). Uzamsal yetenek kavramı; literatürde uzayın kullanımına ilişkin yetenekler için kullanılmaktadır (Olkun, 2003). Lohman (1996, s. 98) üniter bir yapı olmayan uzamsal yeteneği “iyi yapılandırılmış görsel imgeleri oluşturma, saklama, geri getirme ve dönüştürme yeteneği” olarak tanımlamıştır. Uzamsal düşünme, uzamsal yetenek ve uzamsal beceri kavramları literatürde birbirlerinin yerine kullanılmaktadır (Cantürk-Günhan vd., 2009; Turğut & Yenilmez, 2012). Uzamsal yeteneğin alan yazında farklı tanımları olduğu gibi tanımlardaki bu farklılıklardan hareketle (Cantürk-Günhan vd., 2009) farklı çalışmalarda uzamsal yeteneğin farklı bileşenlerinin (Just & Carpenter, 1985; Linn & Petersen, 1985; McGee, 1979; Olkun, 2003) olduğu savunulmuştur. Örneğin McGee (1979) çalışmasında uzamsal yetenekle ilgili literatürü gözden geçirerek görselleştirme (visualization) ve oryantasyon (orientation) olmak üzere iki farklı kategoriden bahsetmiştir. Bu çalışmadaki ayırmda uzamsal görselleştirme kişilerin uzaydaki nesnelere dönüşlerini hayal edilebilme yeteneğini, uzamsal oryantasyon (yönelim) ise bir konfigürasyon ve onun parçaları ile kişinin kendi konumu arasındaki ilişkileri kavrayabilme yeteneğini ifade etmektedir (McGee, 1979). Linn ve Petersen (1985) tarafından yapılan çalışmada uzamsal yeteneğin “uzamsal algı” (spatial perception), “zihinsel döndürme” (mental rotation) ve uzamsal görselleştirme (spatial visualization) olmak üzere üç bileşeni incelenmiştir. Deneklerin bazı dikkat dağıtıcı uyaranlara rağmen uzamsal ilişkileri kendi bedenlerinin konum ve yönelimlerine göre belirlemelerini gerektiren “uzamsal algı” (spatial perception), iki boyutlu bir şekli veya üç boyutlu bir cismi döndürme yeteneğini ifade eden “zihinsel döndürme” (mental rotation) (Shepard & Cooper, 1982; Shepard & Metzler, 1971), blok tasarımı, kâğıt katlama ve gizli şekiller gibi görselleştirme görevleri (Binet & Simon, 1916) içerebilen ve uzamsal olarak sunulan bilgilerin karmaşık manipülasyonlarından oluşan uzamsal yetenek görevleriyle ilişkilendirilen uzamsal görselleştirme (spatial visualization) bileşenlerini tanımlamışlardır (Linn & Petersen, 1985).

Uzamsal düşünme, matematiksel düşünme bağlamında bireyin problem çözerken tablolar veya şekiller çizmesini ve zihninde bunları canlandırabilmesini, geometrik düşünme bağlamında da şekilleri zihinde tutmayı ve bunlar arasındaki ilişkiyi daha iyi kavramasını sağlar (Turut vd., 2009). Geometri ve uzamsal akıl yürütmenin birbirleri ile güçlü bir şekilde ilişkisinin olduğu söylenebilir ve çoğu matematik eğitimcisine göre uzamsal akıl yürütme geometri müfredatlarının önemli bir parçasıdır (Clements & Battista, 1992). Uzamsal akıl yürütme geometri dışında da pek çok matematik konusunun öğretiminde önemli bir yere sahiptir (Yolcu & Kurtuluş, 2010). Ayrıca uzamsal yeteneğin matematik başarısı ile güçlü pozitif bir ilişkisi olduğu söylenebilir (Battista, 1994; Clements & Battista, 1992). Bu yüzden matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerinin ve alt bileşenlerine ait yeteneklerinin gelişmiş olması beklenmektedir. Ancak literatürdeki bazı çalışmalar öğretmen adaylarının uzamsal akıl yürütmelerinin ve uzamsal düşüncülerinin düşük ya da orta düzeyde olduğunu (Çakmak vd., 2014; Putri, 2018; Turğüt & Yenilmez, 2012; Turğüt vd., 2017; Yazgan & Kozaklı-Ülger, 2022) ortaya koymaktadır. Örneğin Putri'nin (2018) 35 matematik öğretmen adayıyla yürüttüğü çalışmasının sonuçları öğretmen adaylarının yarısından çoğunun orta düzeyde uzamsal yeteneğe sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Turğüt ve Yenilmez (2012) çalışmalarında ilköğretim ve ortaöğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerinin çok düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Yazgan ve Kozaklı-Ülger'in (2022) matematik öğretmen adaylarının cebirsel, orantısal, olasılıksal ve uzamsal akıl yürütme başarı düzeylerini karşılaştırdığı çalışmalarının sonuçları öğretmen adaylarının en başarısız oldukları akıl yürütme türünün uzamsal akıl yürütme olduğunu ortaya koymuştur. Turğüt, Yenilmez ve Balbağ (2017) tarafından yürütülen çalışmanın sonuçları ise fen ve ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının mantıksal düşünme becerilerinin yüksek ancak bunun aksine uzamsal düşünme becerilerinin ise düşük düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Çakmak, Konyalıoğlu ve Işık'ın (2014) çalışmalarında öğretmen adaylarının uzamsal düşünme becerilerini ölçmek için adaylardan bazı üç boyutlu cisimlerin yüzey açınımlarını çizmeleri istenmiş ve sonuç olarak öğretmen adaylarının geometrik cisimleri uzamsal düşünmede güçlükler yaşadıkları ortaya çıkmıştır. Ünal, Jakubowski ve Corey (2009) farklı düzeyde uzamsal yeteneğe sahip matematik öğretmeni adaylarının geometri öğrenme farklılıklarına odaklanmışlar ve düşük uzamsal yeteneklere sahip öğretmen adaylarının geometri öğrenirken daha fazla güçlük yaşadıklarını saptamışlardır.

Uzamsal yeteneklerin veya alt bileşenlerinin farklı özelliklerle ilişkili olup olmadığını inceleyen çalışmalar (Dündar vd., 2019; Hacıömeroğlu & Hacıömeroğlu, 2017; Just & Carpenter, 1985; Kösa, 2016a; Karaman & Yontar-Toğrol, 2015; Lean & Clements, 1981; Linn & Petersen, 1985; Maeda & Yoon, 2013; Polat, Oflaz & Akgün, 2019; Sarı, 2016; Şen, 2021; Turğüt vd., 2017) da literatürde mevcuttur. Bu çalışmalarda uzamsal yetenekle ilişkili olan veya olmayan beceri ve özellikler ortaya konmuştur. Örneğin Just ve Carpenter'in (1985) çalışmasının sonuçlarına göre uzamsal yeteneği yüksek olan öğrenciler manipülasyon süreçlerinde daha hızlıdır. Fennema ve Tartre (1985) tarafından yapılan çalışmanın sonuçlarına göre farklı

uzamsal görselleştirme becerisine sahip öğrencilerin doğru problem çözümlerini bulma becerileri farklılık göstermese de uzamsal görselleştirme becerisi yüksek öğrenciler düşük olan öğrencilere göre problem çözerken uzamsal becerileri daha sık kullanmışlardır. Putri'nin (2018) çalışması ise geometrik problem çözmede uzamsal beceri ile matematik yeteneği arasındaki pozitif ilişkiyi ortaya çıkarmıştır.

Literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları cinsiyet değişkeninin uzamsal yetenek türleri üzerine anlamlı bir etkisinin olmadığını ortaya koysa (Turğut ve Yenilmez, 2012; Şen, 2021) da literatürdeki pek çok çalışmanın sonuçları uzamsal yeteneklerin erkek öğrencilerin lehine farklılaştığını ortaya koymuştur (Dündar vd., 2019; Hacıömeroğlu & Hacıömeroğlu, 2017; Linn & Petersen, 1985; Maeda & Yoon, 2013; Sarı, 2016). Bu çalışmalardan farklı olarak literatürdeki bazı çalışmaların sonuçları cinsiyet farklılıklarının uzamsal yeteneklerin bazı alt bileşenleri üzerine anlamlı bir etkisinin olduğunu ortaya koymuştur (Linn & Petersen, 1985; Maeda & Yoon, 2013; Okagaki & Frensch, 1994). Örneğin Linn ve Petersen'e (1985) göre uzamsal yetenekteki cinsiyet farklılıkları eğitim camiasında yaygın olarak kabul edilen bir kanı olsa da bu farklılıkların büyüklüğü, doğası ve ilk ortaya çıkma yaşı tartışmalı bir konudur. Bu çalışmadaki meta-analiz sonuçları cinsiyet farklılıklarının bazı uzamsal yetenek türlerinde ortaya çıktığını bazılarında ise oluşmadığını (Linn & Petersen, 1985) ortaya koymuştur. Benzer şekilde Okagaki ve Frensch'in (1994) çalışması erkekler ve kadınlar arasında güvenilir ve tutarlı farklılıkların sadece karmaşık zihinsel döndürme görevlerinde ortaya çıktığını görselleştirme becerilerinde ise bu farkların oluşmadığını ortaya koymuştur.

Bu araştırmanın diğer bir odak noktası da ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerileridir. Kovaryasyonel akıl yürütme; temelinde niceliksel akıl yürütme fikrine (Thompson, 1990; Thompson, 1993) dayanmaktadır. Saldanha ve Thompson (1998) kovaryasyon kavramını, bir kişinin iki niceliğin büyüklüğünün eşzamanlı değişiminin görüntüsünü akılda tutması olarak tanımlamıştır. Carlson, Jacobs, Coe, Larsen ve Hsu (2002, s. 354) kovaryasyonel akıl yürütmeyi "birbirleriyle ilişkili olarak nasıl değiştiklerine dikkat ederken iki farklı niceliği koordine etmekle ilgili bilişsel faaliyetler" olarak tanımlamıştır. Kovaryasyonel akıl yürütme, öğrencilerin fonksiyon sınıflarını ve ilişkilerini, eğimi, ortalama veya anlık değişim oranını (veya hızını) ve oran-orantıya ilişkin niceliksel durumları kavramsallaştırmaları (Carlson vd., 2002; Johnson, 2012; Kertil, 2020; Paoletti & Moore, 2017; Thompson, 1994; Thompson & Carlson, 2017; Ulusoy, 2020; Yemen-Karpuzcu vd., 2017) ile genelleme, modelleme ve problem çözüme gibi zihinsel süreçleri canlandırmaları için oldukça önemli bir yere sahiptir (Paoletti & Moore, 2017). Literatürde kovaryasyonel akıl yürütme ile ilgili matematik öğretmeni adayları (Kertil, 2020; Kertil vd., 2019; Yemen-Karpuzcu vd., 2017) ve matematik öğretmenleri (Şen-Zeytun vd., 2010; Thompson vd., 2017) ile yapılan çalışmalara rastlanmaktadır. Bu çalışmalarda öğretmen adayları ve öğretmenlerin kovaryasyonel akıl yürütme becerilerine odaklanılmış ve bu becerilerdeki güçlükler tespit edilmiş ayrıca bu becerilerin geliştirilmesine katkı sağlayacak öğretim materyalleri ve



öğrenme ortamlarının etkileri tartışılmıştır. Ancak literatürdeki çalışmalardan ayrı olarak bu çalışmada farklı uzamsal akıl yürütme düzeylerine sahip ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerileri incelenmiş ve bu iki akıl yürütme arasındaki ilişkiye dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Bu araştırmada öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerilerini belirlemede pek çok çalışmada kullanılan “şişe problemi” ve şişe-grafik etkinlikleri baz alınmıştır (Carlson, 1998; Carlson vd., 2002; Ulusoy, 2020; Yemen-Karpuzcu vd., 2017). Carlson ve diğerleri (2002) öğrencilerin kovaryasyonel niceliklerin büyüklüklerini veya sayısal değerlerini koordine ederken gerçekleştirdikleri zihinsel eylemleri iki değişkendeki değişimlerin koordine edilmesi, değişimin yönü, değişim miktarları ve değişim oranları olarak isimlendirmişler ve tanımlamışlardır. Bu araştırmada farklı olarak kovaryasyonel akıl yürütme süreci; çizimi yapılacak nesnelerin kritik bölgelerin belirlenmesi (doğru tayin edilmesi), kritik bölgelerde doğru çizimlerin yapılması (hacim-yükseklik grafiği ve yükseklik-hacim grafiği) ve bağımlı-bağımsız değişken arasındaki doğru ilişkilerin kurulması çerçevesinden değerlendirilmiştir. Öğretmen adaylarının üç boyutlu gösterimleri iki boyuta indirgeme becerileri araştırmanın odak konusu haline getirilmiştir. Buradan hareketle araştırmanın amacına paralel şekilde aşağıdaki üç alt araştırma problemine cevap aranmıştır.

- Öğretmen adaylarının uzamsal yönelim ve uzamsal görselleştirme alt boyutlarındaki uzamsal akıl yürütme düzeyleri nasıldır?
- Öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerileri nasıldır?
- Farklı uzamsal akıl yürütme düzeylerindeki öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerileri nasıldır?

### Yöntem

Nitel araştırma desenleriyle desenlenmiş olan bu araştırma bir durum çalışmasıdır. Durum çalışmalarında spesifik bir örneğe, nesneye veya vakaya odaklanılır ve karmaşık bir bağlam içinde bir anlayışa ulaşılır (Stake, 2005). Bu araştırma küçük bir araştırma grubu ile, farklı uzamsal akıl yürütme düzeyindeki öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerilerini ortaya çıkarmayı amaçlandığından dolayı durum çalışması olarak yürütülmüştür.

### Araştırma Grubu

İki kısımdan oluşan bu araştırmanın ilk kısmı Türkiye’deki bir devlet üniversitesinde öğrenim gören 13 ilköğretim matematik öğretmen adayıyla yürütülmüştür. Öğretmen adaylarının beşi kız, sekizi erkektir, yaş ortalamaları 22’dir. Öğretmen adayları, dört yıllık olan ilköğretim matematik öğretmenliği programının son sınıf öğrencileridir. Güz yarıyılı sonu itibari ile alt sınıflardan başarısız dersleri olmayan öğretmen adaylarının, bahar yarıyılı sonunda mezun olmalarına engel bir durumu yoktur. Bu çerçeveden bakıldığında, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının bölümlerini başarı

ile sürdürdükleri söylenebilir. Bu öğretmen adayları Mantıksal Akıl Yürütme dersi kapsamında akıl yürütme ve akıl yürütme türleri hakkında bilgilendirilmiştir. Uygulamanın yapıldığı devlet üniversitesinde söz konusu derse devam eden 13 öğretmen adayı mevcuttur. Öğretmen adaylarına matematiksel muhakeme ve muhakeme türleri arasında uzamsal akıl yürütme ve kovaryasyonel akıl yürütme hakkında bilgi verilmiştir. Bu nedenle öğretmen adaylarının seçiminde Mantıksal Akıl Yürütme dersini alma ölçütü kullanılarak ölçüt örnekleme yöntemi dikkate alınmıştır. Araştırmaya katılan öğretmen adayları Ö1, Ö2, Ö3, ..., Ö13 kodlarıyla kodlanmış ve bu katılımcılara Uzamsal Yetenek Testi uygulanmıştır.

Araştırmanın ikinci bölümü için öğretmen adaylarının Uzamsal Yetenek Testinden aldıkları puanlar beş farklı başarı düzeyine ayrılmış ve her düzeyi temsilen bir matematik öğretmeni adayı seçilmiştir. Bu bağlamda araştırmanın ikinci bölümü için araştırma grubunun seçiminde maksimum çeşitlilik (heterojenite) örnekleme yönteminin dikkate alındığı söylenebilir. Maksimum çeşitleme yönteminde incelenen konu bakımından olabildiğince farklı katılımcılarla çalışılır (Patton, 2014). Çalışmanın amacı olabildiğince farklı uzamsal akıl yürütme düzeyindeki öğrencileri seçmek ve uzamsal akıl yürütme becerileri ile kovaryasyonel akıl yürütme becerileri arasındaki ilişkileri ve örüntüleri keşfetmektir. Bunun için uzamsal akıl yürütme düzeylerine göre her düzeyden bir öğrenci olarak maksimum çeşitlilik yakalanmaya çalışılmıştır. Farklı düzeyde uzamsal akıl yürütmeye sahip öğretmen adayları için düşük düzeyden yükseğe doğru M1, M2, M3, M4 ve M5 kodları kullanılmıştır. M1 ve M3 kız, M2, M4 ve M5 erkek öğretmen adaylarıdır.

### **Veri Toplama Araçları**

Uzamsal yetenekler kâğıt-kalem testleri, performans testleri, sözel testler ya da film veya dinamik bilgisayar tabanlı testler ile ölçülebilirler (Lohman, 1996). Bu çalışmada öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri kâğıt-kalem testleri ile ölçülmüştür. Ayrıca bu çalışmada öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri McGee'nin (1979) uzamsal yönelim ve uzamsal görselleştirme alt bileşenlerinde incelenmiştir. Bunun için öğretmen adaylarının kart çevirme, küp karşılaştırma, kâğıt katlama ve yüzey oluşturma başarılarına odaklanılmıştır. Kart çevirme ve küp karşılaştırma uzamsal yeteneğin uzamsal yönelim alt boyutu ile ilgilidir. Kâğıt katlama ve yüzey oluşturma ise uzamsal yeteneğin uzamsal görselleştirme alt boyutu ile ilgilidir. Bu iki alt boyutta öğretmen adaylarının uzamsal akıl yürütme düzeylerinin incelenmesi amaçlanmıştır.

Araştırmanın ilk bölümünde öğretmen adaylarının uzamsal akıl yürütme düzeyleri belirlenmeye çalışıldığından ilk veri toplama aracı Uzamsal Yetenek Testidir (UYT). UYT Ekstrom, French, Harmon ve Derman (1976) tarafından geliştirilmiş, Delialioğlu (1996) tarafından Türkçe'ye uyarlanarak kullanılmıştır. Literatürdeki birçok çalışmada (Delialioğlu 1996; Delialioğlu & Aşkar, 1999; Eryaman, 2009; Kayhan, 2005; Olgun, 2016; Turğut, 2010) kullanılmış olan bu test lise öğrencileri üzerine uyarlanmış (Delialioğlu 1996; Delialioğlu & Aşkar, 1999; Ekstrom vd., 1976) ve de uygulanmış (Delialioğlu & Aşkar, 1999; Kayhan, 2005) olsa da matematik

öğretmeni adaylarına da uygulanmaktadır (Eryaman, 2009; Olgun, 2016; Turğut, 2010). UYT, uzamsal yönelim ve uzamsal görselleştirme olmak üzere iki boyuttan oluşmaktadır (Delialioğlu 1996; Delialioğlu & Aşkar, 1999). Uzamsal yönelim boyutunda Kart Çevirme Testi ve Küp Karşılaştırma Testi, uzamsal görselleştirme boyutunda Kâğıt Katlama Testi ve Yüzey Oluşturma Testi yer almaktadır (Delialioğlu 1996; Delialioğlu & Aşkar, 1999). UYT'deki kart çevirme, küp karşılaştırma, kâğıt katlama ve yüzey oluşturma testlerin iç tutarlık katsayıları sırasıyla .80, .84, .84 ve .82 olarak belirtilmiştir (Delialioğlu & Aşkar, 1996, s. 36-37).

Uzamsal Yönelim boyutundaki tüm sorularda soldaki şekiller sağdaki şekillerin aynısı ise sabit (S), farklı ise değişik (D) şıklarını işaretlemeleri istenmiştir. Kart Çevirme Testi onarlı iki bölümden oluşup her bölüm için üçer dakikalık süre verilmiştir. Yanıtlanması gereken 160 madde yer almaktadır. Küp Karşılaştırma Testinde de benzer olarak üçer dakika süre verilen yirmişer sorudan oluşan iki bölüm yer almıştır. Toplamda 42 maddeden oluşmaktadır. Testlerin yönergesinde bulunan uzamsal yönelim alt boyutuna yönelik cevaplı örnek sorular aşağıda sunulmuştur.

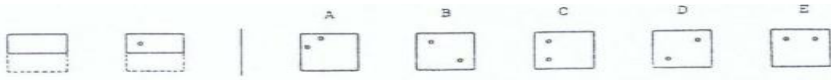


**Şekil 1.** Kart çevirme testi yönergesinden örnek bir cevaplı soru (s. Kart çevirme testinin ilk sayfası)

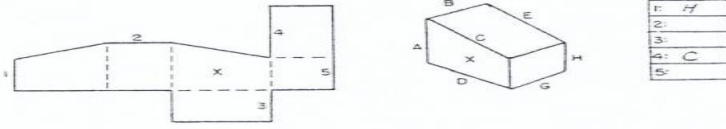


**Şekil 2.** Küp karşılaştırma testi yönergesinden örnek bir cevaplı soru (s. Küp karşılaştırma testinin ilk sayfası)

Uzamsal görselleştirme boyutundaki Kâğıt Katlama Testinde yine üçer dakika süre verilen yirmişer soru bulunmaktadır. Çeşitli şekillerde katlanan 20 kâğıt delindiğinde kâğıdın açık şeklinin nasıl bir görünüme sahip olacağı sorulmaktadır. Cevaplanması için 20 madde yer almaktadır. Cevaplar beş seçenek arasından seçilmektedir. Yüzey Oluşturma Testinde altışarlı iki test yer almakta olup altışar dakika süre verilmiştir. Yüzey açılımı verilen bir şeklin yüzeyinin kapanması sonucunda kenarlarının tahmin edilmesi istenmiştir. Her soruda beş madde mevcuttur.

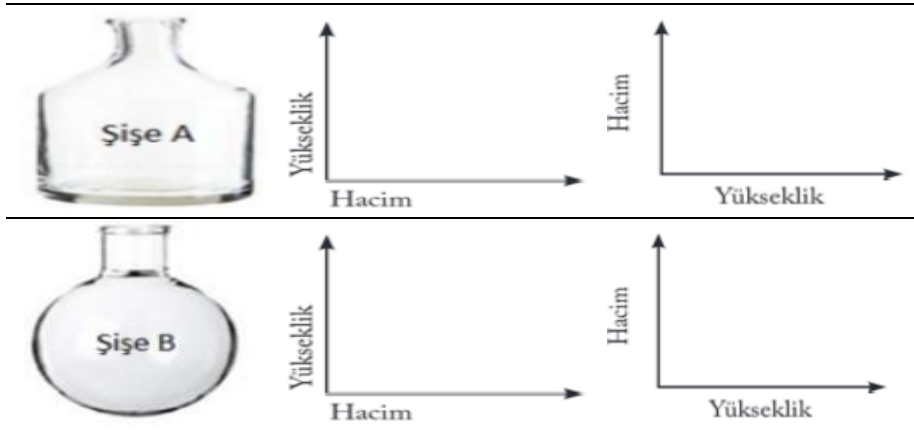


**Şekil 3.** Kâğıt katlama testi yönergesinden örnek bir cevaplı soru (s. Kâğıt katlama testinin ilk sayfası)



**Şekil 4.** Yüzey oluşturma testi yönergesinden örnek bir cevaplı soru (s. Yüzey oluşturma testinin ilk sayfası)

Araştırmanın ikinci bölümünde farklı uzamsal akıl yürütme düzeyindeki öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerileri ortaya çıkarılmak istenmiş ve veri toplama aracı olarak Kovaryasyonel Akıl Yürütme Formu (KAYF) kullanılmıştır. Bu amaçla literatür incelenmiş ve ilgili alanda çokça kullanılan şişe benzeri nesnelere ve şişe-grafik etkinlikleri incelenmiştir (Carlson, 1998; Carlson vd., 2002; Kertil, 2020; Stalvey & Vidakovic, 2015; Şen-Zeytun vd., 2010; Ulusoy, 2020; Yemen-Karpuzcu vd., 2017). Hem görselliğinin netliği hem de şişelerin farklı bölümlerinde çeşitli kıvrımlara sahip olduğu için Ulusoy (2020, s. 468) tarafından kullanılan şişelerin düzenlenerek kullanılması uygun görülmüştür. Ulusoy'dan (2020) farklı olarak, öğretmen adaylarının bağımlı-bağımsız değişken arasındaki ilişki ayrımını daha açık bir şekilde görmek için iki şişenin hem yükseklik-hacim hem de hacim-yükseklik grafiğinin çizilmesi istenmiştir. Ayrıca, her şişenin altına eksen isimleri belirtilen iki boş eksen verilmiştir. Yaptıkları çizimlere yönelik açıklama yapmaları talep edilmiştir. Kullanılan KAYF'ta "Aşağıdaki iki boş şişeye aynı miktar su akan muslukla su dolduruluyor. Şişeler doluncaya kadar şişelerin içindeki suyun hacim-yükseklik ve yükseklik-hacim grafiklerini çiziniz. Nasıl çizdiğinizizi açıklayınız." soru ifadesine Şekil 5'teki şişe ve eksenler eklenerek kovaryasyonel akıl yürütme problemleri oluşturulmuştur.



**Şekil 5.** KAYF'ta yer alan probleme ait şişeler (Ulusoy, 2020, s. 468) ve eksenler

Son olarak farklı uzamsal akıl yürütme düzeyine sahip M1, M2, M3, M4 ve M5 kodlu öğretmen adayları ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Bu görüşmelerde öğretmen adaylarının KAYF'ta yaptığı çizim ve açıklamaların teyidinde odaklanılmıştır. Bu nedenle öğretmen adaylarından çizimleri nasıl yaptıklarını tekrar açıklamaları istenmiştir. Farklı uzamsal akıl yürütme düzeyindeki öğretmen adaylarının, kovaryasyonel akıl yürütme süreçlerindeki farklılaşmaları keşfetmek için detaylı betimlemelere ihtiyaç duyulmuş, bu yüzden yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Görüşmelerde farklı uzamsal akıl yürütme düzeyine sahip beş öğretmen adayından, M5'in tam olarak doğru çizim ve açıklamalar yapan tek öğretmen adayı olduğu teyit edilmiştir. M5'in yaptığı çizimler ve açıklamalar doğru olmasına rağmen çizdiği doğru parçalarının eğimleri ile bağımlı-bağımsız değişken ilişkisini kurmada şekiller üzerinden akıl yürütme dışında farklı akıl yürütme yapıp yapmadığı konusunda net bir açıklama ya da çizim yapmamıştır. Bu nedenle M5 kodlu öğretmen adayının kovaryasyonel akıl yürütme sürecini detaylandırabilmek için bir kez daha görüşme ihtiyacı hissedilmiştir. Yarı-yapılandırılmış görüşme formu kullanılarak yapılan görüşmede üç soru yer almıştır. Bu sorular; “*Şişeleri neden üç parçaya ayırdın?*”, “*A şişesinin grafiklerindeki birinci ve üçüncü bölgede yer alan doğru parçalarının eğimlerini neden farklı çizdin?*” ve “*A şişesinin iki grafiği arasında (varsa) farklar ya da benzerlikler nelerdir?*” sorularıdır. Bu sorularla tüm çizimleri doğru olan ve dolayısıyla üst düzey kovaryasyonel akıl yürütme becerisine sahip olan öğretmen adayının yaptığı çizimlerde kritik bölgeleri nasıl tespit ettiği, çizimlerini ne ölçüde hassas çizdiği ve bağımlı-bağımsız değişken ilişkisini nasıl kurduğu ortaya çıkarılmak istenmiştir. Ayrıca bu öğretmen adayı bağımlı-bağımsız değişken ilişkisini tüm çizimlerde doğru kuran tek öğretmen adaydır. Bu nedenle öğretmen adayının çizimlerinde sadece şişelerin görünümünü dikkate alarak mı yoksa farklı bir akıl yürütme sonucunda mı karar verdiği merak konusu olmuştur.

### **Veri Toplama Süreci**

Araştırmanın verileri iki aşamada toplanmıştır. İlk aşamada 13 öğretmen adayına UYT uygulanmıştır. UYT'de yer alan yönergelerde belirtilen süreler dikkate alınarak veriler toplanmıştır (Delialioğlu 1996). Bu doğrultuda Kart Çevirme Testi, Küp Karşılaştırma Testi ve Kâğıt Katlama Testinin uygulama süresi üçer dakikalık iki bölüm halinde toplamda altışar dakika, Yüzey Oluşturma Testi ise altı dakikadan oluşan iki bölüm halinde 12 dakika uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına sırasıyla; Kâğıt Çevirme Testi, Küp Karşılaştırma Testi, Kâğıt Katlama Testi ve Yüzey Oluşturma Testi uygulanmıştır. Öğretmen adaylarına her testin başında testlerin yönergesi dağıtılmıştır. Öğretmen adaylarının yönergedeki açıklamaları incelemelerinin ve anladıklarını onaylamalarının ardından testlere geçilmiştir. Süreler kronometre ile tutulmuş, her öğretmen adayının testlere birlikte başlaması sağlanmış ve süre bitimlerinde öğretmen adaylarının devam etmesine izin verilmemiştir. Uygulama sınıf ortamında yapılmış olup 80 dakika (40 dakika uygulama süresi, ortalama 20 dakika yönergeleri inceleme süresi, ortalama 20 dakika testlerin dağıtım-toplama ve açıklama yapma süresi) içinde tamamlanmıştır. UYT zaman sınırı olan bir

ölçme aracı olduğundan yönergedeki süreler göz önüne alınmıştır. Öğretmen adaylarının çoğu testte yer alan maddelerin tamamını süresi içerisinde değerlendirememişlerdir, birçok madde yanıtız kalmıştır.

Verilerin elde edilmesinin ardından, verilerin analizi yapılmıştır. Yapılan analizler sonucunda öğretmen adaylarının elde ettikleri uzamsal akıl yürütme puanları küçükten büyüğe doğru sıralanmıştır. Elde edilen puanlar beş aralığa bölünmüş ve her aralıktan birer öğrenci seçilerek araştırmanın ikinci kısmına geçilmiştir. İkinci uygulama birinci uygulamadan bir hafta sonra gerçekleşmiştir. Farklı uzamsal akıl yürütme düzeyindeki beş öğrenciye KAYF uygulanmıştır. Uygulama sınıf ortamında yapılmış ve uygulama öncesinde birinci yazar tarafından gerekli açıklamalar yapılmıştır. Öğretmen adaylarının uygulamanın nasıl yapılacağına yönelik soruları cevaplanmıştır. KAYF uygulama sürecinde herhangi bir süre kısıtlaması yapılmamıştır. Öğretmen adaylarının 40 dakika içerisinde uygulamayı tamamladıkları gözlemlenmiştir.

Yapılandırılmamış ve yarı yapılandırılmış tüm görüşmeler birinci yazar ile öğretmen adaylarının birebir görüşebilecekleri, dışsal faktörlerin görüşmeyi olumsuz yönde etkilemeyeceğine inanılan bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Görüşmeler ses kayıt cihazı ile kayıt altına alınmıştır.

### Veri Analizi

UYT'den elde edilen verilerin analizinde nicel betimsel istatistikten yararlanılmıştır. Bu testin amacı hem öğretmen adaylarının uzamsal akıl yürütme düzeylerini ortaya çıkarmak hem de ikinci aşamaya farklı düzeylerden öğretmen adaylarını seçmektir. Bu nedenle öğretmen adaylarının her testten ve testlerin tamamından elde ettikleri toplam puanlar belirlenmiştir. Öğretmen adaylarının puanları, UYT'nin yönergesinde (Delialioğlu 1996) belirtildiği üzere, doğru cevapların yanlış cevaplardan çıkarılması ile hesaplanmıştır. Bu yüzden bazı öğretmen adayları negatif puan almıştır. Öğretmen adaylarının uzamsal akıl yürütmelerinin beş düzeyde incelenmesi uygun görülmüştür. Bu nedenle elde edilen puanlar için düzey aralıkları "(en yüksek puan – en düşük puan) ÷ 5 = 39" formülü ile hesaplanmıştır. Buna göre düzeylerin puan aralıkları; [-17, 22), [22, 61), [61, 100), [100, 139) ve [139, 178] olarak belirlenmiştir. Olabildiğince farklı öğretmen adayı ile çalışabilmek için birinci ve beşinci düzeyden en düşük ve en yüksek akıl yürütme puanı alan öğretmen adayı seçilmiştir. Diğer düzeylerde ise seçim rastgele yapılmıştır. Bu yöntemle araştırmanın ikinci aşaması için M1, M2, M3, M4 ve M5 kodlu ve sırasıyla -17, 40, 69, 128 ve 178 akıl yürütme puanlı beş öğretmen adayı seçilmiştir.

KAYF'ın uygulanmasıyla elde edilen veriler için nitel betimsel analiz yöntemi kullanılmıştır. Öğretmen adaylarının çizimleri; *şişelerin kritik bölgelerin belirlenmesi, kritik bölgelerde doğru çizimin yapılması ve bağımlı-bağımsız değişken ilişkisinin doğru kurulması* çerçevesinden değerlendirilmiştir. Her şişenin grafiğinin farklılaştığı üç bölge yer almaktadır. Toplamda altı kritik bölge için bölgelerin doğru

tespit edilmesi, doğru çizim için ön şarttır. Bu nedenle bölgelerin doğru tayin edilip edilmediği dikkate alınmıştır. İkinci olarak altı bölgede yapılan toplam 12 çizimin doğru olup olmadığı sorgulanmıştır. Son bölümde öğretmen adaylarının yaptıkları çizimlerde bağımlı-bağımsız değişken ayırımına ne kadar dikkat ettikleri sorgulanmıştır. Bilindiği üzere bir fonksiyonda bağımlı-bağımsız değişken arasındaki bir yer değiştirme ters fonksiyon kavramını gündeme getirir. Bir fonksiyonun grafiği ile ters fonksiyonun grafiği birinci açıortay doğrusuna göre simetrik olmalıdır. Bu nedenle şişelerin belirlenen altı bölgesindeki hacim-yükseklik ve yükseklik-hacim grafikleri birbirine simetrik olarak çizilmelidir. Bu bağlamda yapılan çizimlerin doğruluğu da dikkate alınmıştır. Yapılan bu üç aşamalı analizin uzamsal akıl yürütme ile ilişkili olduğu söylenebilir. Birinci ve ikinci bölümdeki değerlendirmeler bir cisim üç boyutlu düşünme, üç boyutlu olarak cisim dolduran suyun hacmine ve cismin şekline bağlı olarak yükseklikteki değişimi tahmin edebilmenin; uzamsal akıl yürütmenin uzamsal görselleştirme boyutu ile ilişkili olduğu söylenebilir. Benzer şekilde üçüncü bölümde yapılan değerlendirmede eksenlerin değişimi sonucunda zihinsel olarak değişkenler arasında bir döndürme ve yer değiştirme yapılmaktadır. Bu aktivite aynı zamanda uzamsal akıl yürütmenin uzamsal yönelim boyutu ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir. Betimsel analiz çerçevesinde elde edilen bulguların sunulmasında hem durumlar arası karşılaştırmalardan hem de durum içi betimlemelerden yararlanılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Literatür incelendiğinde uzamsal akıl yürütme düzeylerini ortaya çıkarmak için birçok farklı testin olduğu tespit edilmiştir. Bu testlerden biri olan UYT literatürde her yaş grubundan öğrencinin uzamsal akıl yürütme düzeyini ortaya çıkarmak için kullanılmaktadır (Delialioğlu 1996; Delialioğlu & Aşkar, 1999; Eryaman, 2009; Kayhan, 2005; Olgun, 2016; Turğut, 2010). UYT'nin iç tutarlık katsayıları hesaplanmış ve .80 ile .84 arasında olduğu belirtilmiştir (Delialioğlu & Aşkar, 1996, s. 36-37). UYT'nin uygulama sürecinde test her iki yazar tarafından çözülmüş ve öğretmen adaylarına uygunlukları ve doğru yanıtlar bağlamında incelenmiştir. Testin uygulaması sınıf ortamında, öğrenciyi etkileyebilecek dışsal etkenlerden minimum seviyede etkilenebilecekleri bir ortamda, birinci yazar gözetiminde yapılmıştır. Uygulama sürecinde UYT'nin yönergesine bağlı kalmıştır. Öğretmen adaylarının testten aldıkları puanlar hazırlanan cevap anahtarı ile iki yazar tarafından ayrı ayrı hesaplanmış ve herhangi bir uyumsuzluğa rastlanmamıştır.

Farklı uzamsal akıl yürütme düzeyindeki öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerilerini ortaya çıkarmak için KAYF kullanılmıştır. KAYF'ta kullanılan problemde yer alan şişelere dayalı ölçme yöntemi, literatürde öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerilerini ortaya çıkarmak için sıklıkla kullanılan problem türüdür (Carlson, 1998; Carlson vd., 2002; Kertil, 2020; Stalvey & Vidakovic, 2015; Şen-Zeytin vd., 2010; Ulusoy, 2020; Yemen-Karpuzcu vd., 2017). Öğrencilerin çizdikleri grafiklerin doğrulukları her iki yazar tarafından ayrı ayrı

değerlendirilmiş ve tam bir uyum sağlanmıştır. Öğretmen adaylarının çizimleri ve ifadeleri üzerinde hiçbir değişiklik yapılmadan sunulmuştur. KAYF'tan elde edilen verilerin doğrulanması için beş öğretmen adayı ile yapılandırılmamış görüşmeler yapılmıştır. Öğretmen adayları yaptığı çizim ve açıklamaları teyit etmiştir. Bu anlamda katılımcı teyidi, geçerliği artıran bir eylem olarak da düşünülebilir. Yapılan görüşmeler birinci yazar ile öğretmen adaylarının dışsal faktörlerden minimum düzeyde etkilenmeyeceğine inanılan bir ortamda gerçekleştirilmiştir. Araştırmacı ile öğretmen adayları arasındaki görüşmeler birebir ofis ortamında yapılmıştır. Araştırmanın gönüllülük esasına göre yürütüleceği ve elde edilen veri sahibinin bilgileri gizli tutularak sadece bilimsel bir araştırma için kullanılacağı belirtilmiştir. Görüşmelerden elde edilen verileri iki yazar birlikte değerlendirmiş ve yorumlamıştır.

### Bulgular

Bu bölümde ilk olarak öğretmen adaylarının uzamsal yönelim ve uzamsal görselleştirme alt boyutlarındaki uzamsal akıl yürütme düzeyleri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### Öğretmen Adaylarının Uzamsal Yönelim ve Uzamsal Görselleştirme Alt Boyutlarındaki Uzamsal Akıl Yürütme Düzeyleri

Tablo 1'de öğretmen adaylarının Uzamsal Yetenek Testinden elde ettikleri sonuçlara ait nicel betimsel istatistik bulgulara yer verilmiştir.

Tablo 1.

#### *Öğretmen Adaylarının Uzamsal Akıl Yürütme Düzeyleri*

Öğretmen Adayları	Uzamsal Yönelim		Uzamsal Görselleştirme		
	Kart Çevirme Testi	Küp Karşılaştırma Testi	Kâğıt Katlama Testi	Yüzey Oluşturma Testi	Toplam Puan
Ö10-M1	5	1	-6	-17	-17
Ö13	21	8	0	-32	-3
Ö12	17	16	9	-24	18
Ö9-M2	16	11	9	4	40
Ö1	43	14	4	-18	43
Ö4	40	22	2	-4	60
Ö11	43	9	7	5	64
Ö3-M3	48	9	8	4	69
Ö2	75	8	5	15	103
Ö5	82	18	14	8	122
Ö6-M4	73	6	14	35	128
Ö8	86	26	13	15	140
Ö7-M5	93	27	14	44	178
Ortalama	49	13	7	3	73

Tablo 1 incelendiğinde ortalama puanlardan; araştırmanın en temel bulgusu olarak öğretmen adaylarının uzamsal akıl yürütme düzeylerinin düşük düzeyde olduğunu söylemek mümkündür. Öğretmen adayları testleri verilen süre içerisinde tamamlayamamışlardır. Öğretmen adayları Kart Çevirme Testinde diğerlerine oranla



daha çok boş madde bırakmıştır. Ayrıca öğretmen adaylarının bu tarz sorulara alışık olmadıkları için zorlandıkları da gözlenmiştir. Öğretmen adaylarının testin tamamından aldıkları ortalama puan 73'tür. Testin tamamında 282 madde olduğu düşünülürse, öğretmen adaylarının başarı oranının yaklaşık %26 civarında olduğu ortaya çıkmıştır. Bu değer öğretmen adaylarının uzamsal akıl yürütmelerinin oldukça düşük bir seviyede olduğunu göstermiştir.

Öğretmen adaylarının alt boyutlardaki performansları dikkate alındığında, uzamsal görselleştirme boyutunda daha başarısız oldukları ortaya çıkmıştır. Buna göre öğretmen adaylarının cisimlerin açık ve kapalı hallerini görselleştirmede, dönen cisimlerin durumlarını tahmin etmeden daha fazla güçlük yaşadıkları söylenebilir. Uzamsal yönelim boyutunda, öğretmen adaylarının Kart Çevirme Testinden aldıkları ortalama puan 49 olmuştur. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 160'tır. Bu açıdan bakıldığında öğretmen adaylarının bu testte yaklaşık %30'luk bir performans gösterdikleri söylenebilir. Öğretmen adaylarının Küp Karşılaştırma Testinden aldıkları ortalama puan 13'tür. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 42'dir. Bu çerçevede öğretmen adaylarının yaklaşık %30'luk performans sergiledikleri söylenebilir. Uzamsal görselleştirme boyutunda, Kağıt Katlama Testinden ortalama 7 puan alındığı tespit edilmiştir. Bu bölümden alınabilecek en yüksek puan 20'dir. Buna göre öğretmen adaylarının yaklaşık %35'lik bir performans sergiledikleri söylenebilir. Yüzeysel Oluşturma Testinin ortalama puanının 3 olduğu belirlenmiştir. Bu testten alınabilecek en yüksek puan 60'tır. Buna göre öğrencilerin bu testten %5 başarı sergiledikleri söylenebilir. Hem net ortalamaları hem de başarı yüzdelerine bakıldığında öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme boyutunda en çok yüzeysel oluşturma noktasında başarısız oldukları ifade edilebilir. Buna göre öğretmen adaylarının iki boyutlu bir nesneyi hayal etmede üç boyutlu bir nesneye göre daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

Bu bölümde ikinci olarak öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerileri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

### Öğretmen Adaylarının Kovaryasyonel Akıl Yürütme Becerileri

Öğretmen adaylarının bireysel performansları değerlendirildiğinde elde edilen toplam puanların -17 ile 178 arasında geniş bir aralıkta olduğu görülmüştür. Öğretmen adaylarının elde ettikleri puanlar beş düzeye ayrılmıştır. Her düzeyden bir öğretmen adayı seçilerek kovaryasyonel akıl yürütme becerisi ortaya çıkarılmaya çalışılmıştır. Tablo 2'de öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerisine yönelik genel bilgiler yer almaktadır.

Tablo 2.

#### Öğretmen Adaylarının Kovaryasyonel Akıl Yürütme Becerileri

Göstergeler	M1	M2	M3	M4	M5
Kritik Bölgelerin Doğru Tayin Edilmesi (Bütün-Parça)	0-3	2-6	1-4	2-6	2-6
Kritik Bölgelerde Hacim-Yükseklik Grafiğinin Doğru Çizilmesi	3	2	5	6	6

Kritik Bölge	Bölge	Yükseklik-Hacim	Grafiğinin	Doğru					
Çizilmesi					2	5	3	5	6
Bağımlı-Bağımsız	Değişken	Arası	İlişkinin	Doğru	0	2	3	5	6
Kurulması									

*Kritik Bölgelerin Doğru Tayin Edilmesi:* Tablo 2 incelendiğinde M2, M4 ve M5'in iki şişenin de kritik bölgelerini doğru belirleyebildikleri görülmüştür. Uzamsal akıl yürütme düzeyi en düşük seviyede olan M1 bütüncül olarak hiçbir şişenin kritik bölgelerini tespit edemezken, M3 sadece bir şişenin kritik bölgelerini tam olarak belirleyebilmiştir. Toplamda altı kritik bölgenin parça parça doğru tespit edilmesi incelendiğinde M1'in üç bölgeyi, M3'ün ise dört bölgeyi doğru belirleyebildiği görülmüştür. Doğru belirlenen parçalar şişelerin uç bölgeleri olmuştur. Diğer öğretmen adayları altı bölgeyi de doğru belirleyebilmişlerdir.

*Kritik Bölgelerde Hacim-Yükseklik Grafiğinin Doğru Çizilmesi:* Şişelerin hacim-yükseklik grafiğini çizme noktasında M5 ve M4 tüm bölgelerde doğru çizim yapabilmıştır. M3 beş bölgede doğru çizim yapabilmişken, M1 üç, M2 iki bölgede doğru hacim-yükseklik grafiği çizebilmiştir. Uzamsal akıl yürütme düzeyleri göz önüne alındığında M3, M4 ve M5'in hacim-yükseklik grafiğini çizme becerileri dikkat çekicidir.

*Kritik Bölgelerde Yükseklik-Hacim Grafiğinin Doğru Çizilmesi:* Öğrencilerin alışık olduğu düşünülen eksenler yer değiştirildiğinde, yani yüksekliğe bağlı olarak hacim grafiğini çizme becerileri değerlendirildiğinde onların eksenleri döndürme becerileri aynı zamanda bir değişkene bağlı olarak diğer değişkenin nasıl değişeceğini muhakeme edebilme becerileri de değerlendirilmiş olur. Bu etkinlikte de uzamsal akıl yürütme düzeyi en yüksek olan M5 tüm bölgelerde doğru bir çizim yapabilmıştır. M4 beş bölgede doğru çizim yapabilirken, M3 üç, M2 beş ve M1 ise 2 bölgede doğru çizim yapabilmıştır.

*Bağımlı-Bağımsız Değişken Arası İlişkinin Doğru Kurulması:* Son olarak öğretmen adaylarının doğru çizim yaptığı bölgelerin muadili olan bölgelerde bağımlı-bağımsız değişken uyumuna bakılmıştır. Yani öğretmen adaylarının doğru olarak çizdiği bir bölgenin karşılığı olan bölgede eksenleri yer değiştirerek çizim yapabilme becerisi incelenmiştir. Bu beceri aynı zamanda anlamsal olarak uzamsal yönelim becerisi ile ilişkilidir. Yine uzamsal akıl yürütme düzeyi en yüksek olan M5'in çizimlerinde bağımlı-bağımsız değişken ilişkisine dikkat ederek çizim yaptığı ortaya çıkmıştır. M4 de sadece bir çiziminde bu uyumu yakalayamamıştır. M2 iki, M3 üç çiziminde bağımlı-bağımsız değişken değişimine uygun çizimler yapmıştır. M1'in ise çizimlerinde eksenlerin değişimine bağlı olarak çizim yapmadığı ortaya çıkmıştır. Buradan M1'in çizimlerinde bağımlı-bağımsız değişken ilişkisine dikkat etmediği söylenebilir.

Bu bölümde son olarak farklı uzamsal akıl yürütme düzeylerindeki öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerileri ile ilgili bulgulara yer verilmiştir.

## Farklı Uzamsal Akıl Yürütme Düzeylerindeki Öğretmen Adaylarının Kovaryasyonel Akıl Yürütme Becerileri

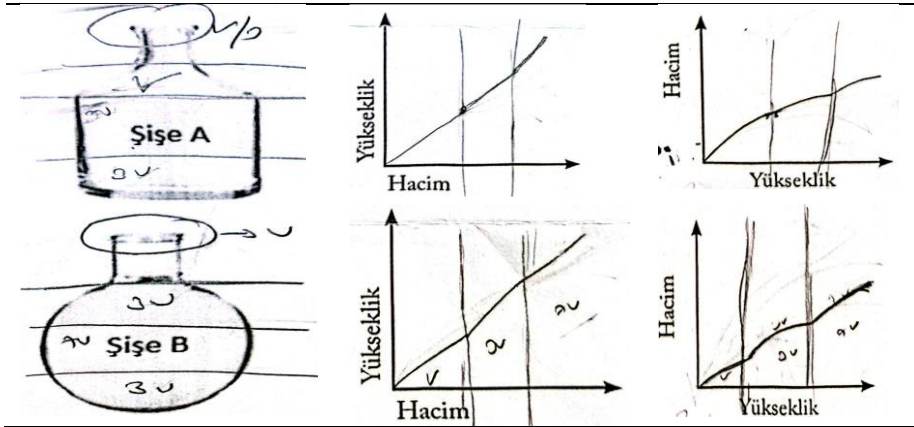
Tablo 1 ve Tablo 2 birlikte değerlendirildiğinde uzamsal akıl yürütme düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının diğerlerine oranla şişelerin kritik bölgelerini doğru tayin etmede daha başarılı olduklarını söylemek mümkündür.

Yine bu iki tablodan uzamsal akıl yürütme düzeyleri yüksek olan öğretmen adaylarının kritik bölgelerde hem hacme bağlı yükseklik grafiğini çizme hem de yüksekliğe bağlı hacim grafiğini çizme becerilerinin yüksek seviyede olduğu söylenebilir.

Son olarak uzamsal akıl yürütme düzeyi yüksek olan öğretmen adaylarının bağımlı-bağımsız değişken ilişkisinin farkında olarak çizim yaptıkları söylenebilir. Aşağıdaki bölümlerde farklı uzamsal akıl yürütme düzeylerindeki öğretmen adaylarının (düşük düzeyden yükseğe doğru M1, M2, M3, M4 ve M5) kovaryasyonel akıl yürütme becerileri ayrıntılı olarak betimlenmiştir.

### M1'in durumu

Uzamsal Yetenek Testinde en düşük puana sahip M1'dir. Uzamsal Yetenek Testinin tüm testlerinde en düşük puan M1'e aittir. M1'in özellikle uzamsal görselleştirme boyutunda negatif puan aldığı görülmüştür. Verdiği yanıtların doğru sayısı yanlış sayısından az olduğu için negatif puan almıştır. Özellikle açılımı verilen bir nesnenin kapalı halini tahmin etmede en başarısız öğretmen adaydır. Şekil 6'da M1'in yaptığı çizim sunulmuştur.



Şekil 6. M1'in çizimi

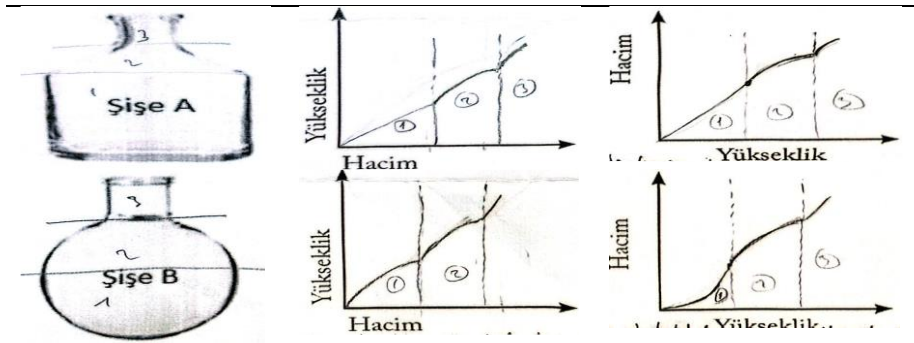
M1'in grafikleri nasıl çizdiğine yönelik açıklamaları aşağıda sunulmuştur. Öğretmen adayı hacme göre grafik çizdiğini ifade etmesi üzerine, yüksekliğe göre grafiği nasıl çizdiğini sorulmuştur. Benzer şekilde çizdiğini ifade ederek açıklama yapmamıştır.

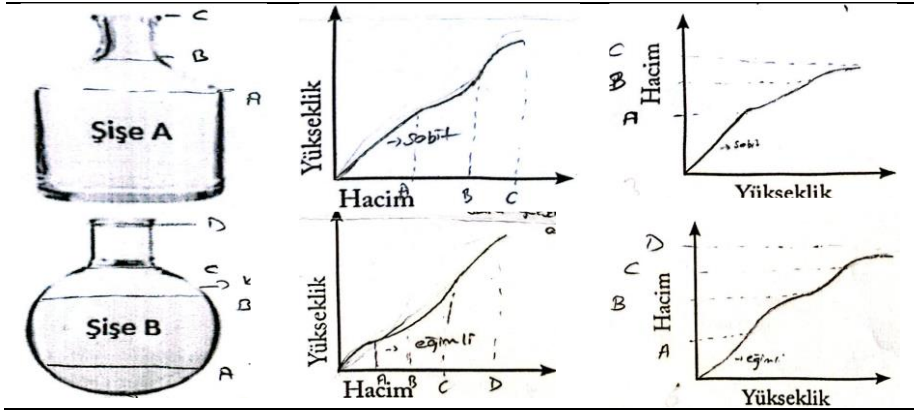
**M1:** Birinci şişe için (A), şişeyi üç parçaya ayırdım. Şişenin ağız kısmına  $v/3$  dedim. Şişenin görüntüsünden dolayı  $3v-7v-v$  diye ayırdım...İkinci şişeyi (B) üç parçaya ayırdım. Şişenin baş kısmına  $v$  dedim. Alt kısmı iki katından daha fazla olması lazım diye düşündüm. Oraya  $3v$  dedim. Orta kısmı iki katından biraz daha fazla olsun diye  $7v$  dedim. Hacme göre grafiği çizdim.

Öğretmen adayının açıklamalarına ve şişe üzerinde yaptığı çizimlere bakıldığında, normalde şişeyi dörder parçaya ayırdığı fakat çizimlerinde üç parçaya ayırmış gibi hareket ettiği görülmüştür. Yaptığı çözümlerde şişenin bölgelerinin ne kadar su alacağı üzerine odaklanmıştır. Buradan ikinci şişenin daha fazla hacimde su alacağı çıkarımı yaptığı söylenebilir. Şişe şekline bağlı olarak hacim-yükseklik ya da yükseklik-hacim ilişkisine yönelik herhangi bir akıl yürütme ya da argüman üretme eğilimi göstermemiştir. Bu düşüncelerle bağlantılı olarak çizilen dört grafiğin de yanlış çizilen grafikler olduğu söylenebilir. Grafikler şişenin kritik bölgelerine ayrılarak düşünüldüğünde ve bu şekilde bir doğruluk tahmini yapıldığında şişenin üçe ayrıldığı bölüm net olarak sunulmadığı için bir yorum yapmak güçtür. Yine de öğretmen adayının kritik bölgelerde yaptığı çizimler dikkate alındığında toplam 12 bölgenin sadece beşinde doğru çizime rastlanmıştır. Bu çizimlerin çoğu da doğru parçası şeklinde çizilen grafiklerdir. Ayrıca grafiklerde öğretmen adayının hacim olarak belirttiği büyüklüklerin eksende yer alması yerine grafiğin altında kalan alanı ifade ettiği görülmüştür. Bu anlamda öğretmen adayının grafik çizimi ve bu çizimdeki bağımlı-bağımsız değişken kavramlarının da kusurlu olduğunu söylemek mümkündür.

### M2 ve M3'ün durumu

M2 ve M3'ün Uzamsal Yetenek Testindeki puanları birbirine yakın olduğu için birlikte değerlendirilmiştir. Küp Karşılaştırma ve Kâğıt Katlama Testinden M2 daha yüksek puan almış, Yüzey Oluşturma Testinde aynı puan alınmış fakat M3 Kâğıt Çevirme Testinden M2'nin üç katı puan almıştır. Şekil 7'de M2 ve M3'in çizimlerine yer verilmiştir.





Şekil 7. M2 ve M3'ün çizimi

Öncelikle M2'nin şişelerin grafiklerini nasıl çizdiğine yönelik açıklamaları sunulmuştur. M2 grafikleri nasıl çizdiğini detaylı açıklamıştır.

**M2:** A şişesinde birinci kısımdaki kenarlar dik olduğundan  $h$  doğrusal bir şekilde yükselir. İkinci kısımda kenarlar içe dönük olduğundan  $h$  daha hızlı bir şekilde yükselir. Üçüncü kısımda da şeklin kenarları dar olduğundan ikinci kısımdan daha fazla yükselir... A şişesinin diğer grafiğinde ise birinci bölümde hacim doğrusal artar. İkinci kısımda hacim hızlı bir şekilde artmaya başlar. Üçüncü bölgede ise hacim ikiye göre daha da hızlı artar.

**M2:** B şişesinde birinci kısım dışarı doğru bombeli iken  $h$  artışı olurken ikinci kısımda ise bombeli kısım içeri doğru olduğundan  $h$  artışı daha da yüksektir. Üçüncü kısımda  $h$  dik olduğundan hızı ikinci kısımdan biraz daha yüksek olur. B şişesinin diğer grafiğinde birinci kısımda bombeli kısım dışarıya doğru olduğundan az ama artarak artar. İkinci kısımda bombeli yer içeri doğru olduğundan hızlı bir şekilde artarak artan olur. Üçüncü kısımda düz olduğundan doğrusal bir şekilde artar.

Öğretmen adayının şişenin kritik noktalarını doğru şekilde belirleyebildiği, şişenin şekli ile hacim-yükseklik ilişkilerini yorumlamaya çalıştığı ortaya çıkmıştır. A şişesinin hacim-yükseklik grafiğinin ikinci ve üçüncü bölgesinde hata olup ikinci bölge için yorum doğru fakat çizim yanlıştır. A şişesinin yükseklik-hacim grafiğinde üçüncü bölgedeki yorum ve çizim yanlıştır. B şişesinin hacim-yükseklik grafiğinde sadece üçüncü bölgedeki çizim doğru gibi görünse de açıklamaya göre oradaki eğrinin doğrusal değil eğrisel çizilmeye çalışıldığı anlaşılmıştır. B şişesinin yükseklik-hacim grafiğindeki çizim doğrudur. Her ne kadar belirli bölgelerin çizimi doğru olsa da yapılan akıl yürütmelerde doğrudan hacme bağlı yüksekliğin değişimi veya yüksekliğe bağlı hacim değişimine yönelik doğrudan çıkarımların yapılmadığı göze çarpmıştır. M2'nin, toplamda çizim yapılan 12 bölgenin yedisinde doğru çizimler yaptığı tespit edilmiştir. Ayrıca altı bölge çiftinin ikisinde bağımlı-bağımsız değişken arasındaki ilişkiye uygun olarak çizim yapıldığı ortaya çıkmıştır.

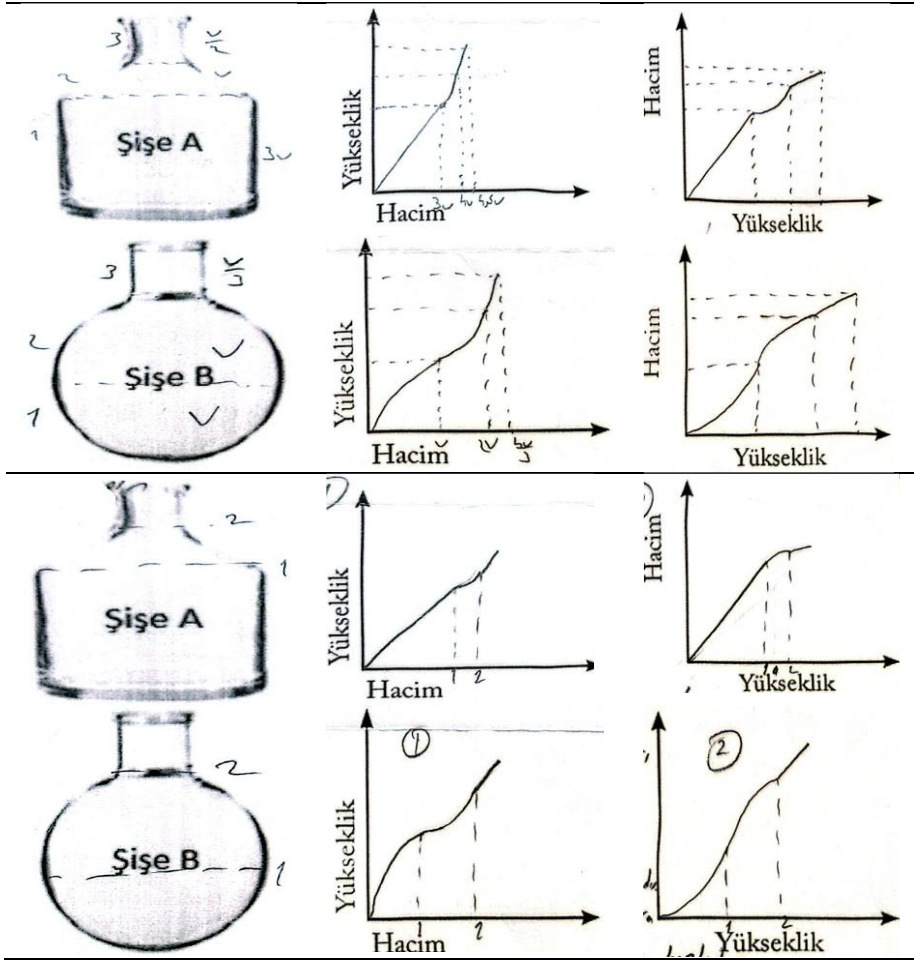
M3 çizimlerini nasıl yaptığını açıklarken A ve B şişesinin hacim-yükseklik grafikleri için açıklama yapmıştır. Yükseklik-hacim grafikleri için benzer çizimler yaptığını belirtmiştir. Aşağıda M3'ün açıklamalarına yer verilmiştir.

**M3:** *A şişesinde A noktasına kadar yükseklik sabit bir şekilde artar. B noktasına kadar azar azar artar. C noktasına kadar eğilimli bir şekilde artar. B şişesinde kap daralmaya başladıktan sonra yükseklik hızlı artar. Kap genişlemeye başladıktan sonra yükseklik az artacaktır. A noktasında hafif eğimli artar, B noktasına kadar az artar. B-C arasında biraz artarak ilerler. C-D arasında ise hızlı artar.*

Öğretmen adayının A şişesinin kritik noktalarını doğru bir şekilde belirleyebildiği, B şişesinin kritik noktalarını doğru tayin edemediği ortaya çıkmıştır. Öğretmen adayı A şişesinin hacim-yükseklik grafiğinde birinci bölgeyi doğru yorumlayıp çizebilirken, ikinci bölgede yorum yanlış fakat çizim doğru olmuştur. Üçüncü bölgede yapılan yorum ile çizim birbiri ile örtüşmemiştir. Yanlış yorum ve çizim içermiştir. A şişesinin yükseklik-hacim grafiği incelendiğinde hacim üç bölgeye ayrılarak çizim yapılmaya çalışıldığı ortaya çıkmıştır. İlk bölgede artışın sabit olduğu ifade edilerek doğru bir çizim yapılmıştır. İkinci ve üçüncü bölgede ise yanlış çizimler yapılmıştır. B şişesi incelendiğinde şişenin kritik noktalarının belirlenmesinde güçlük yaşandığı ortaya çıkmıştır. Şişe dört bölgeye ayrılarak çizim yapılmaya çalışılmıştır. Yapılan açıklamalar ile yapılan çizimler karşılaştırıldığında, açıklamalar ile yapılan çizim birbiriyle örtüşmemiştir. Şekil olarak doğru çizim yapılmış gibi görünse de şişenin kritik bölgeleri yanlış belirlendiği için konkavlıktan konveksliğe geçiş noktaları yanlış belirlenmiştir. Ayrıca son bölümde grafik sabit eğimli olması gerekirken aşağı bükey olarak çizilmiştir. Yapılan yorum ise hızlı artış yani yukarı bükey şeklindedir. Benzer şekilde B şişesinin yükseklik-hacim grafiği için şişe yanlış kritik noktalara bölündüğü için uygun olmayan bir çizim yapılmıştır. Her ne kadar tam doğru bir grafik elde edilmese de kritik bölgelerde çizilen grafik yapıları detaylı incelendiğinde M3'ün 12 bölge için yapılan çizimlerden sekiz tanesinin doğru çizimlerle örtüştüğü belirlenmiştir. Ayrıca altı bölge çiftinin üçündeki çizimlerin bağımlı-bağımsız değişken ilişkisine uygun olduğu görülmüştür.

#### **M4 ve M5'in durumu**

Uzamsal Yetenek Testi'nden arkadaşlarından yüksek puan alan son iki öğretmen adayı M4 ve M5'tir. Bu öğretmen adaylarından ilki M4'tür. M4 sadece Küp Karşılaştırma Testinde zorlanmıştır fakat diğer testlerde başarılı olan öğretmen adaylarından biridir. Şekil 8'de M4 ve M5'in yaptığı çizimler sunulmuştur.



Şekil 8. M4 ve M5'in çizimi

M4'ün çizimleri nasıl yaptığına yönelik açıklamaları aşağıda sunulmuştur.

**M4:** A şişesini üç kısma ayırdım. Birinci kısım düzgün olduğundan yükseklik ve hacim doğrusal hareket etti. 2. kısım ise daraldığından dolayı hacim aynı hızla devam ederken yükseklik artma hızı artacaktır. Üçüncü kısım çok dar olduğundan az miktar sıvı ile fazla yükseklik kazanacaktır... B şişesini üç kısma ayırdım. Birinci kısım genişleyen bir cisim olduğundan yükselme hızı giderek azalacaktır. İkinci kısım daralan bir halde olduğundan hacim artma hızı değişmezken sıvının yükselme hızı artacaktır. Üçüncü kısım çok dar olduğundan az miktar sıvı ile fazla yükseklik kazanacaktır.

Öğretmen adayı şişeleri doğru kritik noktalara bölmüştür. Bu bölüntülerin hacimlerine değerler vermiştir. A ve B şişelerinin şekilleri ile hacim-yükseklik ve yükseklik-hacim grafiklerini doğru şekilde yorumlamış ve çizmiştir. Sadece A şişesinin ikinci bölgesinin yükseklik-hacim grafiği aşağı bükey olması gerekirken yukarı bükey çizilmiştir. Öğretmen adayının çizimlerinde kullandığı sayısal değerlerden, M4'ün grafiklerde bulunan doğru parçalarının eğim farklılıklarını dikkate aldığı söylenebilir. Genel olarak bakıldığında, öğretmen adayı toplamda 12 bölge için yapılan çizimlerin 11'ini doğru yapmıştır. Ayrıca altı bölge çiftinin beşinde bağımlı-bağımsız değişken ilişkisine uygun olarak grafik çizmiştir.

Son olarak Uzamsal Yetenek Testinde en yüksek puana sahip M5'in kovaryasyonel akıl yürütme becerileri incelenmiştir. Diğer öğretmen adayları uzamsal akıl yürütme becerisi bakımından ortalamanın altında iken M5 ortalamasının üzerindedir. Yaklaşık %63'lük bir başarı göstermiştir. M5 yaptığı çizimle ilgili detaylı ve uygun açıklamalar yapmıştır. Açıklamalarında bağımlı-bağımsız değişken vurgusunu net bir şekilde yapmıştır. Aşağıda öğretmen adayının açıklamaları yer almıştır.

**M5:** *A şişesinin birinci grafiğinde, bağımsız değişkenimiz hacim, bağımlı değişkenimiz ise yüksekliktir. Şekilde belirttiğim birinci çizgiye kadar eşit oranda artarlar. Birinci çizgi ile ikinci çizgi arasında şişe giderek daraldığı için yükseklik hacme oranla gittikçe hızlanır. İkinci çizgiden sonra ise ikisinin de artışı hızlı ve eşittir... A şişesinin ikinci grafiği için bağımsız değişkenimiz yükseklik, bağımlı değişkenimiz hacimdir. Birinci çizgiye kadar eşit oranda artarlar. Birinci çizgi ile ikinci çizgi arasında şişe gittikçe daraldığı için hacim yüksekliğe göre daha yavaş bir artış göstermektedir. İkinci çizgiden sonra ise ikisinde de eşit ve hızlı bir artış olur.*

**M5:** *B şişesi birinci çizgiye kadar gittikçe genişlediği için yükseklik hacme oranla daha düşüktür. Birinci çizgi ile ikinci çizgi arasında olay tam tersidir. İkinci çizgiden sonra ise eşit ve hızlı bir artma vardır... B şişesinde yükseklik arttıkça şişe genişlediği için birinci çizgiye kadar hacim yüksekliğe oranla daha hızlı atar. Birinci çizgi ile ikinci çizgi arasında şişe giderek daraldığı için yükseklik hacme göre giderek daha hızlı artmaktadır. İkinci çizgiden sonra ise eşit ve hızlıdır.*

Uzamsal akıl yürütme düzeyi en yüksek olan öğretmen adayı, şişeleri kritik noktalarında bölmüş ve değerlendirmiştir. Yapılan yorumlardan öğretmen adayının bağımlı-bağımsız değişkenlerdeki değişimin grafikteki etkilerini doğru bir şekilde belirleyebildiği ortaya çıkmıştır. Grafiklerde dikkati çeken bir özellik de sabit eğimli artışların eğim büyüklükleri dikkate alınarak hassas çizilmesidir. Örneğin, A şişesinin grafiklerinde birinci ve üçüncü bölgedeki sabit eğimli artışların eğim farklılığı da dikkate alınarak çizilmiştir. Tam doğru bir açıklama ve çizim yapılmıştır. Buradan öğretmen adayının şişelerin şeklini doğru yorumlayıp değişkenler arası ilişkileri doğru tahlil edebildiği söylenebilir. Ayrıca öğretmen adayının eğim, artış, artış hızı kavramlarını grafiklerle doğru bir şekilde ilişkilendirebildiği ortaya çıkmıştır. M5 ile yapılan görüşmede de öğretmen adayının bilinçli bir şekilde şişelerin kritik bölgelerini



tain ettiği, kritik bölgelerde şişelerin şeklini düşünerek doğru çizim yaptığı, bağımlı-bağımsız değişkenler arasındaki ilişkiye dikkat ettiği tespit edilmiştir. Yani öğretmen adayı uzamsal becerileri kovaryasyonel akıl yürütme süreçlerine yansıtmıştır. Görüşmede öğretmen adayı uzamsal ve kovaryasyonel becerilerini kullanarak soruları yanıtlamıştır. Farklı bir akıl yürütme türüne hitap ettiği için şişelerin iki farklı grafiği arasındaki ters fonksiyon ilişkisini fark edememiştir. İlgili soruyu yine uzamsal ve kovaryasyonel argümanlarla açıklamaya çalışmıştır. Aşağıda M5 ile birinci yazar arasında geçen görüşmeden bölümler sunulmuştur.

**Araştırmacı:** *Şişeleri neden üç parçaya ayırdın?*

**M5:** *Çünkü her bölgenin zamana göre yüksekliğinin ivme yönü değişkenlik göstermektedir. Örneğin A şişesinin alt tarafında kalan bölgede yükseklik sabit bir ivme ile yükselmekteyken orta kısımda kalan bölgede yükseklik giderek artan bir ivme ile yükselmiştir.*

**Araştırmacı:** *A şişesinin grafiklerindeki birinci ve üçüncü bölgede doğru parçaların eğimlerini neden farklı çizdin?*

**M5:** *Saniyede şişeye giren su miktarı aynıdır. Birinci bölgenin hacmi üçüncü bölgeye göre daha fazladır. Haliyle üçüncü bölge birinci bölgeye göre daha çabuk dolacağı için üçüncü bölgedeki eğim daha fazladır.*

**Araştırmacı:** *A şişesinin iki grafiği arasında faklar ya da benzerlikler (varsa) nelerdir?*

**M5:** *Birinci bölgedeki şekil daha doğrusal ve düzgün bir şekil olduğu için iki grafikte de birinci bölge için eğimler aynı açığa eşit olup hacim ve yükseklik doğru orantılıdır. İkinci bölgede hacim gittikçe daraldığı için yükseklik bölge doldukça hacme göre daha fazla artmaktadır. Bu olay gerçekleştikçe yükseklik hacme oranla gittikçe arttığı için yay şeklini almaktadır. Üçüncü bölgede ise bölge düzgün bir bölgedir. Buna rağmen şişenin geneline bakılınca birinci bölge de düzgün bir bölgedir. Üçüncü bölge birinci bölgeye göre hacim olarak daha da küçük olduğu için buradaki yüksekliğin hacme göre eğimi daha fazla olmalıdır.*

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın en temel sonucu ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal akıl yürütme düzeylerinin düşük seviyede olduğudur. Bu sonuç literatürdeki bazı çalışmaların sonuçlarıyla (Çakmak vd., 2014; Turğut & Yenilmez, 2012; Turğut vd., 2017; Yazgan & Kozaklı-Ülger, 2022) uyumludur. Literatürdeki araştırmaların çoğu uzamsal yeteneği tek bir yetenek olarak ele almış ve uzamsal yeteneğin alt bileşenleri arasında ayırım yapmadan çalışmalarını yürütmüşlerdir (Karaman & Yontar-Toğrol, 2015). Bu çalışmada öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri McGee'nin (1979) uzamsal yönelim ve uzamsal görselleştirme alt bileşenlerinde incelenmiştir ve araştırmanın daha derinlemesine sonucu olarak öğretmen adaylarının hem uzamsal

yönelim hem de uzamsal görselleştirme yeteneklerinin düşük düzeyde olduğu saptanmıştır. Öğretmen adayları uzamsal yeteneklerin bu alt bileşenlerinin incelenmesine yönelik verilen kart çevirme, küp karşılaştırma, kâğıt katlama ve yüzey oluşturma görevlerinde başarısız olmuşlardır. Ancak öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerinin uzamsal yönelim becerilerinden daha düşük düzeyde olduğu araştırmanın farklı bir sonucudur. Yani öğretmen adaylarının cisimlerin açık ve kapalı hallerini görselleştirmede, dönen cisimlerin durumlarını tahmin etmeden daha fazla güçlük yaşadıkları söylenebilir. Benzer şekilde Şen (2021) öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme düzeylerini; zihinsel döndürme ve zihinsel katlama becerilerine göre incelemiş ve öğretmen adaylarının zihinsel döndürme sorularına verdikleri yanıtlarda zihinsel katlama sorularına verdikleri yanıtlara göre daha başarılı olduklarını saptamıştır. Turğut ve Yenilmez (2012) öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme becerilerini kâğıt katlama ve şekil oluşturma becerilerine göre incelemiş öğretmen adaylarının bu iki becerilerinin de düşük düzeyde olduğunu ve bu beceriler arasında anlamlı bir ilişki olmadığını ortaya koymuştur. Carpenter ve Just'a (1978) göre üç boyutlu bir nesnenin tamamının görüntüsünü döndürmede deneyimli denekler bile güçlükler yaşamaktadırlar. Millî Eğitim Bakanlığı [MEB] (2018, s. 6) matematik dersi öğretim programında (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) “Matematiksel yetkinlik, düşünme (mantıksal ve uzamsal düşünme) ve sunmanın (formüller, modeller, kurgular, grafikler ve tablolar) matematiksel modlarını farklı derecelerde kullanma beceri ve isteğini içermektedir” ifadesine yer verilerek uzamsal düşünmenin önemi vurgulanmıştır. Bu yüzden bu programın uygulayıcısı ve geleceğin öğretmenleri olan ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerinin ve alt bileşenlerine ait yeteneklerinin gelişmiş olması beklenmektedir ki onlar yetiştireceği öğrencilerine de bu yeteneklerini aktarabilsinler. Turgut, Cantürk-Günhan ve Yılmaz'ın (2009) çalışmalarının sonuçları ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal yetenekle ilgili düşük düzeyde bilgiye sahip olduklarını, ayrıca öğretim yöntem ve teknikleri ile etkinlikler hazırlamaya yönelik yeterli bilgiye sahip olduklarını ancak bu bilgileri uzamsal yeteneği geliştirecek şekilde nasıl kullanacaklarına ilişkin bilgi düzeylerinin yeterli olmadığını ortaya çıkarmıştır.

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda matematik öğretmen adaylarının düşük düzeyde olan uzamsal yeteneklerinin ve alt bileşenlerine ait yeteneklerinin hem alan bilgisi hem de pedagojik alan bilgisi (Shulman, 1986) bağlamında geliştirilmesi gerekliliği ortaya çıkmıştır. Ünal ve diğerleri (2009, s. 997) “geleceğin öğretmenlerinin geometriyi öğretecekleri matematiksel temele sahip olmaları için hizmet öncesi programlarda uzamsal yetenekleri geliştirmeye yönelik fırsatlar sunan öğretim etkinliklerine yer verilmesi” gerektiğini vurgulamıştır. Uzamsal yetenekleri geliştirmek için literatürde pek çok farklı öğretim materyali ve alternatif öğretim yöntemleri önerilmiştir. Derslerde origami tabanlı öğretimin (Arıcı, 2012), dinamik geometri yazılımları kullanmanın (Kösa, 2016a, 2016b), farklı bilgisayar uygulamaları kullanmanın (Putri, 2018), web tabanlı bir öğretim materyali

kullanmanın (Yavuz-Mumcu & Yıldız, 2015), üç boyutlu sanal ortam ve somut materyaller kullanmanın (Yıldız & Tüzün, 2011), video oyunu, 3 boyutlu oyun, dijital oyun ve mobil oyun oynama deneyimlerinin (Martin-Dorta vd., 2014; Martin-Gutiérrez vd., 2009; Okagaki & Frensch, 1994; Özcan vd., 2016) ve uygun geometrik materyaller kullanmanın (Cantürk-Günhan vd., 2009) zihinsel döndürme becerilerine, uzamsal görselleştirme becerilerine ve uzamsal yeteneklerine olumlu etkilerini raporlayan çalışmalar mevcuttur. Battista, Wheatley ve Talsma (1982) kâğıt katlama ve simetri gibi etkinlik türlerinin öğrencilerin uzamsal yeteneklerini geliştirebileceği sonucuna varmıştır. Olkun (2003) ise çalışmasında geometri sınıflarında uzamsal yeteneği geliştirmek adına mühendislik çizimi bağlamında etkinlik örneklerine yer vermiştir.

Bu araştırmanın başka bir sonucu da ilköğretim matematik öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütmede çeşitli güçlükler yaşadıklarıdır. Bu sonuçla uyumlu olacak şekilde literatürdeki çalışmalar matematik öğretmeni adaylarının (Kertil, 2020; Kertil vd., 2019; Ulusoy, 2020; Yemen-Karpuzcu vd., 2017) ve matematik öğretmenlerinin (Şen-Zeytun vd., 2010; Thompson vd., 2017) kovaryasyonel akıl yürütmelerinin zayıf ve derinlikten yoksun olduğunu ve kovaryasyonel akıl yürütmedeki eksikliklerini ortaya koymuştur. Bu çalışmada öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme süreçlerinde yeterli uzamsal akıl yürütme düzeyine sahip olma, kritik bölgeleri tayin etme, kritik bölgelerde eğim kavramına dikkat ederek doğru çizim yapabilme ve bağımlı-bağımsız değişken ilişkisini doğru kurabilme noktasında güçlük yaşadıkları tespit edilmiştir. Elde edilen bu güçlükler literatürde tespit edilen güçlüklerdendir (Kertil, 2020; Kertil vd., 2019; Şen-Zeytun vd., 2010; Thompson vd., 2017; Ulusoy, 2020; Yemen-Karpuzcu vd., 2017). Örneğin Ulusoy (2020) kovaryasyonel akıl yürütme sürecinde yapılan çizimlerde; ilgili bölgelerde doğru çizimin yapılmasına ve bağımlı-bağımsız değişken ilişkisine yönelik hatalar yapıldığını belirtmiştir. Bu çalışmada farklı olarak kritik bölgelerin belirlenmesi ve uzamsal akıl yürütmede konusunda beceri eksikliğinin süreci olumsuz etkilediği ortaya çıkmıştır.

Bu araştırma ilköğretim matematik öğretmeni adaylarının uzamsal akıl yürütme düzeylerinin arttıkça kovaryasyonel akıl yürütme becerilerinin de arttığını ortaya koymuştur. Bu iki beceriye yönelik literatürde doğrudan bir çalışma olmasa da bazı araştırmacıların yaptıkları çalışmaların (Fennema ve Tartre, 1985; Hacıömeroğlu ve Hacıömeroğlu, 2017; Putri, 2018) bu sonucu desteklediği söylenebilir. Örneğin, Fennema ve Tartre (1985) uzamsal görselleştirme becerisi yüksek öğrencilerin düşük olan öğrencilere göre problem çözerken uzamsal becerileri daha sık kullandığını belirtmiştir. Matematik eğitimi araştırmacılarına göre kovaryasyonel akıl yürütme çeşitli matematik konularını öğrenmek için temel konumdur (Paoletti & Moore, 2017). Bu yüzden uzamsal akıl yürütme düzeyleri gibi matematik öğretmeni adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerilerinin geliştirilmesi de öğretmen yetiştirmede elzem bir konu olarak düşünülebilir. Bu bağlamda öğretmen adaylarının kovaryasyonel akıl yürütme becerilerini geliştirmeleri adına çalışmalar yapılabilir.

Öğretmen adaylarının bu tür aktivitelerle daha sık karşılaşmaları sağlanmalıdır. Bu konuda literatürde artan sayıda ancak yine de sınırlı sayıda çalışma (Ferrari-Escolá vd., 2016; Kertil vd., 2019; Kertil, 2020) mevcuttur. Örneğin Kertil'in (2020) çalışması dinamik geometri yazılımları ile elde edilen animasyonların matematik öğretmen adaylarının kovaryasyonel düşünme becerilerine katkı sağlayabileceğini göstermiştir.

Bu araştırmanın bir sınırlılığı olarak öğretmen adaylarının uzamsal yetenekleri sadece kâğıt-kalem testleri ile ölçülmüştür. Uzamsal düşünmenin farklı yönlerini ölçebilen örneğin film veya dinamik bilgisayar tabanlı testler tasarlanıp uzamsal yeteneğin ayırt edici farklı yönleri ölçülebilir (Lohman, 1996). Sadece öğretmen yetiştirme bağlamında değil eğitimin her kademesindeki öğrencilerin uzamsal düşünme becerilerini geliştirmek için standart olmayan görevleri kullanarak öğrencilere alternatif öğrenme ortamları sunmanın çok önemli olduğu düşünülebilir (Pavlovičová vd., 2022). Bu çalışmada uzamsal akıl yürütme düzeyleri ile kovaryasyonel akıl yürütme becerileri arasındaki ilişkiye dair çıkarımlarda bulunulmuştur. Gelecekteki çalışmalarda kovaryasyonel akıl yürütmenin farklı becerilerle ilişkisi incelenebilir. Ayrıca bu çalışmada ortaya çıkan uzamsal akıl yürütme düzeyi ile kovaryasyonel akıl yürütme becerisi arasındaki ilişkiler farklı araştırma yaklaşımları ve veri toplama araçları kullanılarak detaylandırılabilir.

### **Araştırma-Yayın Etiği ve Çıkar Çatışması Beyanı**

Uşak Üniversitesi Bilimsel Araştırmalar ve Yayın Etiği Kurulu'nun 22.05.2024 tarih ve E-54749836-050.99-209371 sayılı kararında bu araştırma ve bu araştırma kapsamında uygulanacak yöntemler etik açıdan uygun görülmüştür. Yazarlar araştırma kapsamında araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulduğunu ve herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışmasında bulunmadığını beyan etmektedirler. Yazarlar makaleye eşit oranda katkı sağlamış olup, son halini okuyup onaylamışlardır.

### **Kaynakça**

- Aiello, M. (2002). *Spatial reasoning: Theory and practice*. [Doctoral Thesis, Universiteit van Amsterdam-Amsterdam]. UvA-DARE Digital Academic Repository.
- Arıcı, S. (2012). *The effect of origami-based instruction on spatial visualization, geometry achievement and geometric reasoning of tenth-grade students* (Tez No: 301704) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Battista, M. T. (1994). On Greeno's environmental/model view of conceptual domains: A spatial/geometric perspective. *Journal for Research in Mathematics Education*, 25(1), 86-99. <https://doi.org/10.2307/749293>
- Battista, M. T., Wheatley, G. H., & Talsma, G. (1982). The importance of spatial visualization and cognitive development for geometry learning in preservice elementary teachers.

- Journal for Research in Mathematics Education*, 13(5), 332-340. <https://doi.org/10.2307/749007>
- Binet, A., & Simon, T. (1916). *The development of intelligence in children*. Baltimore, Williams & Wilkins. (Reprinted 1973, New York: Arno Press; 1983, Salem, NH: Ayer Company).
- Byrne, R. M. J., & Johnson-Laird, P. N. (1989). Spatial reasoning. *Journal of memory and language*, 28(5), 564-575. [https://doi.org/10.1016/0749-596X\(89\)90013-2](https://doi.org/10.1016/0749-596X(89)90013-2)
- Cantürk-Günhan, B., Turgut, M., & Yılmaz, S. (2009). Spatial ability of a mathematics teacher: The case of Oya. *IBSU Scientific Journal*, 3(1), 151-158.
- Carlson, M. P. (1998). A cross-sectional investigation of the development of the function concept. *Research in Collegiate Mathematics Education III, Conference Board of the Mathematical Sciences, Issues in Mathematics Education*, 7, 114-163.
- Carlson, M. P., Jacobs, S., Coe, E., Larsen, S., & Hsu, E. (2002). Applying covariational reasoning while modeling dynamic events: A Framework and a study. *Journal for Research in Mathematics Education*, 33(5), 352-378. <https://doi.org/10.2307/4149958>
- Carpenter, P. A., & Just, M. A. (1978). Eye fixations during mental rotation. In J. W. Senders, D. F. Fisher, & R. A. Monty (Eds.). *Eye movements and the higher psychological functions* (pp. 115-133). Erlbaum Associates, Inc.
- Clements, D. H., & Battista, M. T. (1992). Geometry and spatial reasoning. In D. A. Grouws (Ed.), *Handbook of research on mathematics teaching and learning: A project of the National Council of Teachers of Mathematics* (pp. 420-464). Macmillan Publishing Co, Inc.
- Çakmak, Z., Konyalıoğlu, A. C., & Işık, A. (2014). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının üç boyutlu cisimlere ilişkin konu alan bilgilerinin incelenmesi. *Middle Eastern and African Journal of Educational Research*, 8, 28-44.
- Delialioğlu, Ö. (1996). *Contribution of students' logical thinking ability, mathematical skills and spatial ability on achievement in secondary school physics* (Tez No: 56582) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Delialioğlu, Ö., & Aşkar, P. (1999). Contribution of students' mathematical skills and spatial ability to achievement in secondary school physics. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16-17, 34-39.
- Dündar, M., Yılmaz, R., & Terzi, Y. (2019). Matematik ve sınıf öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerinin incelenmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 38(1), 113-130.
- Ekstrom, R. B., French, J. W., Harman, H. H., & Dermen, D. (1976). *Manual for kit of factor-referenced cognitive tests*. Educational Testing Service.
- Eryaman, Z. (2009). *A study on sixth grade students' spatial reasoning regarding 2D representations of 3D objects* (Tez No: 250710) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Fennema, E., & Tartre, L. A. (1985). The use of spatial visualization in mathematics by girls and boys. *Journal for Research in Mathematics Education*, 16(3), 184-206. <https://doi.org/10.2307/748393>
- Ferrari-Escolá, M., Martínez-Sierra, G., & Méndez-Guevara, M. E. M. (2016). “Multiply by adding”: Development of logarithmic-exponential covariational reasoning in high school students. *The Journal of Mathematical Behavior*, 42, 92-108. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2016.03.003>
- Hacıömeroğlu, G., & Hacıömeroğlu, E. S. (2017). Cinsiyet, uzamsal beceri, mantıksal düşünme becerisi ve çözüm tercihleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Adıyaman Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 7(1), 116-131. <https://doi.org/10.17984/adyuebd.310833>
- Johnson, H. L. (2012). Reasoning about variation in the intensity of change in covarying quantities involved in rate of change. *Journal of Mathematical Behavior*, 31(3), 313-330. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2012.01.001>
- Just, M. A., & Carpenter, P. A. (1985). Cognitive coordinate systems: accounts of mental rotation and individual differences in spatial ability. *Psychological Review*, 92(2), 137-172. <https://doi.org/10.1037/0033-295X.92.2.137>
- Karaman, T., & Yontar-Toğrol, A. (2015). Relationship between gender, spatial visualization, spatial orientation, flexibility of closure abilities and performance related to plane geometry subject among sixth grade students. *Boğaziçi Üniversitesi Eğitim Dergisi*, 26(1), 1-26.
- Kayhan, E. B. (2005). *Investigation of high school students' spatial ability* (Tez No: 167317) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kertil, M. (2020). Covariational reasoning of prospective mathematics teachers: How do dynamic animations affect? *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 11(2), 312-342. <https://doi.org/10.16949/turkbilm.652481>
- Kertil, M., Erbaş, A. K., & Çetinkaya, B. (2019). Developing prospective teachers' covariational reasoning through a model development sequence. *Mathematical Thinking and Learning*, 21(3), 207-233. <https://doi.org/10.1080/10986065.2019.1576001>
- Kösa, T. (2016a). Effects of using dynamic mathematics software on pre-service mathematics teachers' spatial visualization skills: The case of spatial analytic geometry. *Educational Research and Reviews*, 11(7), 449-458.
- Kösa, T. (2016b). The effect of using dynamic mathematics software: Cross section and visualization. *International Journal for Technology in Mathematics Education*, 23(4), 121-128.
- Lean, G., & Clements, M. A. K. (1981). Spatial ability, visual imagery, and mathematical performance. *Educational Studies in Mathematics*, 12(3), 267-299. <https://doi.org/10.1007/BF00311060>
- Linn, M. C., & Petersen, A. C. (1985). Emergence and characterization of gender differences in spatial abilities: A meta-analysis. *Child Development*, 56(6), 1479-1498. <https://doi.org/10.2307/1130467>

- Lohman, D. F. (1996). Spatial ability and G. In I. Dennis & P. Tapsfield (Eds.), *Human abilities: Their nature and measurement*. (pp. 97–116). Erlbaum Associates, Inc.
- Maeda, Y., & Yoon, S. Y. (2013). A meta-analysis on gender differences in mental rotation ability measured by the Purdue spatial visualization tests: Visualization of rotations (PSVT:R). *Educational Psychology Review*, 25(1), 69-94. <https://doi.org/10.1007/s10648-012-9215-x>
- Martin-Dorta, N., Sanchez-Berriel, I., Bravo, M., Hernandez, J., Saorin, J. S., & Contero, M. (2014). Virtual Blocks: A serious game for spatial ability improvement on mobile devices. *Multimedia Tools and Applications*, 73(3), 1575-1595. <https://doi.org/10.1007/s11042-013-1652-0>
- Martin-Gutiérrez, J., Saorín, J., Martin-Dorta, N., & Contero, M. (2009). Do video games improve spatial abilities of engineering students? *International Journal of Engineering Education*, 25(6), 1194-1204.
- McGee, M. G. (1979). Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal and neurological influences. *Psychological Bulletin*, 86(5), 889-918. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.5.889>
- Millî Eğitim Bakanlığı [MEB]. (2018). Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar). Ankara: MEB Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı Yayınları. <https://mufredat.meb.gov.tr/ProgramDetay.aspx?PID=329>
- Okagaki, L. R., & Frensch, P. A. (1994). Effects of video game playing on measures of spatial performance: Gender effects in late adolescents. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 15(1), 33-58. [https://doi.org/10.1016/0193-3973\(94\)90005-1](https://doi.org/10.1016/0193-3973(94)90005-1)
- Olgun, B. (2016). *Preservice mathematics teachers solving word problems: Visual-spatial abilities, use of representations, and types of mathematical thinking* (Tez No: 435137) [Yüksek lisans tezi, Boğaziçi Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Olkun, S. (2003). Making connections: Improving spatial abilities with engineering drawing activities. *International Journal of Mathematics Teaching and Learning*, 3(1), 1-10. <https://doi.org/10.1501/0003624>
- Özcan, K. V., Akbay, M., & Karakuş, T. (2016). Üniversite öğrencilerinin oyun oynama alışkanlıklarının uzamsal becerilerine etkisi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 37-52.
- Paoletti, T., & Moore, K. C. (2017). The parametric nature of two students' covariational reasoning. *The Journal of Mathematical Behavior*, 48, 137-151. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.08.003>
- Patton, M. Q. (2014). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (3. Baskıdan çeviri) (M. Bütün ve S. B. Demir, Çev. Haz.) Pegem Akademi.
- Pavlovičová, G., Bočková, V., & Laššová, K. (2022). Spatial ability and geometric thinking of the students of teacher training for primary education. *TEM Journal*, 11(1), 388-395. <https://doi.org/10.18421/tem111-49>

- Polat, K., Oflaz, G., & Akgün, L. (2019). Görsel ispat becerisinin, van Hiele geometrik düşünme düzeyleri ve uzamsal yetenek ile ilişkisi. *Erciyes Eğitim Dergisi*, 3(2), 105-122. <https://doi.org/10.32433/eje.604126>
- Putri, R. O. E. (2018). Spatial skill profile of mathematics pre-service teachers. In *Journal of Physics: Conference Series* (Vol. 947, No. 1, p. 012065). IOP Publishing.
- Saldanha, L. A., & Thompson, P. W. (1998). Re-thinking co-variation from a quantitative perspective: Simultaneous continuous variation. In S. B. Berenson, & W. N. Coulombe (Vol. Eds.), *Proceedings of the annual meeting of the psychology of mathematics education – North America*. (Vol. 1, pp. 298–304). North Carolina State University.
- Sarı, M. H. (2016). Uzamsal beceri ve uzamsal kaygı arasındaki ilişki: Sınıf öğretmeni adayları üzerine bir araştırma. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 7(3), 646-658. <https://doi.org/10.16949/turkbilmat.277877>
- Shepard, R. N., & Cooper, L. A. (1982). *Mental images and their transformations*. Cambridge Univ. Press.
- Shepard, R. N., & Metzler, J. (1971). Mental rotation of three-dimensional objects. *Science*, 171(3972), 701-703. <https://doi.org/10.1126/science.171.3972.701>
- Shulman, L. S. (1986). Those who understand: Knowledge growth in teaching. *Educational Researcher*, 15(2), 4-14. <https://dx.doi.org/10.3102/0013189X015002004>
- Stake, R. E. (2005). Qualitative case studies. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE handbook of qualitative research* (3<sup>rd</sup> ed., pp. 443–466). Sage Publications, Inc.
- Stalvey, H. E., & Vidakovic, D. (2015). Students' reasoning about relationships between variables in a real-world problem. *The Journal of Mathematical Behavior*, 40, 192-210. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2015.08.002>
- Şen, E. Ö. (2021). İlköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal görselleştirme ve zihnin uzamsal alışkanlıkları arasındaki ilişki. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 268-286. <https://doi.org/10.18039/ajesi.756498>
- Şen-Zeytun, A., Çetinkaya, B., & Erbaş, A. K. (2010). Mathematics teachers' covariational reasoning levels and predictions about students' covariational reasoning abilities. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 10(3), 1601-1612.
- Thompson, P. W. (1990). *A theoretical model of quantity-based reasoning in arithmetic and algebraic*. [Yayımlanmamış taslak], Center for Research in Mathematics & Science Education, San Diego State University.
- Thompson, P. W. (1993). Quantitative reasoning, complexity, and additive structures. *Educational Studies in Mathematics*, 25(3), 165-208. <https://doi.org/10.1007/BF01273861>
- Thompson, P. W. (1994). Images of rate and operational understanding of the fundamental theorem of calculus. *Educational Studies in Mathematics*, 26(2-3), 229-274. <https://doi.org/10.1007/BF01273664>
- Thompson, P. W., & Carlson, M. P. (2017). Variation, covariation, and functions: Foundational ways of thinking mathematically. In J. Cai (Ed.), *Compendium for research in mathematics education* (pp. 421-456). National Council of Teachers of Mathematics.



- Thompson, P. W., Hatfield, N. J., Yoon, H., Joshua, S., & Byerley, C. (2017). Covariational reasoning among US and South Korean secondary mathematics teachers. *The Journal of Mathematical Behavior*, 48(1), 95-111. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jmathb.2017.08.001>
- Turgut, M., Cantürk-Günhan, B., & Yılmaz, S. (2009). Uzamsal yetenek hakkında bir bilgi seviyesi incelenmesi. *e-Journal of New World Sciences Academy*, 4(2), 317-326.
- Turğüt, M. (2010). *Teknoloji destekli lineer cebir öğretiminin ilköğretim matematik öğretmen adaylarının uzamsal yeteneklerine etkisi* (Tez No: 265541) [Doktora tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi-İzmir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Turğüt, M., & Yenilmez, K. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının uzamsal görselleştirme becerileri. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 243-252.
- Turğüt, M., Yenilmez, K., & Balbağ, M. Z. (2017). Öğretmen adaylarının mantıksal ve uzamsal düşünme becerileri: Bölüm, cinsiyet ve akademik performansın etkisi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(41), 265-283. <https://doi.org/10.21764/efd.13098>
- Ulusoy, F. (2020). Öğretmen adaylarının iki niceliğin eş zamanlı değişimini içeren dinamik fonksiyonel durumlar için oluşturdukları grafik temsilleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi – Journal of Qualitative Research in Education*, 8(2), 462-488. <https://doi.org/10.14689/issn.2148-624.1.8c.2s.3m>
- Ünal, H., Jakubowski, E., & Corey, D. (2009). Differences in learning geometry among high and low spatial ability pre-service mathematics teachers. *International Journal of Mathematical Education in Science and Technology*, 40(8), 997-1012. <https://doi.org/10.1080/00207390902912852>
- Yavuz-Mumcu, H., & Yıldız, S. (2015). Uzamsal düşünmeyi destekleyici web-tabanlı öğretim materyali geliştirme, uygulama ve değerlendirilmesi. *İlköğretim Online*, 14(4), 1290-1306. <https://doi.org/10.17051/io.2015.48587>
- Yazgan, Y., & Kozaklı-Ülger, T. (2022). Matematik öğretmen adaylarının cebirsel, uzamsal, olasılıksal ve orantısal muhakemedeki başarı düzeylerinin karşılaştırılması. *Turkish Studies-Educational Sciences*, 17(3), 485-499. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.-62371>
- Yemen-Karpuzcu, S., Ulusoy, F., & Işıksal-Bostan, M. (2017). Prospective middle school mathematics teachers' covariational reasoning for interpreting dynamic events during peer interactions. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 15, 89-108. <https://doi.org/10.1007/s10763-015-9668-8>
- Yıldız, B., & Tüzün, H. (2011). Üç-boyutlu sanal ortam ve somut materyal kullanımının uzamsal yeteneğe etkileri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 41(41), 498-508.
- Yolcu, B., & Kurtuluş, A. (2010). 6. sınıf öğrencilerinin uzamsal görselleştirme yeteneklerini geliştirme üzerine bir çalışma. *İlköğretim Online*, 9(1), 256-274.

### Extended Abstract

The level of spatial reasoning skills and covariational reasoning skills of prospective mathematics teachers and whether there is a relationship between these skills can be

considered an important issue in mathematics education. The aim of this study is to determine the spatial reasoning levels of primary school mathematics teacher candidates and to examine the covariational reasoning skills of teacher candidates at different spatial reasoning levels. Based on this, answers were sought to the following three research questions in parallel with the purpose of the study.

- How are the spatial reasoning levels of prospective teachers in the sub-dimensions of spatial orientation and spatial visualization?
- How are the covariational reasoning processes of prospective teachers?
- How are the covariational reasoning skills of prospective teachers at different spatial reasoning levels?

This study, designed with qualitative research patterns, is a case study. The first part of this two-part research was conducted with 13 fourth-grade primary mathematics teacher candidates, five girls, and eight boys, studying at a state university in Türkiye. In the first part of the study, Spatial Ability Test was used as a data collection tool. Quantitative descriptive statistics were used in the analysis of the data obtained from this test. For the second part of the study, the scores received by teacher candidates from the Spatial Ability Test were divided into five different success levels and a mathematics teacher candidate was selected to represent each level. In part, data obtained from unstructured and semi-structured interviews with the Covariational Reasoning Form were analyzed with qualitative descriptive analysis.

The most basic result of the research is that the spatial reasoning skills of primary school mathematics teacher candidates are at a low level. This result is compatible with the results of some studies in the literature (Çakmak et al., 2014; Turğut & Yenilmez, 2012; Turğut et al., 2017; Yazgan & Kozaklı-Ülger, 2022). Most of the studies in the literature have considered spatial ability as a single ability and conducted their studies without distinguishing between the subcomponents of spatial ability (Karaman & Yontar-Toğrol, 2015). In this study, the spatial abilities of primary school mathematics teacher candidates were examined in McGee's (1979) spatial orientation and spatial visualization subcomponents, and as a more in-depth result of the research, it was determined that both the spatial orientation and spatial visualization abilities of the prospective teachers were low level. Another result of this research is that prospective teachers' covariational reasoning skills are at a low level. Pre-service teachers experienced various difficulties in covariational reasoning. Consistent with this result, studies in the literature have revealed that the covariational reasoning of pre-service mathematics teachers (Kertil, 2020; Kertil et al., 2019; Ulusoy, 2020; Yemen-Karpuzcu et al., 2017) and mathematics teachers (Şen-Zeytun et al., 2010; Thompson et al., 2017) is weak and lacking in depth and that they have deficiencies in covariational reasoning. The factors that negatively affected the spatial reasoning processes were the difficulties encountered in determining the critical regions of the object to be drawn, making the correct drawing by making acceleration-dependent

evaluation in critical regions, and determining the correct relationship between the dependent and independent variables. These difficulties are among the difficulties identified in the literature (Kertil, 2020; Kertil et al, 2019; Şen-Zeytun et al., 2010; Thompson et al., 2017; Ulusoy, 2020; Yemen-Karpuzcu et al., 2017). In this study, it was revealed that lack of skills in determining critical regions and spatial reasoning negatively affected the process. Most importantly, this research revealed that as the spatial reasoning levels of primary school mathematics teacher candidates increase, their covariational reasoning skills also increase. Since the results of the research clearly demonstrate the need to develop prospective teachers' spatial and covariational reasoning skills, instructional implications that can improve these skills are discussed and suggestions are made in the context of teacher training in this regard. In this context, studies can be carried out to improve the covariational reasoning skills of teacher candidates. Teacher candidates should be exposed to such activities more frequently. There are an increasing number of but still limited studies in the literature on this subject (Ferrari-Escolá et al., 2016; Kertil et al., 2019; Kertil, 2020). For example, Kertil's (2020) study showed that animations obtained with dynamic geometry software can contribute to the covariational thinking skills of prospective mathematics teachers.

In this study, inferences were made regarding the relationship between spatial reasoning levels and covariational reasoning skills. In future research, the relationship between covariational reasoning and different skills can be examined. In addition, the relationships between spatial reasoning skills and covariational reasoning skills revealed in this study can be detailed using different research approaches and data collection tools.

## Ortaöğretim Sınıf Rehberlik Programı Uygulamasına İlişkin Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen Görüşleri

Hikmet Sönmez\*, Ebru Bozpolat\*\*

Makale Geliş Tarihi: 15/06/2024

Makale Kabul Tarihi: 06/10/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1501749

### Öz

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim sınıf rehberlik programı uygulamasına ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılı Sivas ili Merkez ilçesinde devlete bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapmakta olan ve maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi ile seçilen 22 psikolojik danışman/rehber öğretmenlerden oluşmaktadır. Araştırmada veriler, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmış ve içerik analizi yöntemi ile çözümlenmiştir. Araştırma sonucunda; psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin çoğunluğu sınıf rehberlik programı kapsamında bireyi tanıma, kazanımlara yönelik etkinlik, eğitsel rehberlik ve mesleki rehberlik çalışmalarının yapıldığını belirtirken; bir kısmı ise kazanımlara yönelik etkinlik ve eğitsel rehberlik çalışmalarının yapılmadığını ifade etmişlerdir. Psikolojik danışman/rehber öğretmenler, sınıf rehberlik programını uygulama sürecinde sınıf rehber öğretmenlerinin kazanım etkinliklerine, sosyal duygusal rehberlik çalışmalarına, envanter çalışmalarına, eğitsel rehberlik çalışmalarına ve mesleki rehberlik çalışmalarına yönelik destek aldıklarını belirtmişlerdir.

**Anahtar Kelimeler:** Ortaöğretim, sınıf rehberlik programı, psikolojik danışman, rehber öğretmen

## Psychological Counselor/Guidance Teachers' Opinions on the Implementation of High School Classroom Guidance Program

### Abstract

The purpose of this research is to examine the opinions of psychological counselors/guidance teachers regarding the implementation of high school classroom guidance program. In this study, where qualitative research method was used, the case study model was preferred. The study group of the research consists of 22 psychological counselors/guidance teachers who are working in state-affiliated secondary education institutions in the Central

\* Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Sivas, Türkiye. [hikmet.sonmez@outlook.com](mailto:hikmet.sonmez@outlook.com). ORCID: [0009-0003-7361-680X](https://orcid.org/0009-0003-7361-680X)<sup>ID</sup>

\*\*Sivas Cumhuriyet Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Sivas, Türkiye. [ebozpolat@gmail.com](mailto:ebozpolat@gmail.com). ORCID: [0000-0003-1890-8167](https://orcid.org/0000-0003-1890-8167)<sup>ID</sup>

**Kaynak Gösterme:** Sönmez, H. & Bozpolat, E. (2024). Ortaöğretim sınıf rehberlik programı uygulamasına ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 2835-2872.

district of Sivas province in the 2023-2024 academic year and selected by the maximum diversity sampling method. In the study, the data were collected through a semi-structured interview form prepared by the researchers and the collected data were analyzed by content analysis method. As a result of the research; that majority of the psychological counselors/guidance teachers carried out activities within the scope of the classroom guidance program, getting to know the individual, activities for achievements, educational guidance and vocational guidance; on the other hand, it has been determined that some of them have not carried out activities and educational guidance studies for the achievements. Psychological counselor/guide teachers stated that during the process of implementing the classroom guidance program, some of the classroom guidance teachers received support for acquisition activities, social-emotional guidance studies, inventory studies, educational guidance studies and vocational guidance studies.

**Keywords:** High school, classroom guidance program, psychological counselor, guidance teacher

## Giriş

Dünyada ekonomik, sosyal, kültürel, teknolojik ve bilimsel alanda yaşanan hızlı değişimlerle birlikte eğitimde; bireyin bilişsel gelişimin yanı sıra duygusal, bedensel ve sosyal gelişim alanlarının da desteklenmesi önemli hale gelmiştir (Yeşilyaprak, 2016). Söz konusu bu bütüncül gelişimin sağlanabilmesi eğitim kurumlarında, öğrenci kişilik hizmetlerinin işe koşulmasını ihtiyaç haline getirmiştir (Bakırcıoğlu, 2000).

Öğrenci kişilik hizmetleri, bireylerin eğitim süreçlerinden en üst düzeyde faydalanmalarını sağlamak için mevcut engelleri ortadan kaldırmayı hedefleyen ve öğretim ile yönetim hizmetlerinin amaçlarına ulaşmasına destek olan faaliyetlerdir (Kuzgun, 2013). Söz konusu bu çalışmalar; sağlık hizmetleri, sosyal yardım hizmetleri, özel yetiştirme hizmetleri, sosyal ve kültürel hizmetler ile rehberlik hizmetlerinden oluşmaktadır (Yeşilyaprak, 2016). Öğrenci kişilik hizmetlerinin önemli bir parçasını oluşturan rehberlik hizmetleri; bireylerin akademik, kariyer ve kişisel alanlarda gelişimini destekleyen, öğrencilerin okula uyum, etkili iletişim becerilerini geliştirme, sağlıklı sosyal ilişkiler kurma, doğru ve mantıklı kararlar alma, öğrenmeyi öğrenme, nihai hedef olarak ise kendilerini gerçekleştirebilme konularında yardımcı olan bir hizmettir (Çetinkaya, 2023). Tan ve Baloğlu (2013) ise rehberlik hizmetlerini; bireyin kendi benliğini anlaması, çevresindeki fırsatları tanınması ve doğru kararlar alarak kişisel potansiyelini gerçekleştirebilmesi için sunulan bir destek olarak ifade etmişlerdir. Günümüzde rehberlik hizmetleri, gelişimsel ihtiyaçları karşılamaya önem veren ve bireyin her yönden gelişmesini amaçlayan gelişimsel rehberlik anlayışıyla sürdürülmektedir (Durmuş, 2022).

Rehberlik hizmetleri, okul öncesinden yükseköğretime kadar her eğitim kademesinde sunulmaktadır (Topçu Kabasakal, 2023). Özellikle ergenliğin tam ortasına denk gelen ortaöğretim kademesinin; bireyin kendini tanıması, karşı cinsle ilişkiler kurması, zararlı alışkanlıklardan uzak durması gibi gelişim görevlerinde desteğe en üst düzeyde ihtiyaç duyulan öğretim kademesi olduğu düşünülmektedir

(Ümmet, 2022). Bireylerin cinsel, sosyal, duygusal, fiziksel birçok değişiklik yaşadıkları (Yeşilyaprak, 2016), kendilerine uygun bir yaşam felsefesi oluşturmaları ve kariyer hedeflerine karar vermeleri gereken ortaöğretim döneminin; sağlıklı bir şekilde geçirilmesinde rehberlik faaliyetlerinin gerçekleştirilmesi önem arz etmektedir (Hıdır, 2010). Ortaöğretim kurumlarında rehberlik faaliyetleri; öğrencilerin kendi özelliklerini fark edip değerlendirerek kimlik oluşturmalarını sağlamak, ergenlik çağında meydana gelen değişimlere uyumunu sağlamak, toplumun değerleriyle kendi değerleri arasında bağ kurmasına sağlamak, uygun ders çalışma stratejilerine kullanarak planlı çalışma alışkanlığı kazandırmak, kendilerine uygun meslek, iş alanları ve üst öğrenim kurumlarına yönelmelerini sağlamak ve kariyer hedeflerini oluşturmalarına yardım etmek amacıyla gerçekleştirilmektedir (Millî Eğitim Bakanlığı [MEB], 2020a). Bu çerçevede; rehberlik çalışmalarının kim tarafından, nasıl ve ne zaman yapılacağına belirlenebilmesi için rehberlik programları oluşturulmalıdır (Yavuzer, 2022). Geçmişten günümüze kadar okul rehberlik programları çeşitli modelleri temel alarak oluşturulmuştur. Uygulanan mevcut rehberlik programlarında ise kapsamlı ve gelişimsel rehberlik programı modelinin temel alındığını söylemek mümkündür (Bozgeyikli, 2022). Kapsamlı ve gelişimsel rehberlik programlarında, okul öncesinden ortaöğretimin sonuna kadar tüm öğrencilerin yaşama hazırlanmasını sağlayan bilgi beceri ve yeterliliklerin kazandırılması amaçlanmaktadır (Uludağ Tüfekçi, 2011). Bu doğrultuda, rehberlik yeterliliklerin kazandırılmasında sistematik ve yapılandırılmış bir program ihtiyacı olduğu vurgulanmaktadır (Myrick, 2011). Bu ihtiyacın karşılanmasında kapsamlı ve gelişimsel rehberlik programlarının bir parçası olan sınıf rehberlik programlarının hazırlanması ve uygulanması önemli bir rol oynamaktadır. Bahsi geçen programlar, belirli bir plan dâhilinde öğrencilere yaşam becerilerinin ve farklı yeterliliklerin kazandırılmasında önemli müdahalelerden biri olarak tanımlanmaktadır (Nazlı, 2019). Sınıf rehberlik programlarında, sınıf içerisinde gerçekleştirilen etkinliklerle öğrencilerin belirli kazanımlara ulaşması sağlanmaktadır (MEB, 2006). Türkiye’de sınıf rehberlik programlarıyla ilgili ilk çalışmanın 2000 yılından itibaren uygulamaya konan “9, 10, 11. Sınıf Rehberlik Programı” olduğu söylenebilir (Erkan, 2017; Terzi vd., 2011). Daha sonra 2006 yılında “İlköğretim ve Ortaöğretim Kurumları Sınıf Rehberlik Programı” adıyla yeni bir program uygulamaya konulmuş (MEB, 2006), 2011 yılında yapılan düzenlemeyle program ilköğretim kademesi için “İlköğretim Sınıf Rehberlik Programı”, ortaöğretim için “Ortaöğretim Kurumları Rehberlik ve Yönlendirme Dersi Programı” olarak güncellenmiştir (MEB, 2011) ve bu program 2020 yılına kadar uygulanmıştır.

Zamanla öğrencilerin rehberlik ihtiyacında gerçekleşen değişimler ve 2023 Eğitim Vizyonu’nda (MEB, 2018) belirtilen amaçlar, sınıf rehberlik programının yeniden hazırlanmasını gerekli kılmıştır. Bu gerekliliğin bir sonucu olarak, Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığının 09.07.2020 tarihli ve 17 sayılı kararıyla “Sınıf Rehberlik Programı (Okul Öncesi, İlkokul, Ortaokul ve Ortaöğretim)” hazırlanmış, 2020-2021 eğitim-öğretim yılından itibaren uygulamaya konulmuştur. Programın yapısı

incelendiğinde; akademik, kariyer ve sosyal-duygusal alanlarda amaçlar belirlenmiş ve bu kapsamda yeterlik alanları oluşturulmuştur. Kariyer gelişim alanında kariyer farkındalığı, kariyer hazırlığı ve kariyer planlama yeterlik alanları; sosyal duygusal gelişim alanında benlik farkındalığı, duyguları anlama ve yönetme, kişilerarası beceriler, karar verme, kişisel güvenliği sağlama yeterlik alanları yer almaktadır. Akademik gelişim alanında ise okula ve okulun çevresine uyum, akademik anlayış ve sorumluluk bilinci geliştirme, eğitsel planlama ve başarı yeterlik alanları bulunmaktadır. Programda, her sınıf seviyesi için 36 kazanım yer almaktadır. Bu kazanımların çoğu sınıf rehber öğretmenleri tarafından etkinlikler yoluyla aktarılırken, özel bilgi ve beceri gerektiren kazanımlar okul rehber öğretmenleri tarafından uygulanmaktadır (MEB, 2020b).

Öğrencilerin rehberlik programının hedeflerine ulaşabilmesi için programın aktif olarak uygulanması gerekmektedir (Gysbers, 2002). Etkili bir program uygulamasının öğrencilerin gelişimine, disiplin olaylarının azalmasına, akademik başarının artmasına ve tüm öğrencilere rehberlik hizmetlerinin ulaşmasına katkı sağlaması beklenmektedir (Yeşilyaprak, 2016). Başka bir deyişle, başarılı bir şekilde uygulanan programlar rehberlik hizmetlerinin eğitim ile bütünleştirilmesi sağlayacak ve okulun genel başarısı olumlu yönde etkileyecektir (Gysbers & Henderson, 2001). Aynı zamanda programın uygulama süreçlerine ilişkin yapılan değerlendirmeler; programın etkililiği ile ilgili fikir sahibi olmayı sağlayacak (Yüksel, 2010) ve bu sayede uygulamada karşılaşılan güçlükler tespit edilerek sorunların azaltılmasına yönelik önlemler alınabilecektir (Erkan, 2017).

İlgili alanyazın incelendiğinde, sınıf rehberlik programına ilişkin yapılan çalışmaların birçoğunda 2020 yılı öncesine ait sınıf rehberlik programları üzerine araştırmalar yapıldığı görülmektedir (Bal Bardakçı, 2011; Berber, 2010; Bingöl & Saraçoğlu, 2022; Çivicioğlu, 2016; Demirbaş, 2018; Demirel, 2010; Derebaşı, 2011; Durmuş, 2012; Düz, 2012; Eşen, 2009; Terzi vd., 2011; Tokalı, 2007; Topçu, 2014; Torunoğlu & Gençtanırım Kurt, 2022; Uludağ Tüfekçi, 2011; Yazgünoğlu, 2012). Sınıf rehberlik programının ve rehberlik mevzuatının değiştiği 2020 yılından sonra, ortaöğretim sınıf rehberlik programı uygulamasına ilişkin alanyazında herhangi bir araştırmaya rastlanmamıştır. Bu doğrultuda, yapılan araştırmanın ortaöğretim sınıf rehberlik programı uygulamasına ilişkin mevcut durumu ortaya koyması ve alanyazına katkı sağlaması açısından faydalı olacağı düşünülmektedir.

Bu araştırmanın amacı, ortaöğretim sınıf rehberlik programı uygulamasına ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin görüşlerini belirlemektir. Bu genel amaç doğrultusunda, aşağıdaki sorulara cevap aranmıştır.

Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin;

1. Sınıf rehberlik programı kapsamında sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri nelerdir?

2. Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama sürecinde rehberlik servisinden destek alma durumlarına ilişkin görüşleri nelerdir?
3. Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama yeterliliğine ilişkin görüşleri nelerdir?
4. Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını yürütürken sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen özelliklere ve durumlara ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygularken dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleri nelerdir?
8. Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin görüşleri nelerdir?

### **Yöntem**

Bu başlık altında; araştırmanın modeli, çalışma grubu, veri toplama aracı ve verilerin toplanması, verilerin analizi ile geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

### **Araştırmanın Modeli**

Nitel araştırma yöntemi kullanılan bu çalışmada, psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin sınıf rehberlik programı uygulamasına ilişkin görüşlerini derinlemesine incelemek amacıyla durum çalışması modeli tercih edilmiştir. Durum çalışması; bir olguyu detaylı bir şekilde tasvir etmeye, incelemeye, anlamaya ve var olan durumu olduğu gibi ortaya koymaya imkân tanıyan bir modeldir (Şimşek, 2018).

### **Çalışma Grubu**

Araştırmanın çalışma grubu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında, Sivas ili Merkez ilçesinde devlete bağlı resmi ortaöğretim kurumlarında görev yapan 22 psikolojik danışman/rehber öğretmenden oluşmaktadır. Çalışma grubunun seçiminde, çeşitlilik gösteren bireylerin örnekleme dâhil edilmesini sağlayan maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Patton, 2018). Burada amaç; çeşitli durumların ortak ve farklı özelliklerini keşfetmek, problemi değişik yönlerden incelemek (Yıldırım & Şimşek, 2011) ve veri zenginliğini sağlamaktır (Cohen vd., 2007). Bu doğrultuda; katılımcıların cinsiyet, görev yapılan okul türü ve mesleki kıdem değişkenleri açısından çeşitlilik göstermesine önem verilmiştir. Çalışma grubuna ait demografik değişkenlere ilişkin bilgilere Tablo 1’de yer verilmiştir.



Tablo 1.  
*Çalışma Grubuna Ait Demografik Değişkenlere İlişkin Bilgiler*

Değişkenler		f	%
Cinsiyet	Erkek	13	59,1
	Kadın	9	40,9
Mezun olunan bölüm	Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık	20	91,0
	Eğitim Programları ve Öğretim	1	4,5
	Felsefe	1	4,5
Mesleki kıdem	1-5 yıl arası	5	22,7
	6-10 yıl arası	8	36,4
	11-15 yıl arası	2	9,1
	16-20 yıl arası	3	13,6
	21-25 yıl arası	2	9,1
	26-30 yıl arası	2	9,1
Görev yapılan okul türü	Anadolu Lisesi	8	36,4
	Anadolu İmam-Hatip Lisesi	5	22,7
	Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi	5	22,7
	Fen Lisesi	1	4,6
	Güzel Sanatlar Lisesi	1	4,6
	Sosyal Bilimler Lisesi	1	4,6
	Spor Lisesi	1	4,6
Görev yapılan okuldaki psikolojik danışman/rehber öğretmen sayısı	1	10	45,5
	2	12	54,5
Görev yapılan okuldaki öğrenci sayısı	0-500 arası	11	50,0
	501-1000 arası	11	50,0
<b>TOPLAM</b>		<b>22</b>	<b>100</b>

Tablo 1 incelendiğinde; araştırmaya katılan psikolojik danışma/rehber öğretmenlerin 13'ünün erkek, 9'unun kadın olduğu; 20'sinin rehberlik ve psikolojik danışmanlık, 1'inin eğitim programları ve öğretim, 1'inin felsefe bölümü mezunu olduğu; 5'inin 1-5 yıl arası, 8'inin 6-10 yıl arası, 2'sinin 11-15 yıl arası, 3'ünün 16-20 yıl arası, 2'sinin 21-25 yıl arası ve 2'sinin ise 26-30 yıl arası kıdeme sahip olduğu görülmektedir. Katılımcıların görev yapılan okul türüne bakıldığında; 8'inin Anadolu Lisesinde, 5'inin Anadolu İmam-Hatip Lisesinde, 5'inin Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesinde, 1'er psikolojik danışman/rehber öğretmenin ise Fen Lisesinde, Güzel Sanatlar Lisesinde, Sosyal Bilimler Lisesinde ve Spor Lisesinde görev yaptığı görülmektedir. Ayrıca katılımcıların 10'unun okulunda 1, 12'sinin okulunda 2 psikolojik danışman/rehber öğretmen bulunmakla birlikte, 11'inin okulunda 0-500 arası, 11'inin okulunda 501-1000 arası öğrenci bulunmaktadır.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Verilerin toplanmasında, araştırmacılar tarafından hazırlanan yarı yapılandırılmış görüşme formu kullanılmıştır. Form hazırlanırken ilk önce alanyazın taraması yapılmış ve alanyazından hareketle sorular oluşturulmuştur. Hazırlanan 10 soru Eğitim Bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesinin görüşüne sunulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda, benzer amaca hizmet eden iki soru formdan çıkarılmış ve formun son hali oluşturulmuştur. Formun birinci bölümünde katılımcıların cinsiyet,

mezun olunan bölüm, mesleki kıdem, görev yapılan okul türü, okulda görev yapan psikolojik danışman/rehber öğretmen sayısı ve okuldaki öğrenci sayısına ilişkin bilgilerini belirlemeye yönelik maddeler; ikinci bölümünde ise psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin ortaöğretim sınıf rehberlik programı uygulamasına ilişkin görüşlerini belirlemeye yönelik hazırlanan 8 açık uçlu soru yer almaktadır. Böylece görüşme formunda psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin; sınıf rehberlik programı kapsamında sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılan çalışmalara, sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama sürecinde rehberlik servisinden destek alma durumlarına, sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama yeterliliğine, sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını yürütürken sahip olması gereken özelliklere, sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen özelliklere ve durumlara, sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygularken dikkat etmeleri gereken hususlara, sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ve bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine ilişkin görüşleri belirlenmeye çalışılmıştır. Veriler araştırmaya katılmaya gönüllü olan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerle, ortalama 20 dakika süren yüz yüze görüşmeler aracılığıyla toplanmıştır. Psikolojik danışman/rehber öğretmenlere görüşme öncesinde, verecekleri cevapların araştırma kapsamında kullanılacağı ve kimlik bilgilerinin gizli tutulacağı hususunda bilgilendirme yapılmış ve görüşme esnasında yönlendirici soru sormaktan kaçınılmıştır. Ayrıca araştırma öncesinde görüşme formunun kullanılabilmesi için etik kurul izni alınmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Veriler, Nvivo-10 nitel veri analizi programından yararlanılarak içerik analizi yöntemi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, verilerin derinlemesine incelenmesi ile kavram ve temalar elde etmeye yarayan bir nitel analiz yöntemidir (Yıldırım & Şimşek, 2011). İçerik analizi yapılırken; öncelikle ham veriler gözden geçirilerek bilgisayar ortamına aktarılmış, veriler kodlanmadan önce detaylı bir şekilde okunmuş ve düzenlenmiş, verilerdeki anlamlı parçalar tespit edilerek kodlar elde edilmiştir. Elde edilen kodlar arasında benzerlikler ve ilişkilerden yola çıkarak temalara ulaşılmıştır. Böylece, karmaşık verilerin anlaşılır ve açık hale getirilmesi amaçlanmıştır (Akbulut, 2018).

### **Geçerlik ve Güvenirlik Çalışmaları**

Araştırmaların okuyucu, uygulayıcı ve diğer araştırmacılara kabul edilebilir ve güvenilir sonuçlar sunması gerekmektedir. Bu sebeple, araştırmalarda güvenilirlik ve geçerlik çalışmalarına özen gösterilmelidir (Merriam, 2009). Bu araştırmada; geçerliği sağlamak için inandırıcılık ve aktarılabilirlik, güvenilirliği sağlamak için ise tutarlık ve teyit edilebilirlik kavramlarına dikkat edilmiştir (Yıldırım & Şimşek, 2011).

Araştırmada geçerliğini sağlamak amacıyla inandırıcılık boyutunda, katılımcılara görüşme öncesinde araştırma hakkında bilgi verilerek sorulara içtenlikle cevap

verecekleri bir ortam hazırlanmıştır. Katılımcılarla yapılan görüşmeler sonrasında, elde edilen veriler özetlenerek katılımcılar tarafından verilen cevapların doğruluğu teyit edilmiştir. Veri toplama aşamalarında alanında uzman bir öğretim üyesinden sürekli geri bildirimler alınarak sürecin bilimsel aşamalara uygun yürütülmesi sağlanmıştır. Araştırma sonuçlarının birbirleriyle olan tutarlıkları; sürekli olarak sorgulanmış, yorumlanmış ve kavramsallaştırılmıştır. Aktarılabirlik boyutunda ise araştırmanın tüm aşamaları ayrıntılı bir şekilde rapor edilmiş, ayrıca bulgular doğrudan alıntılarla desteklenmiştir. Katılımcıların kimlik bilgileri gizli tutularak açıklayıcı kısaltmalar oluşturulmuştur. Katılımcılara ilişkin doğrudan alıntılarda, kaynak kişi ve sırası belirtilirken “Ö1” = Öğretmen-1 şeklinde kodlamalar kullanılmıştır. Ayrıca amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi kullanılarak olay ve olguların değişkenlik gösteren özelliklerinin ortaya konulması sağlanmıştır. Böylece hem genele hem de özele ilişkin bilgi sağlayacak veri kaynaklarına ulaşılması hedeflenmiştir.

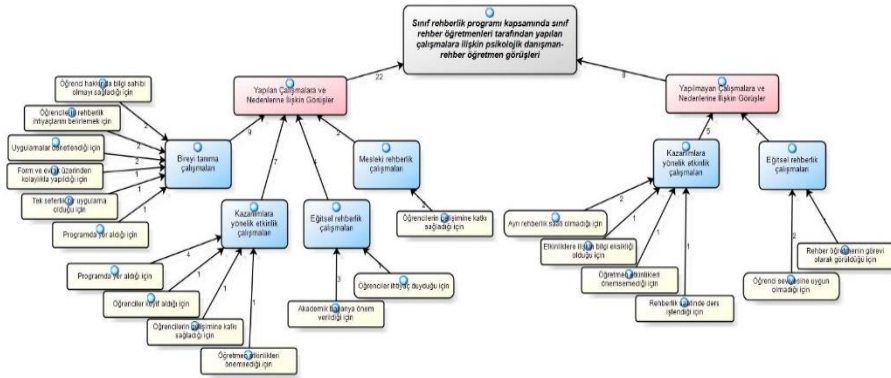
Araştırmada güvenilirliği sağlamak amacıyla tutarlık boyutunda, katılımcılarla yapılan görüşmelerde benzer yaklaşımlar sergilenmiş, elde edilen veriler kayıt altına alınarak veri kaybının oluşması engellenmiştir. Ayrıca ham veriler ile verilerin analizi sonucunda elde edilen kodlama ve temalar Eğitim Bilimleri alanında bir Doç. Dr., bir Dr. Öğr. Üyesi olmak üzere iki uzmanın görüşüne sunulmuştur. Uzmanlardan kodlama ve temaların uygunluğuna ilişkin geri bildirimler alınmış ve kodlamalara son şekli verilmiştir. Teyit edilebilirlik boyutunda ise gerektiğinde ulaşılan sonuçlar ile ham veriler arasında karşılaştırma yapabilmek için sağlanmalıdır (Yıldırım & Şimşek, 2011). Bu doğrultuda; veri toplama araçları, ham veriler, araştırmacıların yaptığı kodlama ve analizler ilgililerin ulaşabilmesi için saklanmaktadır. Araştırmada veriler araştırmacılar tarafından öncelikle bağımsız olarak analiz edilmiş, daha sonra araştırmacılar tarafından oluşturulan kodlar bir araya gelerek değerlendirilmiştir. Böylece, araştırmacılar veriler üzerinde tekrar tekrar düşünme imkânı yakalamışlardır (Creswell, 2017). Araştırmada güvenilirliğinin hesaplanmasında; Miles ve Huberman (2016) formülünden yararlanılmış, güvenilirliğin %93 olduğu tespit edilmiş ve böylece güvenilirliğin %90'ın üzerinde olmasının yeterli olduğu görüşü sağlanmıştır.

### **Bulgular ve Yorum**

Bu başlık altında, psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin ortaöğretim sınıf rehberlik programı uygulamasına ilişkin görüşlerden elde edilen bulgulara ve bu bulguların oluşmasına kaynaklık eden doğrudan alıntılara yer verilmiştir.

#### **Sınıf Rehberlik Programı Kapsamında Sınıf Rehber Öğretmenleri Tarafından Yapılan Çalışmalara İlişkin Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen Görüşleri**

Araştırma kapsamında, psikolojik danışman/rehber öğretmenlere “Sınıf rehberlik programı kapsamında sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılan çalışmalara ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?” sorusu sorulmuş ve psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 1’de yer verilmiştir.



**Şekil 1.** Sınıf rehberlik programı kapsamında sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılan çalışmalara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri

Şekil 1’de, “Sınıf rehberlik programı kapsamında sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılan çalışmalara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin alt temalar ve yüklemeye sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde, bu ana temanın “*Yapılan çalışmalara ve nedenlerine ilişkin görüşler*” (f: 22) ve “*Yapılmayan çalışmalara ve nedenlerine ilişkin görüşler*” (f: 8) olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 1 incelendiğinde; en fazla yüklemeye yapılan “*Yapılan çalışmalara ve nedenlerine ilişkin görüşler*” alt temasının “*Bireyi tanıma çalışmaları*” (f: 9), “*Kazanımlara yönelik etkinlik çalışmaları*” (f: 7), “*Eğitsel rehberlik çalışmaları*” (f: 4) ve “*Mesleki rehberlik çalışmaları*” (f: 2) olmak üzere dörde ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda “*Bireyi tanıma çalışmaları*” görüşünü oluşturan nedenlerin kendi içerisinde “*Öğrenci hakkında bilgi sahibi olmayı sağladığı için*” (f: 2), “*Öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek için*” (f: 2), “*Uygulamalar denetlendiği için*” (f: 2), “*Form ve evrak üzerinden kolaylıkla yapıldığı için*” (f: 1), “*Programda yer aldığı için*” (f: 1) ve “*Tek seferlik bir uygulama olduğu için*” (f: 1) olmak üzere altıya; “*Kazanımlara yönelik etkinlik çalışmaları*” görüşünü oluşturan nedenlerin kendi içerisinde “*Programda yer aldığı için*” (f: 4), “*Öğrenciler keyif aldığı için*” (f: 1), “*Öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı için*” (f: 1) ve “*Öğretmen etkinlikleri önemseydiği için*” (f: 1) olmak üzere dörde; “*Eğitsel rehberlik çalışmaları*” görüşünü oluşturan nedenlerin kendi içerisinde “*Akademik başarıya önem verildiği için*” (f: 3) ve “*Öğrenciler ihtiyaç duyduğu için*” (f: 1) olmak üzere ikiye ayrıldığı ve “*Mesleki rehberlik çalışmaları*” görüşünü oluşturan tek nedenin ise “*Öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı için*” (f: 2) olduğu belirlenmiştir.

“*Yapılmayan çalışmalara ve nedenlerine ilişkin görüşler*” alt temasının ise “*Kazanımlara yönelik etkinlik çalışmaları*” (f: 5) ve “*Eğitsel rehberlik çalışmaları*” (f: 3) olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda “*Kazanımlara yönelik etkinlik çalışmaları*” görüşünü

oluşturan nedenlerin kendi içerisinde “Ayrı rehberlik saati olmadığı için” (f: 2), “Etkinliklere ilişkin bilgi eksikliği olduğu için” (f: 1), “Öğretmen etkinlikleri önemsemediği için” (f: 1) ve “Rehberlik saatinde ders işlendiği için” (f: 1) olmak üzere dörde; “Eğitsel rehberlik çalışmaları” görüşünü oluşturan nedenlerin ise kendi içerisinde “Öğrenci seviyesine uygun olmadığı için” (f: 2) ve “Rehber öğretmenin görevi olarak görüldüğü için” (f: 1) olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir.

Sınıf rehberlik programı kapsamında sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılan çalışmalara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Kazanım etkinlikleri yapılmaktadır, çünkü bu çalışmalar sınıf rehberlik programında yer alan çalışmalardır.” (Ö5)

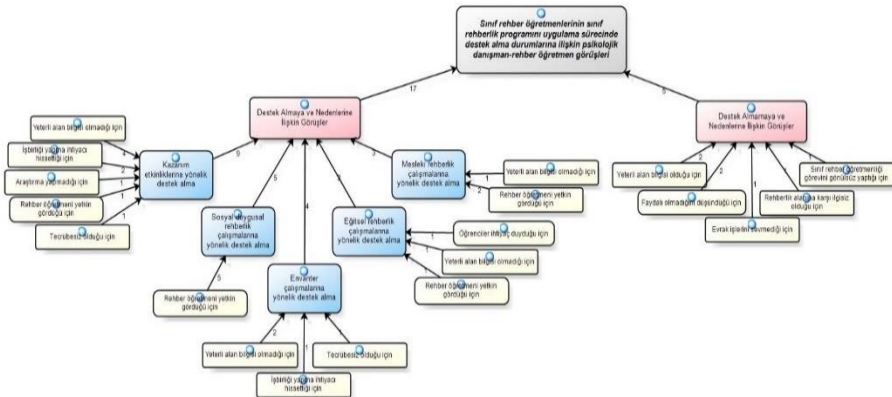
“Eğitsel rehberlik çalışmaları yapılmaktadır, çünkü akademik başarı temelli bir kurum kültürüne sahibiz.” (Ö20)

“Haftalık etkinlik çalışmaları yapılmamaktadır, çünkü 9. sınıflarda ayrı bir rehberlik saati yok.” (Ö16)

“Verimli ders çalışma, deneme sınavı analizi, sınav kaygısı gibi eğitsel rehberlik konularında çalışmalar yapılmıyor, çünkü sınıf öğretmenleri bu hizmeti sadece rehber öğretmenlerin vermesi gerektiğini düşünüyor.” (Ö2)

## Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Sınıf Rehberlik Programını Uygulama Sürecinde Destek Alma Durumlarına İlişkin Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen Görüşleri

Araştırmada, psikolojik danışman/rehber öğretmenlere “Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama sürecinde rehberlik servisinden destek alma durumlarına ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?” sorusu sorulmuş ve psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 2’de yer verilmiştir.



Şekil 2. Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama sürecinde destek alma durumlarına ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri

Şekil 2’de, “Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama sürecinde destek alma durumlarına ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde, bu ana temanın “**Destek almaya ve nedenlerine ilişkin görüşler**” (f: 17) ve “**Destek almamaya ve nedenlerine ilişkin görüşler**” (f: 5) olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 2 incelendiğinde; en fazla yükleme yapılan “**Destek almaya ve nedenlerine ilişkin görüşler**” alt temasının “**Kazanım etkinliklerine yönelik destek alma**” (f: 9), “**Sosyal duygusal rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma**” (f: 5), “**Envanter çalışmalarına yönelik destek alma**” (f: 4), “**Eğitsel rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma**” (f: 3) ve “**Mesleki rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma**” (f: 3) olmak üzere beşe ayrıldığı belirlenmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; “**Kazanım etkinliklerine yönelik destek alma**” görüşünü oluşturan nedenlerin kendi içerisinde “*Yeterli alan bilgisi olmadığı için*” (f: 4), “*İşbirliği yapma ihtiyacı hissettiği için*” (f: 2), “*Araştırma yapmadığı için*” (f: 1), “*Rehber öğretmeni yetkin gördüğü için*” (f: 1) ve “*Tecrübesiz olduğu için*” (f: 1) olmak üzere beşe ayrıldığı; “**Sosyal duygusal rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma**” görüşünü oluşturan tek nedenin “*Rehber öğretmeni yetkin gördüğü için*” (f: 5) olduğu; “**Envanter çalışmalarına yönelik destek alma**” görüşünü oluşturan nedenlerin kendi içerisinde “*Yeterli alan bilgisi olmadığı için*” (f: 2), “*İşbirliği yapma ihtiyacı hissettiği için*” (f: 1) ve “*Tecrübesiz olduğu için*” (f: 1) olmak üzere üçe; “**Eğitsel rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma**” görüşünü oluşturan nedenlerin kendi içerisinde “*Öğrenciler ihtiyaç duyduğu için*” (f: 1), “*Rehber öğretmeni yetkin gördüğü için*” (f: 1) ve “*Yeterli alan bilgisi olmadığı için*” (f: 1) olmak üzere üçe; “**Mesleki rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma**” görüşünü oluşturan nedenlerin ise “*Rehber öğretmeni yetkin gördüğü için*” (f: 2) ve “*Yeterli alan bilgisi olmadığı için*” (f: 1) olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir.

“**Destek almamaya ve nedenlerine ilişkin görüşler**” alt temasını oluşturan nedenlerin ise “*Yeterli alan bilgisi olduğu için*” (f: 2), “*Faydalı olmadığını düşündüğü için*” (f: 2), “*Evrak işlerini sevmeyişi için*” (f: 1), “*Rehberlik alanına karşı ilgisiz olduğu için*” (f: 1) ve “*Sınıf rehber öğretmenliği görevini gönülsüz yaptığı için*” (f: 1) olmak üzere beşe ayrıldığı görülmektedir.

Sınıf rehberlik programı kapsamında sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama sürecinde rehberlik servisinden destek alma durumlarına ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“*Öğretmenler etkinliğin uygulanması konusunda rehberlik servisinden destek alıyolar, çünkü etkinliklerin içeriğine hâkim değiller.*” (Ö5)

“*Sosyal-duygusal rehberlik konularında destek alıyolar, çünkü bizim uzmanlık alanımıza ait konular.*” (Ö18)

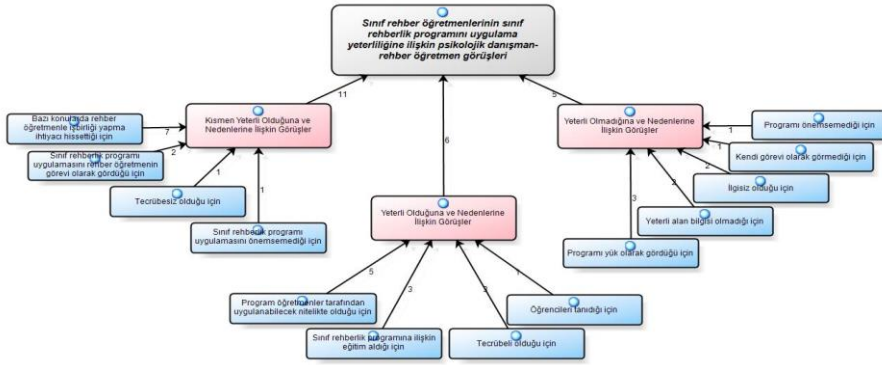
“*Rehberlik hizmetlerinde kapsamında anketler konusunda destek alıyolar, çünkü öğretmenler bilgi sahibi olmadığında uygulamada sorun oluyor.*” (Ö6)

“Destek almıyorlar, çünkü bazı etkinlik ve uygulamalar hakkında yeterli bilgiye sahipler.” (Ö15)

“Destek almıyorlar, çünkü bunların öğrenciye bir faydası olmadığı düşüncesindedir ve evrak işlerini sevmiyorlar.” (Ö1)

### Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Sınıf Rehberlik Programını Uygulama Yeterliliğine İlişkin Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında psikolojik danışman/rehber öğretmenlere “Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama yeterliliğine ilişkin görüşleriniz nelerdir? Neden?” sorusu sorulmuş ve psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 3’te yer verilmiştir.



**Şekil 3.** Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama yeterliliğine ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri

Şekil 3’te, “Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama yeterliliğine ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yükleme yapılan en az yükleme yapılarına doğru sırasıyla “Kısmen yeterli olduğuna ve nedenlerine ilişkin görüşler” (f: 11), “Yeterli olduğuna ve nedenlerine ilişkin görüşler” (f: 6) ve “Yeterli olmadığına ve nedenlerine ilişkin görüşler” (f: 5) olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

Şekil 3 incelendiğinde; en fazla yükleme yapılan alt tema “Kısmen yeterli olduğuna ve nedenlerine ilişkin görüşler” alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; bu alt temanın “Bazı konularda rehber öğretmenle işbirliği yapma ihtiyacı hissettiği için” (f: 7), “Sınıf rehberlik programı uygulamasını rehber öğretmenin görevi olarak gördüğü için” (f: 2), “Tecrübesiz olduğu için” (f: 1) ve “Sınıf rehberlik programı uygulamasını önemsemediği için” (f: 1) olmak üzere dört nedenden oluştuğu görülmektedir. İkinci sırada yükleme yapılan alt tema “Yeterli olduğuna ve nedenlerine ilişkin görüşler” alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; bu alt temanın “Program öğretmenler tarafından uygulanabilecek nitelikte olduğu için” (f: 5), “Sınıf rehberlik programına ilişkin eğitim aldığı için” (f:

3), “Tecrübeli olduğu için” (f: 3) ve “Öğrencileri tanıdığı için” (f: 1) olmak üzere dört nedenden oluştuğu görülmektedir. Son sırada yüklemeye yapılan alt tema ise “Yeterli olmadığına ve nedenlerine ilişkin görüşler” alt temasıdır. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; bu alt temanın “Programı yük olarak gördüğü için” (f: 3), “Yeterli alan bilgisi olmadığı için” (f: 2), “İlgisiz olduğu için” (f: 2), “Kendi görevi olarak görmediği için” (f: 1) ve “Programı önemsemediği için” (f: 1) olmak üzere beş nedenden oluştuğu görülmektedir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama yeterliliğine ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum çünkü bazı konularda çok fazla desteğe ihtiyaç duyuyorlar, birebir anlatarak birçok şeyi yaptırıyorum.” (Ö11)

“Kısmen yeterli olduğunu düşünüyorum, çünkü sınıf rehberlik programını uygulamanın kendi asli görevleri olduğunun bilincinde olmayan öğretmenler etkinlikleri okul rehber öğretmenin yapması gerektiğini düşündükleri için etkinlikleri isteksiz yapıyorlar. Bu yeterliklerini sınırlıyor.” (Ö16)

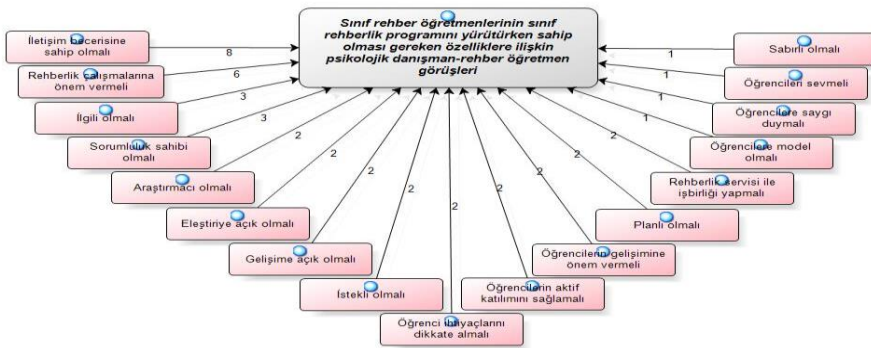
“Yeterli olduğunu düşünüyorum, çünkü etkinlikler öğretmenlerin rahatlıkla uygulayacakları anlaşılır seviyede.” (Ö20)

“Yeterli olduklarını düşünüyorum, çünkü bu konuda eğitim alıyorlar.” (Ö4)

“Yeterli olmadığını düşünüyorum, çünkü angarya olarak görüyorlar.” (Ö18)

### Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Sınıf Rehberlik Programını Yürütürken Sahip Olması Gereken Özelliklere İlişkin Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen Görüşleri

Araştırmada psikolojik danışman/rehber öğretmenlere “Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını yürütürken sahip olması gereken özelliklere ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 4’te yer verilmiştir.



**Şekil 4.** Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını yürütürken sahip olması gereken özelliklere ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri



Şekil 4'te, “Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını yürütürken sahip olması gereken özelliklere ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın frekans sırasına göre “İletişim becerisine sahip olmalı” (f: 8), “Rehberlik çalışmalarına önem vermeli” (f: 6), “İlgili olmalı” (f: 3), “Sorumluluk sahibi olmalı” (f: 3), “Araştırmacı olmalı” (f: 2), “Eleştiriye açık olmalı” (f: 2), “Gelişime açık olmalı” (f: 2), “İstekli olmalı” (f: 2), “Öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almalı” (f: 2), “Öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı” (f: 2), “Öğrencilerin gelişimine önem vermeli” (f: 2), “Planlı olmalı” (f: 2), “Rehberlik servisi ile işbirliği yapmalı” (f: 2), “Öğrencilere model olmalı” (f: 1), “Öğrencilere saygı duymalı” (f: 1), “Öğrencileri sevmeli” (f: 1) ve “Sabırlı olmalı” (f: 1) olmak üzere on yedi alt temadan oluştuğu görülmektedir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını yürütürken sahip olması gereken özelliklere ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

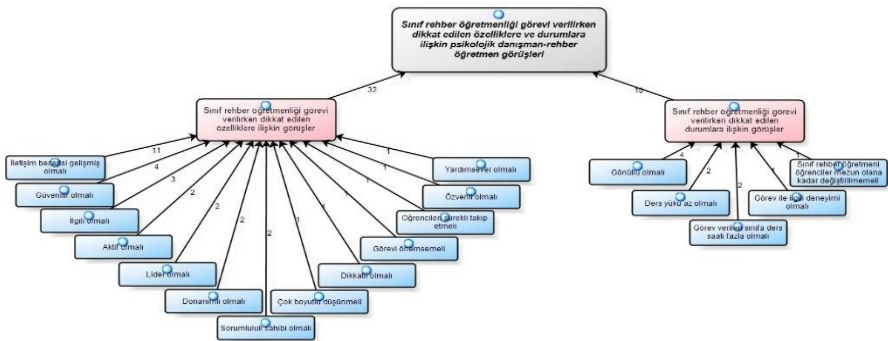
“Sabırlı olmalı ve belirli bir düzeyde iletişim kabiliyetine sahip olmalı, etkili iletişim kurabilmeli.” (Ö10)

“Sınıf rehberlik etkinlikleri hakkında bilgi sahibi olmalılar, rehberlik çalışmalarına önem vermeleri gerekiyor ve ilgili olmalılar.” (Ö5)

“İlk olarak sınıf rehber öğretmeninin görev ve sorumluluklarını bilmeliler, çünkü yapmaları gereken çalışmaları okul rehberlik servisinin yapması gerektiğini zannediyorlar.” (Ö1)

### Sınıf Rehber Öğretmenliği Görevi Verilirken Dikkat Edilen Özelliklere ve Durumlara İlişkin Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında psikolojik danışman/rehber öğretmenlere “Sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen özelliklere ve durumlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 5'te yer verilmiştir.



Şekil 5. Sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen özelliklere ve durumlara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri

Şekil 5'te, “Sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen özelliklere ve durumlara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde, bu ana temanın “Sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen özelliklere ilişkin görüşler” (f: 32) ve “Sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen durumlara ilişkin görüşler” (f: 10) olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı görülmektedir.

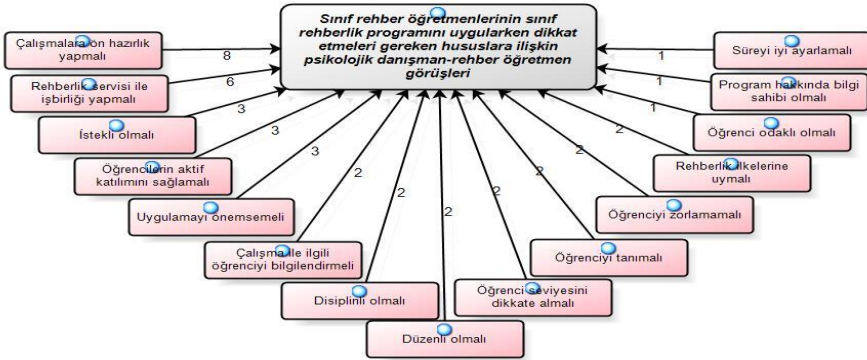
Şekil 5 incelendiğinde; en fazla yükleme yapılan “Sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen özelliklere ilişkin görüşler” alt temasının kendi içerisinde “İletişim becerisi gelişmiş olmalı” (f: 11), “Güvenilir olmalı” (f: 4), “İlgili olmalı” (f: 3), “Aktif olmalı” (f: 2), “Lider olmalı” (f: 2), “Donanımlı olmalı” (f: 2), “Sorumluluk sahibi olmalı” (f: 2), “Çok boyutlu düşünmeli” (f: 1), “Dikkatli olmalı” (f: 1), “Görevi önemsemeli” (f: 1), “Öğrencileri sürekli takip etmeli” (f: 1), “Özverili olmalı” (f: 1) ve “Yardımsaver olmalı” (f: 1) olmak üzere on üç özelliğinden; ikinci sırada yükleme yapılan “Sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen durumlara ilişkin görüşler” alt temasının ise “Gönüllü olmalı” (f: 4), “Ders yükü az olmalı” (f: 2), “Görev verilen sınıfa ders saati fazla olmalı” (f: 2), “Görev ile ilgili deneyimi olmalı” (f: 1) ve “Sınıf rehber öğretmeni öğrenciler mezun olana kadar değiştirilmemeli” (f: 1) olmak üzere beş durumdan oluştuğu görülmektedir.

Sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen özelliklere ve durumlara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

- “Özverili, fedakâr, öğrenci ile iletişimi kuvvetli öğretmenlere veriliyor.” (Ö1)  
 “Sınıf rehber öğretmenliği görev verilen kişilerin güven verici kişilik yapısına sahip olması ve iletişim becerilerinin iyi olması gerekmektedir.” (Ö9)  
 “Öncelikle gönüllü olanlardan seçilmelidir.” (Ö4)  
 “Rehberlik saati olmayan 9. sınıflarda ise sınıfa en fazla ders saatinde hangi öğretmen giriyorsa ona sınıf rehber öğretmen görevi veriliyor.” (Ö16)

### **Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Sınıf Rehberlik Programını Uygularken Dikkat Etmeleri Gereken Hususlara İlişkin Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen Görüşleri**

Araştırma kapsamında psikolojik danışman/rehber öğretmenlere “Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygularken dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 6'da yer verilmiştir.



**Şekil 6.** Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygularken dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri

Şekil 6’da, “Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygularken dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin görüşler ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandırılan en az yükleme yapılandırılana doğru sırasıyla “**Çalışmaların ön hazırlık yapmalı**” (f: 8), “**Rehberlik servisi ile işbirliği yapmalı**” (f: 6), “**İstekli olmalı**” (f: 3), “**Öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı**” (f: 3), “**Uygulamayı önemsemeli**” (f: 3), “**Çalışma ile ilgili öğrenciyi bilgilendirmeli**” (f: 2), “**Disiplinli olmalı**” (f: 2), “**Düzenli olmalı**” (f: 2), “**Öğrenci seviyesini dikkate almalı**” (f: 2), “**Öğrenciyi tanımalı**” (f: 2), “**Öğrenciyi zorlamamalı**” (f: 2), “**Rehberlik ilkelerine uymalı**” (f: 2), “**Öğrenci odaklı olmalı**” (f: 1), “**Program hakkında bilgi sahibi olmalı**” (f: 1) ve “**Süreyi iyi ayarlamalı**” (f: 1) olmak üzere on beş görüşten oluştuğu görülmektedir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygularken dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşlerinden örneklere aşağıda yer verilmiştir.

“Kendi yeterlilik alanında bulunan uygulamaları yapmalı, yetkinlik alanında bulunmayan test, envanter ve uygulamalarda rehber öğretmen ile iş birliği içinde çalışmalıdır. Aksi takdirde uygulanan etkinlikler sağlıklı ve verimli olmayacaktır. Her hafta programda bulunan etkinlik ve uygulamaların neler olduğunu gözden geçirip ön hazırlık yapılmalı.” (Ö15)

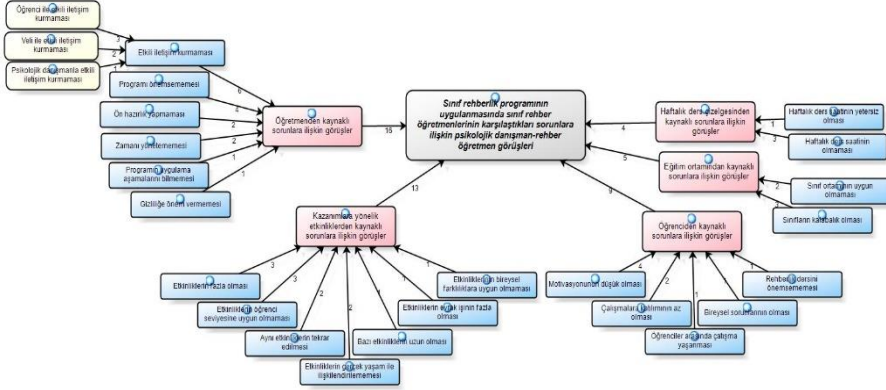
“Öncelikle görevi içtenlikle kabul etmelidir, çünkü isteksiz olduklarında onlara angarya gibi geliyor.” (Ö16)

“Etkinliğin amacını iyi açıklanmalı ve tüm öğrencilerin etkinliğe katılmaya teşvik etmelidir.” (Ö9)

“Etkinlikler yapılırken, ölçekler uygulanırken öğrencilerin özel bilgilerini ihlal etmemeleri gerektiğini düşünüyorum.” (Ö12)

## Sınıf Rehberlik Programının Uygulanmasında Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara İlişkin Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen Görüşleri

Araştırma kapsamında psikolojik danışman/rehber öğretmenlere “Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 7’de yer verilmiştir.



Şekil 7. Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri

Şekil 7’de, “Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri” ana temasına ilişkin alt temalar ve yüklemeleri görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yüklemeli yapılandırılan en az yüklemeli yapılandırılan doğru sırasıyla “Öğretmenden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler” (f: 16), “Kazanımlara yönelik etkinliklerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler” (f: 13), “Öğrenciden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler” (f: 9), “Eğitim ortamından kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler” (f: 5) ve “Haftalık ders çizelgesinden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler” (f: 4) olmak üzere 5 alt temadan oluştuğu görülmektedir.

Şekil 7 incelendiğinde; en fazla yüklemeli yapılan “Öğretmenden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler” alt temasının kendi içerisinde “Etkili iletişim kurmaması” (f: 6), “Programı önemsememesi” (f: 4), “Ön hazırlık yapmaması” (f: 2), “Zamanı yönetememesi” (f: 2), “Gizliliğe önem vermemesi” (f: 1) ve “Programın uygulama aşamalarını bilmemesi” (f: 1) olmak üzere altıya ayrıldığı görülmektedir. Yapılan ayrıntılı inceleme sonrasında “Öğretmenden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler” teması altında yer alan “Etkili iletişim kurmaması” alt temasının kendi içerisinde “Öğrenci ile etkili iletişim kurmaması” (f: 3), “Veli ile etkili iletişim kurmaması” (f: 2) ve “Psikolojik danışmanla iletişim kurmaması” (f: 1) olmak üzere üçe ayrıldığı

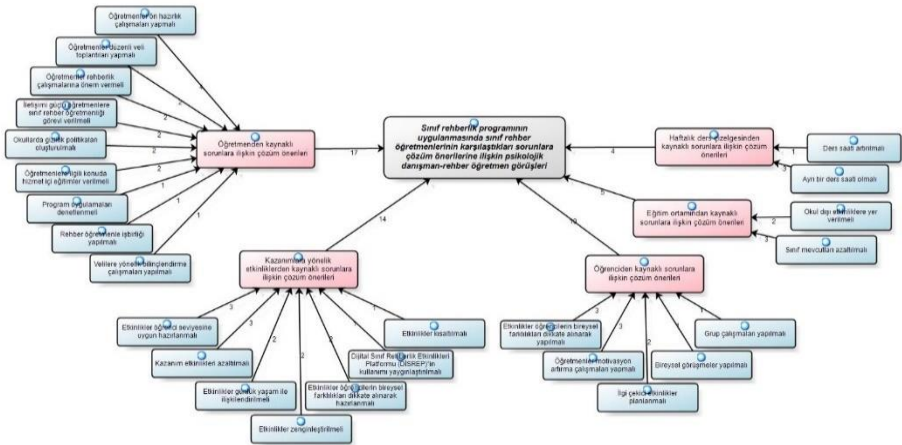
belirlenmiştir. İkinci sırada yükleme yapılan **“Kazanımlara yönelik etkinliklerden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler”** alt temasının kendi içerisinde **“Etkinliklerin fazla olması”** (f: 3), **“Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması”** (f: 3), **“Aynı etkinliklerin tekrar edilmesi”** (f: 2), **“Etkinliklerin gerçek yaşam ile ilişkilendirilememesi”** (f: 2), **“Bazı etkinliklerin uzun olması”** (f: 1), **“Etkinliklerin evrak işinin fazla olması”** (f: 1) ve **“Etkinliklerinin bireysel farklılıklara uygun olmaması”** (f: 1) şeklinde yediye; üçüncü sırada yükleme yapılan **“Öğrenciden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler”** alt temasının **“Motivasyonunun düşük olması”** (f: 4), **“Çalışmalara katılımının az olması”** (f: 2), **“Öğrenciler arasında çatışma yaşanması”** (f: 1), **“Bireysel sorunlarının olması”** (f: 1) ve **“Rehberlik dersini önemsememesi”** (f: 1) şeklinde beşe; dördüncü sırada yükleme yapılan **“Eğitim ortamından kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler”** alt temasının **“Sınıfların kalabalık olması”** (f: 3) ve **“Sınıf ortamının uygun olmaması”** (f: 2) olmak üzere ikiye; son sırada yükleme yapılan **“Haftalık ders çizelgesinden kaynaklı sorunlara ilişkin görüşler”** alt temasının ise **“Haftalık ders saatinin olmaması”** (f: 3) ve **“Haftalık ders saatinin yetersiz olması”** (f: 1) olmak üzere ikiye ayrıldığı görülmektedir.

Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşlerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir.

- “Öğrenci ve veli ile iletişim eksikliğinden kaynaklı sorunlar yaşanabilir.”* (Ö2)  
*“Branş dersler kadar önemsenmiyor, bir nevi angarya olarak görülüyor”* (Ö3)  
*“Etkinliğin sınıf seviyesine uygun olmaması ve uygulama zamanının sınırlılığı.”* (Ö20)  
*“Rehberlik etkinliğine öğretmen rehberlik saatinden hemen önce bakması ve hazırlıksız etkinliği yapmaya çalışması.”* (Ö19)  
*“Etkinliklerin lise öğrencilerinin seviyesinin altında olması.”* (Ö16)  
*“Öğrencilerin sınıf içi ve okul faaliyetlerinde motivasyonları düşebilir.”* (Ö2)  
*“Sınıfta bulunan öğrenci sayısının fazla olması.”* (Ö12)

### **Sınıf Rehberlik Programının Uygulanmasında Sınıf Rehber Öğretmenlerinin Karşılaştıkları Sorunlara Çözüm Önerilerine İlişkin Psikolojik Danışman/Rehber Öğretmen Görüşleri**

Araştırmada psikolojik danışman/rehber öğretmenlere “Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin görüşleriniz nelerdir?” sorusu sorulmuş ve psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin cevaplarından elde edilen bulgulara Şekil 8’de yer verilmiştir.



**Şekil 8.** Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri

Şekil 8’de, “**Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri**” ana temasına ilişkin alt temalar ve yükleme sayıları görülmektedir. Kodlamalar incelendiğinde; bu ana temanın en fazla yükleme yapılandırılan en az yükleme yapılandırılan doğru sırasıyla “**Öğretmenden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” (f: 17), “**Kazanımlara yönelik etkinliklerden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” (f: 14), “**Öğrenciden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” (f: 10), “**Eğitim ortamından kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” (f: 5) ve “**Haftalık ders çizelgesinden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” (f: 4) olmak üzere beş alt temadan oluştuğu görülmektedir.

Şekil 8 incelendiğinde; en fazla yükleme yapılandırılan “**Öğretmenden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” alt temasının kendi içerisinde “**Öğretmenler ön hazırlık çalışmaları yapmalı**” (f: 4), “**Öğretmenler düzenli veli toplantıları yapmalı**” (f: 2), “**Öğretmenler rehberlik çalışmalarına önem vermeli**” (f: 2), “**İletişimi güçlü öğretmenlere sınıf rehber öğretmenliği görevi verilmeli**” (f: 2), “**Okullarda gizlilik politikaları oluşturulmalı**” (f: 2), “**Öğretmenlere ilgili konuda hizmet içi eğitimler verilmeli**” (f: 2), “**Program uygulamaları denetlenmeli**” (f: 1), “**Rehber öğretmenle işbirliği yapılmalı**” (f: 1) ve “**Velilere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı**” (f: 1) olmak üzere dokuz çözüm önerisinden oluştuğu; ikinci sırada yükleme yapılandırılan “**Kazanımlara yönelik etkinliklerden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri**” alt temasının kendi içerisinde “**Etkinlikler öğrenci seviyesine uygun hazırlanmalı**” (f: 3), “**Kazanım etkinlikleri azaltılmalı**” (f: 3), “**Etkinlikler günlük yaşam ile ilişkilendirilmeli**” (f: 2), “**Etkinlikler zenginleştirilmeli**” (f: 2), “**Etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmalı**” (f: 2), “**Dijital Sınıf**

*Rehberlik Etkinlikleri Platformu (DİSREP)"in kullanımı yaygınlaştırılmalı"* (f: 1) ve *"Etkinlikler kısaltılmalı"* (f: 1) olmak üzere yedi çözüm önerisinden oluştuğu; üçüncü sırada yükleme yapılan **"Öğrenciden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri"** alt temasının kendi içerisinde *"Etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak yapılmalı"* (f: 3), *"Öğretmenler motivasyon artırma çalışmaları yapmalı"* (f: 3), *"İlgi çekici etkinlikler planlanmalı"* (f: 2), *"Bireysel görüşmeler yapılmalı"* (f: 1) ve *"Grup çalışmaları yapılmalı"* (f: 1) olmak üzere beş çözüm önerisinden oluştuğu; dördüncü sırada yükleme yapılan **"Eğitim ortamından kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri"** alt temasının kendi içerisinde *"Sınıf mevcutları azaltılmalı"* (f: 3) ve *"Okul dışı etkinliklere yer verilmeli"* (f: 2) olmak üzere iki çözüm önerisinden oluştuğu; son sırada yükleme yapılan **"Haftalık ders çizelgesinden kaynaklı sorunlara ilişkin çözüm önerileri"** alt temasının ise kendi içerisinde *"Ayrı bir ders saati olmalı"* (f: 3) ve *"Ders saati artırılmalı"* (f: 1) olmak üzere iki çözüm önerisinden oluştuğu görülmektedir.

Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara ilişkin çözüm önerilerinden örneklerle aşağıda yer verilmiştir:

*"Sınıf rehber öğretmenleri her etkinliğe en azından birkaç gün önceden bakarak hazırlık gelmelidir."* (Ö19)

*"Okul tarafından düzenli olarak veli toplantıları yapılmalıdır."* (Ö2)

*"Sınıf rehber öğretmenleri rehberlik çalışmalarında üzerlerine düşen görevi işinin bir parçası olarak görmeli ve gereken önemi vermelidir."* (Ö13)

*"Kapsamlı hizmet içi eğitimler verilmeli böylece öğretmenlerin rehberlik çalışmalarına yönelik bilgi ve becerileri geliştirilebilir."* (Ö16)

*"Etkinlikler azaltılmalıdır."* (Ö8)

*"Okul dışı etkinliklere yer verilebilir."* (Ö15)

*"Ayda 3-4 etkinlik yerine bir veya iki etkinlik olması yönünde geri bildirimler olmaktadır."* (Ö3)

*"Sınıflardaki öğrenci sayısı azaltılmalıdır."* (Ö12)

### Sonuçlar ve Tartışma

Ortaöğretim sınıf rehberlik programına ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin görüşlerini belirlemek amacıyla yapılan araştırmada elde edilen sonuçlara aşağıda yer verilmiştir.

Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin sınıf rehberlik programı kapsamında sınıf rehber öğretmenleri tarafından yapılan çalışmalara ilişkin görüşleri incelendiğinde; bu ana temanın **"Yapılan Çalışmalara ve Nedenlerine İlişkin Görüşler"** ve **"Yapılmayan Çalışmalara ve Nedenlerine İlişkin Görüşler"** olmak üzere iki alt temadan oluştuğu tespit edilmiştir. Yapılan ayrıntılı inceleme sonucunda; katılımcı görüşleri doğrultusunda en fazla yükleme yapılan **"Yapılan Çalışmalara ve Nedenlerine İlişkin Görüşler"** alt teması altında **"Bireyi tanıma çalışmaları"**, **"Kazanımlara yönelik etkinlik çalışmaları"**, **"Eğitsel rehberlik çalışmaları"** ve

“Mesleki rehberlik çalışmaları” olmak üzere dört çalışmanın yapıldığı; “Yapılmayan Çalışmalara ve Nedenlerine İlişkin Görüşler” alt temasında ise yükleme sırasına göre “Kazanımlara yönelik etkinlik çalışmaları” ve “Eğitsel rehberlik çalışmaları” olmak üzere iki çalışmanın yapılmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucuna benzer şekilde, Kalender ve Kul (2022) tarafından yapılan araştırmada da sınıf öğretmenlerinin mesleki rehberlik, eğitsel rehberlik, bireyi tanıma, müdahale edici rehberlik, yönlendirme, davranış panosu oluşturma, veli ile işbirliği, ev ziyareti, değerler eğitimi çalışmalarını yaptıklarına ilişkin görüşleri tespit edilmiştir. Türk ve Çevik Kansu (2024) tarafından sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliği kapsamında uyguladığı faaliyetlere ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada; mevcut araştırmanın “Eğitsel rehberlik çalışmaları” sonucunu destekler nitelikte verimli ders çalışma uygulamalarının yapıldığı, “Mesleki rehberlik çalışmaları” sonucunu destekler nitelikte yeteneklerini keşfetme ve mesleki bilgilendirme çalışmalarının yapıldığı, “Bireyi tanıma teknikleri” sonucunu destekler nitelikte anket ve form uygulamalarının yapıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bunun yanı sıra Burkard vd. (2012) tarafından Wisconsin eyaletindeki liselerde uygulanan rehberlik programının incelendiği araştırmada, sınıf içi rehberlik çalışmalarının tam olarak uygulanmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Kızıl (2007) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenleri kazanımlara yönelik etkinlik çalışmalarının yapılmadığını belirtmişlerdir.

Psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşlerinin nedenlerine bakıldığında; “Yapılan Çalışmalara ve Nedenlerine İlişkin Görüşler” alt teması altında “Bireyi tanıma çalışmaları”nı oluşturan nedenlerin “öğrenci hakkında bilgi sahibi olmayı sağladığı için, öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarını belirlemek için, uygulamalar denetlendiği için, form ve evrak üzerinden kolaylıkla yapıldığı için, programda yer aldığı için, tek seferlik bir uygulama olduğu için”; “Kazanımlara yönelik etkinlik çalışmaları”nı oluşturan nedenlerin “programda yer aldığı için, öğrenciler keyif aldığı için, öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı için, öğretmen etkinlikleri önemsemediği için”; “Eğitsel rehberlik çalışmaları”nı oluşturan nedenlerin “akademik başarıya önem verildiği için, öğrenciler ihtiyaç duyduğu için” ve son olarak “Mesleki rehberlik çalışmaları”nı oluşturan nedenin ise “öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı için” şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. “Yapılmayan Çalışmalara ve Nedenlerine İlişkin Görüşler” alt temasını altında ise “Kazanımlara yönelik etkinlik çalışmaları”nı oluşturan nedenlerin “ayrı bir rehberlik saati olmadığı için, etkinliklere ilişkin bilgi eksikliği olduğu için, öğretmen etkinlikleri önemsemediği için, rehberlik saatinde ders işlendiği için”; “Eğitsel rehberlik çalışmaları”nı oluşturan nedenlerin ise “öğrenci seviyesine uygun olmadığı için, rehber öğretmenin görevi olarak görüldüğü için” şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde, araştırma sonuçlarını destekler nitelikte; rehberlik çalışmalarının öğrencilere yararlı olduğunu ortaya koyan birçok araştırmaya rastlanmıştır (Avcı & Nazlı, 2006; Bal Bardakçı, 2011; Bingöl & Saraçoğlu, 2022; Cengiz Demir & Arslan, 2019; Çivicioğlu, 2016; David vd., 2020; Demirel, 2010; Nazlı, 2008; Sink & Stroh,



2003). Bal Bardakçı (2011) tarafından sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların ilköğretim sınıf rehberlik programı hakkındaki görüşlerinin incelendiği çalışmada; katılımcıların sınıf rehberlik programını kişisel/sosyal ve eğitsel rehberlik açısından yararlı buldukları tespit edilmiştir. Cengiz Demir ve Arslan (2019) tarafından yapılan çalışmada; ortaöğretim öğrencilerinin mesleki rehberlik çalışmalarının kendilerine faydalı olduğu konusunda “katılıyorum” düzeyinde, diğer rehberlik çalışmalarının faydalı olduğu konusunda “kararsızım” düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. David vd. (2020) tarafından yapılan çalışmada ulaşılan öğrencilerin kariyerlerini planlamalarına destek olmak amacıyla yapılan rehberlik programının etkili olduğu sonucu; mevcut çalışmada mesleki rehberlik çalışmalarının “öğrencilerin gelişimine katkı sağladığı için” yapıldığı nedenini desteklemektedir. Benzer şekilde, Sari ve Setiawan (2023) tarafından yapılan çalışmada da meslek liselerinde uygulanan rehberlik ve danışmanlık programı değerlendirilmiş ve bu programların faydalı olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bingöl ve Saraçoğlu (2022) tarafından yapılan çalışmada öğrenciler genel olarak 11. sınıf rehberlik programının faydalı olduğu yönünde görüşlerini belirtirken; Çivicioğlu (2016) tarafından yapılan çalışmada ise öğrenciler ortaöğretim sınıf rehberlik programını orta derecede yararlı bulduklarını ifade etmişlerdir. Nazlı (2008) tarafından yapılan çalışmada da benzer şekilde, öğretmenler sınıf rehberlik etkinliklerini kısmen yararlı bulduklarını dile getirmişlerdir. “Öğrencilerin ihtiyacı olduğu için” görüşüne paralel olarak, Çetinkaya Yıldız vd. (2018) tarafından yapılan çalışmada; ortaöğretim öğrencilerinin mesleki ve eğitsel rehberliğe ortaokul öğrencilerine göre daha fazla ihtiyaç duydukları sonucuna ulaşılmıştır. Manav (2013) tarafından yapılan çalışmada ise ortaöğretim öğrencilerinin, en çok verimli ders çalışma konusunda rehberlik servisinden yararlandıklarını ifade etmesi, eğitsel rehberlik alanında duyulan ihtiyacın bir göstergesi olarak kabul edilebilir. Demirel (2010) tarafından psikolojik danışman/rehber öğretmenler alan uzmanları ve program geliştirme uzmanlarının sınıf rehberlik programına ilişkin görüşlerinin incelendiği çalışmada; programın öğrencilerin gelişimine faydalı olduğu sonucuna ulaşılmış, aynı zamanda çalışmada elde edilen rehberlik programının standartlaşmayı sağlayarak uygulayıcılara yol gösterdiği sonucu da mevcut çalışmadaki “programda yer aldığı için” sonucu ile paralellik göstermektedir. Benzer şekilde Bal Bardakçı (2011)’in çalışmasında; psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin, öğretmenlerin planda yer alan çalışmaları gerçekleştirdiği yönündeki görüşleri “programda yer aldığı için” nedenini desteklemektedir. Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin görüşlerine göre ayrı bir rehberlik saatinin olmaması, sınıf rehberlik programında yer alan çalışmaların gerçekleştirilmeme nedenleri arasında yer almaktadır. Haftalık ders çizelgeleri incelendiğinde, lise türlerinin bazılarında her sınıf seviyesinde rehberlik ders saatinin bulunmadığı görülmektedir (MEB, 2020c; 2023). Rehberlik ders saatinin olmaması, program uygulamasını olumsuz yönde etkilemekte ve öğrencilerin rehberlik ihtiyaçlarının karşılanamamasına neden olmaktadır. Diğer taraftan mevcut çalışmanın rehberlik saatinde ders işlendiği sonucu, rehberlik saatinin amacına uygun olarak kullanılmadığını göstermektedir. Araştırma sonucuna paralel şekilde

Öztürk vd. (2020) tarafından farklı kademe yürütülen ve 8. sınıf rehberlik ve kariyer planlama dersine ilişkin sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerinin incelendiği araştırmada; öğretmenlerin “dersin formalite düzeyinde kaldığı” yönündeki görüşleri dersin amacına uygun yürütülmediğini ve programa uygun çalışmaların yapılmadığını göstermektedir. Araştırmada programda yer alan çalışmaların “uygulamalar denetlendiği için” yapıldığı sonucu, denetimin program uygulamasında önemli bir yere sahip olduğunu göstermektedir. Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri Yönetmeliği’nde yer aldığı üzere okul müdürünün rehberlik saatlerinde rehberlik çalışmalarının sunulması için tedbir alması ve rehberlik planlarının uygulanmasını izlemesi gerekmektedir (MEB, 2020a).

Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama sürecinde destek alma durumlarına ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde; bu ana temanın **“Destek Almaya ve Nedenlerine İlişkin Görüşler”** ve **“Destek Almamaya ve Nedenlerine İlişkin Görüşler”** olmak üzere iki alt temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Yapılan ayrıntılı inceleme sonucunda; en fazla yükleme yapılan **“Destek Almaya ve Nedenlerine İlişkin Görüşler”** alt temasının kendi içinde **“Kazanım etkinliklerine yönelik destek alma”**, **“Sosyal duygusal rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma”**, **“Envanter çalışmalarına yönelik destek alma”**, **“Eğitsel rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma”** ve **“Mesleki rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma”** olmak üzere beşe ayrıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşlerinin nedenlerine bakıldığında; **“Destek Almaya ve Nedenlerine İlişkin Görüşler”** alt teması altında **“Kazanım etkinliklerine yönelik destek alma”** görüşünü oluşturan nedenlerin **“yeterli alan bilgisi olmadığı için, işbirliği yapma ihtiyacı hissettiği için, araştırma yapmadığı için, rehber öğretmeni yetkin gördüğü için, tecrübesiz olduğu için”** şeklinde; **“Sosyal duygusal rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma”** görüşünü oluşturan nedenin **“rehber öğretmeni yetkin gördüğü için”** şeklinde; **“Envanter çalışmalarına yönelik destek alma”** görüşünü oluşturan nedenlerin **“yeterli alan bilgisi olmadığı için, işbirliği yapma ihtiyacı hissettiği için, tecrübesiz olduğu için”** şeklinde; **“Eğitsel rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma”** görüşünü oluşturan nedenlerin **“öğrenciler ihtiyaç duyduğu için, rehber öğretmeni yetkin gördüğü için, yeterli alan bilgisi olmadığı için”** şeklinde; **“Mesleki rehberlik çalışmalarına yönelik destek alma”** görüşünü oluşturan nedenlerin ise **“rehber öğretmeni yetkin gördüğü için, yeterli alan bilgisi olmadığı için”** şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Bal Bardakçı (2011)’in çalışmasında sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin kazanımlara yönelik etkinlik çalışmalarında ve sınıf içi sorunlarda rehber öğretmen/psikolojik danışmanla işbirliği yaptıkları görüşü, mevcut araştırma sonuçlarıyla benzerlik göstermektedir. Aynı çalışmada sınıf rehber öğretmenlerinin bireyi tanıma çalışmalarında destek alma durumları da mevcut çalışmadaki envanter çalışmalarına yönelik destek alma sonucuyla örtüşmektedir. Kalender ve Kul (2022) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenlerinin sosyal duygusal rehberlik alanına giren sorunlarda rehber öğretmenden destek alma ihtiyacı

duydıklarını ifade etmeleri araştırma sonucunu desteklemektedir. Doğan ve Yalçın (2021) tarafından yapılan çalışmada; sınıf rehber öğretmenlerinin bir kısmı psikolojik danışman/rehber öğretmenlerle ihtiyaç duyulan zamanlarda iletişim kurdukları yönünde görüş bildirirken, öğretmenlerin bir kısmı ise sürekli iletişim ve işbirliği içinde olduklarını belirtmişlerdir. Yüksel Şahin (2008) ve Poyraz (2007) tarafından yapılan çalışmalarda katılımcıların en çok verilen rehberlik hizmetinin “konsültasyonluk” olduğunu belirtmesi, öğretmenlerin destek almaya ihtiyaç duymasının bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. İkinci sırada yüklemeye yapılan **“Destek Almamaya ve Nedenlerine İlişkin Görüşler”** alt temasını oluşturan nedenler incelendiğinde ise nedenlerin yüklemeye sırasına göre *“yeterli alan bilgisi olduğu için, faydalı olmadığını düşündüğü için, evrak işlerini sevmediği için, rehberlik alanına karşı ilgisiz olduğu için, sınıf rehber öğretmenliği görevini gönülsüz yaptığı için”* şeklinde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Araştırma sonucu destekler nitelikte, Gürgeç (2020) tarafından yapılan çalışmada katılımcılara öğretmenlerin rehberlik hizmetlerinin uygulamadaki isteklilik durumu sorulmuş ve katılımcıların %15,3’ü isteksiz olduklarını, %16,6’sı nadiren istekli olduklarını, %28,2’si bazen istekli olduklarını belirtmiştir. Benzer şekilde Kılıç (2010) tarafından yapılan çalışmada, psikolojik danışman/rehber öğretmenler rehberlik saatine gereken önemin verilmeyeceğini ifade etmişlerdir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygulama yeterliliğine ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri ve bu görüşlerin nedenlerine bakıldığında; bu ana temanın yüklemeye sırasına göre **“Kısmen Yeterli Olduğuna ve Nedenlerine İlişkin Görüşler”**, **“Yeterli Olduğuna ve Nedenlerine İlişkin Görüşler”** ve **“Yeterli Olmadığına ve Nedenlerine İlişkin Görüşler”** olmak üzere üç alt temaya ayrıldığı tespit edilmiştir. Psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşlerinin nedenlerine bakıldığında ise yüklemeye sırasına göre **“Kısmen Yeterli Olduğuna ve Nedenlerine İlişkin Görüşler”** alt temasını oluşturan nedenlerin *“bazı konularda rehber öğretmenle işbirliği yapma ihtiyacı hissettiği için, sınıf rehberlik programı uygulamasını rehber öğretmenin görevi olarak gördüğü için, tecrübesiz olduğu için, sınıf rehberlik programı uygulamasını önemsemediği için”* şeklinde; **“Yeterli Olduğuna ve Nedenlerine İlişkin Görüşler”** alt temasını oluşturan nedenlerin *“program öğretmenler tarafından uygulanabilecek nitelikte olduğu için, sınıf rehberlik programına ilişkin eğitim aldığı için, tecrübeli olduğu için, öğrencileri tanıdığı için”* şeklinde; **“Yeterli Olmadığına ve Nedenlerine İlişkin Görüşler”** alt temasını oluşturan nedenlerin ise *“programı yük olarak gördüğü için, yeterli alan bilgisi olmadığı için, ilgisiz olduğu için, kendi görevi olarak görmediği için, programı önemsemediği için”* şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; mevcut araştırmanın *“Program öğretmenler tarafından uygulanabilecek nitelikte olduğu için”* sonucunu destekler nitelikte, Torunoğlu (2015) ile Yazgünoğlu ve Demirel (2012) tarafından yapılan çalışmalarda da psikolojik danışmanların çoğunluğunun programda yer alan etkinliklerin sınıf rehber öğretmenlerinin yeterliliklerine uygun olduğu konusunda *“katılıyorum”* düzeyinde görüş bildirdikleri belirlenmiştir. Bal Bardakçı (2011) tarafından yapılan çalışmada

ise sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinden bazılarının kendilerini programı uygulamada yetersiz buldukları yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte, Kızıl (2007) tarafından yapılan araştırmada; psikolojik danışman/rehber öğretmenler, sınıf rehber öğretmenlerinin programın uygulamasında yeterli bilgiye sahip olmadıklarını düşündükleri ifade etmişlerdir. Benzer şekilde Kılıç (2010) tarafından yapılan araştırmada da sınıf rehber öğretmenlerinin kendi görevleriyle ilgili bilgi düzeylerinin “ortanın altında” olduğu tespit edilmiştir. Kalender ve Kul (2022) tarafından yapılan araştırmada ise sınıf öğretmenlerinin lisans düzeyinde aldıkları eğitimlerinin rehberlik becerilerini geliştirmede yetersiz olduğu yönünde görüşleri araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Doğan ve Yalçın (2021) tarafından yapılan araştırmada sınıf rehber öğretmenlerinden birisinin sınıf rehber öğretmenliğine yönelik “yük” metaforunu oluşturması ile Karataş ve Şahin Baltacı (2013) tarafından yapılan araştırmada rehber öğretmenlerin görüşüne göre sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik çalışmalarını yük olarak görmesi sonuçları, mevcut araştırmanın “Programı yük olarak gördüğü için” sonucunu destekler niteliktedir. Terzi vd. (2011) tarafından yapılan araştırmada da psikolojik danışmanlar; sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik çalışmalarına gereken ilgi ve özeni göstermediklerini, öğretmenlerin uygun rehberlik anlayışına sahip olmadıklarını ve kazanımlara yönelik etkinlikleri uygulama yeterliliklerinin bulunmadığını ortaya koyması araştırma sonucu ile örtüşmektedir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını yürütürken sahip olması gereken özelliklere ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri incelendiğinde; öğretmen görüşlerinin yükleme sırasına göre **“İletişim becerisine sahip olmalı”, “Rehberlik çalışmalarına önem vermeli”, “İlgili olmalı”, “Sorumluluk sahibi olmalı”, “Araştırmacı olmalı”, “Eleştiriye açık olmalı”, “Gelişime açık olmalı”, “İstekli olmalı”, “Öğrenci ihtiyaçlarını dikkate almalı”, “Öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı”, “Öğrencilerin gelişimine önem vermeli”, “Planlı olmalı”, “Rehberlik servisi ile işbirliği yapmalı”, “Öğrencilere model olmalı”, “Öğrencilere saygı duymalı”, “Öğrencileri sevmeli” ve “Sabırlı olmalı”** şeklinde sıralandığı sonucuna ulaşılmıştır. Araştırmada ulaşılan “rehberlik çalışmalarına önem vermeli” görüşünü destekler nitelikte, Ellis (1990) de öğretmenlerin öğretim görevinin yanı sıra rehberlik hizmetlerine önem vermeleri gerektiğini vurgulamaktadır. Nazlı (2008) tarafından yapılan araştırmada sınıf rehberlik çalışmalarını benimsedikleri ve görevlerini yaptıkları yönündeki görüşleri bu araştırma sonucuyla örtüşmektedir. Araştırma sonucu ile paralel şekilde, Nazlı (2014) tarafından yapılan araştırmada; polis akademisine yönelik geliştirilen kapsamlı gelişimsel rehberlik programıyla psikolojik danışma ve rehberlik büro amirliklerinde çalışan personelin öğrencileri tanıma, kendini geliştirme, öğrenci ve yöneticilerle iyi ilişkiler geliştirme konularına geleneksel yaklaşıma göre daha fazla önem verdikleri sonucuna ulaşılmıştır. Karataş ve Şahin Baltacı (2013) tarafından yapılan araştırmada ise rehber öğretmenler, okul yöneticileri ve sınıf rehber öğretmenlerinin; rehber öğretmen, okul yöneticileri ve sınıf rehber öğretmeni arasındaki işbirliğinin yeterli

olduğu yönünde görüş bildirmesi araştırma sonucunu desteklemektedir. Diğer taraftan Kızıl (2007) tarafından yapılan çalışmada, psikolojik danışmanların ve sınıf öğretmenlerinin çoğunluğunun işbirliğinin yapılamadığını ifade etmesi, mevcut araştırmanın “Rehberlik servisi ile işbirliği yapmalı” görüşünün uygulamada gerçekleşmediği şeklinde değerlendirilebilir. Saltan (2014) tarafından yapılan çalışmada ilkokullarda ve ortaokullarda görev yapan sınıf rehber öğretmenlerinin “Sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerine gereken önemi vermemesi bu faaliyetleri güçleştirmektedir.” ifadesine “orta düzeyde katılıyorum” yönünde görüş bildirmesi, mevcut çalışmadaki “Rehberlik çalışmalarına önem vermeli” sonucunu desteklemektedir. Bununla birlikte, alanyazında öğretmenlerin rehberliğe ilişkin olumlu bir tutum içerisinde olmasının ve rehberlik hizmetlerinde yeterli bir anlayışa sahip olmasının, programın uygulamasında önemli bir unsur olduğu belirtilmektedir (Demir & Can, 2015; Gibson & Mitchell, 2008). Araştırma sonucuyla benzer şekilde, Sınıf Rehberlik Programı’nda da uygulayıcıların öğrencilerin aktif katılımını sağlaması hususuna dikkat edilmesi gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 2020b).

Sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen özelliklere ve durumlara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri incelendiğinde, bu ana temanın “**Sınıf Rehber Öğretmenliği Görevi Verilirken Dikkat Edilen Özelliklere İlişkin Görüşler**” ve “**Sınıf Rehber Öğretmenliği Görevi Verilirken Dikkat Edilen Durumlara İlişkin Görüşler**” olmak üzere iki alt temadan oluştuğu tespit edilmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonucunda; en fazla yükleme yapılan “**Sınıf Rehber Öğretmenliği Görevi Verilirken Dikkat Edilen Özelliklere İlişkin Görüşler**” alt teması altında yükleme sırasına göre “İletişim becerisi gelişmiş olmalı”, “Güvenilir olmalı”, “İlgili olmalı”, “Aktif olmalı”, “Lider olmalı”, “Donanımlı olmalı”, “Sorumluluk sahibi olmalı”, “Çok boyutlu düşünmeli”, “Dikkatli olmalı”, “Görevi önemsemeli”, “Öğrencileri sürekli takip etmeli, Özverili olmalı” ve “Yardımsaver olmalı” olmak üzere on üç özelliğe; “**Sınıf Rehber Öğretmenliği Görevi Verilirken Dikkat Edilen Durumlara İlişkin Görüşler**” alt temasında ise yükleme sırasına göre “Gönüllü olmalı”, “Ders yükü az olmalı”, “Görev verilen sınıfa ders saati fazla olmalı”, “Görev ile ilgili deneyimi olmalı” ve “Sınıf rehber öğretmeni öğrenciler mezun olana kadar değiştirilmemeli” olmak üzere beş duruma dikkat edilmesi gerektiği tespit edilmiştir. Mevcut araştırma sonucunu destekler nitelikte, Doğan ve Yalçın (2021) çalışmasında; öğretmenler sınıf rehber öğretmenliğinin zorlukları arasında ders yükünün fazla olmasını göstermişlerdir. Derebaşı (2011) tarafından yapılan çalışmada ise sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehber öğretmenliği görevinin istekli öğretmenlere verilmesi gerektiği yönündeki görüşü araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir. Mevcut çalışmada ulaşılan “Görev ile ilgili deneyimi olmalı” sonucunu destekler nitelikte, Türk ve Çevik Kansu (2024) tarafından yapılan çalışmada sınıf öğretmenleri mesleki deneyimleri arttıkça farklı bireyi tanıma tekniklerinin kullanımının arttığı, rehberlik alanına ilgilerinin arttığı ve veliyle işbirliğini daha çok önemsedikleri şeklinde görüş bildirmişlerdir. Ayrıca mevcut araştırmanın “Sınıf rehber öğretmeni öğrenciler mezun olana kadar değiştirilmemeli” sonucuna benzer şekilde, Rehberlik ve Psikolojik Danışma Hizmetleri

Yönetmeliği'nde (MEB, 2020a) sınıf rehber öğretmenlerinin zorunlu olmadıkça öğrencilerin mezuniyetine kadar değiştirilmemesi gerektiği ifade edilmektedir.

Sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygularken dikkat etmeleri gereken hususlara ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri incelendiğinde; bu ana temanın yükleme sırasına göre **“Çalışmalara ön hazırlık yapmalı”, “Rehberlik servisi ile işbirliği yapmalı”, “İstekli olmalı”, “Öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı”, “Uygulamayı önemsemeli”, “Çalışma ile ilgili öğrenciyi bilgilendirmeli”, “Disiplinli olmalı”, “Düzenli olmalı”, “Öğrenci seviyesini dikkate almalı”, “Öğrenciyi tanımalı”, “Öğrenciyi zorlamamalı”, “Rehberlik ilkelerine uymalı”, “Öğrenci odaklı olmalı”, “Program hakkında bilgi sahibi olmalı” ve “Süreyi iyi ayarlamalı”** olmak üzere on beş alt temadan oluştuğu belirlenmiştir. Alanyazın incelendiğinde; Bal Bardakçı (2011) tarafından yapılan araştırmada, sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerinin kazanımlara yönelik etkinliklere önceden hazırlandıklarını ve gerekli materyalleri temin ettiklerini belirtmesi mevcut araştırma sonucunu desteklemektedir. Adıgüzel (2023) tarafından ortaokul öğrencileri ile yapılan araştırmada; öğrencilerin rehberlik çalışmalarına katılma düzeyi arttıkça kariyer planlama, akademik farkındalık ve benlik farkındalığı kazanımlarına ulaşma düzeylerinin arttığı sonucu, mevcut araştırmadaki öğrencilerin aktif katılımını sağlamalı sonucu ile paralellik göstermektedir. Bununla birlikte Çivicoğlu (2016)'nun araştırmasında yer alan, öğrencilerin sınıf rehber öğretmenlerinin kazanımlara yönelik etkinlikleri uygularken istekli oldukları yönünde görüşleri de araştırma sonucu ile örtüşmektedir. Yavuz ve Polat (2023) tarafından yapılan araştırmada; psikolojik danışman/rehber öğretmenler okuldaki öğretmenlere yönelik olumlu görüşlerini işbirlikçi, destekleyici, çalışkan ve özverili, ılımlı, duyarlı, paylaşımcı ve iyi şekilde ifade ederken; olumsuz görüşlerini iletişime kapalı, önemsemeyen, resmi ilişki ve isteksiz şekilde ifade etmişlerdir. Bu araştırmanın sonuçları, rehberlik hizmetlerinin yürütülmesini kolaylaştıran ve zorlaştıran hususlar olarak değerlendirilebilir.

Sınıf rehberlik programı uygulamasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin görüşleri incelendiğinde, bu ana temanın yükleme sırasına göre **“Öğretmenden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler”, “Kazanımlara Yönelik Etkinliklerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler”, “Öğrenciden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler”, “Eğitim Ortamından Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler” ve “Haftalık Ders Çizelgesinden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler”** olmak üzere beş alt temadan oluştuğu sonucuna ulaşılmıştır. Mevcut araştırma sonucu destekler nitelikte, Bayar ve Ekim (2021) tarafından yapılan araştırmada da sınıf rehber öğretmenleri rehberlik hizmetlerinde karşılaşılan sorunları; sınıf rehber öğretmeninden, ders saatinden, veliden, öğrenciden, rehber öğretmen/psikolojik danışmandan ve okuldan kaynaklanan sorunlar olmak üzere sıralamışlardır. Mevcut araştırmada yapılan detaylı inceleme sonucunda; **“Öğretmenden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler”** alt teması altında **“Etkili iletişim kurmaması”, “Programı önemsememesi”, “Ön hazırlık yapmaması”, “Zamanı yönetememesi”, “Gizliliğe önem vermemesi” ve “Programın uygulama**

aşamalarını bilmemesi”; **“Kazanımlara Yönelik Etkinlerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler”** alt teması altında *“Etkinliklerin fazla olması”, “Etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmaması”, “Aynı etkinliklerin tekrar edilmesi”, “Etkinliklerin gerçek yaşam ile ilişkilendirilememesi”, “Bazı etkinliklerin uzun olması”, “Etkinliklerin evrak işinin fazla olması” ve “Etkinliklerin bireysel farklılıklara uygun olmaması”*; **“Öğrenciden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler”** alt teması altında *“Motivasyonunun düşük olması”, “Çalışmalara katılımının az olması”, “Öğrenciler arasında çatışma yaşanması”, “Bireysel sorunlarının olması” ve “Rehberlik dersini önemsememesi”*; **“Eğitim Ortamından Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler”** alt teması altında *“Sınıfların kalabalık olması” ve “Sınıf ortamının uygun olmaması” ve “Haftalık Ders Çizelgesinden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Görüşler” alt teması altında ise *“Haftalık ders saatinin olmaması” ve “Haftalık ders saatinin yetersiz olması”* sorunlarının yer aldığı tespit edilmiştir. Mevcut araştırmanın sonuçlarıyla benzer şekilde alanyazındaki araştırmalarda da sınıf rehberlik programı uygulamasında; öğretmenlerin isteksiz olması (Bal Bardakçı, 2011), öğretmenlerin işbirliği yapmaması (Balbardakçı, 2011; Boitt, 2016; Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006), öğretmenlerin yetkin olmaması (Berber, 2010; Demirel, 2010; Öztürk vd., 2020; Tuzgöl Dost, 2020), etkinliklerin uygun olmaması (Bal Bardakçı, 2011; Berber, 2010; Cengiz Demir & Arslan, 2019), öğrencilerin rehberliğe önem vermemesi (Balbardakçı, 2011), öğrencilerin isteksiz olması (Doğan & Yalçın, 2021; Gallarin & Olua, 2023; Karataş & Şahin Baltacı, 2013), öğrencilerin ilgisiz olması (Gallarin & Olua, 2023; Öztürk vd., 2020), sınıfların kalabalık olması (Bal Bardakçı, 2011; Demirel, 2010), zamanın yetersiz olması (Bal Bardakçı, 2011; Berber, 2010; Bingöl & Saraçoğlu, 2022; Boitt, 2016; Demirel, 2010; Derebaşı, 2011; Güven, 2009; Hatunoğlu & Hatunoğlu, 2006; Öztürk, 2008; Öztürk vd., 2020; Samanyanga & Ncube, 2015; Yazgünoğlu, 2012) ve haftalık ders saatinin yetersiz olması (Tagay & Karataş, 2018) sorunlarıyla karşılaştığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin rehberlik hizmetlerine ilişkin tutumlarının, rehberlik hizmetlerinin verimliliğini etkilediğini gösteren araştırmalar dikkate alındığında ise (Eyo, vd., 2010; Nyan, 2014; Turan, 2009), mevcut araştırmada ortaya çıkan öğrenci motivasyonunun düşük olması ve rehberlik dersinin önemsenmemesi sorunlarının ciddi problemler olduğu söylenebilir.*

Sınıf rehberlik programının uygulanmasında sınıf rehber öğretmenlerinin karşılaştıkları sorunlara çözüm önerilerine ilişkin psikolojik danışman/rehber öğretmen görüşleri incelendiğinde; bu ana temanın **“Öğretmenden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”**, **“Kazanımlara Yönelik Etkinliklerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”**, **“Öğrenciden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”**, **“Eğitim Ortamından Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”** ve **“Haftalık Ders Çizelgesinden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”** olmak üzere beş alt temadan oluştuğu tespit edilmiştir. Yapılan detaylı inceleme sonrasında **“Öğretmenden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”** alt teması altında *“Öğretmenler ön hazırlık çalışmaları yapmalı”, “Öğretmenler düzenli veli toplantıları yapmalı”, “Öğretmenler rehberlik çalışmalarına önem vermeli”, “İletişimi güçlü öğretmenlere sınıf rehber öğretmenliği görevi verilmeli”*,

“Okullarda gizlilik politikaları oluşturulmalı”, “Öğretmenlere ilgili konuda hizmet içi eğitimler verilmeli”, “Program uygulamaları denetlenmeli”, “Rehber öğretmenle işbirliği yapılmalı” ve “Velilere yönelik bilinçlendirme çalışmaları yapılmalı”; **“Kazanımlara Yönelik Etkinliklerden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”** alt teması altında “Etkinlikler öğrenci seviyesine uygun hazırlanmalı”, “Kazanım etkinlikleri azaltılmalı”, “Etkinlikler günlük yaşam ile ilişkilendirilmeli”, “Etkinlikler zenginleştirilmeli”, “Etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak hazırlanmalı”, “Dijital Sınıf Rehberlik Etkinlikleri Platformu (DİSREP)’in kullanımı yaygınlaştırılmalı” ve “Etkinlikler kısaltılmalı”; **“Öğrenciden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”** alt teması altında “Etkinlikler öğrencilerin bireysel farklılıkları dikkate alınarak yapılmalı”, “Öğretmenler motivasyon artırma çalışmaları yapmalı”, “İlgi çekici etkinlikler planlanmalı”, “Bireysel görüşmeler yapılmalı” ve “Grup çalışmaları yapılmalı”; **“Eğitim Ortamından Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”** alt teması altında ise “Sınıf mevcutları azaltılmalı” ve “Okul dışı etkinliklere yer verilmeli” ve **“Haftalık Ders Çizelgesinden Kaynaklı Sorunlara İlişkin Çözüm Önerileri”** alt teması altında “Ayrı bir ders saati olmalı” ve “Ders saati artırılmalı” çözüm önerilerinin yer aldığı sonucuna ulaşılmıştır. Alanyazın incelendiğinde; Bal Bardakçı (2011) tarafından yapılan araştırmada katılımcıların etkinliklerin kısaltılması, etkinliklerin sadeleştirilmesi, etkinlik süresinin uzatılması, etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun hale getirilmesi ve rehberlik saatinin artırılması önerilerini sundukları tespit edilmiştir. Aynı araştırmada psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin etkinliklerle ilgili sınıf öğretmenleri ve sınıf rehber öğretmenlerine bilgi vermeleri gerektiği belirtilmiştir. Benzer şekilde, Bayar ve Ekim (2021) tarafından yapılan araştırmada da rehberlik hizmetlerinin daha etkili olabilmesi için katılımcılar; psikolojik danışman/rehber öğretmenler daha etkin olmalı, öğretmenlere hizmet içi eğitimler verilmeli ve bireysel planlar oluşturulmalı önerilerinde bulunmuşlardır. Araştırma sonucuna paralel şekilde, Berber (2010) tarafından yapılan araştırmada 10. sınıf rehberlik programında karşılaşılan güçlüklerle yönelik program sınıf rehber öğretmenlerinin uygulayabileceği düzey dikkate alınarak tekrar hazırlanmalı, sınıf rehber öğretmenlerine eğitim verilmeli, rehberlik saati artırılmalı, etkinlikler öğrencilere uygun hale getirilmeli, öğretmenlerin ve öğrencilerin rehberlik bilinci artırılmalı, etkinlikler ilgi çekici olmalı, etkinlik sayısı azaltılmalı, velilere bilgi verilmeli, etkinlikler kalabalık sınıflara uygun hale getirilmeli çözüm önerilerinin sunulduğu tespit edilmiştir. Khan (2010) tarafından Pakistan’da bulunan bir lisenin rehberlik hizmetlerinin incelendiği bir araştırmada, öğretmenlerin rehberlik konusunda eğitime ihtiyaç duydukları görüşü mevcut araştırmanın “hizmet içi eğitim verilmeli” sonucuyla benzerlik göstermektedir. Araştırma sonucuyla paralel olarak, Derebaşı (2011) tarafından yapılan araştırmada; sınıf rehber öğretmenleri 12. sınıf rehberlik programı uygulamasına ilişkin önerilerini öğretmen istekli olmalı, öğretmenlere eğitim verilmeli, veli katılımı sağlanmalı, öğretmenler öğrencilerle birebir iletişim kurmalı şeklinde sıralamışlardır. Ayrıca Öztürk vd. (2020) tarafından farklı kademedeki yapılan araştırmada; sınıf rehber öğretmenlerinin 8. sınıf rehberlik ve



kariyer planlama dersinin verimli şekilde işlenmesi için kaynak kitap olmalı, interaktif yöntemler kullanılmalı, hizmet içi eğitimler verilmeli, dersi psikolojik danışman/rehber öğretmenler yürütmeli, psikolojik danışman/rehber öğretmenler destek vermeli önerilerini sunması araştırma sonuçlarıyla örtüşmektedir.

### Öneriler

Araştırmada elde edilen sonuçlar doğrultusunda sunulan önerilere aşağıda yer verilmiştir.

1. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman/rehber öğretmenler uygulamaların denetlenmesini çalışmaların yapılma nedenleri arasında göstermişlerdir. Buna göre, yapılan çalışmalar takip edilmeli ve denetim sistemleri oluşturulmalıdır.
2. Araştırma sonucunda, ayrı bir rehberlik saati olmadığı için kazanımlara yönelik etkinlik çalışmalarının yapılmadığı belirlenmiştir. Buna göre, tüm okul türleri ve sınıf kademeleri için rehberlik saati konulmalıdır.
3. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman/rehber öğretmenler öğretmenlerin rehberlik çalışmalarına ilişkin bilgi eksikliği olduğunu ifade etmişlerdir. Buna göre, öğretmenlerin rehberlik çalışmalarına yönelik bilgi ve becerilerini artıracak hizmet içi eğitimler düzenlenmelidir. Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin, sınıf rehberlik programının uygulanmasına yönelik örnek çalışmalar gerçekleştirmesi sınıf rehber öğretmenlerine katkı sağlayacaktır.
4. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman/rehber öğretmenler, sınıf rehber öğretmenlerinin tecrübesiz oldukları için destek alma ihtiyacı duyduklarını belirtmişlerdir. Yeni atanan öğretmenlerin adaylık sürecinde rehberlik uygulamalarına daha fazla yer verilip, tecrübeli sınıf rehber öğretmenlerinin gözetiminde rehberlik uygulamaları gerçekleştirmeleri sağlanmalıdır. Ayrıca düzenli olarak gerçekleştirilecek atölye çalışmaları ve mesleki gelişim seminerleri ile öğretmenlerin karşılaştıkları zorluklarla başa çıkmalarına destek olunmalıdır. Hizmet öncesi eğitim kapsamında ise eğitim fakülteleri ve formasyon eğitimlerinde okul rehberlik uygulamaları gerçekleştirilerek öğretmen adaylarının deneyim kazanması sağlanmalıdır.
5. Araştırma sonucunda, sınıf rehber öğretmenlerinin rehberliğe karşı ilgisiz olma, rehberliğe önem vermeme, rehberliğin faydasız olduğunu düşünme gibi olumsuz tutum içerisinde oldukları yönünde görüşleri tespit edilmiştir. Öğretmenlerin olumsuz tutumlarının değişmesi için rehberlik çalışmalarının sonuçları paylaşılmalı, çalışmaların görünürlüğü artırılmalı ve iyi uygulamalar teşvik edilmelidir.
6. Araştırma sonucunda, sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programı uygulamasında kendilerini sorumlu hissetmedikleri, bu görevin rehber öğretmene ait olduğunu düşündükleri yönünde görüşler belirlenmiştir. Eğitim-öğretim yılı başında okul idaresi tarafından yapılan toplantılarda psikolojik danışman/rehber öğretmenin ve sınıf rehber öğretmenin görevleri konusunda gerekli bilgilendirmeler yapılmalıdır.

7. Araştırma sonucunda, öğretmenler psikolojik danışman/rehber öğretmeni yetkin gördükleri için destek aldıkları yönünde görüş bildirmişlerdir. Okulda belirli aralıklarla sınıf rehber öğretmenlerine yönelik bilgilendirme toplantıları yapılarak psikolojik danışman/rehber öğretmenin alana yönelik bilgilerinin aktarılması sağlanmalıdır.
8. Araştırma sonucunda, psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin çoğunluğu sınıf rehber öğretmeninin iletişim becerisinin güçlü olması ve bu görevin gönüllülük esasına göre verilmesi gerektiği yönünde görüş bildirmişlerdir. Öğretmenlerin iletişim becerisini geliştirmeye yönelik eğitimler planlanmalıdır. İlgili mevzuat hükümleri düzenlenerek sınıf rehber öğretmenliği görevinin öncelikle gönüllü öğretmenlere, ihtiyacın karşılanamaması durumunda diğer öğretmenlere verilmesi sağlanmalıdır.
9. Araştırma sonucunda, sınıf rehber öğretmenlerinin evrak işlerini sevmediği için rehberlik çalışmalarını yapmadıkları yönünde görüşler tespit edilmiştir. Uygulamada olan Dijitalleştirilmiş Sınıf Rehberlik Programı (DİSREP) kullanımı yaygınlaştırılmalı ve E-rehberlik sisteminde yapılacak düzenlemelerle sınıf rehber öğretmenlerinin evrak işleri azaltılmalıdır.
10. Araştırma sonucunda, sınıf rehber öğretmenlerinin sınıf rehberlik programını uygularken dikkat etmesi gereken hususlara yönelik görüşler belirlenmiştir. Buna göre, sınıf rehber öğretmenlerinin programda yer alan çalışmalara önceden hazırlanmaları ve rehberlik servisiyle işbirliği içerisinde çalışmalarını sağlanmalıdır.
11. Araştırma sonucunda kazanımlara yönelik etkinlikleri uygularken sürenin yetmediği ve etkinliklerin öğrenci seviyesine uygun olmadığı yönünde görüşler tespit edilmiştir. Bu doğrultuda; uygulayıcılar kazanımlara yönelik etkinlikleri hazırlarken bir ders saatinde uygulanabilmesine dikkat etmeli, öğrenci seviyesini göre gerekli uyarlamaları yapmalı veya alternatif etkinlikler geliştirmelidir.
12. Araştırma sonucunda, sınıf rehber öğretmenlerinin gizliliğe önem vermediği yönünde görüşler belirlenmiştir. Buna göre, okul içinde gizlilik politikaları oluşturulmalıdır.
13. Araştırma sonucunda, öğrencilerin bireysel sorunları ve öğrenciler arasında yaşanan çatışmalar program uygulamasında ortaya çıkan sorunlar arasında gösterilmiştir. Buna göre, program uygulaması öğrenci sorunlarının tespiti için fırsat olarak değerlendirilmeli ve sınıf rehber öğretmenleri öğrenci sorunlarının çözümü için rehberlik servisi ile işbirliği yapmalıdır.
14. Araştırmada sınıf rehber öğretmenliği görevi verilirken dikkat edilen durumlara yönelik görüşler belirlenmiştir. Buna göre; sınıf rehber öğretmenliği görevi verilecek öğretmenlerin ders yükünün az olmasına ve görev verilecek sınıfa ders saatinin fazla olmasına önem verilmelidir.
15. Nitel araştırmada yöntemi kullanılan bu araştırmada veriler, görüşme formunda yer alan sorular aracılığıyla toplanmıştır. İlgili konuda; nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri kullanılarak araştırmalar yapılması, veri

toplama araçlarının çeşitlendirilmesi ve elde edilen sonuçların karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.

16. Bu çalışmada veriler, psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin görüşlerinden elde edilmiştir. Farklı çalışma gruplarıyla araştırmalar yapılması ve araştırma sonuçlarının karşılaştırılması alana katkı sağlayacaktır.

### Çatışma Beyanı

Yazarlar çalışma kapsamında herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışmasında bulunmadığını beyan etmektedir.

### Etik Kurul Beyanı

Bu çalışmaya ait Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Araştırma Önerisi Etik Değerlendirme Kurulu'ndan (27.11.2023 tarihli ve 363579 sayılı) etik kurul onayı alınmıştır.

### Kaynakça

- Adıgüzel, F. Z. (2023). *Ortaokul 8.sınıf rehberlik programı kazanımlarının öğrenci algularına göre incelenmesi* (Tez No. 795258) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Akbulut, (2018). Veri çözümleme teknikleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi* içinde (s. 162-195). Anadolu Üniversitesi.
- Avcı, Y. & Nazlı, S. (2006). Sınıf rehberliği etkinliklerinin öğrencilerin verimli ders çalışma alışkanlıkları, akademik başarıları ve sınav kaygıları üzerindeki etkisi. *Balıkesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(15), 21-41.
- Bakırcıoğlu, R. (2000). *İlköğretim ortaöğretim ve yükseköğretimde rehberlik ve psikolojik danışma* (Geliştirilmiş 5. baskı). Anı.
- Bal Bardakçı, A. (2011). *İlköğretim okullarında çalışan sınıf öğretmeni, sınıf rehber öğretmeni ve psikolojik danışmanların kapsamlı/gelişimsel rehberlik programına ilişkin görüşleri* (Tez No. 299891) [Yüksek lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bayar, A., & Ekim, R. (2021). Sınıf rehber öğretmenlerinin bakış açısından rehberlik hizmetleri. *Türkiye Bilimsel Araştırmalar Dergisi*, 6(2), 331-344.
- Berber, D. (2010). *Ortaöğretim kurumları onuncu sınıf rehberlik programı uygulanmalarının sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi (Kayseri ili örneği)* (Tez No. 265821) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bingöl, B., & Saraçoğlu, M. (2022). 11. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Journal of Computer and Education Research*, 10(19), 287-318. <https://doi.org/10.18009/jcer.1066003>
- Boitt, M. L. J. (2016). Evaluation of the challenges in the implementation of the guidance and counselling programme in baringo county secondary schools, Kenya. *Journal of Education and Practice*, 7(30), 27-34.
- Bozgeyikli, H. (2022). Okul psikolojik danışma ve rehberlik programlarının hazırlanması. M. E. Deniz ve A. Erözkan (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 366-403). Pegem Akademi.
- Burkard, A. W., Gillen, M., Martinez, M. J., & Skytte, S. L. (2012). Implementation challenges and training needs for comprehensive school counseling programs in wisconsin high

- schools. *College of Education Faculty Research and Publication*, 16(2), 136-145. <https://doi.org/10.1177/2156759X0001600>
- Cengiz Demir, Y., & Arslan, A. (2019). Ortaöğretim öğrencilerinin rehberlik dersi çalışmalarına ilişkin algıları. *Karaelmas Journal of Educational Sciences*, 7(1), 152-168.
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6. baskı). Routledge.
- Creswell, J. W. (2017). *Eğitim araştırmaları: Nicel ve nitel araştırmanın planlanması, yürütülmesi ve değerlendirilmesi*. Eğiten Kitap.
- Çetinkaya, B. (2023). Rehberlik temel kavramlar. B. Aydın (Ed.), *Rehberlik içinde* (s. 2-35). Pegem Akademi.
- Çetinkaya Yıldız, E., Derin, S. & Boran, M. (2018). Ortaokul ve lise öğrencilerinin psikolojik danışma ve rehberlik ihtiyaçları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 47, 57-84. <https://doi.org/10.21764/maueufd.397273>
- Çivicioğlu, M. (2016). *Ortaöğretim rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 426457) [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- David, L. T., Truta, C., Cazan, A. M., Albisser, S., & Keller Schneider, M. (2020). Exploring the impact of a career guidance intervention program in schools: effects on knowledge and skills as self-assessed by students. *Curr Psychol*, 41, 4545-4556. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-00973-0>
- Demir, M., & Can, G. (2015). Sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik anlayışları ile psikolojik danışma ve rehberliğe yönelik tutumları. *Eğitim ve Bilim*, 40(179), 307-322. <https://doi.org/10.15390/EB.2015>
- Demirbaş, M. (2018). *10. sınıf rehberlik programı kazanımlarına ulaşma düzeylerine ilişkin öğrenci görüşleri* (Tez No. 529433) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi-Düzce]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Demirel, M. (2010). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının değerlendirilmesi. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 46-60.
- Derebaşı, A. (2011). *Ortaöğretim kurumları onikinci sınıf rehberlik programının sınıf rehber öğretmenleri görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Tez No. 296564) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi-Kayseri]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Doğan, S., & Yalçın, K. (2021). Sınıf rehber öğretmenliği görevine ilişkin öğretmen görüşleri. M. Eraslan ve A. Döngel (Ed.), *Eğitim bilimleri teori, güncel araştırmalar ve yeni eğilimler içinde* (s. 116-135). İvpe.
- Durmuş, E. (2022). Eğitimde rehberlik hizmetleri. M. E. Deniz ve A. Erözkan (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik içinde* (s. 111-140). Pegem Akademi.
- Durmuş, M. (2012). *İlköğretim 8. sınıf rehberlik programı eğitsel ve mesleki gelişim kazanımlarının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 302956) [Yüksek lisans tezi, Kafkas Üniversitesi-Kars]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Düz, C. (2012). *İlköğretim sınıf rehberlik programının yapılandırmacı yaklaşım bağlamında sınıf rehber öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 322470) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ellis, T. I. (1990). The missouri comprehensive guidance model, highlights: an. ERIC/CAPS digest. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED315699.pdf>
- Erkan, S. (2017). *Psikolojik danışma ve rehberlikte program geliştirme* (1. baskı). Pegem Akademi.
- Eşen, R. (2009). *10 sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Tez No. 249940) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Eyo, M. B., Joshua A. M., & Esuang A. E. (2010). Attitude of secondary school students towards guidance and counselling services in Cross River State. *Edo Journal of Counselling*, 3(1), 87-99. <https://doi.org/10.4314/ejc.v3i1.52684>
- Gallarín, R. G., & Oluá, E. F. (2023). Career guidance program in schools division office of Pangasinan II. *Psychology And Education: A Multidisciplinary Journal*, 15(5), 473-484. <https://doi.org/10.5281/zenodo.10247220>
- Gibson R., L., & Mitchell, M. H. (2008). *Introduction to counseling and guidance*. (7. baskı). Pearson/Merrill/Prentice Hall.
- Gürkan, U. (2020). Rehberlik öğretmenlerinin bakış açısıyla okul rehberlik hizmetlerinde yaşanan sorunlar. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 14(1), 577-605. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.704061>
- Güven, M. (2009). Milli eğitim bakanlığı müfettişlerinin okul rehberlik hizmetleri ve denetimiyle ilgili görüşleri. *Journal of International Social Research*, 2(9), 172-179.
- Gysbers, N. C. (2002). Comprehensive school guidance programs in the future: staying the course. C. D. Johnson ve S. K. Johnson, (Ed.) *Building stronger school counseling programs: bringing futuristic approaches into the present* içinde (s. 145-154). CAPS.
- Gysbers, N.C., & Henderson, P. (2001). Leading and managing comprehensive school guidance programs. ERIC/CASS Digest.
- Hatunoğlu, A., & Hatunoğlu, Y. (2006). Okullarda verilen rehberlik hizmetlerinin problem alanlar. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 14(1), 333-338.
- Hıdır, A. (2010). *Ortaöğretim kurumlarında sunulan rehberlik hizmetlerinin öğrenci kazanımlarının amacına ulaşma düzeyi* (Tez No. 249053) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kalender, B., & Kul, A. (2022). Okul psikolojik danışmanı bulunmayan ilkökullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin rehberlik hizmetlerinin yürütülmesine ilişkin görüşleri. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(2), 1-21.
- Karataş, Z., & Şahin Baltacı, H. (2013). Ortaöğretim kurumlarında yürütülen psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerine yönelik okul müdürü, sınıf rehber öğretmeni, öğrenci ve okul rehber öğretmenin (psikolojik danışman) görüşlerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 427-460.
- Khan, S. B. (2010). Need assessment on the provision of guidance services at high school level in Pakistan. *International Journal of Academic Research*, 2(6), 483-486.
- Kılıç, F. (2010). *İlköğretim birinci kademe yönetici, sınıf rehber öğretmeni ve rehber öğretmenin rehberlik görevleri ile ilgili bilgi düzeyi ve okul rehberlik hizmetleri hakkındaki görüşlerinin incelenmesi* (Tez No. 264105) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kızıl, D. (2007). *Ortaöğretim kurumlarındaki rehber öğretmenlerin ve sınıf rehber öğretmenlerin sınıf içi rehberlik etkinlikleri ile ilgili görüşleri* (Tez No. 217287) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-Konya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kuzgun, Y. (2013). *Rehberlik ve psikolojik danışma* (12. baskı). Nobel.
- Manav, R. (2018). *Liselerde rehberlik servisinden hizmet alan öğrencilerle ilgili sosyolojik bir araştırma* (Tez No. 516221) [Yüksek lisans tezi, Süleyman Demirel Üniversitesi-Isparta]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Merriam, S. B. (2009). *Qualitative research: a guide to design and implementation*. Jossey Bass.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (2016). *Genişletilmiş bir kaynak kitap: nitel veri analizi*. S. Akbaba Altun ve A. Ersoy (Çev. Ed.). Pegem Akademi.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2006). İlköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programı. [https://korkutfidan.weebly.com/uploads/4/6/0/5/46053217/appendix\\_1\\_sinif\\_rehberlik\\_programi.pdf](https://korkutfidan.weebly.com/uploads/4/6/0/5/46053217/appendix_1_sinif_rehberlik_programi.pdf) adresinden 3 Mart 2024 tarihinde alındı.

- Millî Eğitim Bakanlığı. (2011). Ortaöğretim rehberlik ve yönlendirme dersi programı. Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). 2023 eğitim vizyonu. [https://caybasi.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2018\\_10/26105410\\_vizyon2023.pdf](https://caybasi.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2018_10/26105410_vizyon2023.pdf) adresinden 5 Mart 2024 tarihinde alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020a). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri yönetmeliği. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2020/08/20200814-2.htm> adresinden 3 Mart 2024 tarihinde alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020b). Sınıf rehberlik programı (okul öncesi, ilkököl, ortaokul, ortaöğretim). [https://orgm.meb.gov.tr/meb\\_iys\\_dosyalar/2020\\_07/17143025\\_SINIF\\_REHBERLYK\\_P ROGRAMI\\_2020.pdf](https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_07/17143025_SINIF_REHBERLYK_P ROGRAMI_2020.pdf) adresinden 3 Mart 2024 tarihinde alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2020c). 2751 sayılı tebliğler dergisi. [https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2020/2751\\_Nisan\\_2020.pdf](https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2020/2751_Nisan_2020.pdf) adresinden 3 Mart 2024 tarihinde alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). 2789 sayılı tebliğler dergisi. [https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2023/2789\\_Agustos\\_2023\\_ek-2.pdf](https://dhgm.meb.gov.tr/tebligler-dergisi/2023/2789_Agustos_2023_ek-2.pdf) adresinden 3 Mart 2024 tarihinde alındı.
- Myrick, R. D. (2011). *Developmental guidance and counseling: A practical approach*. (50. baskı). Educational Media Corporation.
- Nazlı, S. (2008). Öğretmenlerin değişen rehberlik hizmetlerini ve kendi rollerini algılamaları. *Balikesir Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 11(20), 11-25.
- Nazlı, S. (2014). Polis akademisi kapsamlı gelişimsel rehberlik programının orta vadeli değerlendirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(41), 103-116. <https://doi.org/10.17066/pdrd.59348>
- Nazlı, S. (2019). *Kapsamlı gelişimsel rehberlik programı* (7. baskı). Anı.
- Nyan, F. C. (2014). *Students' and teachers' perception of guidance and counseling services in Eastern Uganda: Case study of secondary schools in Pallisa District* [Yüksek lisans tezi, Makerere University-Kampala].
- Öztürk, A. (2008). Türkiye'de uygulanan yeni rehberlik programı uygulama süreci ve programın bilinirliğine ilişkin rehber öğretmen görüşleri. *Proceedings of International Conference Educational Science*, 3, 1548-1555.
- Öztürk, B., Esen, E., & Siyez, D. (2020). Sınıf rehber öğretmenlerinin ve 8. sınıf öğrencilerinin rehberlik ve kariyer planlama dersine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *Batu Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 11(2), 492-512.
- Patton, M. Q. (2018). *Nitel araştırma ve değerlendirme yöntemleri* (4. baskı) (Çev. Ed. M. Bütün & S. B. Demir). Pegem Akademi.
- Poyraz, C. (2007). *Orta dereceli okullarda yürütülen rehberlik hizmetleri üzerine bir araştırma* (Tez No. 219752) [Doktora tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Saltan, E. (2014). *İlk ve ortaokullarda sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik faaliyetlerinde karşılaştığı zorluklar* (Tez No. 355923) [Yüksek lisans tezi, Yeditepe Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Samanyanga, I., & Ncube, D. (2015). An evaluation of guidance and counselling services offered to students in Gwanda Urban and Peri-Urban secondary schools. *Zimbabwe Journal Of Educational Research*, 27(1), 73-97.
- Sari, N. P., & Setiawan, M. A. (2023). Evaluation analysis based on the cipp model vocational high school guidance and counseling program: expert perspective, guidance and counseling teacher, and subject teacher. *Eurasian Journal of Educational Research*, 106(106), 29-49. <https://doi.org/10.14689/ejer.2023.106.003>
- Sink, C. A., & Stroh, H. R. (2003). Raising achievement test scores of early elementary school students through comprehensive school counseling programs. *ASCA Professional School Counseling*, 6(5), 350-364.

- Şimşek, A. (2018). Araştırma modelleri. A. Şimşek (Ed.), *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemi* içinde (s. 80-106). Anadolu Üniversitesi.
- Tagay, Ö., & Karataş, Z. (2018). Okul psikolojik danışmanlarının e-rehberlik modülü kapsamında rehberlik hizmetlerinin planlanmasına ilişkin görüşleri. *Okul Psikolojik Danışmanlığı Dergisi*, 1(1), 31-43.
- Tan, H., & Baloğlu, M. (2013). *Psikolojik danışma ve rehberlik kuram ve uygulama* (4. baskı). Seçkin.
- Terzi, Ş., Tekinalp, B. E., & Leuwerke, W. (2011). Psikolojik danışmanların okul psikolojik danışma ve rehberlik hizmetleri modeline dayalı olarak geliştirilen kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programını değerlendirmeleri. *Pegem Eğitim ve Öğretim Dergisi*, 1(1), 51-60.
- Tokalı, H. (2007). *9. sınıf rehberlik programının (sınıf öğretmenleri için) rehber öğretmen görüşleri doğrultusunda değerlendirilmesi* (Tez No. 217500) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Topcu, Ç. (2014). *9. sınıf rehberlik programının öğrenci görüşlerine göre değerlendirilmesi* (Tez No. 361920) [Yayınlanmış yüksek lisans tezi, Bülent Ecevit Üniversitesi-Zonguldak]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Topçu Kabasakal, Z. (2023). Rehberlik hizmetleri. B. Aydın (Ed.), *Rehberlik* içinde (s. 38-80). Pegem Akademi.
- Torunoğlu, H. (2015). *Meslek liseleri okul psikolojik danışmanları ve sınıf rehber öğretmenlerinin rehberlik programına ilişkin görüşleri* (Tez No. 412267) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi-Kırşehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Torunoğlu, H., & Gençtanırım Kurt, D. (2022). Ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programının meslek liseleri okul psikolojik danışmanlarının ve sınıf rehber öğretmenlerinin görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Muş Alparslan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(2), 268-285.
- Turan, F. (2009). *Lise öğrencilerinin rehberlik servisine ilişkin tutumlarının kendini açma davranışları açısından incelenmesi* (Tez No. 241703) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Tuzgöl Dost, M. (2020). Okul psikolojik danışmanlarına göre ilkokullardaki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin durumu ve sorunları. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(76), 1673-1690. <https://doi.org/10.17755/esosder.715029>
- Türk, N., & Çevik Kansu, C. (2024). Sınıf öğretmenlerinin sınıf rehberliği uygulamaları: bir karma yöntem araştırması. *Trakya Eğitim Dergisi*, 14(1), 207-225. <https://doi.org/10.24315/tred.1340101>
- Uludağ Tüfekçi, M. (2011). *Kapsamlı psikolojik danışma ve rehberlik programı rehber etkinliklerinin sınıf rehber öğretmenleri ve rehber öğretmenler tarafından kullanılma durumları* (Tez No. 290719) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ümmet, D. (2022). Rehberlik ve psikolojik danışmada başlıca hizmet türleri. M. E. Deniz ve A. Erözkan (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 40-63). Pegem Akademi.
- Yavuz, R., & Polat, Ü. (2023). Psikolojik danışmanların okullarda karşılaşılan sorunlara ilişkin görüşleri (manisa il örneği). *Uluslararası Türk Kültür Coğrafyasında Sosyal Bilimler Dergisi (TURKSOSBİLDER)*, 8(2), 212-238. <https://doi.org/10.55107/turksosbilder.1402569>
- Yavuzer, Y. (2022). Psikolojik danışma ve rehberlik: temel kavramları, ilkeleri ve tarihçe. M. E. Deniz ve A. Erözkan (Ed.), *Psikolojik danışma ve rehberlik* içinde (s. 2-34). Pegem Akademi.

- Yazgünoğlu, S. S. (2012). *Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri* (Tez No. 314957) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yazgünoğlu, S., & Demirel, M. (2012). Okul ve sınıf rehber öğretmenlerinin ilköğretim ve ortaöğretim kurumları sınıf rehberlik programına ilişkin görüşleri. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(Özel sayı), 244-255.
- Yeşilyaprak, B. (2016). *Eğitimde rehberlik hizmetleri* (25. baskı). Nobel Akademi.
- Yıldırım, A., & Şimşek H. (2011). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (8. baskı). Seçkin.
- Yüksel Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre Psikolojik Danışma ve Rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2), 2-26.
- Yüksel, İ. (2010). *Türkiye için program değerlendirme standartları oluşturma çalışması* (Tez No. 262343) [Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi-Eskişehir]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

### Extended Abstract

In the contemporary education system, guidance services play an indispensable role. These services support the all-round development of students and help them realize their individual potential. Today, the aim is to reach students at all levels of education with guidance services based on a developmental approach. However, during the secondary education period, where the needs such as adapting to rapid changes in adolescence, learning effective study methods, and career planning are intensified, there is a greater need for guidance services. Through classroom guidance programs, which are part of comprehensive and developmental school guidance programs, students are equipped with the life skills they will need through activities conducted in the classroom. For this purpose, the “Primary and Secondary Education Institutions Classroom Guidance Program” was developed in 2020 and started to be implemented in primary and secondary education institutions in the 2020-2021 academic year. The effective implementation of the program will ensure the integration of guidance services with educational programs and support the social, emotional, academic and career development of students. In this context, evaluation studies for program implementation; it will help to obtain information about the effectiveness of the program, to identify the problems encountered in the implementation of the program and to develop solutions to these problems. In this direction, it was purposed to determine the opinions of psychological counselors/guidance teachers regarding the implementation of the secondary school classroom guidance program.

In the research in which qualitative research method was used, the case study model was preferred. The study group of the research consists of 22 psychological counselors/guidance teachers who are working in state-affiliated secondary education institutions in the Central district of Sivas province in the 2023-2024 academic year and selected by the maximum diversity sampling method. The data were collected using a semi-structured interview form prepared by the researchers. In the first part of the two-part form, items to gather information about the participants about gender, graduated department, professional seniority, type of school, number of psychological



counselors/guidance teachers working in the school and the number of students in the school; In the second part, there are 8 open-ended questions prepared to determine the opinions of psychological counselors/guidance teachers on the implementation of the high school classroom guidance program. The data obtained in the study were analyzed by content analysis method. During the content analysis, the data obtained from the participants were examined by the researchers, codes were created and themes were identified by combining similar codes. The collected data and the coding and themes obtained as a result of the analysis of the data were presented to the opinion of two experts in the field of Educational Sciences. Feedback was received from experts on the suitability of coding and themes, and the codings were finalized. In the analysis and modeling of the data, Nvivo-10 qualitative data analysis program was used.

As a result of the research; that majority of the psychological counselors/guidance teachers carried out activities within the scope of the classroom guidance program, getting to know the individual, activities for achievements, educational guidance and vocational guidance; on the other hand, it has been determined that some of them have not carried out activities and educational guidance studies for the achievements. During the implementation of the classroom guidance program, some of the classroom counselors received support for acquisition activities, social-emotional guidance studies, inventory studies, educational guidance studies and vocational guidance studies; on the other hand, it was determined that some of them did not receive support because they had sufficient field knowledge, because they thought it was not useful, because they did not like paperwork, because they were indifferent to guidance and because they did their duty as a classroom guidance teacher reluctantly. Within the scope of the research, it was determined that the majority of psychological counselors/guidance teachers considered classroom counselors partially sufficient in implementing the classroom guidance program and that classroom counselors should be caring and responsible individuals who have communication skills, attach importance to guidance studies. In the research, while the psychological counselor/guidance teachers were given the task of classroom counselors; they emphasized that attention should be paid to the characteristics of teachers with advanced communication skills, being reliable, being interested, and having a low course load, being voluntary, and having more class hours for the class assigned. It has been stated that while implementing the classroom guidance program, classroom counselors should pay attention to the issues of preparing for the studies, cooperating with the guidance service, being willing, ensuring the participation of the students and caring about the application. Finally, in the research; It has been determined that psychological counselors/guidance teachers emphasize the problems arising from the teacher, the activities for the achievements, the student, the educational environment and the weekly course schedule and the solutions for these problems in the implementation of the classroom guidance program.

# Spor Bilimleri Fakültesinde Okuyan Öğrencilerin Spora Yönelik Tutumlarının İncelenmesi: Trabzon Üniversitesi Örneği

Samet Zengin\*, Furkan Paşlı\*\*, Bedirhan Köse\*\*\*

Makale Geliş Tarihi:15/06/2024

Makale Kabul Tarihi:24/10/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1501870

## Öz

Spor, bireylerin fiziksel ve zihinsel sağlığını geliştirmek amacıyla belirli kurallara göre yapılan fiziksel aktiviteler bütünüdür. Tutum kavramı, sosyal bilimlerde düşüncelerin anlamlandırılması ve düzenlenmesinde temel bir unsurdur. Spora yönelik tutum ise, bireylerin bu aktivitelerle ilgili duygu, düşünce ve davranışlarını etkileyen önemli bir faktördür. Bu çalışma, Trabzon Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim gören öğrencilerin spora yönelik tutumlarını çeşitli değişkenlerle incelemeyi hedeflemektedir. Betimsel tarama modeli kullanılarak yapılan çalışmada, 267 katılımcı (154 erkek, 133 kadın) rastgele örnekleme yöntemi ile seçilmiştir. Veri toplama aracı olarak demografik bilgi formu ve Şentürk'ün (2014) geliştirdiği "Spora Yönelik Tutum Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçek, "spora ilgi duyma, sporla yaşama ve aktif spor yapma" olmak üzere 3 alt boyut ve 25 maddeden oluşmaktadır. SPSS21 paket programı ile yapılan analizlerde "aile gelir düzeyi, akademik başarı ve yaş" değişkenlerinde alt boyutlara göre anlamlı farklar bulunmuştur ( $p<0,05$ ).

**Anahtar Kelimeler :** Öğrenci, spor, spora yönelik tutum, tutum.

## Students Studying at the Faculty of Sports Sciences Examining Attitudes Towards Sports: Trabzon University Example

### Abstract

Sport is a set of physical activities conducted according to specific rules, aimed at enhancing individuals' physical and mental health. The concept of attitude is a fundamental element in social sciences for the interpretation and organization of thoughts. Attitudes towards sport are a significant factor influencing individuals' feelings, thoughts, and behaviors related to these activities. This study aims to examine the attitudes towards sport of students enrolled at the Faculty of Sports Sciences at Trabzon University, considering various variables. Utilizing a descriptive survey model, the research involved 267 participants (154 males and 133 females) selected through random sampling. Data were collected using a demographic

\*Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği, Trabzon, Türkiye,

[sametzengin10@gmail.com](mailto:sametzengin10@gmail.com) ORCID: [0000-0002-5370-5878](https://orcid.org/0000-0002-5370-5878)<sup>ID</sup>

\*\* Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği, Trabzon, Türkiye,

[furkanpasli22@trabzon.edu.tr](mailto:furkanpasli22@trabzon.edu.tr) ORCID: [0000-0002-4714-5229](https://orcid.org/0000-0002-4714-5229)<sup>ID</sup>

\*\*\* Trabzon Üniversitesi, Spor Bilimleri Fakültesi, Spor Yöneticiliği, Trabzon, Türkiye,

[bedirhan\\_kose22@trabzon.edu.tr](mailto:bedirhan_kose22@trabzon.edu.tr) ORCID: [0009-0008-1970-5322](https://orcid.org/0009-0008-1970-5322)<sup>ID</sup>

**Kaynak Gösterme:** Zengin, S., Paşlı, F. & Köse, B. (2024). Spor bilimleri fakültesinde okuyan öğrencilerin spora yönelik tutumlarının incelenmesi: Trabzon üniversitesi örneği, Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 19(44), 2873-2887.

information form and the "Attitude towards Sport Scale (ATSS)" developed by Şentürk (2014). This scale consists of three sub-dimensions: "interest in sports," "living with sports," and "active participation in sports," encompassing a total of 25 items. Analysis using SPSS21 revealed significant differences in the sub-dimensions based on variables such as "family income level," "academic achievement," and "age" ( $p < 0.05$ ).

**Keywords :** Attitude, attitude towards sport, sport, student.

## Giriş

Spor, beden eğitimi sürecinde kullanılan ve bireylerin potansiyel yeteneklerini karşılaştırıp değerlendirdiği, rekabetçi aktivitenin uygulanması ve buna hazırlık amacı taşıyan ayrılmaz bir fiziksel kültür unsuru olarak kabul edilir (Lubışeva, 2001; Yapıcı, Alpulu & Mametkulyev, 2022). Spor ve fiziksel aktivite, insanlar tarafından sağlıklı yaşamının önemli bir bileşeni olarak kabul edilmiştir ve tarihsel olarak insanlık boyunca çeşitli dönemlerde farklı biçimlerde uygulanmıştır (Gökdağ, 2018). Günümüzde spor, sosyal ve kültürel çeşitlilikleri içeren evrensel bir olgu haline gelmiştir. Spor kavramı, birçok alanda hızlı bir değişimin öncüsü olmuş ve bu değişim, farklı alanlara da etkisini yaymıştır. Sporun toplumla yakın ilişkisi, tarihsel olarak iyi bilinmektedir ve kültürel bir milletin oluşumunda önemli bir rol oynamıştır. Spor, bireysel bir faaliyet olmanın ötesinde, tüm toplumu etkileyen bir yapıya sahiptir (Yıldız, Arı & Yılmaz, 2017).

Spor, temel olarak insanlar arasında yer aldığı için, sağlıklı ve üretken bir toplumun oluşturulmasını, yapıcı, yenilikçi ve sağlıklı gençlerin yetiştirilmesini amaçlar ve ayrıca toplumsal çöküşle mücadelede kullanılacak bir araç olarak işlev görmeyi hedefler. Sporun günümüzde aktif ve vazgeçilmez bir toplumsal olgu haline gelmiş olduğu açık bir gerçektir (Yetim, 2010). "Spor yapmak olarak adlandırılan halk arasındaki fiziksel aktivite, günlük yaşamda kas ve eklemleri kullanarak enerji harcamasını artıran, kalp ve solunum hızını artıran, farklı yoğunluklarda yorgunluğa neden olan ve gün içinde yapılan egzersiz, oyun ve aktivitelerin tümünü içeren bir kavramdır" (Şentürk, 2015). Fiziksel aktivite, düzenli ve devamlı egzersiz hareketlerini içeren bir terim olarak kabul edilmektedir. Gençlerin fiziksel, psikolojik ve sosyal gelişimi üzerinde etkili olan önemli bir faktör olarak kabul edilir ve bu etki, kötü alışkanlıklardan kaçınmada da etkili olabilir (Aksoy, Canlı & Atmaca, 2020). İnsan yaşamında önemli bir yer tutan sporun bireyler tarafından benimsenmesi, sporun yaygınlaştırılmasında ve katılımın teşvik edilmesinde bireylerin spora karşı tutumlarının kritik bir rol oynadığı görülmektedir.

Tutum kavramı, sosyal bilimlerde düşüncelerin anlamlandırılması ve düzenlenmesi bağlamında temel bir konu olarak kabul edilmektedir. Genel ve temel bir tanımıyla, tutum, toplumsal olarak kazanılan bir eğilim veya yönelim olup, belirli nesnelere, olaylar veya insanlar karşısında belirli bir şekilde davranmaya yönelik bir eğilimi ifade etmektedir (Varol, Varol & Türkmen, 2017). Tutumlar, bireylerin davranışlarını yönlendiren ve şiddetin etki eden farklı duygusal etmenlerdir

(Doydu, Çelen & Çoknaz, 2013). Farklı bir deyişle tutum, kişinin tecrübeleri, bilgileri, hislerini ve motivasyonları temelinde kendisine veya çevresindeki nesnelere, sosyal sorunlara veya olaylara yönelik zihinsel, duygusal ve davranışsal bir eğilimini içermektedir (Turhan, İnce, Aydoğmuş & Yalçın, 2021).

Bireylerin sporla ilgili olumlu tutumları, spor yapma eğilimlerini artırırken, olumsuz tutumlar ise spor yapma konusunda olumsuz bir tavır sergileme olasılığına yol açabilir. Tutum, bireylerin herhangi bir durum, olay veya olguyla karşılaştıklarında nasıl davranacaklarını belirleyen önemli bir faktördür. Bu nedenle bir tutumun hedefi, somut nesnelere, durumlar, olaylar veya kişiler olabileceği gibi soyut kavramlar, olgular, duygusal durumlar (mutlu, üzgün, harika, ulvi vb.) gibi soyut konular da tutuma dahil edilebilir (Yavuz & Yücel, 2017).

Bireysel ve toplumsal anlamda spora yönelik tutum önemli bir etkiye sahiptir. Bireyler, spor aracılığıyla toplumla birlikte hareket etme, fiziksel ve zihinsel sağlıklarını koruma konularında önemli deneyimler kazanır. Toplumsal ilişkilere ve birlikte yaşama becerilerine dikkat eden bireyler, spor sayesinde disiplinli yaşam alışkanlıkları geliştirme, liderlik yetenekleri kazanma, iletişim becerilerini artırma ve sosyal etkileşim yoluyla takım çalışmasını öğrenme fırsatı bulurlar. Bu bağlamda, spor ve spor etkinliklerine katılım, özellikle çocukluk ve ergenlik dönemlerinde bireyin fiziksel, zihinsel ve sosyal gelişiminde kritik bir rol oynamaktadır (Çiçek, 2019).

Tutumları etkileyen faktörler, kültürle ilişkilendirilenler, toplumla bağlantılı olanlar ve okulla ilişkilendirilenler olarak sınıflandırılabilir (Kangalgil, Hünük & Demirhan, 2006). Tutumlar, bir kişinin düşüncelerini, duygularını ve eylemlerini birbiriyle uyumlu hale getirir. Bilişsel, duygusal ve davranışsal unsurlar, kökleşmiş ve sağlam davranışlarda tam olarak bulunur. Bu unsurlar arasındaki iç tutarlılık genellikle varsayıdır. Bu varsayıma göre, eğer bir kişinin bir konu hakkındaki bilgisi, o konuya ilişkin olumlu bir bakış açısını (bilişsel öğe) öngörüyorsa, o zaman birey o konuya karşı olumlu bir tutuma (duygusal öğe) sahiptir. Bunu sözlerle veya eylemlerle (davranışsal öğe) gösterir (Varol, 2017). Tutumların fonksiyonları dört temel kategoride incelenebilir. Bunlar; yarar sağlama fonksiyonu, değer belirtme fonksiyonu, ego koruma fonksiyonu ve bilgi fonksiyonudur. Bu fonksiyonlar, bireyin hedeflerine veya gereksinimlerine ulaşmasına yardımcı olur. Tutumların çeşitli fonksiyonları, genellikle birbirlerini tamamlayarak ortaya çıkar ve farklılık gösterir (Odabaşı & Barış, 2007).

Sporla istenilen başarının sağlanması, bireyin spora karşı tutumu ile yakından ilişkilidir. Gençlerin bireysel yetenekleri ve sportif faaliyetlerdeki başarıları, onların spora karşı tutumlarını belirlemektedir (Bilginer, 2022). Literatür taraması yapıldığında spora yönelik tutum konusunda yapılmış farklı çalışmalar bulunmaktadır (Turhan vd., 2021, Aksoy, Canlı & Atmaca, 2020, Yavuz & Yücel, 2019, Varol, Varol & Türkmen, 2017, Yıldız, Arı & Yılmaz, 2017, Kangalgil, Hünük & Demirhan, 2006). Ancak çalışma konumuz üzerine sınırlı çalışma olduğu görülmüştür.

Bu verilere dayalı olarak, çalışmanın temel amacı Trabzon Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde 2022-2023 yılları arasında öğrenim gören öğrencilerin spora yönelik tutumlarını ölçmektir.

## **Yöntem**

### **Araştırmanın Modeli**

Çalışmada esas alınan yaklaşım olarak nicel araştırmanın betimsel tarama modeli kullanılmıştır. “Bu model, iki veya daha fazla değişken arasındaki ilişkiyi veya derecesini belirlemeyi amaçlar” (Karasar, 2022). Bu bağlamda, Spor Bilimleri Fakültesinde öğrenim görmekte olan öğrencilerin spora yönelik tutumları incelenmiş olup bu tutumlar, betimsel tarama modeli kullanılarak analiz edilmiştir.

### **Çalışma Grubu**

Bu çalışmanın kapsadığı popülasyon, 2022-2023 akademik yılında “Trabzon Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde eğitim gören Beden Eğitimi ve Spor Öğretmenliği, Antrenörlük Eğitimi, Rekreasyon ve Spor Yöneticiliği” programlarında kayıtlı olan tüm öğrencileri içermektedir. Araştırmanın örneklemini oluşturan ise bu popülasyondan rastgele seçilen 154’ü erkek ve 113’ü kadın olmasıyla birlikte 267 katılımcı bulunmaktadır.

### **Veri Toplama Araçları**

Çalışmada katılımcılara ait demografik özelliklerini barındıran “Kişisel Bilgi Formu” ve “Spora Yönelik Tutum Ölçeği”nden oluşmaktadır.

### **Spora yönelik tutum ölçeği (SYTÖ)**

SYTÖ, Şentürk (2014) tarafından geliştirilen bir ölçektir, üç alt boyuttan (spora ilgi düzeyi, sporla yaşam biçimi ve aktif spor yapma alışkanlığı) oluşmaktadır. Toplamda yirmi beş madde içeren bu ölçek, yanıt verenlerin görüşlerini ifade etmek için beşli likert tipi bir ölçektir. Orijinal ölçeğin geçerlilik ve güvenilirlik çalışması lise öğrencileri üzerinde gerçekleştirilmiş ve bu çalışmada Cronbach Alpha katsayıları “faktör 1 için .982, faktör 2 için .983 ve faktör 3 için .954” şeklinde belirlenmiştir. Bununla birlikte, bu çalışma için elde edilen Cronbach Alpha katsayıları “faktör 1 için .796, faktör 2 için .658 ve faktör 3 için .688” şeklinde saptanmıştır.

### **Verilerin Analizi**

Katılımcılardan alınan veriler dijital bir ortama aktarılmış ve SPSS 21 yazılımı kullanılarak analiz edilmiştir. Analizler sırasında yüzdeler ve standart sapmalar incelenmiş ve ayrıca verilerin normallik testleri yapıp basıklık-çarpıklık değerleri kontrol edilmiştir. SPSS 21 yazılımı kullanılarak, “ikili grupların karşılaştırılmasında Independent-Samples T-Test, çoklu karşılaştırmalarda One-Way Anova ve gruplar arasındaki farklılıkları ölçmek için Post-Hoc testleri” uygulanmıştır. Bu analizler,

araştırmanın istatistiksel sonuçlarını elde etmek ve verilerin anlamlılığını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Tablo 1.  
*Spora Yönelik Tutum Ölçeği (SYTÖ) Puanlarının Dağılımı*

	Madde Sayısı	n	Ort.	Ss	Çarpıklık	Basıklık	Min.	Maks.
Spora İlgi Duyma	13	267	54,38	6,29	-0,60	1,00	29,00	65,00
Sporla Yaşama	6	267	23,75	3,74	-0,42	0,10	10,00	30,00
Aktif Spor Yapma	6	267	24,02	3,76	-0,73	1,23	6,00	30,00
Toplam Puan	25	267	102,16	12,27	-0,59	1,09	45,00	125,00

Çalışma kapsamındaki katılımcıların, Spora Yönelik Tutum Ölçeği'nden aldıkları puanların aritmetik ortalaması 102,16 ve standart sapması 12,27'dir. Ölçek alt boyutları ele alındığında en az puana sahip olan Sporla Yaşama (23,75), en fazla puana sahip olan ise Spora İlgi Duyma (54,38) olduğu tespit edilmiştir. Verilerin normal dağılım durumunu değerlendirmek adına ölçek toplamı ve alt boyutlarından alınmış olunan puanların çarpıklık ve basıklık değerlerine bakıldığında, verilerin normal dağılım gösterdiği söylenebilir.

Tablo 2.  
*Katılımcıların Spora Yönelik Tutum Puanlarının Cinsiyet Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik Independent-Samples T Testi Sonuçları*

Değişkenler	Cinsiyet	n	$\bar{X}$	Ss	t	Sd	p
Spora İlgi Duyma	Erkek	154	54,50	6,35	0,35	265	0,72
	Kadın	113	54,22	6,25			
Sporla Yaşama	Erkek	154	23,64	3,97	-0,54	265	0,58
	Kadın	113	23,90	3,42			
Aktif Spor Yapma	Erkek	154	24,12	3,83	0,52	265	0,60
	Kadın	113	23,88	3,67			
Toplam Puan	Erkek	154	102,27	12,63	0,17	265	0,85
	Kadın	113	102,00	11,81			

Tablo 1’de ki veriler incelendiğinde cinsiyet değişkenine göre Spora Yönelik Tutum Ölçeği ( $t=0.17$ ,  $p>0.05$ ) ile Spora İlgili Duyuma ( $t=0.35$ ,  $p>0.05$ ), Sporla Yaşama ( $t=-0.54$ ,  $p>0.05$ ) ve Aktif Spor Yapma ( $t=0.52$ ,  $p>0.05$ ) alt boyutlarından alınan puanların anlamlı bir farklılık oluşturmadığı tespit edilmiştir. Farklı bir deyişle erkek ve kadın katılımcıların toplam puan ve tüm alt boyutlardan aldıkları puanların ortalamaları arasında ki fark istatistiksel olarak bir anlam ifade etmemektedir.

Tablo 3.  
*Katılımcıların Aktif Spor Yapmaya Yönelik Tutum Puanlarının Akademik Başarı Değişkenine Göre İncelenmesine Yönelik One-Way Anova Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Değişken	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	AF
Spora İlgili Duyuma	Düşük	12	56,00	3,81	264	0,78	,455	
	Orta	175	54,53	6,46				
	Yüksek	80	53,80	6,23				
Sporla Yaşama	Düşük	12	22,50	4,87	264	3,44	,033	2>3
	Orta	175	24,18	3,43				
	Yüksek	80	23,01	4,10				
Aktif Spor Yapma	Düşük	12	24,25	3,67	264	3,54	,030	2>3
	Orta	175	24,43	3,60				
	Yüksek	80	23,10	3,99				
Toplam Puan	Düşük	12	102,75	11,00	264	1,94	,145	
	Orta	175	103,15	11,92				
	Yüksek	80	99,91	13,02				

1) Düşük 2) Orta 3) Yüksek

Tablo 2’da ki veriler incelendiğinde katılımcıların Sporla Yaşama [ $F(2-264)=3.44$ ,  $p<0.05$ ] ve Aktif Spor Yapma [ $F(2-264)=3.54$ ,  $p<.05$ ] alt boyut puanları, akademik başarı ortalamalarına göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir. Spora Yönelik Tutum Ölçeği ve Spora İlgili Duyuma alt boyutunda ise anlamlı bir farklılığa rastlanmamıştır ( $p>0.05$ ). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Sporla Yaşama alt boyutunda orta düzeyde akademik başarıya sahip olan katılımcıların yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan katılımcılardan daha yüksek, Aktif Spor Yapma alt boyutunda da orta düzeyde akademik başarıya sahip olan katılımcıların yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan katılımcılardan daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 4.  
*Katılımcıların Spora Yönelik Tutum Puanlarının Aile Gelir Düzeylerine Göre İncelenmesine Yönelik One-Way Anova Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Değişken	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	p	AF
Spora İlgili Duyuma	0-5.500 TL	34	55,32	5,31	262	2,70	,031	2>4
	5.501-7.000 TL	56	56,23	5,53				
	7.001-8.500 TL	36	53,80	5,87				

	8.501-10.000 TL	58	52,60	7,39				
	10.001 TL ve üstü	83	54,24	6,23				
Sporla Yaşama	0-5.500 TL	34	24,11	2,95				
	5.501-7.000 TL	56	24,98	3,26				
	7.001-8.500 TL	36	23,66	3,80	4	2,43	,048	2>4
	8.501-10.000 TL	58	23,05	3,73				
	10.001 TL ve üstü	83	23,31	4,16				
		0-5.500 TL	34	23,82	3,21			
Aktif Spor Yapma	5.501-7.000 TL	56	24,64	3,31				
	7.001-8.500 TL	36	24,38	3,90	4	1,60	,172	
	8.501-10.000 TL	58	23,01	4,38				
	10.001 TL ve üstü	83	24,24	3,66				
Toplam Puan	0-5.500 TL	34	103,26	9,97				
	5.501-7.000 TL	56	105,85	10,63				
	7.001-8.500 TL	36	101,86	12,11	4	2,59	,032	2>4
	8.501-10.000 TL	58	98,67	14,10				
	10.001 TL ve üstü	83	101,16	12,37				

1) 0-5.500 TL 2) 5.501-7.000 TL 3) 7.001-8.500 TL 4) 8.501-10.000 TL 5) 10.001 TL ve üstü

Tablo 3'de ki veriler incelendiğinde katılımcıların Spora İlgili Duyuma [F(4-262)=2.70, p<0.05], Sporla Yaşama [F(4-262)=2.43, p<0.05] alt boyutları ve Spora Yönelik Tutum Ölçeği [F(4-262)=2.59, p<0.05] puanları aile gelir düzeylerine göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bunun yanında Aktif Spor Yapma alt boyutunda ise anlamlı bir ilişkiye rastlanmamıştır (p>0.05). Yapılan çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre Spora İlgili Duyuma, Sporla Yaşama ve Toplam Puan boyutlarında 5.501-7.000 TL gelir seviyesine sahip olan aileler 8.501-10.000 TL gelir seviyesine sahip olan ailelere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 5.

*Katılımcıların Spora Yönelik Tutum Puanlarının Spor Yapma Durumlarına Göre İncelenmesine Yönelik One-Way Anova Testi Sonuçları*

Alt Boyutlar	Değişken	n	$\bar{x}$	Ss	Sd	F	P	AF
	Düzenli	151	55,72	6,01	3	6,13	,001	1>2



Spora İlgi Duyma	Ara Sıra	100	52,94	6,04	263	6,78	,001	1>3
	Nadir	14	50,81	7,93				
	Hiçbir Zaman	2	51,00	1,41				
	Düzenli	151	24,51	3,74				
Sporla Yaşama	Ara Sıra	100	23,04	3,38	263	15,43	,001	1>2
	Nadir	14	20,71	4,14				
	Hiçbir Zaman	2	23,50	,707				
	Düzenli	151	25,21	3,28				
Aktif Spor Yapma	Ara Sıra	100	22,73	3,73	263	10,66	,001	1>3
	Nadir	14	20,42	4,03				
	Hiçbir Zaman	2	24,00	0,00				
	Düzenli	151	105,45	11,35				
Toplam Puan	Ara Sıra	100	98,71	11,78	263	10,66	,001	1>2
	Nadir	14	91,85	14,24				
	Hiçbir Zaman	2	98,50	,707				
	Düzenli	151	105,45	11,35				

1) Düzenli 2) Ara Sıra 3) Nadir 4) Hiçbir Zaman

Tablo 4’de ki verilere göre katılımcıların Spora İlgi Duyma [ $F(3-263)=6.13$ ,  $p<0.05$ ], Sporla Yaşama [ $F(3-263)=6.78$ ,  $p<0.05$ ], Aktif Spor Yapma [ $F(3-263)=15.43$ ,  $p<0.05$ ] alt boyutları ve Spora Yönelik Tutum Ölçeği [ $F(3-263)=10.66$ ,  $p<0.05$ ] puanları incelendiğinde spor yapma durumlarına göre anlamlı farklılık göstermiştir. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına bakıldığında Spora İlgi Duyma, Sporla Yaşama, Aktif Spor Yapma ve Ölçek Toplamında düzenli spor yapan katılımcılar, ara sıra ve nadir spor yapan katılımcılara göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

Tablo 6.

*Katılımcıların yaşları ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik korelasyon testi sonuçları*

	Yaş		
	n	r	p
Spora İlgi Duyma	267	,001	,992
Sporla Yaşama	267	-,038	,540
Aktif Spor Yapma	267	-,147	,016
Toplam Puan	267	-,056	,359

Tablo 5’da ki verilere göre, katılımcıların yaşları ile aktif spor yapma tutum puanları arasındaki ilişki, negatif yönde düşük düzeydedir ( $r=-0,147$ ,  $p<,05$ ). Katılımcıların yaşları arttıkça aktif spor yapmaya yönelik tutumları azaldığı söylenebilir.

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Mevcut çalışmada Trabzon Üniversitesi Spor Bilimleri Fakültesi'nde öğrenim görmekte olan katılımcıların spora yönelik tutumları cinsiyet, yaş, akademik başarı düzeyi, aile gelir düzeyleri ve spor yapma durumları değişkenlerine göre belirlenmeye çalışılmıştır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin akademik başarı düzeyi değişkeninde aktif spor yapma alt boyutunda anlamlı fark ( $*p<.05$ ) (Tablo.2) tespit edilmiştir. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre, bu farkın orta düzeyde akademik başarıya sahip olan katılımcıların puanlarının, yüksek düzeyde akademik başarıya sahip olan katılımcıların puanlarından yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların cinsiyet değişkeninde alt boyutlar genelinde anlamlı fark ( $p>.05*$ ) (Tablo.1) tespit edilememiştir. Yavuz ve Yücel (2019) yapmış oldukları çalışmada elde etmiş oldukları sonuçlar doğrultusunda cinsiyet değişkeninde anlamlı fark tespit edememişlerdir. Aksoy, Canlı ve Atmaca (2020) yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeninin alt boyutlar üzerinde etkisine rastlanmadığını tespit etmişlerdir. Bu araştırmalar yapmış olduğumuz çalışma ile cinsiyet değişkeninde paralellik göstermektedir. Türkmen ve ark., (2016) yapmış oldukları çalışmada cinsiyet değişkeninde anlamlı fark tespit etmişlerdir. Uğurlu (2012) yapmış olduğu çalışmada spora katılım düzeyinin cinsiyet değişkenine etkisinde anlamlı fark tespit etmiştir. Literatür taramasında daha önce yapılmış çalışmalarda cinsiyet değişkeninde erkek bireylerin kadın bireylere göre tutumları daha yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Yaptığımız çalışmada anlamlı fark tespit edilememesinin nedenlerinden bir tanesi örneklem grubundan kaynaklandığı söylenebilir. Başka bir nedene göre günümüzde kadın bireylerin lehine daha geniş, özgür bir imkan bulunması sporla ilgilenme, aktif spor yapma, sağlıklı bir yaşam gibi faktörlerle ilgilenmeye başlamalarına neden olmuş olabilir. Bu bağlamda kadınların işin içine girmesi erkek bireylerin spora yönelik tutumlarında anlamlı düzeyde fark bulunmasını etkilemiş olabilir.

Katılımcıların aile gelir düzeylerine göre spora yönelik tutum ölçeği puanlarına ( $*p<.05$ ) (Tablo 3) göre anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Kızılyallı (2014) tarafından yapılan bir çalışmada, ailelerin aylık gelir düzeylerine göre ölçeğin genelinden alınan toplam puanların ortalamalarının, öğrencilerin ailelerinin aylık gelir düzeylerine göre görüşleri arasında anlamlı bir farklılık olduğu bulunmuştur. Bu araştırma çalışmamızı destekler niteliktedir. Uğurlu (2012) yaptığı çalışmada katılımcıların spor yapma durumları ile aile gelir düzeyleri arasında anlamlı bir farka rastlanmamıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu farkın 5.501 TL – 7.000 TL gelire sahip katılımcıların puanlarının 8.501 TL – 10.000 TL gelire sahip olan katılımcıların puanlarından yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir.

Katılımcıların aktif spor yapma alt boyutunda yaş değişkeni göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu ( $p<.05*$ ) (Tablo.5) sonucuna varılmıştır. Aksoy, Canlı ve Atmaca (2020) yapmış oldukları çalışmada yaş değişkeninde anlamlı fark

tespit etmişlerdir, bu araştırma yapmış olduğumuz çalışmayı destekler niteliktedir. Akandere, Özyalvaç ve Duman (2010) yapmış oldukları çalışmada yaş değişkeninde anlamlı fark tespit etmemişlerdir. Çalışmalar incelendiği zaman katılımcıların yaşları arttıkça aktif spor yapmaya yönelik tutumları azaldığı söylenebilir.

Katılımcıların spor yapma durum değişkeninde anlamlı bir farklılık olduğu (\* $p < 0.05$ ) (Tablo.4) saptanmıştır. Çoklu karşılaştırma testi sonuçlarına göre bu farkın düzenli spor yapan katılımcıların puanlarının ara sıra spor yapan ve nadir spor yapan katılımcıların puanlarından yüksek olmasından kaynaklandığı söylenebilir. Mutlu Bozkurt (2024), yapmış olduğu çalışmada katılımcıların spora yönelik tutum ölçeğiyle puan ortalamaları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu saptamıştır. Çiçek (2019) yaptığı çalışmada motivasyon ölçeğinin beceri gelişimi, dış görünüm ve rekabet alt boyutlarında anlamlı fark tespit etmiş olup sosyalleşme alt boyutunda anlamlı fark tespit edememiştir. Çiftçi (2018) yaptığı çalışmada motivasyon ölçeğinin rekabet ve beceri gelişimi alt boyutlarında anlamlı fark tespit edilmiştir. Düzenli olarak spor yapmanın, spora olan ilgi, ilgi ve sevgiyi artıracakları düşünülmektedir. Koçak (2019) yapmış olduğu çalışmada, düzenli olarak egzersiz yapanların sporlara yönelik tutumları ile bedensel-kinestetik zekaları arasında anlamlı bir fark bulduğu, düzenli olarak egzersiz yapan öğrencilerin, diğer öğrencilere kıyasla sporlara yönelik tutumları anlamlı derecede daha yüksektir.

Sonuç olarak Trabzon Üniversitesi SBF öğrencilerinin spora yönelik tutumlarını inceleyen bu çalışmada, “spora ilgi duyma, sporla yaşama ve aktif spor yapma” alt boyutlarına odaklanılmıştır. Bulgulara göre, “yaş ve aktif spor yapma durumu arasındaki ilişkinin düşük düzeyde olduğu, akademik başarı düzeyleri, aile gelir düzeyleri ve spor yapma durumlarına göre” ise anlamlı farklar belirlenmiştir. Bu bulgular, sporla ilgili etkinlikleri ve destek programlarını geliştirmek için kullanılabilir, öğrencilerin spor yapma alışkanlıklarını teşvik etmek ve olumlu tutumları güçlendirmek adına çeşitli stratejilerin oluşturulmasına katkı sağlayabilir. Literatüre bakıldığında Özsarı ve Çetin (2022) yapmış oldukları çalışmanın neticesinde spora yönelik tutum ile mutluluk arasında olumlu yönde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Spora yönelik tutumun mutluluk üzerindeki etkisine “sporla yaşamın” olum düzeyinde etki ettiği belirtilmiştir. Kocakulak ve Özdemir (2023) yapmış oldukları çalışmada egzersiz ve spor bilimleri bölümüne yerleşen öğrencilerin “spora yönelik tutumlarının” pozitif yönde olduğu bu tutumun ise mesleki yönelimden kaynaklanabileceği şeklinde belirtilmiştir. Aykora ve Dinçer (2022) yaptıkları çalışmada cinsiyet değişkenine göre SDB ve akademik başarı arasında bir ilişki olduğu, lisanslı spor yapma durumuna göre SDB ve akademik başarı düzeyi arasında bir ilişki olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Kaya, Cicioğlu ve Demir (2018) yapmış oldukları çalışmada, öğrencilerin sporlara karşı tutumlarının ılımlı olduğu ve ürettikleri metaforların genellikle olumlu sonuçlar saptanmıştır. Bu durum, onların beden eğitimi ve spor dersine yönelik olumlu tutumlarından kaynaklandığı sonucuna varılmıştır. Aksu ve Tanoğlu (2023) yaptıkları çalışmada öğrencilerin sporlara karşı tutumlarının olumlu olduğu gözlemlenmiştir. Cinsiyet ve yaş gibi değişkenler

açısından anlamlı bir fark bulunmamıştır. Sadece Fen-Edebiyat Fakültesi öğrencileri ile Spor Bilimleri Fakültesi öğrencileri arasında sadece sporla yaşam alt boyutunda anlamlı bir fark bulunmuştur.

Çalışmamız daha sonra yapılacak olan çalışmalara literatür bilgisi sağlayacaktır. Araştırmacılara spora yönelik tutum konusunda bir bakış açısı kazandıracaktır. Öğrencilerin spora yönelik tutumlarını anlamak ve geliştirmek için potansiyel stratejiler sunabilir. Sporun akademik başarı üzerindeki olumlu etkilerini vurgulayan bilgilendirme ve teşvik programları geliştirilebilir, düşük gelir seviyesine sahip öğrenciler için spor faaliyetlerine daha fazla katılım imkânı sağlayacak destek programları oluşturulabilir, spor yapmaya teşvik edici programlar ve spor alışkanlıklarını destekleyen etkinlikler düzenleyerek öğrencilerin düzenli spor yapma eğilimlerinin artırılması sağlanabilir. Buradan yola çıkarak daha kapsamlı ve özelleştirilmiş stratejiler, yöntemler geliştirmek için daha çok çalışmaya ihtiyaç duyulacaktır. Yeni yapılacak olan çalışmalarda daha kapsamlı sonuçlar elde etmek için birden daha fazla bağımlı değişken kullanılabilir ve örneklem sayısı artırılabilir. Spor bilimleri dışında kalan öğrenci ve bölümlere de uygulanabilir.

#### **Yazar Notu**

Bu çalışma 7-9 Ekim 2023 tarihleri arasında gerçekleştirilen Uluslararası Akademik Spor Araştırmaları Kongresinde bildiri olarak sunulmuştur.

#### **Çıkar Çatışması ve Etik Beyanı**

Bu makalenin yayınlanmasıyla ilgili yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması yaşanmamıştır. Trabzon Üniversitesi sosyal ve beşerî bilimler bilimsel araştırma ve yayın etiği kurulu 29.12.2022 tarihli 2022-12/3.9 sayılı karar ile izin alınmıştır.

#### **Kaynakça**

- Akandere, M., Özyalvaç, N. T., & Duman, S. (2010). Ortaöğretim öğrencilerinin beden eğitimi dersine yönelik tutumları ile akademik başarı motivasyonlarının incelenmesi: Konya Anadolu Lisesi örneği. *Selçuk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 24, 1-10.
- Aksoy, D., Canlı, U., & Atmaca, K. (2020). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi: Tekirdağ Namık Kemal Üniversitesi örneği. *Akdeniz Spor Bilimleri Dergisi*, 3(1), 162-170. <https://doi.org/10.38021/asbid.743961>
- Aksu, A., & Tanoğlu, G. (2023). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi. *Uluslararası Avrasya Eğitim ve Kültür Dergisi*, 8(23), 1998-2009.
- Aykora, A. F., & Dinçer, U. (2022). Spor bilimlerinde öğrenim gören lisans öğrencilerinin spora bağlılık düzeyleri ve akademik başarılarının incelenmesi. *Uluslararası Dağcılık ve Tırmanış Dergisi*, 5(1), 1-8.
- Bilginer, B., & Kartal, R. (2022). *Spor lisesi öğrencilerinin akademik özyeterlilik düzeyleri ile spora yönelik tutumları arasındaki ilişki*. Efe Akademi Yayınları.

- Çiçek, E. D. (2019). *Üniversite öğrencilerinin spora katılım ve spora yönelik tutumlarının incelenmesi "Adana ili örneği"* (Tez No. 569103) [Yüksek lisans tezi, Aksaray Üniversitesi-Aksaray]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Çiftçi, M. C. (2018). *Spora katılım motivasyonlarının kişilik özellikleriyle ilişkisi* (Tez No. 506907) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi -Bolu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Doydu, İ., Çelen, A., & Çoknaz, H. (2013). Spor eğitimi modelinin değişiklikleri: Beden eğitimi ve spora karşı tutumuna etkisi. *E-International Journal of Educational Studies*, 3(2), 123-135.
- Gökdağ, M. (2018). *Okul yöneticilerinin spora yönelik tutumları ve kadınların spor etkinliklerine katılımlarına dair görüşlerinin araştırılması: Bartın örneği* (Tez No. 503245) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi -Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kangalgil, M., Hünük, D., & Demirhan, G. (2006). İlköğretim, lise ve üniversite öğrencilerinin beden eğitimi ve spora ilişkin tutumlarının karşılaştırılması. *Spor Bilimleri Dergisi*, 17(2), 48-57.
- Karasar, N. (2022). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri* (37. Baskı). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Kaya, Ö., Cıccıoğlu, H. İ., & Demir, G. T. (2018). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları: Tutum ve metaforik algı. *Avrupa Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*.
- Kızılyallı, M. (2014). Ankara Üniversitesi öğrencilerinin kadınların spor etkinliklerine katılımlarına ilişkin görüşleri. (Tez No. 358936) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi -Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kocakulak, N. A., & Özdemir, N. (2023). Spor bilimleri bölümlerine merkezi yerleştirme ile kayıt olan üniversite öğrencilerinin spora ilişkin tutumları. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 18(1), 16-27.
- Koçak, Ç. V. (2019). The relationship between attitude towards sports and bodily-kinesthetic intelligence in university students of sport science. *Physical education of students*, 23(3), 147-154.
- Mutlu-Bozkurt, T. (2024). Üniversite ve Lise Öğrencilerinin Spora Yönelik Tutumları: Psiko-Sosyal, Fiziksel ve Zihinsel Gelişme ile İlişkisi. *Kalem Eğitim ve İnsan Bilimleri Dergisi*, 14 (1), 25-43.
- Odabaşı, Y., & Barış, G. (2007). *Tüketici Davranışı*. Mediacat Kitapları.
- Özsarı, A., & Çetin, M. Ç. (2022). Spora yönelik tutum ve mutluluk ilişkisi (sağlık sektöründe bir araştırma). *SPORMETRE Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 20(1), 36-47.
- Şentürk, H. E. (2015). Sportif tutum ölçeği: geliştirilmesi, geçerliliği ve güvenilirliği. *CBÜ Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 7(2), 8-18.
- Turhan, F. H., İnce, U., Aydoğmuş, M., & Yalçın, İ. (2021). Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin spora yönelik tutumları. *İnönü Üniversitesi Beden Eğitimi ve Spor Bilimleri Dergisi*, 8(2), 19-32.

- Türkmen, M., Abdurahimoğlu, Y., Varol, S., & Gökdağ, M. (2016). İslami ilimler fakültesi öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi (Bartın Üniversitesi Örneği). *Uluslararası Güncel Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 2(1), 48-59.
- Uğurlu, F. M. (2012). *Üniversite öğrencilerinin sportif faaliyetlere katılım düzeyi ile sosyal uyum ve iletişim becerilerinin incelenmesi (Adıyaman ili örneği)* (Tez No. 306033) [Yüksek lisans tezi, Gaziantep Üniversitesi -Gaziantep]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Varol, R. (2017). *Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumları ve kadınların spor etkinliklerine katılımlarına dair görüşlerinin incelenmesi (Bartın Üniversitesi örneği)* (Tez No. 470979) [Yüksek lisans tezi, Bartın Üniversitesi -Bartın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Varol, R., Varol, S., & Türkmen, M. (2017). Bartın üniversitesinde öğrenim gören öğrencilerin spora yönelik tutumlarının belirlenmesi. *Uluslararası Kültürel ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 3(2), 316-329.
- Yapıcı, E. C., Alpulu, A., & Mametkulyyev, Y. (2022). Ortaokul ve lise öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Spor Bilimleri Dergisi*, 7(1), 39-53.
- Yavuz, C., & Yücel, A. S. (2019). Spor yöneticiliği bölümü öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının bazı değişkenlere göre incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 2050-2058.
- Yetim, A. (2010). *Sosyoloji ve Spor* (4. baskı). Berikan Yayınevi.
- Yıldız, A. B., Arı, Ç., & Yılmaz, B. (2017). Üniversite öğrencilerinin spora yönelik tutumlarının incelenmesi (Ankara Yıldırım Beyazıt Üniversitesi Örneği). *Muş Alparslan Üniversitesi Uluslararası Spor Bilimleri Dergisi*, 1(1), 35-45.

### Extended Abstract

Sport and physical activity have been recognized as significant components of healthy living by people and have been practiced in various forms throughout history (Gökdağ, 2018). Nowadays, sport has become a universal phenomenon encompassing social and cultural diversities. The concept of sport has been a harbinger of rapid change in many fields, spreading its influence across different domains. The close relationship between sport and society has historically been well acknowledged and has played a crucial role in the formation of cultural identity. Beyond being an individual activity, sport possesses a structure that influences the entire community (Yıldız, Arı, & Yılmaz, 2017).

Physical activity is acknowledged as a term encompassing regular and continuous exercise movements. It is considered a significant factor influencing the physical, psychological, and social development of youth and can be effective in avoiding detrimental habits (Aksoy, Canlı & Atmaca, 2020). The adoption of sport by individuals holds a critical role in the popularization of sport and the encouragement of participation. The concept of attitude is fundamental in understanding and

organizing thoughts in the social sciences. Generally defined, attitude represents a socially acquired tendency or orientation towards behaving in a certain way towards specific objects, events, or people (Varol, Varol & Türkmen, 2017).

Positive attitudes towards sport among individuals increase their inclination towards engaging in sports, while negative attitudes may lead to a reluctance to participate. Attitude is a significant factor in determining how individuals will behave when confronted with any situation, event, or phenomenon. Therefore, the object of an attitude can include not only concrete objects, situations, events, or persons but also abstract concepts, phenomena, emotional states (such as happiness, sadness, admiration, sublime, etc.) (Yavuz & Yücel, 2017). Attitudes towards sports, both individually and socially, have a significant impact. Through sports, individuals gain important experiences in interacting with society, maintaining their physical and mental health. Individuals who pay attention to social relationships and coexistence skills find opportunities through sports to develop disciplined lifestyle habits, acquire leadership abilities, enhance communication skills, and learn teamwork through social interaction. In this context, participation in sports and sporting activities plays a critical role in the physical, mental, and social development of individuals, especially during childhood and adolescence (Çiçek, 2019).

Achieving desired success in sports is closely related to individuals' attitudes towards sports. The individual talents and achievements in sporting activities of young people determine their attitudes towards sports (Bilginer, 2022). When conducting a literature review, various studies on attitudes towards sports were found (Turhan vd., 2021; Aksoy, Canlı, & Atmaca, 2020; Yavuz & Yücel, 2019; Varol, Varol, & Türkmen, 2017; Yıldız, Arı, & Yılmaz, 2017; Kangalgil, Hünük, & Demirhan, 2006). However, it was observed that there is limited research on our study topic. Based on this data, the main aim of the study is to measure the attitudes towards sports of students studying at Trabzon University Faculty of Sports Sciences between 2022-2023.

The descriptive survey model of quantitative research was used as the main approach in the study. "This model aims to determine the relationship or degree between two or more variables" (Karasar, 2022). In this context, attitudes towards sports of students studying at the Faculty of Sports Sciences were examined, and these attitudes were analyzed using the descriptive survey model. The study consists of a "Personal Information Form" containing demographic characteristics of the participants and a "Attitude Towards Sports Scale." The data collected from the participants were transferred to a digital environment and analyzed using SPSS 21 software. During the analysis, percentages and standard deviations were examined, and normality tests of the data were conducted, and kurtosis-skewness values were checked. "Independent-Samples T-Test for comparisons of two groups, One-Way Anova for multiple comparisons, and Post-Hoc tests to measure differences between

groups" were applied using SPSS 21 software. These analyses were used to obtain the statistical results of the research and evaluate the significance of the data.

In conclusion, this study examining the attitudes towards sports of Trabzon University Faculty of Sports Sciences students focused on the sub-dimensions of "interest in sports, living with sports, and actively engaging in sports." According to the findings, significant differences were identified based on "age and active sports participation," academic achievement levels, family income levels, and sports participation status. These findings can be utilized to develop activities and support programs related to sports, contribute to encouraging students' sports participation habits, and strengthen positive attitudes. A study by Özsarı and Çetin (2022) showed a positive relationship between attitudes towards sports and happiness as a result of their study. The impact of attitudes towards sports on happiness was indicated to be significantly positive. Kocakulak and Özdemir (2023) stated in their study that the attitudes of students enrolled in the exercise and sports sciences department towards sports were positive, which could be attributed to professional orientation. Aykora and Dinçer (2022) concluded in their study that there is a relationship between gender, attitude towards sports, and academic achievement, and there is a relationship between sports participation status and attitude towards sports and academic achievement. This will provide researchers with a perspective on attitudes towards sports. It can offer potential strategies to understand and improve students' attitudes towards sports. Information and encouragement programs highlighting the positive effects of sports on academic achievement can be developed, support programs enabling greater participation in sports activities for students with low income levels can be created, and programs encouraging sports and activities supporting sports habits can be organized to increase students' inclination towards regular sports activities.



# Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilere İlişkin Algıları ve Deneyimleri: Olgubilimsel Bir Araştırma

Nur Seda Alim\*, Selami Yangın\*\*

Makale Geliş Tarihi:15/06/2024

Makale Kabul Tarihi:29/10/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1501690

## Öz

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algılarını ve kişisel deneyimlerini değerlendirmektir. Araştırma, nitel araştırma yöntemine dayanan olgubilimsel tasarıma göre inşa edilmiştir. Bu çalışmaya yön veren teorik çerçeve, epistemolojik algı teorisine dayandırılmıştır. Çalışma grubu, Rize il genelindeki ilkokullarda görev yapan ve en az 5 yıllık öğretmenlik deneyimine sahip 14 sınıf öğretmeninden oluşmuştur. 2023-2024 eğitim-öğretim yılı güz döneminde gerçekleştirilen yarı yapılandırılmış görüşmeler, içerik analizi ile analiz edilmiştir. Araştırma sorularına ilişkin temel bulgular, temalar halinde sunulmuştur; “öğretmenlik mesleğinin zor oluşu, öğretmenlerin hazırlık veya eğitim eksikliği, öğretmenlerin kendilerini sinirli ve yorgun hissetmeleri, olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurulması, olumlu ortamın korunması, idari desteğin eksikliği, ebeveyn desteğinin eksikliği, stratejik olunması, davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin inanç”. Tartışma ve sonuç bölümünde ise bulguların tüm paydaşlar için etkileri tartışılmıştır. Uygulama önerileri arasında mesleki gelişim hizmetlerinin sunulması ve okullarda periyodik öğretmen-ebeveyn-idari birim toplantılarının gerçekleştirilmesi yer almıştır.


**Anahtar Kelimeler:** Davranış bozukluğu, olgubilim, öğrenciler, sınıf öğretmenleri

## Primary School Teachers' Perceptions Toward Students With Behavior Disorders: A Phenomenological Study

### Abstract

The purpose of this study is to evaluate primary school teachers' perceptions and personal experiences towards students with behavioral disorders. Phenomenological design, based on qualitative research method, is the main method chosen to guide this study. The theoretical framework guiding this study was based on the epistemological theory of perception. The study group consisted of 14 classroom teachers who worked in primary schools throughout Rize province and had at least 5 years of teaching experience. Semi-structured interviews conducted in the fall semester of the 2023-2024 academic year were analyzed using the content analysis method. The main findings related to the research questions are presented as themes; the difficulty of the teaching profession, teachers' lack of

\* Sınıf Öğretmeni, Kaşüstü Cumhuriyet İlkokulu, Yomra, Trabzon, Türkiye, [nursedaalim@hotmail.com](mailto:nursedaalim@hotmail.com),

ORCID: 0000-0002-0539-784X 

\*\* Prof. Dr., Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Rize, Türkiye,

[selami.yangin@erdogan.edu.tr](mailto:selami.yangin@erdogan.edu.tr) ORCID: 0000-0002-7387-912X 

**Kaynak Gösterme:** Alim, N. S., & Yangın, S. (2024). Sınıf Öğretmenlerinin Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilere İlişkin Algıları ve Deneyimleri: Olgubilimsel Bir Araştırma. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(24), 2888-2919.

*preparation or training, teachers' feeling frustrated and tired, establishing positive teacher-student relationships, maintaining a positive environment, lack of administrative support, lack of parental support, being strategic, believing that students with behavioral disorders can learn. . In the discussion and conclusion section, the impacts of the findings for all stakeholders are discussed. The implications include providing professional development services and holding periodic teacher-parent-administrative unit meetings.*

**Keywords:** Behavior disorder, classroom teachers, phenomenology, students

## Giriş

Bireyde görülen davranış bozukluğu, bireyin yaşı, statüsü ve sosyal rollerinden dolayı toplumun bireyden beklediği davranışlara ters düşen davranışlar biçiminde ifade edilebilir. Enç (1980), davranış bozukluğunu, bedensel bir neden söz konusu olmadan özellikle toplumsal uyuma ilişkin davranışlarda baş gösteren düzensizlikler şeklinde açıklamıştır. Bireyin her davranışının bir nedeni ve bir hedefi vardır. Çünkü bireyi davranışa iten pek çok faktör vardır. Bu faktörlerin niteliği bireyin davranışlarının niteliğini de doğrudan etkilemektedir. Birey her davranışını sahip olduğu bedensel, ruhsal özelliklerine uygun şekilde sosyal yaşamında bir denge sağlamak üzere gerçekleştirir. Bireyin davranışları çevresindeki kişiler tarafından anlamsız, olumsuz, yanlış veya tam tersine anlamlı, olumlu ve doğru olarak yorumlanabilir. Öğrencilerin gösterdikleri olumsuz davranışların nedenleri genel olarak kendilerine, ailesine ve yakın çevresine, öğretmenlerine ve okula dayandırılmaktadır (Karadağ & Öney, 2006). Her öğrenci, zaman zaman sınıf ortamında istenmeyen davranışlar gösterebilir. Öğretmenlerin öğrencilerde istenmeyen davranışları fark ederek sebeplerini anlamaya çalışması ve bu sorunları ortadan kaldırmak için çaba içinde olmasının etkili olduğu düşünülmektedir (Lewis & Riley, 2009).

Yapılan çalışmalarda davranış bozukluğu gösteren çocuklar, dışa yönelim (Externalized) ve içe yönelim (Internalized) bozuklukları gösteren çocuklar olarak iki gruba ayrılmaktadır (Arcangeli, Bacherini, Gaggioli, Sannipoli, & Balboni, 2020; Ata, Duran, & Metin, 2020; Başar, & Özdemir, 2015; Bayar, & Üstün, 2017). Dışa yönelim bozukluğu olan çocuklar, çevrelerindeki kişilere karşı saldırgan davranmak, başkalarının eşyalarına zarar vermek, öfke nöbetleri, dürtüsel davranış, aşırı hareketlilik ve karşı gelme gibi uyumsuz davranış özellikleri göstermektedirler (Bennett vd., 1998; Campell, 1994). Dışa yönelim bozukluğu gösteren çocukların davranışları bazı araştırmacılar tarafından ileriki yaşlarda görülebilecek davranım bozukluğu ve anti-sosyal kişilik bozukluğu için en iyi yordayıcı olarak kabul edilmektedir (Lynam, 1996; Moffitt, 1993; Patterson, 1993; Yoshikawa, 1994). Davranış bozukluğu gösteren çocukların Türkiye'deki yaygınlığına ilişkin kesin bilgi bulunmamasıyla birlikte okullarda yapılan araştırmalar ve çeşitli hastanelerin çocuk ve ergen psikiyatri bölümlerindeki hasta dosyalarına ilişkin yapılan incelemeler davranış problemlerinin yaygınlığı ve okullarda yaşanan şiddet olaylarına ilişkin genel veriler sağlamaktadır (Aras vd., 2007; Bulut, 2008; Gözütok

vd., 2006; Kaymak Özmen, 2006; Ögel vd., 2006; Sezer, 2004). Nitekim Türkiye’de yaşanan şiddet olaylarının medyada yansımalarının artması sonucunda Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) tarafından 2006 yılında “Okullarda şiddetin önlenmesi” başlığı altında bir genelge yayımlanmıştır. Erken müdahale ve özellikle çocuklarda yoğun davranışsal problemler oluşmadan önlenmesine yönelik yaklaşımların esas alınmasını vurgulayan bu genelge ile MEB’e bağlı birçok kurum ve kuruluşa yerel düzeyde eylem planları hazırlanması, ilerdeki risk faktörleri belirlenerek öncelikli risk faktörlerine ve etkilerine yönelik gerekli tedbirlerin alınması gibi çeşitli görevler verilmiştir (Coşgun Başar & Özdemir, 2015).

Bu çalışmada ele alınan sorunun temel kaynağı, alanyazına bakıldığında sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik çoğunlukla olumsuz görüş sergilemeleri olmuştur (Hawkins vd., 2020, Hughes & Im, 2016; Marsh vd., 2019). Garwood ve Ampuja (2019) tarafından öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrencilere ders verme konusunda kendilerini hazırlıksız hissettikleri öne sürülmüştür. Aynı görüş Gage ve diğerleri (2017), Gilmour ve diğerleri (2021) ile Leggio ve Terras (2019) tarafından da desteklenmiştir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenme çıktılarını iyileştirmek üzere eğitimsel zorlukları karşılamaya hazır, iyi nitelikte ve yüksek düzeyde yeterlilikte öğretmenlere ihtiyaç duyulmaktadır (Leggio & Terras, 2019). Bu çerçevede ilk gereksinim, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik bilişsel ve öğretimsel becerilerini geliştirmektir. İkinci temel gereksinim ise sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik duyuşsal anlayışlarını desteklemektir. Araştırmacılar, öğretmenin öğrete istediğinin öğrencilerin kötü niyetli davranışları tarafından baskılandığında öğrencilerin öğrenme çıktılarının önemli düzeyde azaldığını belirtmişlerdir (Hamre & Pianta, 2001; Longobardi vd., 2016; Meehan vd., 2003; O’Connor vd., 2011). McLeskey ve diğerleri (2018) ile Poulou ve diğerleri (2018) ise öğretmenlerin anlayışının geliştirilmesinin sınıf ortamının iyileştirilmesine ve davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenme çıktılarının geliştirilmesine yardımcı olduğunu belirtmişlerdir.

### **Araştırmanın Önemi**

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilerle yaşadığı kişisel deneyimlerini inceleme açısından oldukça önemli görülebilir. Sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algılarının iyileştirilmesi, öğrencilerin öğrenme çıktılarının da iyileştirilmesine fırsat sağlayacaktır. Öğretmenler, sınıfı etkili bir şekilde yönetemediklerinde öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılama konusunda hazırlıksız kalmakta ve özellikle davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik olumsuz algılar geliştirebilmektedir (Cooper vd., 2018, Garwood & Ampuja, 2019). Bu tez çalışmasında ortaokul düzeyinde öğretmenlerin kaynaştırma sınıflarındaki duyuşsal ve davranışsal sorunları olan öğrenciler hakkındaki düşünceleri araştırılmıştır. Bu araştırma ise sınıfta davranış bozukluğu olan ilköğrencileri için neyin etkili ve neyin etkisiz olduğunu daha

iyi anlamak üzere sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere ilişkin algılarını ve kişisel deneyimlerini belirlemeyi amaçlamıştır. Bu çalışma ile sınıf öğretmenleri, davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik öz deneyimlerini paylaşıırken aynı zamanda geleceğin öğretmenlerine de davranış bozukluğu olan öğrenciler açısından bir sınıfın nasıl görüldüğünü betimlemekte ve onların başarılı olmaları için bir öngörü oluşturabilmektedir. Davranış bozuklukları olan öğrencilere ders veren sınıf öğretmenleri, çoğunlukla davranış sorunlarının merkezinde kalmaktadırlar. Bundan dolayı varsa olumsuz algılarını değiştirmek ve öğrencilerini destekleyip öğrenme çıktılarını iyileştirebilecek bir sınıf ortamı inşa etmelerini sağlamak oldukça önemlidir. Öğretmenler sınıfta öğrencilere karşı olumlu bir bakış açısına sahip olduklarında davranış sorunları olan öğrencilerin daha az agresif, daha özgüvenli ve akranları ile daha uyumlu olmalarına olanak tanıyan destekleyici ve geliştirici öğrenme ortamı oluşturma potansiyeline sahiptirler (Bardack & Obradovic, 2017). Genel itibarıyla alanyazında ilkökul dışında diğer kademelerde öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrenciler hakkında neden olumsuz algılara sahip oldukları veya sadece davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenme çıktılarının düşük düzeyde olduğuna ve buna etki eden çevresel faktörlere yönelik bulgular elde edilirken (Karadağ ve Öney, 2006; Ünal, 2006; Çullu, 2010; Coşgun Başar & Özdemir, 2015; Çam & Ünal, 2016; Babayigit & Erkuş, 2017; Canel & Özdemir-Kemahlı, 2018; Deliveli, 2019; Kocuk, 2022) bu çalışmada ortaya konulan sonuçlar özellikle ilkökul düzeyinde her ikisi için de iyileştirmenin nasıl sağlanabileceğine dair önerilerde bulunmayı amaçlamıştır. Bu bağlamda çalışma sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili yaşadıkları deneyimlere ilişkin ortaya konulan sonuçlar hem alanyazına hem de öğretmenlere, yöneticilere ve ilgili diğer paydaşlara katkı sağlayabilecektir.

### **Araştırmanın Amacı**

Bu çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algılarını ve kişisel deneyimlerini incelemektir. Araştırma amacına bağlı olarak aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır. Sınıf öğretmenleri;

1. sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrenciler olduğunda kendilerini nasıl hissetmektedirler?
2. davranış bozukluğu olan öğrencilerin becerilerini geliştirmek için okulda neler yapmaktadırlar? Kendilerinde eksik gördüğü özellikler nelerdir?
3. davranış bozukluğu olan öğrenciler için okul yönetimi ve velilerin desteğini nasıl görmektedirler?
4. davranış bozukluğu olan öğrenciler için yapılanları değerlendirdiğinde olumlu ve olumsuz gördükleri özellikler nelerdir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere ilişkin algılarını ve kişisel deneyimlerini incelemek için nitel araştırma yöntemine dayanan olgubilim desene göre tasarlanmıştır. Nitel araştırma metodoloji, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algılarının, deneyimlerinin ve karşılaştıkları güçlüklerin derinlemesine araştırılmasına yardımcı olabilmektedir (Garwood & Ampuja, 2019). Olgubilim araştırma tasarımı, birden fazla bireyin bakış açısıyla bir fenomenin derinlemesine anlaşılmasını amaçlamaktadır (Creswell ve Poth, 2016). Davranış bozukluğu olan öğrencilere aktif olarak eğitim veren sınıf öğretmenlerinin karşılaştıkları güçlükler ve deneyimler, olgubilim araştırma tasarımı kullanarak öğrenme fırsatı yaratılmaktadır. Bu araştırma tasarımı aynı zamanda çalışmanın araştırma problemi olan sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencileri olumsuz algılayıp algılamamaları ile de örtüşmektedir. Olgubilim kullanarak bireylerin kendi deneyimlerine ilişkin izlenimleri aynı zamanda başkalarının olası deneyimleri de olabilir ve dolayısıyla başkaları tarafından da tanınabilir (Moustakas, 1994). Benzer şekilde Patton (2002) insanların bir olguyu algılama, tanımlama, hissetme, yargılama, hissetme, hatırlama yoluyla nasıl deneyimlediklerini ve bunu başkalarıyla nasıl tartıştıklarını açıklamıştır.

### Çalışma Grubu

Bu çalışmada 282 sınıf öğretmeni katılmıştır. Çalışma grubu ise belirlenen ölçütleri karşılayan 14 sınıf öğretmeninden ibarettir. 14 katılımcının her birine (Ö1'den Ö14'e) kodlar verilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin her birinin demografik özellikleri aşağıda belirtilmiştir.

Tablo 1.

#### *Öğretmenlerin Demografik Dağılımları*

Verilen kod	Cinsiyeti	Mesleki kıdemi	Sınıf düzeyi	Davranış bozukluğu olan öğrenci sayısı
Ö1	Kadın	7 yıl	3. sınıf	3
Ö2	Erkek	11 yıl	3. sınıf	3
Ö3	Kadın	12 yıl	4. sınıf	5
Ö4	Kadın	9 yıl	1. sınıf	4
Ö5	Erkek	5 yıl	1. sınıf	4
Ö6	Kadın	8 yıl	4. sınıf	3
Ö7	Kadın	9 yıl	1. sınıf	3
Ö8	Erkek	16 yıl	4. sınıf	5
Ö9	Kadın	6 yıl	2. sınıf	6
Ö10	Kadın	17 yıl	1. sınıf	4
Ö11	Erkek	10 yıl	2. sınıf	5
Ö12	Erkek	5 yıl	1. sınıf	4
Ö13	Kadın	14 yıl	2. sınıf	3
Ö14	Kadın	8 yıl	4. sınıf	3

Çalışmadaki sınıf öğretmenleri, Rize ilindeki çeşitli ilkokullarda görev yapan öğretmenler arasından seçilmiştir. Bu amaçla Rize il genelindeki ilkokulların tümünde görevli 282 sınıf öğretmenine “Google Formlar” üzerinden 7 soruluk bir form uygulanmıştır. Bu formda adı soyadı, cinsiyet, görev yaptığı okulun adı, kaç yıllık mesleki deneyime sahip olduğu, geçmişte veya şu anda sınıflarında davranış bozukluğuna sahip öğrencinin olup olmadığı, var ise kaç öğrenci olduğu ve yarı yapılandırılmış görüşmeye gönüllü şekilde katılma isteğine yönelik sorular mevcuttur. Bu 282 öğretmenden 96’sı sınıfta davranış bozukluğu olan öğrencinin bulunduğunu bildirmiştir. 96 öğretmenden 43’ü 5 yıl ve üzeri mesleki kıdeme sahip olduğunu ve 33’ü de sınıflarında üç ve daha fazla davranış bozukluğu olan öğrencinin bulunduğunu öne sürmüştür. Bu 33 öğretmenden cinsiyet dağılımı göz önünde bulundurularak ve çalışmaya gönüllü biçimde katılmaya ilişkin verdikleri cevaplara göre 14 öğretmen çalışmaya dahil edilmiştir. Bu kapsamda sınıf öğretmenleri, demografik durumlarına ve çalışmaya katılma istekliliklerine göre amaçlı örnekleme yöntemi dikkate alınarak seçilmiştir. Olgubilimsel bir çalışmada, katılımcıların önemli deneyimlerini paylaşabilmeleri için aynı tür olguya dahil olmaları gerekmektedir (Yüksel & Yıldırım, 2015), bu nedenle sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencileri olan sınıf öğretmenleri bu çalışmaya dahil edilmiştir. Açık uçlu yarı yapılandırılmış görüşmeler, katılımcıların yaşadıkları deneyimleri ve davranış bozukluğu olan öğrencilere ilişkin algılarını rahatlıkla ifade etmelerine olanak vermiştir. Görüşmeler, her katılımcının güvenli bir kişisel davet almasıyla sanal olarak zoom üzerinden çevrimiçi olarak gerçekleştirilmiştir. Görüşmenin başlayabilmesi için katılımcı, verilen zoom bağlantısını ve şifreyi kullanmıştır. Bunun yanında çevrimiçi toplantı görüşmesinin başlaması için toplantı sahibinin katılımcıyı toplantıya kabul etmesi beklenmiştir.

### **Veri Toplama Aracı**

Bu çalışmada kullanılan araç, araştırmacılar tarafından hazırlanan ve sekiz sorudan oluşan yarı yapılandırılmış açık uçlu görüşme formudur. Görüşme, bireyin bir konuya ilişkin yaşadığı deneyimleri, algılarını, bakış açılarını ve tutumlarını öğrenmek için kullanılan bir yöntemdir. Ayrıca Yin (2016), görüşmelerin nitel araştırmalar için hayati önem taşıdığını, çünkü katılımcılara insan ilişkilerine dair eleştirel içgörüler sunma fırsatı verdiğini belirtmiştir. Görüşme formu, eğitim bilimleri alanında uzman iki öğretim üyesi tarafından da incelenmiştir. Görüşme formunun gözden geçirilmesinin amacı, görüşme sorularının araştırma problemine yanıt vermesini, çalışmanın amacını karşılamasını ve araştırma metodolojisine uygun olmasını yerine getirmektir.

### **Veri Toplama İşlemleri**

Tanımlayıcı nitelikteki bu olgubilimsel çalışmanın veri toplama süreci, yarı yapılandırılmış bireysel görüşmelerden oluşmuştur. Yarı yapılandırılmış görüşmelerde bir dizi yapılandırılmış soruyu yanıtlamak yerine görüşülen kişinin duruma ilişkin algısını ifade etmesine olanak tanıyan açık uçlu sorular kullanılır

(Ryan vd., 2009). Katılımcılarla herhangi bir görüşme yapılmadan önce Rize İl Milli Eğitim Müdürlüğünden uygulama izni alınmıştır. Katılımcılara, yürütülen araştırmayı anlatan ve yazılı katılım izninin olduğu bilgilendirilmiş onam formu dağıtılmıştır. Katılımcılardan görüşmelerin kaydedilmesi ve yazıya geçirilmesi için de izin istenmiştir. Gizliliğin sağlanması amacıyla katılımcılara çalışmada isimlerinin belirtilmeyeceği bilgisi verilmiştir. Bilgilendirilmiş onam formunda ayrıntılı şekilde araştırmanın riskleri ve yararları hakkında açıklama yapılmıştır. Bu şekilde yanıtların gizli kalacağından emin olunması ifade edilmiştir. Öğretmenlerin bireysel görüşmelere en uygun katılım zamanı planlanmıştır ve kimliklerini korumak için adlarının baş harfleri kullanılmıştır. Görüşmeler her bir öğretmen için zoom üzerinden yaklaşık 25 dakika boyunca gerçekleştirilmiştir. Açık uçlu sorulara verilen kısa yanıtlarla veya uzun anlatımlarla katılımcıların kendilerini ifade etme fırsatı tanınmıştır (Weller vd., 2018). Tüm görüşmeler, katılımcılara son soru olarak emin olmak amacıyla cevaplarından memnun olup olmadıkları sorularak tamamlanmış ve ayırdıkları zaman ve katkı için teşekkür edilmesiyle sona ermiştir. Öğretmenlerle yürütülen görüşmelerden elde edilen verilerin güvenilirliğini ve geçerliliğini sağlamak için araştırmacı uygunluk, güvenilirlik ve aktarılabilirlik süreçlerini izlemiştir. Katılımcıların kayıt edilen cevapların transkriptlerini dinlemesine ve yanlışlık olup olmadığını kontrol etmesine ve ayrıca toplanan verilerin açıklığa kavuşturulması için bir rehber görevi görmesine izin verilmiştir. Araştırmacılar, katılımcıların kontrolleri sonrasında incelenen olguya ilişkin kişisel öznelliklerini değerlendirebilmektedirler (Candela, 2019).

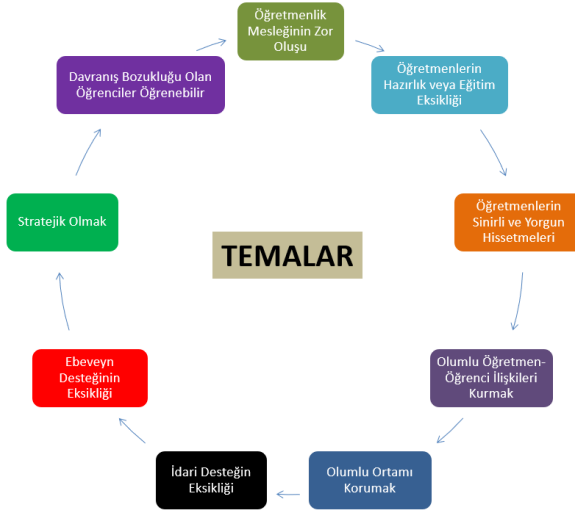
### **Veri Analizi**

Nitel araştırmalar yürütülürken görüşmeler, görüşülen kişilerin bilgilerini doğrulamak amacıyla kullanılan temel veriler olarak kabul edilir (Smith, 2018). Öğretmen görüşlerinden elde edilen veriler, tematik olarak analiz edilmiştir. Ortaya çıkan temalar ve örüntüler çerçevesinde elde edilen bulgular açıklanarak yorumlanmıştır. Veri analizinde 7 adım izlenmiştir: (1) Görüşmenin tüm içeriği okunur; (2) göze çarpan yanıtların altı çizilir; (3) anlamlar üretilir; (4) anlamlar toplanarak ortak tema kümeleri halinde organize edilir; (5) ortak tema kümeleri bir tanım altında birleştirilir; (6) kesin bir ifadeyle tanımlanan olgunun temel yapısı oluşturulur ve (7) daha fazla bulgu için görüşülen kişilere tekrar geri dönülür (Wirihana vd., 2018). Öğretmenlerden davranış bozukluğu olan öğrencilere ilişkin algılarını, deneyimlerini ve karşılaştıkları güçlükleri açıklamaları istendiğinde yanıtlarda tutarsızlık söz konusu olabilir. Bu sınırlılığı azaltmak için araştırmacı, katılımcıların isimlerinin gizli kalacağını belirtmiş ve dürüstlüğü sağlamak için her katılımcıdan bilgilendirilmiş onam formu imzalamasını talep etmiştir. Bu çalışmanın bir diğer sınırlılığı da öğretmenlerin kaygı veya duygusal sıkıntı yaşamaları ve çeşitli nedenlerle (çevresel, eğitsel vb.) yeteneklerini gösterememeleridir. Katılımcıların araştırma sorularına verdikleri yanıtlarda mahremiyet araştırmacı tarafından garanti altına alınmalıdır (Hoover vd., 2018). Bu ölçütlerin sağlanması ile öğretmenlerin görüşlerini etkileyen ortam ve koşullar daha derinlemesine açıklanabilmektedir. Ayrıca,

analizde uzman görüşü alınarak ve görüşmeler sonrasında öğretmenlerden katılımcı teyidi yapılarak inandırıcılık sağlanmaya çalışılmıştır.

### Bulgular ve Yorum

Bu nitel araştırmaya on dört sınıf öğretmeni katılmıştır. Bu bölümde sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algıları ve deneyimleri, temalar altında derlenmiştir (Şekil 1).



Şekil 1. Öğretmenlerin algıları ve deneyimlerine dayanarak oluşturulan temalar

Şekil 1’de çalışmada yürütülen yarı yapılandırılmış görüşmelerden elde edilen verilen analizi ile ortaya çıkan temalar gösterilmiştir. Bu temalara göre bulgular aktarılmıştır.

#### Öğretmenlik Mesleğinin Zorluğu

Sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğretmenleri, öğretmenlik mesleğinin zor yanlarını paylaşmıştır. Ortaya konan bulgular, öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik olumsuz algılar geliştirmelerinin temel nedenlerinden biri olarak davranış bozukluğu olan öğrenciler için öğrenme çıktılarını yeterli düzeyde edinmemesini göstermiştir. Her katılımcının deneyimlerini detaylandırdıkça birçoğunun davranış bozuklukları olan öğrencileri ile hayal kırıklığı düzeyinde öğretimsel yaşantısının bulunduğu ortaya çıkmıştır.

Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö14, davranış bozukluğuna sahip öğrencileri karşısında ne kadar çok sınırlendiğini anlatmıştır. “Bazen bir an geliyor meslekten her şeyden vazgeçiyorum. En azından onlar için hep mücadele etmek, uğraşmak gerçekten çok zor. Ben onlara yardım edeceğimi



*söylerken orada öylece oturup benimle dalga geçer gibi bakarak verdiğim hiçbir göreve kalkışmaması hatta savsaklaması çok anlamsız geliyor, çok sinir oluyorum.”* şeklinde görüşünü öne sürmüştür.

Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrenciler için yaptıkları uğraşlarını görmezden gelmeleri ve öğrencilerin çalışma yapmaya isteksiz olmaları konusundaki hayal kırıklıklarını paylaşmışlardır.

On bir yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö2, “*Öğrencilerime her zaman yardımcı olmayı severim, bu öğrencilerimin de çalışmalarına destek vermek için yardım edeceğimi söylediğimde gülünç bir şekilde yanıma gelip benim yardımuma muhtaç duymadıklarını söylüyorlar, anlayamıyorum*” demiştir. Ö12 şunu açıklamıştır: “*Bu öğrencim, görevini yapmaya bile hareket etmiyor. Soruyorum, ilgileniyorum. Kendilerini yeterli görmüyormuş yapamazmış. Böyle şekilde birkaç öğrencimin çalışmalarını yapamamanın gerekçesini asla yapacak düzeyde olmamalarına bağlamaları ve bunu böyle kabullenmeleri çok yazık*”. On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3 şunları söylemiştir: “*Bazı davranış bozukluklarına sahip çocukları kazanmak bile sürekli bir mücadele gerektiriyor. Bu çocukların bir kısmı sanki okuldan tamamen vazgeçmişler gibi davranıyorlar*”.

#### *Öğretmenlerin Sınıflarında Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilere Ders Vermek İçin Gereksinim Duyulan Hazırlık veya Eğitim Eksikliği*

Bu çalışmada öğretmenler davranış bozukluğu olan öğrencilerin bireyselleştirilmiş ihtiyaçları ve özelliklerini göz önünde bulunduran eğitimlerine uygun sertifika ve pedagojik formasyon belgesine sahip olmalarına karşın önemli düzeyde bilgi eksikliği nedeniyle kendilerini hazırlıksız hissettikleri ortaya konulmuştur (Gage vd., 2017; Gilmour vd., 2021; Leggio ve Terras, 2019). Katılımcılar çeşitli açıklamalarla sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilere ders vermek için gereken desteği ve eğitimi alamadıklarını belirtmişlerdir.

Örneğin; yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö1, “*Bir öğrencimde işe yarayan bir şey, başka bir öğrencimde işe yaramamaktadır*” şeklinde görüşünü açıklamıştır. Ayrıca davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme hakkında şu görüşünü ifade etmiştir: “*Bu çocuklara neyi nasıl öğreteceğinizi bilmeniz gerekiyor, çok şey var, yeni uygulamalar çıkıyor, psikolojik ve sosyal boyutlar geliyor ve eminim sizin bu görüşmelerinizde hiçbir öğretmen arkadaşım kendi sınıfında benim de istifade edebileceğim somut bir cevap verememiştir*”. Bilgi yetersizliğine yönelik on altı yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö8, davranış bozukluğu öğrencileriyle çalışmaya yönelik aldığı tek eğitimin iş başında eğitim olduğunu belirtmiştir. Ö8 şunları paylaşmıştır: “*Daha önce çok kez mesleki eğitimlere katıldım, bir şeyler öğrendim aldım, ama mesleğimde 16. yılı doldurdum, 15 yıl boyunca bu tür çocuklara öğretmenlik yaptıktan sonra, eğer mesleki gelişiminizi sürekli hale getirip yılda bir defadan fazla veya iki yılda bir eğitim almazsanız yaptığınız her şey etkisiz kalıyor, örneğin mesleğe yeni başlayan*

*öğretmenlerin birçoğunun da bu konuda hiçbir fikri olmadığını görüyorum. Onlar için durum çok vahim, üniversite dersleri anlamlı olmuyor. Sınıfımı ben bildiğim şekilde yönetiyorum, duruma göre tepkimi alıyorum, çünkü o sınıf benim, ancak bazı meslektaşlarımla ne yapacaklarını bilmedikleri için bu tür çocukları hor görerek ezmelerinden de nefret ediyorum”.*

Öğretmenler davranış bozukluğu olan öğrencilerinden çekinmediklerini ancak öğrencilerine ders vermek için gerekli ön hazırlık kaynaklarından ve tasarım için gereksinim duydukları eğitimden yoksun olduklarını ifade etmişlerdir. Öğretmenler, farklı sınıf düzeyinde olsalar da sorunlu çocuklarla çalıştıklarını ve bu öğrencilerin yaşadıkları güçlükleri bir dereceye kadar anladıklarını belirtmişlerdir.

Dokuz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö4, davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme konusundaki hazırlık eksikliğini şu şekilde açıklamıştır: *“Geçmişte ve bugün de dezavantajlı çocuklarla çalıştığım için davranış bozukluğu olan öğrencilerime karşı ön yargılı değilim çekinmem, ama işini yaparken de sana kızan bağıran dinlemeyen çocuklar var karşında, aynı tempo ile duymazdan gelerek gidemezsin nasıl öğretebileceksin bu çocuklara. İçlerinde kırmızı reçete ilaç kullanan da var. Öğretmen olmak çok güç, bilemediğin için adım atamıyorsun ve uğraşsan da bu çocuklar birçok gün öğrenmeyi reddediyor”.* On yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö11 şunu paylaşmıştır: *“İster sürekli devam eden davranış bozukluğu olan bir öğrenciye sahip ol, isterse sadece geçici kötü niyetli bir çocuğun olsun, fark etmez, sınıfımda kimin olduğu benim için pek önemli değil. Ben de zamanında köskötü bir çocuktum ama bir yanımda engelim yoktu, dolayısıyla bugün neye baktığımı, neyle ders yaptığımı anlıyorum. Bazen onların öyle davrandıklarını gördüğümde aslında kendi çocukluğumu görüyorum onlarda. Ancak yaptıkları ve söyledikleri bazı şeylere verecek bir cevabım da yok. Olmuyor hangisi ile uğraşayım ki. Bu noktada geçmişimin ne olduğu önemli değil, çünkü az önce bu görüşmeden önceki dersimde bile tanık olduğum şeyi düzelterek somut bir çözümüm de yok, sahip olduğum bilgi hiç elvermiyor”.*

Öğretmenler, sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme konusunda sahip oldukları pedagojik eksikliklerinin sınıfta bulunan diğer öğrencilerin de öğrenme ürünlerini istenilen düzeyde elde edememesine neden olduğunu bildirmişlerdir. Öğretmenler, sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilere ders vermeye pek hazırlıklı olamadıklarını bildirmelerine rağmen, bazı öğrencilerinin öğrenmek istediğini hissettikleri için pes etmediklerini de açıklamışlardır.

Beş yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö5 tüm öğrencilerinin öğrenmesini isteyen şu görüşünü öne sürmüştür: *“Keşke onlara daha fazla yardımcı olacak donanıma sahip olsaydım, çünkü bazıları gerçekten daha iyisini başarmak istiyor, ama yardımcı ve destekleyici olamıyorum, yetişemiyorum, onlara yardımcı olacak uygulamalardan haberim yok”.* Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö6 şu şekilde açıklamıştır: *“Benim işim okul kapısından içeri giren*

*her öğrenciye ders vermektir, bunu da gayet uygun şekilde yaptığıma eminim. Ancak davranış bozukluğu olan bir çocuğa sahip olacağımı bildiğimde kendime yapmam gereken kadar yapmamı söylüyorum, ama yine de onlarla çalışmadaki başarı oranım pek iyi değil sanırım, aslında öğretmediğim için değil, ben kan ter için de kalıyorum ama öğretilmediğim veya onlara ulaşamadığım için ders anlamlı olmuyor. Çünkü onlara uygun öğretimsel yolları pek bilmiyorum, sadece uğraş gösteriyorum". On dört yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö13 ise şunları paylaşmıştır: "Bugün sınıfa geldiklerinde aynı problemi çıkarırlarsa söz bugün çözeceğim ve son vereceğim diyorum, ama açıkçası bazı günler onların rahatsız edici davranışlarıyla ne yapacağımı bilmediğimde aldırılmayarak yaşamıma devam ediyorum, çünkü beni yıpratıyorlar uğraşasım gelmiyor".*

### *Öğretmenlerin Sınıflarında Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerin Bulunması Nedeniyle Kendilerini Sınırlı ve Yorgun Hissetmeleri*

Katılımcıların birçoğunun ortak teması, öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrencilerinin davranışlarının ne kadar yorucu olduğunu ifade etmeleridir. Sınıf öğretmenlerinin dersliklerine girdiklerinde davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme konusunda çok büyük ve oldukça zorlayan sorumlulukları mevcuttur (Wills vd., 2019). Katılımcılar, davranış bozukluğu olan öğrencilere ders vermeye hazırlanırken ne kadar yorgun hissettiklerini ifade eden çeşitli görüşler öne sürmüşlerdir.

Dokuz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö7 düşüncelerini şu şekilde açıklamıştır: "Bazı öğrencilerimin sınıfa alaysı, bozucu, yıkıcı tavırlarla ve sadece ortamı bozmak vermek için gelişi nedeniyle aynı rutinleri ve uygulamaları her gün yapmam çok yorucu oluyor. Çok gürültülüler ve neden bu kadar yoğun biçimde küfür kullandıklarını anlayamıyorum. Bazen tüm enerjinizin çekildiğini hissedersiniz, ama yine de o dersi çocuklara vermeniz gerekir". Altı yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö9 da benzer bir ifadeyi belirtmiştir: "Hani bizden yapılandırmacı öğrenmeyi uygulamamız bekleniyor ya. Sınıfta öğrencilerim için yapılandırmacı uygulamalar oluşturmak veya uygulamalarla ilgili alanlar yapmaktan çok yorulduğum günler oluyor. Hepsinin başarılı olmalarını istiyorum. Ama bazı günler gerçekten çok bunaltıcı olabiliyor ve değmediğini görüyorum". On yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö10 ise şunları paylaşmıştır: "Bazen kendinize içinizden şunu söylersiniz; ben bu filmi önceden de izlemiştim, bunun ne demek olduğunu iyi biliyorum ve ne kadar çirkin bir şey ebedeğimi de biliyorum, peki bu konuda ne yapabilirim? Hayatıma devam edeceğim, duymayacağım görmeyeceğim, çünkü bunca yıldır yaptığım şey bu... Kendime sadece bunu söylüyorum. Bunu sınıfa geldiklerinde çözeceğim, ama açıkçası bazı günler onların rahatsız edici davranışlarıyla ne yapacağımı bilmediğimde aldırılmayarak dersime devam ediyorum, çünkü beni yıpratıyorlar uğraşasım gelmiyor". Yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö1 de Ö10 gibi davranış bozukluğu olan öğrencilerin dersine girme konusunda sürekli

mücadelenin içinde kalmanın ne kadar yorucu olduğunu şu sözlerle ortaya koymuştur: *“Kendime sürekli bir fark yarattığımı söylüyorum, ama saygısızlığın çok fazla olduğu günler oluyor... İçinize bir şeyler yansıtıyor ve bu hep devam ettiği için siz bu mücadeleyi yapmaya devam edecek enerjiye sahip olamıyorsunuz bir müddet sonra artık”*. On dört yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö13 şunu öne sürmüştür: *“Size anlatamayacağım şeyler gördüm, yaşadım ve ders içinde tek yapabildiğim şey saate bakmak. Bu öğrenciler olduğunda artık enerjim kalmıyor çok yorgun oluyorum. Bu görüşmede size söyleyemeyeceğim çok şey var”*.

Bu kapsamda öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencileriyle etkileşim içinde olduklarında okul gününü atlatmakta ne kadar zorlandıklarını paylaşmışlardır. Öğrencilere sınıflarında ders vermek ve öğrencilerinin davranış sorunlarıyla sürekli olarak başa çıkmak zorunda kalmanın getirdiği hayal kırıklığını ifade edememek anlamına gelen mesleki zihniyeti korumanın ne kadar güç olduğunu belirtmişlerdir.

Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö6 şunları ifade etmiştir: *“Bir öğretmen olarak onları kızdıracak veya sorunlarını artıracak bir şey söylememek için her şeyi önceden ayarlamamız, planlamamız ve programlamamız gerekiyor. Bir öğretmen olarak bu çocukların istedikleri kişiye istediklerini özgürce söylemesi veya fiziki olarak yapması sizi bir süre sonra yıpratıyor”*.

Öğretmenler, sınıf içinde tüm öğrencileri üzerinde pozitif gelişme bakımından bir fark yaratmadığını hissettiklerinde ve çocukların da bunu bildiğinde öğretmenlik mesleğini yürütmenin sinir bozucu olduğunu ifade etmişlerdir. Davranış bozukluğu olan ve olmayan öğrencilerden oluşan bir sınıfa ders vermeye çalışmanın mesleki kıdemin etkisi olmaksızın tüm öğretmenler için sinir bozucu olduğu söylenebilir. Özellikle düşük sosyo-ekonomik alt yapıdan gelen, yaşadığı çevresel ve toplumsal yaşantıların bir sonucu olarak olumsuz davranışlar sergileyebilen öğrenciler için öğretmenlik mesleğindeki dinamikleri anlamının bunaltıcı olabileceği ifade edilmiştir.

On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3'ün görüşü bu durumu şöyle desteklemiştir: *“Bazı günler neden bu kadar uğraşayım ki diye düşünüyorum, çünkü ben bu çocuklara nasıl davranacağımı ve nasıl öğreteceğimi bilmiyorum ve onlar da benim öğretmediğimi çok iyi görüyorlar. İyi bir öğretmen olduğumu hissediyorum ama rahatsız etmeye başladıklarında kayboluyorum ve hayal kırıklığımı gösterdiğimde bana gülüyorlar. Artık aile ve sosyal çevre de çok baskın, bizim üstümüzde, bu öğrencilere kızmaya bile gelmiyor, anında veli okula gelip görüşmek istiyor. Çocuğunuza rapor alın dediğimde sözlü ve fiziksel şiddete bile maruz kalıyorum”*.

Öğretmenler, hangi sosyal çevrede çalıştıklarını ve bu çevreden gelen öğrenci topluluğunun getirdiği zorlukları anladıklarını, ancak olumsuz damgalamanın sosyo-ekonomik açıdan dezavantajlı olan tüm öğrenciler için geçerli olmadığını

belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğretmenlik mesleğini yapamadıkları için hayal kırıklığına uğradıklarını ifade etmişlerdir.

On altı yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö8'in görüşü şu şekildedir: *“Özellikle son 6-7 yıl içinde davranış bozukluğuna sahip öğrencilerimin sayısının arttığını düşünüyorum, her çocuk ailesi içinde nasıl muamele görmüşse bizden de öyle davranmamız bekleniyor ve bu durum sınıfımın tümüyle etkisiz kalmasına neden olduğu gibi bundan dolayı öğretilmediğim duygularını yaşadığım çok günüm olmuştur”*. On bir yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö2 hayal kırıklığını ise şöyle açıklamıştır: *“Lütfen şunu anlayın, ben kıdemli bir öğretmenim, gördüm, yaşadım ve bazen yaşadıklarına güliyorum, ama insan öyle bir noktaya geliyor ki kelimelerden mahrum kalıyorsunuz. Çünkü öğrenciniz için elinizden geleni yaptığınızı hissetmeniz anlamında mesleğimize dair verecek hiçbir şeyiniz kalmadı. Engelliliği anlıyorum ama saygısızlığı anlayamıyorum, fakat toplumda bu tür öğrenciler öncelikle aileden kaynaklı olmak üzere gitgide artıyor, çünkü her çocuk aile içinde prens ve prenses haline getirildi, ailenin çözemediği sorunu ben nasıl çözeyim, aile benim çocuğum deyip bombayı kucağıma bırakıyor, ama sen hiç destek vermiyorsun bu yüzden ben çok yoruldum”*.

#### *Olumlu Öğretmen-Öğrenci İlişkilerinin Kurulması*

Davranış bozukluğu gösteren öğrencilere yönelik geliştirilecek bir sonraki tema olumlu ilişkiler kurmaktır. Öğretmenler, sınıftaki aksamaları ve olumsuz davranışları azaltmak, öğrencilerin aktif katılımlarını sağlamak için bir köprü görevi görerek davranış bozukluğu olan öğrencilerle iyi ilişkiler kurmanın önemini vurgulamışlardır. Öğretmenlerin birçoğu davranış bozukluğu olan bazı öğrencileriyle nasıl olumlu ilişkiler geliştirdiklerini aktarmışlardır. Öğretmenler, kimi kişilerle olumlu ilişkiler kurmanın kolay olmadığını; buna rağmen sınıfta öğrenci ayırt etmeksizin olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi geliştirmenin etkisinin oldukça önemli olduğunu paylaşmışlardır.

Bunlardan on altı yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö8, artık genç olmadığını kabul eden deneyimli bir öğretmendir ve davranış bozukluğu olan öğrencilerle olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmaktan hoşlanmaktadır. Çalışmada on dört katılımcıdan dokuzu, davranış bozukluğu olan öğrencileriyle ilişkiler kurmanın önemli olduğunu açıklamışlardır. Ö8 görüşünü şöyle aktarmıştır: *“Bazı davranış bozukluğu olan çocukların dağılmış ailelerden veya bozuk ilişkinin olduğu ailelerden geldiğini biliyorum, bu yüzden bana anne ya da teyze demeleri sınıf içinde ve dışında ilişkimize yardımcı oluyor. Daha az sorun yaşamaya eğilimliyim ve özellikle bana ailelerinin bir parçasıymışım gibi bakmalarının onlara iyi geldiğini düşünüyorum. Bu çocuklar, etraflarındaki insanların hep olumsuz yüzlerle kendilerine bakmamasına o kadar çok ihtiyaç duyuyorlar ki”*.

Diğer öğretmenler de olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmanın davranış bozukluğu olan öğrencilerin ilgisini çekme konusunda oldukça faydalı olduğunu

paylaşmışlardır. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin küfür etme ve diğer saldırgan davranış biçimlerini sergileme konusunda eğilimli olduklarını öne süren Ö11, bu öğrencilerle pozitif yakınlık kurulduğunda olumsuz davranışlarının azaltılmasına yardımcı olabileceğini savunmuştur. On yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö11 görüşünü şu şekilde ifade etmiştir: *“Davranış bozukluğu gösteren çocuklarımı asla sınıfın önünde azarlamamaya çalışıyorum. Elbette bazen bunu çok fazlasıyla hak ediyorlar, ama ben asla yapmıyorum. Fırsat buldukça onları koridora çıkarıyorum ve hemen özür diliyorlar, hareketlerinin yanlış olduğunu kabulleniyorlar. Yıllardır buna benzer pek çok durum yaşadım. Açık konuşayım, onları her zaman koridora da hemen çıkaramıyorum çünkü bazen bana da etraflarından duydukları küfürleri anlamını bilmeden söylüyorlar, sonra sinirlendiğimi görünce ya bir süre oldukları yerde kıvıldamadan duruyorlar ya da dışarı ansızın koşuyorlar ve bunu yaparken de bana söylenerek devam ediyorlar. Normalde onların dışarı gelip benimle konuşmasını sağlamada başarılıyım, çünkü onların güvenini epey kazandım, bu onların olumsuz davranışlarını azaltma konusunda benim için çok önemli”.*

Öğretmenler ayrıca olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi kurabilmek için bazen öğretmenin öğrenciye zaman ayırmasını gerektirdiğini ifade etmişlerdir. On bir yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö2, davranış bozukluğu olan öğrencilerini tanımanın bazı sonuçlarını anlatan deneyimli bir öğretmendir. Bu kapsamda Ö2 şunları paylaşmıştır: *“Yıllar boyunca davranış bozukluğu olan öğrencilerimin bazılarını okuldan uzaklaştırma cezasına çarptırdım, sonra bazılarında yanlış yaptığımı hissettim, size nedenini anlatacağım. Onları tanıdıktan sonra ayrılmadığım öğrencilerim de oldu, zor geldi bana, bu sizi şaşırtabilir. Ve sonra benimle konuşmak istediler. Bu onların sınıfta rol yapmadıkları anlamına gelmiyor, neden böyle davrandıklarını çok iyi anlıyorum ama bu davranışları sergilediklerinde düşündüm ki o kadar da kötü niyetli değiller ve genellikle de okuldan sonra zaten barışıyoruz. Elbette sınıfı bozacak şekilde davranmalarından nefret ediyorum ama onların özür dilediğini duymak ve aynı zamanda duygularını dile getirerek gülümsediklerini görmek ikimizi de çok rahatlatıyor. Bunun tüm davranış bozukluğu olan öğrencilerimde işe yaramasını dilerdim, ancak bazılarını anlamak ve onlara dokunmak diğerlerinden çok daha zor, o kabuğu bir türlü istesen de kıramıyorsun”.*

Öğretmenler ayrıca davranış bozukluğu olan öğrencilerin genellikle saygısız olabileceğini ve onlarla etkileşim kurmanın zor olabileceğini paylaşmışlardır. On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3, öğretmenlerin öğrencileriyle sürekli etkileşim kurmaya çalışmasının oldukça önemli olduğunu belirtmesine karşın davranış bozukluğu olan öğrencileriyle çalışmaktan vazgeçmeye de çok yaklaştığını ifade etmiştir. Ö3 görüşünü şöyle açıklamıştır: *“Bir gün vazgeçmek istedim her şeyden çünkü her gün saygısızlık edilmesinden, kaba konuşulmasından gerçekten darlandım ve kelimenin tam anlamıyla çılgın olmak istediğim çok an oldu, ama öğretmen arkadaşlarımdan biri bana daha fazlasını yapmam gerektiğini söyledi.*

*Bana o çocukların beni tanımadığını, benim de onları kesinlikle tanımadığımı söyledi. Uzun lafın kisası, böyle yapınca davranış bozukluğu olan öğrencilerimden birinin davranışları tümüyle düzeldi, çünkü onu tanımaya zaman ayırdım. Hala kötü zamanımız oluyor ama eskisine göre çok daha az oluyor". On dört yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö13 tam öğrenme modelini benimseyerek tüm öğrencilerin öğrenme hakkına sahip olduğuna inanmaktadır. Kendisi özel bir hastalığın üstesinden gelmiş biri ve davranış bozukluğuna sahip öğrenciler için büyük bir kalbi var, çünkü engelliliğin sadece bir özelliğın yetersizliğini göstermekle birlikte çocuğun kim olduğunu tanımlamadığını düşünmektedir. Ö6 görüşünü şu şekilde öne sürmüştür: "Bu çocuklar sevmekten çok daha önemlisi değer verildiğini görmek istiyor aslında, çünkü kendi çocuklarıma da bunu aşıyorum. Kendi çocuklarımı nasıl koruyorsam ve onlara sorumluluklar veriyorsam davranış bozuklukları olan çocuklarım için de aynı şeyler geçerli. Davranış bozukluğu göstermeleri, incinmedikleri, ağlamadıkları veya duyguları olmadığı anlamına gelmiyor çünkü öyle olmadıklarını biliyorum. Önce onları seviyorum ve oradan da zaten arzu ettiğimiz sonuca gidiyorum".*

Öğretmenler, davranış bozuklukları olan öğrencilerle olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisi kurmanın beklenmedik şekillerde fayda sağladığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencinin olumsuz davranışlarının azaltılmasında ve gelecekteki yansımalarının önlenmesinde faydalı olacak eğilimleri tespit etmişler, uygulamışlar ve uygulama çıktılarını almışlardır

Beş yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö5'in ifade ettiği üzere "Bazı günler davranış bozukluğuna sahip öğrencilerimin zor bir gün geçireceğini hissediyorum, çünkü onları servisten inerken veya okula yürüyerek gelenleri gözlemliyorum. Kimi zaman onları bir kenara çekiyorum, kısa bir süre konuşuyorum. Çoğu zaman benimle konuşuyorlar, çünkü onlarla yakın bir ilişki kurdum. Bunun ana nedeni bence bu. Bu tür öğrencilerle dersten önce görürsem mutlaka konuşuyorum çünkü o negatif enerjiyi sınıfıma getirmelerine izin vermiyorum, sınıfı dersi nasıl yerle bir ettiklerini biliyorum".

Davranış bozukluğu olan öğrencilerle olumlu öğretmen-öğrenci ilişkisine sahip olmanın tüm yönlerini anlamak hem öğrenciye hem de öğretmene yardımcı olabilmektedir. Öğretmenler olumsuz davranışların oluşmasını engelleyerek ve öğrenciyi en çok etkileyen tetikleyicileri öğrenerek potansiyel biçimde fayda sağlayabilirler. Öğrenciler, sınıftaki aksamaları olumlu biçimde engelleyen ve öğrenmelerine yardımcı olan öğretmene karşı bir süre sonra güven geliştirmektedirler.

#### *Olumlu Ortamın Korunması*

Bu çalışmaya katılanlar olumlu bir ortam sağlamanın önemini dile getirmişlerdir. Öğretmenler, inşa edilen olumlu öğrenmeyi devam ettirmenin davranış bozukluğu olan öğrencilerle çalışmanın bir sonucu olarak yaşanan bazı olumsuz davranışların

üstesinden gelmeye yardımcı olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilere öğretmenlik yapmanın çok fazla enerji harcama, pozitif kalma ve negatife odaklanmama gerektirdiğini belirtmişlerdir.

On yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö10 bu çalışmanın en yaşlı katılımcılarından biridir ve kendisini mesleki anlamda bir yetiştirici olarak görmektedir. Öğrencilerine “çocuklarım” diye hitap etmektedir; çünkü öğrencilerinin kendisine ait olduğunu düşünmektedir. Olumlu doğası, davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme yaklaşımına da yansımaktadır. On yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö11 görüşünü şöyle paylaşmıştır: *“Çocuklarıma sürekli pozitif olmalarını söylüyorum. Bunu çok uzun zamandır yapıyorum, bu yüzden olumlu konuşmadan sonra sınıfın olumsuz duygulara girmesine izin vermiyorum. Çocuklarım zaten hiçbir öğretmenin ve çevresindeki insanların onlarla ders çalışmak istemediğini düşünüyor, hep yalnızlaştırılıyorlar, bu yüzden de dikkat çekmek için olumsuz davranışlara yöneliyorlar sanırım, ama bunu benimle paylaşıyorlar”*.

Öğretmenlerin birçoğu, davranış bozukluğu olan öğrencileri sınıflarında negatif enerji yaymaları nedeniyle istememenin çok basit görüş olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, olumlu bir öğrenme ortamı yaratmanın hem kendileri hem de davranış bozukluğu olan öğrenciler için faydalı olduğunu belirtmişlerdir.

Beş yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö12, *“Onları istedikleri şeylerden bazılarını yaparak sınıfa dahil ediyorum. Bunun onlara içlerinden geçeni yapma fırsatı yarattığını hissediyorum”* demiştir. Yine beş yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö5 şöyle açıklamıştır: *“Sınıf kurallarına hepimiz birlikte karar veriyoruz. Elbette son sözü ben söylüyorum, ama sınıfın kurallarında söz hakkına sahip olduklarını hissettiklerinde bu olumlu bir öğrenme ortamı yaratıyor, liderlik özellikleri öne çıkıyor”*. Yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö1 şöyle paylaşmıştır: *“Her hafta son gün çocuklarıma o hafta boyunca ne düşündüğümü, neler biriktirdiğimi anlatıyorum, bu bir başarı. Onlara başarı diyorum, çünkü başkalarının bunu yapmadığını biliyorum. Kim olduklarına dair olumlu düşünmemi sağladıklarından emin oluyorum”*.

Dokuz yıllık mesleki deneyime kadın erkek öğretmen olan Ö7, davranış bozukluğu olan öğrencilerinin sınıfta nasıl hissedebilecekleri konusunda belli bir dereceye kadar davranış bozukluğu olan öğrenciler için olumlu bir öğrenme ortamı yaratmanın önemli olduğunu ifade etmiştir. Ö7 şunları aktarmıştır: *“Ben onların yaşındayken öğretmenlerimin bana nasıl davrandığını çok iyi hatırlıyorum. Kötü bir çocuktum, geriye dönüp baktığımda, aklımda kalanlar şöyle. Öğretmenlerimin sınıfa girdiğimde gözlerine baktığımda benden nefret ettiklerini görüyordum, benden hoşlanmazlardı, asla iletişim kurmadılar, beni anlamaya da çalışmadılar, bu yüzden özel ihtiyaçları olan çocuklarım için her zaman üzerime düşeni yapıyorum, onları hoş bir şekilde karşılıyorum. Engelli olsun ya da olmasın tüm çocuklarımı seviyorum ve içeri girip çıkarken kendilerini iyi hissetmelerini elimden geldiğince sağlıyorum”*.



### *İdari Desteğin Eksikliği*

Bu çalışmadaki öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerin saygısız ve yıkıcı davranışlarını caydırmak veya durdurmak için okul yönetiminin yeterli desteği sağlamadığını açıklamışlardır. Öğretmenler, bazı davranış bozukluğu öğrencilerinin ve ebeveynlerinin sözlü ve fiziksel şiddetine uğradıktan hemen sonra okula gelmenin ne kadar güç olduğunu ifade etmişlerdir. Öğretmenler, yöneticinin öğrenciye yalnızca disiplin kâğıdı göndermenin ya da sözlü biçimde azarlamının ne kadar cesaret kırıcı olduğunu açıklamışlardır.

On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3 şunu paylaşmıştır: *“Bir öğrencinin size kötü sözler söylemesi veya davranması, sizin bunu öğrencinin sadece engelliliğine atfetmeniz ne zaman normal hale geldi. Okul yöneticisinin bunlara bakışı engeldir ne yapsa yeridir anlayışı çok yanlış oluyor, bu çocuklardan bazılarında bu şekilde davranmasına nasıl izin verdiğini anlayamıyorum.”* Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö6 şunları ifade etmiştir: *“Derse sürekli geç kalan ve canı istediğinde dışarı çıkan öğrencim için rehberliğe yönlendirme yazmaktan yoruldum. Bu çocuk istediği gibi gelip giderken sınıftaki diğer çocuklarımdan kurallara uymalarını istememi nasıl beklersiniz? İşin ilginç tarafı, çocuğun ders esnasında neden koridorda olduğuna dair ben şikâyet mesajları aldım, sanki benim hatamı gibi, sanki ben derse almıyordum gibi”*. Yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö1, başta davranış bozukluğu olan öğrencileri olmak üzere tüm öğrencileriyle yakın bağlar kurmak için çok çalıştığını açıklamıştır. Bir yöneticinin davranış bozukluğu olan bir öğrenci ile konuşurken ne yapması gerektiğini öğretmene değil de bir öğrenci ile paylaşması hayal kırıklığına uğratmıştır. Dokuz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö7 şunları paylaşmıştır: *“Okul idarecim bana durduk yere soruyor neden bu öğrencimle yakın bağlar kuruyordum ve ne yapıyordum. Ben defalarca toplantılarda dile getirdim, söylediklerimi görmezden geliyorsunuz. İdareci çocuğu çekmiş odasına konuşmuş. Çocuğuma ben sordum ne olduğunu, doğruyu söyledi, çünkü sınıfıma geldiğinde anlık gülmeye başladı. İdareci her gün bu çocukla uğraşmak zorunda değil, ben o çocukla sınıf içindeyim. Bir otorite figürü olarak beni öğrencinin önünde baltalaması açıklanamaz, zaten destek de vermiyor, ne yapmaya çalışıyor”*.

Öğretmen, yöneticilerin sınıfta olmanın nasıl bir his olduğunu unuttuğunu belirtmiştir. Ayrıca yöneticilerinden destek almanın çocukların bu işte hep birlikte olduğunu ve kendilerinin (yöneticilerin) öğretmenlerine destek vererek çok şey yapabileceklerini görmelerine yardımcı olabileceğini söylemiştir. Öğretmen, yöneticilerin destek eksikliğinin bazı davranış bozukluğu olan öğrencilerin öyle davranmasına neden olduğunu ve sorunu artırdığını belirtmiştir.

### *Ebeveyn Desteğinin Eksikliği*

Son bulgu, davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik ebeveyn desteğinin yeterli düzeyde olmayışıdır. Bu çalışmadaki öğretmenler, davranış bozukluğu olan

öğrencilerle çalışırken ebeveyn desteğinin eksikliğinin çok yetersiz olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler, ebeveynlerin genellikle çocuklarının davranışlarının farkında olduklarını, öğretmenden bu sorunlarla ilgilenmesini ve çözmesini belediklerini belirtmişlerdir.

Öğretmenler, davranış bozukluğu olan ebeveynlerine her zaman öğrenci diyemeyeceklerini bildiklerini ancak bazen ebeveynlerin öğrenciyi sakinleştirmeye gerçekten yardımcı olabileceğini, çünkü ebeveynin konuşmasının öğrenci üzerinde yarattığı etkiyi gördüklerini belirttiler.

Altı yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö9, davranış bozukluğu olan bazı öğrencilerinin uymasını sağlayacak herhangi bir stratejiden sık sık mahrum kaldığını, çünkü ebeveynlerin ona sorun kendisindeymiş gibi baktığını söylemiştir: *“Çocuklarından konuşmak için ailelerini aradım ama sanki onları rahatsız ediyordum gibi davranıyorlar. Aileyi arıyorum, telefonda sesimi duyunca karşı taraf sizi yalnızca çocuğunuz bugün sınıfta ortalığı kasıp kavurduğu için bu yüzden sizi arıyorum gibi bir algı ile anlaşıyorum, oysaki çok naif bir dil kullanıyorum, çocuğu kötülemiyorum, ama telefon ya yarıda kesiliyor ya da aile hemen saldırıya geçiyor, amacım sadece durumu çözümlmek çocuğu sahiplenmek”*. Ö6 şunu paylaşmıştır: *“Keşke bu ebeveynlerin bazılarında yardım alabilseydim. Üzücü, çünkü çocuklarının ne kadar kötü durumda olduğunu biliyorlar. Çocuğunuzun engelli olduğunu anlıyorum, ancak sizi ona bu şekilde davranmaktan alıkoymaz diyorum, maalesef tepkileri bazen sözlü hatta ben yaşamadım ama duyduğum kadarıyla fiziksel şiddete de dönüşebiliyor”*.

Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerin ebeveynlerinin okuldan gelen telefon çağrılarını görmezden gelmelerinin alışılmadık bir durum olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler velilerden aldıkları desteğin bu tür öğrencilerin olumsuz davranışlarını gidermede büyük rol oynayabileceğini öne sürmüşlerdir. Ayrıca öğretmenler bir ebeveynin çocuğunu yönlendirmesine yardımcı olabileceğini ve onlara hangi davranışların kabul edilebilir, hangilerinin kabul edilemez olduğunu bildirebileceğini ifade etmiştir.

On yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö11 bu durumu şu şekilde açıklamıştır: *“Bazı aileler okul tarafından arandığını bildiklerinde telefona cevap vermiyorlar, çok yazık. Ama ben her zaman kötü duyurular için aramıyorum. Velileri bazen iyi haberlerle de aramak için elimden geleni yapıyorum, fakat yine de dönüş yapmıyorlar, genelde çok duyarsızlar”*. On dört yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö13 şunları paylaşmıştır: *“Çocuğunuzun davranışlarıyla ilgili olarak öğretmeninden telefon alıyorsanız neden bir ebeveyn olarak yardım etmek için bir şeyler yapmıyorsunuz? Çocuğunuz kötü bir şey yaptığında aramalara cevap vermemeniz ve dönüş yapmamanız beni şaşırtıyor, ama çocuğunuza öğretmeni size göre yanlış bir şey yaptığında veya söylediğinde acele bir şekilde okula gelip müdürle görüşmek istiyorsunuz”*.

### *Stratejik Olunması*

Ortaya çıkan üçüncü tema, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verirken stratejik olmaları gerektiğidir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin yıkıcı ve kaotik davranışları genel itibariyle engelliliklerinden dolayı ortaya çıkar ve aslında beklenmedik bir durum değildir. Öğretmenler bu süreçte etkili bir şekilde yanıt vermek için yeterince hazırlıklı değildirler (Marsh vd., 2019). Bu çalışmada öğretmenlerin çoğu, davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verirken başarılı olup olamayacağınızın en önemli yönlerinden birinin stratejik olmak olduğunu açıklamışlardır. Öğretmenler davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verirken neyin işe yarayıp neyin yaramadığını bilmenin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, bazı öğrencilerin birbirine yakın oturması gerektiğini, bazılarının ise dikkat dağıtıcı unsurları azaltacak şekilde diğer öğrencilerin etrafında oturması gerektiğini öne sürmüşlerdir.

On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3 bunu şu şekilde açıklamıştır: *“Ortak ilgi alanları olduğunda bu öğrenciler diğer öğrencilerle iyi çalışırlar. Sınıfta kimin nerede oturduğuna dikkat etmeye çalışıyorum. Herhangi bir yere oturmalarına izin vermiyorum ama kesinlikle onların ihtiyaçlarını karşılamaya çalışıyorum, çünkü çocuklarımın her zaman kendi sınıflarında olduklarını hissetmelerini isterim... Öğretmen olduğum için mutluyum, her zaman pozitif enerjili olmayı seviyorum ve çocuklarımın da aynı enerjiye ihtiyacı var. Hatta bazı davranış bozukluğu olan çocuklarım bile bazen bana çok fazla enerji veriyor”.*

Öğretmenler, eğer bir planları yoksa davranış bozukluğu olan öğrencilere ders vermenin çok sıkıcı olduğunu belirtmişlerdir. Nasıl öğreteceklerine dair birçok farklı alternatiflere sahip olmanın önemini vurgulamışlardır. Çünkü bir planınız yoksa başarısız olmayı planlıyorsunuzdur şeklinde görüş bildirmişlerdir.

Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö14 bu durumu şöyle açıklamıştır: *“Sınıftaki dikkat dağınıklığını azaltmak için çocuklarımın iyi etkileşimde buldukları öğrencilerle birlikte oturmasına ve olumlu duygular geliştirmelerine dikkat ediyorum”.* Ö4 ise şöyle açıklama yapmıştır: *“Bu çocuklarımı, sorumluluk sahibi ve onlara yardımcı olabilecek diğer öğrencilerle gruplandırıyorum. Bu beni özgürleştiriyor, çünkü ders boyunca dikkatimi onlara çok fazla odaklamak zorunda kalmıyorum”.*

Öğretmenler ayrıca davranış bozukluğu olan öğrencileriyle ne zaman etkileşime gireceklerini, nasıl etkileşime gireceklerini veya girmeyeceklerini anlama ihtiyaçlarının da olduğunu belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler dikkat dağıtıcı unsurları, olumsuz davranışları en aza indirmek ve davranış bozukluğu olan öğrencilerini derse aktif şekilde dahil etmek veya derste tutmak için bir plana sahip olmanın önemli olduğunu öne sürmüşlerdir.

On yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö10 şunu paylaşmıştır: *“Sınıftaki bazı aksamaları önlemek için davranış bozukluğu olan*

*öğrencilerimi görmezden geliyorum. Eğer gerçekten ne olduklarını görmek isterseniz sınıf seviyesinde bir soru sorun, yeterli olacaktır çünkü cevap veremezler. Bu öğrencilerime her zaman cevabını bilmelerini istediğim alt düzey sorular sormaya çalışırım. Bu onların güvenini artırmaya yardımcı olur ve birbirimize olan güvenimizi de oluşturur”.*

Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerle çalışma planı yapmanın önemli bir sorumluluk olduğunu, çünkü tüm öğrenciler için geçerli tek bir planın mevcut olmadığını belirtmişlerdir. Öğretmenler, öğrencinin kim olduğunu öğrendiğinizde o öğrenciyle çalışma planı geliştirebileceğinizi ifade etmişlerdir. Stratejik olmak aynı zamanda bazı öğretmenlerin stres düzeylerini ve kişisel hayal kırıklıklarını azaltmalarına da yardımcı olmaktadır.

On altı yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö8 ise şu görüşünü aktarmıştır: *“Onları çoğunlukla sınıfta ne zaman ilgi odağı haline getireceğimi biliyorum veya ne zaman neyi yapmayacağımı da hissediyorum. Bugüne kadar deneme yanılma bana neyin işe yarayıp neyin yaramadığını öğretti. Çocuklar beni seviyor, çünkü onlarla nasıl ilişki kuracağımı öğrendim. Her öğretmenin bilmesi gereken iki şey var; onları asla sınıfta arkadaşları önünde utandırmayın ve onları nasıl geliştireceğinizin yollarını öğrenin”.*

#### *Davranış Bozukluğu Olan Öğrencilerin Öğrenebileceğine İlişkin İnanç*

On dört katılımcının tümü davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenebileceği şeklinde yanıt vermişlerdir. Davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermeye ilgili öngörülen yanlışları sorgularken Ö2, Ö4, Ö7, Ö10 ve Ö13’ten gelen yanıtların hepsi benzer ifadeler olmuştur. On bir yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö2’nin davranış bozukluğuna sahip çocuklarla çalışma geçmişi oldukça fazla ve *“Bu öğrenciler aptal değil ve tekrar ediyorum o öğrenciler aptal değil”* cevabında kararlılık göstermiştir. Dokuz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö4, *“Bu öğrencilerin her zaman sorunlu oldukları ve öğrenmeye ilgi duymadıkları doğru bir ifadedir, ama aptal oldukları ve öğrenemedikleri tümüyle yanlıştır”* demiştir. Yine dokuz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö7, *“Bu öğrenciler genelde davranış sorunlarını aşırı öğrenemiyorlar, aslında öğrenme potansiyelleri var”* demiştir. On yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö10, *“Öğrenme eğilimlerinin olduğunu düşünmüyorum, gerçekte isteseler öğrenirler”* demiştir. On dört yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö13 ise *“Normal akranlarıyla aynı ortamda öğrenemiyorlar, bu öğrencilerin öğrenmeleri için ayırmak lazım”* şeklinde görüşünü ortaya koymuştur.

On iki yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö3, *“Bu çocuklar, çok kötü niyetliler ondan dolayı öğrenemiyorlar ve her zaman da sorunlu olacaklar”* demiştir. Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö6, *“Öğrenme talepleri ve duyguları olmadığı için sınıfta diğer normal çocuklarla birlikte dersi alamıyorlar”* demiştir. Altı yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö9,

*“İtiraf etmeliyim ki düşünmem neredeyse bir dakikamı aldı, ama bu çocukların da mutlaka öğrenebileceğini biliyorum”* demiştir. On yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö11, *“Bazen problemliler olsalar da kesinlikle öğrenebilirler”* şeklinde açıklamıştır. Beş yıllık mesleki deneyime sahip erkek öğretmen olan Ö5, *“Eğer bir öğretmen duygularını tamamen sınıfın dışında bırakır ve bu çocukları tanıyıp onların da bir zihne sahip olduğunu düşünürse düşündüklerinden daha fazlasını yapabildiklerini keşfedebilir”* demiştir. Yedi yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö1 ise bu soruyu şöyle yanıtlamıştır; *“Diğer öğretmen arkadaşlarımla bu çocuklarla zamanımı boşa harcadığımı söylemeleri beni bazen çok üzüyor. Aslında ben görevimi yapıyorum. Nereden biliyorsunuz kimin doğruyu yaptığını. Çok üzücü maalesef ama çok fazla meslektaşım bu düşünceyi benimliyor”*. Sekiz yıllık mesleki deneyime sahip kadın öğretmen olan Ö14 şunu paylaşmıştır: *“Meslektaşlarımla bu öğrencilerimin asla öğrenemediklerini söylemelerine çok kızıyorum, bu çok saygısızlık. Tamam anlıyorum, kötüler. Ama bir kere güvenin bu çocuklara. Tüm davranış bozukluğu olan çocuklar bazı meslektaşlarımla gibi kafayı yedirir insana demek isterdim, ama bu çok doğru değil. Öğretmen olarak siz onlara ders verebilmek için onları yeterince tanımaya çaba göstermelisiniz. Onları problemliler diye adlandırmak, onlara öğretmenlik yapamayacağımı söylemenin başka bir yoludur ki bu da aslında sorunun bir parçasıdır”*.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Çalışmanın amacı, sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilerin eğitimi konusundaki algılarını ve kişisel deneyimlerini incelemektir. Öğretmenlerin sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilerle yaşadığı deneyimlerini ele alan çalışmalar yok denecek kadar sınırlıdır. Dolayısıyla bu çalışmanın sonuçları, sınıflarında davranış bozukluğuna sahip öğrencileri olan öğretmenlere ve alanyazındaki boşluğa katkıda bulunmayı hedeflemiştir. Çalışmanın temelini oluşturan teori, epistemolojik algı teorisidir. Kişisel algı, görülen şeylerin algılanması ve inanılması nedeniyle oluşur (Siegel & Silinis, 2015). Kişisel epistemoloji, bireylerin nasıl öğrendiğine ve bilginin doğasını, anlayışını ve kendi inançlarını tanımlamak için hangi kişisel yargıların kullanıldığını odaklanır (Hofer & Pintrich, 1997). Teorik çerçevede doğrultusunda öğretmenler sınıflarında bu öğrencilerle yaptıkları uygulamalar sonucunda davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilgili bilgi, anlayış ve kendi inançlarına dayalı geliştirdikleri kişisel yargılarını ortaya koymuşlardır. Görüşülen öğretmenlerin tümüne kendi kişisel inançlarının, bilgilerinin ve sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim verme anlayışlarının nasıl olduğunu belirtebilecekleri sorular sorulmuştur.

Çalışma bulguları sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik algıları ve kişisel deneyimleriyle ilgili dokuz temayı içermiştir: (1) Öğretmenlik mesleğinin zor oluşu, (2) öğretmenlerin hazırlık veya eğitim eksikliği, (3) öğretmenlerin kendilerini sinirli ve yorgun hissetmeleri, (4) olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurulması, (5) olumlu ortamın korunması, (6) idari desteğin

eksikliği, (7) ebeveyn desteğinin eksikliği, (8) stratejik olunması ve (9) davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenebileceğine ilişkin inanç.

Bu amaçla oluşturulan alt problemler doğrultusunda değerlendirme yapılırsa öğretmenler, sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilerin olmasından dolayı kendilerini hayal kırıklığına uğramış, yorgun ve bitkin hissettiklerini belirtmişlerdir. Öğretmenler çoğunlukla davranış bozukluğu olan öğrencilerin davranışsal ve akademik zorluklarından bunaldıklarını belirtmişlerdir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin akademik ve davranışsal ihtiyaçlarının farklılaşması, sınıf öğretmenlerinin bu ihtiyaçları karşılaması konusunda kendilerini yetersiz hissetmelerine neden olmaktadır (Cooper vd., 2018). Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermek için gereksinim duydukları herhangi bir mesleki gelişimi veya diğer eğitimleri alamadıklarını bu yüzden kendilerini oldukça yetersiz hissettiklerini belirtmişlerdir. Bunun anlamı, öğretmenleri sınıfında davranış bozukluğu olan öğrencilere nasıl eğitim vereceklerini hazırlayacak nitelikli bir özel eğitim ve mesleki gelişim uygulamalarının gerekliliğidir. Botha ve Kourkoutas (2016), davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim veren öğretmenlere mesleki eğitim verilmesinin, öğretmen ve öğrencilerin öğrenmeye bakışını iyileştirmede faydalı olabileceğini açıklamıştır. Klopfer ve diğerleri (2019) tarafından da hem yeni başlayan hem de deneyimli öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrencilerin karşılaştığı zorlukları çözmek için gereken becerilere sahip olmadığı öngörülmüştür. Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerin sınıflarında ders anlatırken sözlü müdahale, ağlama, bağırma, akranlarına yönelik sözlü ve fiziksel saldırganlık gibi rahatsız edici davranışları nedeniyle zorlandıklarını belirtmişlerdir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin olumsuz davranışlarının tekrarlanması ve sürekli ders düzeninin bozulması genel olarak karşılaşılan zorluklar olarak belirlenmiştir. Bu sonuca dayanarak davranış bozukluğu olan öğrencilerin yıkıcı davranışlarının etkili bir şekilde nasıl yönetileceği konusunda öğretmen eğitiminin desteklenmesi gerektiği belirtilebilir. Bu çıkarım Leggio ve Terras (2019) tarafından da desteklenmiştir; çünkü davranış bozukluğu olan öğrencilerin sergilediği olumsuz ve yıkıcı davranışlarından bazıları eşyalara zarar vermek, küfür kullanmak ve başkalarına karşı sıklıkla müdahaleli saldırganlık sergilemektir. Sınıf öğretmenleri, davranış bozuklukları olan öğrencilerle ilişkili bazı olumsuz davranışların sınırlandırılmasına yardımcı olmak için olumlu öğretmen-öğrenci ilişkilerinin yanı sıra olumlu bir öğrenme ortamı kurmanın ve devam ettirmenin önemini belirtmişlerdir. Capern ve Hammond (2014) bu çıkarımı destekleyerek davranış bozukluğu olan öğrenciler ve öğretmenler arasındaki günlük etkileşimlerin olumlu bir izlenim yarattığını ve bunun da öğrenme ortamında daha olumlu sonuçlara yol açabileceğini belirtmişlerdir. Öğretmenler nazik davranışlar sergilediklerinde, davranış bozukluğu olan öğrenciler kendilerini daha rahat hissettikleri için etkileşimli bağlantı kurma eğilimi göstermektedirler. Öğretmenler ayrıca sınıflarında davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermek için gereken sosyal desteği veya eğitimi alamadıklarını da bildirmişlerdir. Önceki araştırmalarda da öğretmenlerin

çoğu, davranış bozukluğu olan öğrencilerin bireyselleştirilmiş ihtiyaçları ile özelliklerine ilişkin yetersiz donanımları nedeniyle davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermeye kendilerini hazır hissetmediklerini öne sürmüşlerdir (Gage vd., 2017; Gilmour vd., 2021; Leggio & Terras, 2019).

Davranış bozukluğu olan öğrencilerin davranışsal zorluklarının üstesinden gelmek için gereken özel eğitim olmadan sınıf öğretmenleri, bir süre sonra öğrencilerinin davranışlarına ve ihtiyaç düzeylerine yönelik kendi yorumlarına güvenmek zorunda kalmaktadır. Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerin zorlayıcı olduğunu ancak etkileşimlerinde stratejik olabildikleri ve olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri geliştirebildikleri zaman sınıftaki aksamaların ve olumsuz davranışların hafifleyebileceğini belirtmişlerdir. Sınıf öğretmenleri, sınıflarında kanıtı dayalı ve davranışsal stratejiler kullanıldığında, davranış bozukluğu olan öğrencilerin akademik ve genel davranışları geliştikçe öğrenci algılarının da arttığını bildirmişlerdir. Araştırmaya katılan öğretmenler ayrıca sınıfta olumlu bir ortam sağlamanın önemini de belirtmişlerdir. Saloviita (2020) tarafından yürütülen araştırmada öncelikle öğretmenlerin destekleyici tutumlarının, öğrencilerin davranışsal ve akademik gelişimlerinin artmasına yol açtığı gösterilmiştir. Öğretmen, genellikle davranış bozukluğu olan öğrencilerle ilişkilendirilen olumsuzluk yerine olumluya odaklanmanın olumlu bir öğrenme ortamı oluşturmada faydalı olabileceğini tartışmıştır. Ayrıca olumlu öğretmen-öğrenci ilişkileri kurmak, sınıftaki aksamaların ve olumsuz davranışların azaltılması ile öğrenci katılımının artırılması açısından da önemlidir. State ve diğerleri (2019)'nin ifade ettiği üzere etkili kanıtı dayalı uygulamalar arasında sosyal beceri eğitimi, öz yönetim, işlev temelli davranış destekleri, olumlu sonuçların öğrenci tarafından kabul edilmesi ve okul çapında davranış beklentilerini destekleyen olumlu pekiştirmeler yer almaktadır. Bu çalışmada göze çarpan bir sonuç, on dört öğretmenin tamamının davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenebileceğine inanmasıydı. Önceki araştırmalarda öğretmenler, öğrenciyi cinsiyet (erkek, kız), başarı (zayıf, orta başarılı, yüksek başarılı) bakımından açıklamış veya davranış problemline sahip öğrencilerle olan geçmiş olumsuz deneyimlerini aktarmıştır (Zimmermann, 2018). Araştırmaya katılan sınıf öğretmenleri, sınıf içinde yaşanan çeşitli aksaklıklar ve davranış sorunlarına işaret etmiş, ancak hepsi davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğrenebileceği konusunda hemfikir olmuşlardır; bu da davranış bozukluğu olan öğrenciler hakkındaki yanlışlıklardan biridir. Davranış bozukluğu olan öğrenciler, engelli öğrenciler arasında okulu bırakma ve memnuniyetsizlik oranı bakımından en yüksek düzeyde sergilediklerinden bu önemli bir bulgudur (Marsh vd., 2019). Ancak öğretmenler davranış bozukluğu olan öğrencilere ders vermenin oldukça güç ve zor olduğunu belirtmişlerdir. Özellikle ilkokul 1. sınıftan itibaren davranış bozukluğu olan çocuklarda bir önlem alınmaz ise sorunun bir filiz gibi gelişip olgunlaşmaya başladığı öne sürülmüştür. Öğretmenler, davranış bozukluğu olan öğrencilerin yardım etmeyi reddetmelerinin veya ödevlerini yapmaya kalkışmamalarının alışılmadık bir durum olmadığını paylaşmıştır.

Araştırmacılar, öğretmenlerin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik olumsuz algı geliştirmelerinin temel nedenlerinden biri olarak davranış bozukluğu olan öğrencilerin edindiği yetersiz öğrenme çıktılarını göstermeleridir (Cooper vd., 2018; Garwood & Ampuja, 2019). Davranış bozukluğu olan öğrencilerin damgalanma ve bunun sonucunda ortaya çıkan önyargılı algı, öğrencilerin özelliklerinden ziyade etiketleme olarak görülebilir (Hornstra vd., 2010). Daley ve Rappolt-Schlichtmann (2018), öğretmenlerin engellilik algı etiketinin damgalanmaya yol açabileceğini ve bunun öğrenci için olumsuz bilişsel veya duyuşsal çıktılarla ilişkilendirilebileceğini öne sürmüştür. Öğretmenler ayrıca davranış bozukluğu olan öğrencilerin saygısız ve rahatsız edici davranışlarını caydırmak konusunda yöneticilerin desteğinin olmamasından dolayı da hayal kırıklığına uğradıklarını belirtmişlerdir. Bazı öğretmenler, idari destek eksikliğinin sınıf kurallarını inşa etme ve beklentileri karşılama ile sınıf içi uygulama becerilerini zayıflattığını bildirmiştir. Öğretmenler ayrıca yönetici ve öğretmenler arasında yeterli düzeyde birlik sağlanmasının öğretmenlerin streslerini azaltacağını ve davranış bozukluğu olan öğrenciler için düşündükleri sınıf beklentilerini iyileştireceğini belirtmişlerdir. İdari destek eksikliği, davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğretmenleri arasında en sık görülen yıpranma nedenlerinden biridir; öğretmenler bazen yöneticilerin anlamlı bir destek sağlamak yerine sadece öğretmenin uzmanlığına güvenmesinden bazen de hiç müsait olmamalarından veya ihtiyaçları karşılamada ve sorun çözmede dikkatsiz davranmalarından şikayet etmişlerdir. Öğretmenler ayrıca aile desteğinin eksikliğinin de önemli bir sorun olduğunu belirtmişlerdir. Öğretmenler, velilerin zaman zaman öğrencilerin davranışlarına destek sağlama konusunda isteksiz olduklarını bildirmişlerdir. Öğretmenler ayrıca öğrencinin olumsuz davranışlarına yardımcı olmak için zaman zaman ebeveyn desteğine ihtiyaç duyulduğunu da ifade etmişlerdir. Buchanan ve diğerlerine (2016) göre öğretmenler ebeveynlerin çocuklarına eylemlerinin sonuçlarını öğrenmelerini, onları disiplinle desteklemelerini ve davranışlarını olumlu yönde iyileştirmek için öğretmenlerle birlikte çalışmasını talep etmektedirler. Öğretmenler, idari ve veli desteğinin, öğrencinin davranışlarını düzeltme ve öğrenme beklentileri konusunda farkındalığını artırmaya yardımcı olabileceğini paylaşmıştır.

Nitel araştırma yöntemine dayanan olgubilimsel çalışmanın bulgularına ve sonuçlarına dayanarak sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrenciler hakkında sıklıkla olumsuz görüş sergilemeleri sorunun daha derin boyutlarda ele alınmasına yönelik öneriler doğurmuştur. Bu kapsamda öncelikle okul yılı başlangıcından önce ve okul yılı boyunca davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermek için öğretmenlere mesleki gelişimin sağlanması önerilebilir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin sınıfa entegrasyonu ve davranış yönetimi alanlarında sınıf öğretmenlerine okul yılının başında ve yıl ortasında mesleki gelişim sunmak öğretmenlerin gereksinim duyduğu bir faaliyettir. Ayrıca öğretmenler mesleki gelişim oturumlarından edindikleri stratejileri uygulayıp daha sonra neyin etkili



olduğunu ve neyin etkili olmadığını tartışabilirler. Sınıf öğretmenlerinin okul yöneticileriyle aylık destek oturumları düzenlemesi önerilebilir. Aylık destek oturumları öğretmenlerin yanı sıra idari ekipten de oluşabilir. Aylık oturumların amacı, davranış bozukluğu olan öğrencilerin davranışsal kaygılarının düzeltilmesi ve iyileştirilmesiyle ilgili olarak işbirlikçi bir duruş geliştirmek olmalıdır. İdari destek eksikliği, davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğretmenleri arasında en sık görülen yıpranma nedenlerinden biridir; çünkü öğretmenler bazen yöneticilerin anlamlı bir destek sağlamak duyarsız olmalarından şikâyet etmektedirler. Öğretmenler endişelerini yöneticileriyle paylaşabilir ve sınıfında davranış bozukluğu olan öğrencilere eğitim vermek için en iyi uygulamaları birlikte planlayabilirler. Öğretmenlerin, öğrenci davranışlarına ilişkin yönlendirmeleri ve problemin çözülüp çözülmediği konusunda yöneticilerine veri sağlamaları önerilebilir. Davranış bozukluğu olan öğrencilerin öğretmenleri ve velileriyle ayda bir kez video konferans veya telefon yoluyla görüşme talebinde bulunmaları önerilebilir. Her ne kadar ebeveynler ve öğretmen genel itibarıyla yıllık olarak buluşmalar da toplantıların aylık düzenlenmesi aynı zamanda ebeveynlerinin öğretmeni daha iyi anlamasını sağlayabilir ve bu da istenen davranış ve akademik gelişimi destekleyebilir.

Sınıf öğretmenlerine yönelik yürütülen bu çalışmanın bulgularına dayanarak farklı bir çalışma grubu veya branş öğretmenleri ile davranış bozukluğu olan öğrencilere ders verme konusundaki olumsuz görüşleri üzerine nitel bir olgubilimsel çalışma yürütülebilir. Bu çalışmada öğretmenlerin yaşadıkları deneyimler, sınıfında davranış bozukluğu olan öğrencilerle yaşanan güçlükler, sorunlar ve öğrenme ortamı hakkında fikir edinilmiştir. Ancak gelecekteki araştırmalar ölçülebilir bir veri elde etmek üzere hem nicel hem de nitel kapsamda karma yöntem yaklaşımını dikkate alabilir. Sınıf öğretmenlerinin davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik olumsuz görüşlerini niteliksel ve niceliksel veriler (görüşme, gözlem, deneysel ve/veya özel örnekleme) kullanarak incelemek için karma yöntem tasarımı uygulaması gerekli olabilir. Gelecekteki araştırmacılar bu olgubilimsel çalışmayı geliştirebilirler. Ek olarak, bu çalışma, verileri daha büyük bir örneklem boyutuyla karşılaştırmak amacıyla tüm dünya genelindeki davranış bozukluğu olan öğrencilere yönelik diğer okulların öğretmenleri üzerinde de tekrarlanabilir.

### **Çatışma Beyanı**

Yazarlar, çalışma kapsamında herhangi bir kurum ya da kişi ile çıkar çatışmasında bulunmadığını beyan etmektedir.

### **Etik Kurul Beyanı**

Bu çalışmaya ait Recep Tayyip Erdoğan Üniversitesi Sosyal Bilimler Etik Kurulu'ndan (Karar No: 2024/205 ve 08.05.2024 tarihli) etik kurul onayı alınmıştır.

## Kaynakça

- Aras, Ş., Ünlü, G., & Taş, F. (2007). Çocuk ve ergen psikiyatrisi polikliniğine başvuran hastalarda belirtiler, tanılar ve tanıya yönelik incelemeler. *Klinik Psikiyatri*, 10, 28-37.
- Arcangeli L, Bacherini A, Gaggioli C, Sannipoli M, & Balboni G. (2020). Attitudes of mainstream and special-education teachers toward intellectual disability in Italy: the relevance of being teachers. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(19), 7325.
- Ata, S., Duran, Ç., & Metin, E. N. (2020). Öğretmen adaylarının üstün yetenekli çocukların eğitimine yönelik tutumlarının belirlenmesi (Ağrı ili örneği). *Hacettepe University Faculty of Health Sciences Journal*, 7(2), 159-171.
- Babayiğit, Ö., & Erkuş, B. (2017). Sınıf öğretmenlerinin derslerde kullandıkları pekiştirici ve cezaların etkililiği. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(2), 567-580.
- Bardack, S., & Obradović, J. (2017). Emotional behavior problems, parent emotion socialization, and gender as determinants of teacher–child closeness. *Early Education and Development*, 28(5), 507-524.
- Başar, M., & Özdemir, S. (2015). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar için başarıya ilk adım erken müdahale programı uygulamalarının gözden geçirilmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 34(1), 176-197.
- Bayar, M., & Üstün, A. (2017). İlkokullarda görev yapmakta olan öğretmenlerin kaynaştırma eğitimine ilişkin duygu, tutum ve kaygılarının değerlendirilmesi. *Electronic Turkish Studies*, 12(17). 73-88.
- Bennett, K. J., Lipman, E., Racine Y., & Offord, D. R. (1998). Annotation: Do measures of externalizing behavior in normal populations predict later outcome? Implications for targeted interventions to prevent conduct disorder. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 39, 1059-1070.
- Botha, J., & Kourkoutas, E. (2016). A community of practice as an inclusive model to support children with social, emotional and behavioral difficulties in school contexts. *International Journal of Inclusive Education*, 20(7), 784-799.
- Buchanan, R., Nese, R. N. T., & Clark, M. (2016). Stakeholders' voices: Defining needs of students with emotional and behavioral disorders transitioning between school settings. *Behavioral Disorders*, 41(3), 135-147.
- Bulut, S. (2008). Okullarda görülen öğrenciden öğrenciye yönelik şiddet olaylarının bazı değişkenler açısından arşiv araştırması yöntemiyle incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 8(2), 23-38.
- Candela, A. G. (2019). Exploring the function of member checking. *The Qualitative Report*, 24(3), 619.
- Canel, N., & Özdemir-Kemahlı, H. P. (2018). Çeşitli zekâ düzeylerine sahip ilkökul öğrencilerinin davranış problemleri ile aile işlevleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 85-104.

- Capern, T., & Hammond, L. (2014). Establishing positive relationships with secondary gifted students and students with emotional/behavioral disorders: Giving these diverse learners what they need. *Australian Journal of Teacher Education*, 39(4), 46-67.
- Charles, C. M. (1992). *Building classroom discipline: From models to practice*. (4. Baskı) London: Longman.
- Cooper, J. T., Whitney, T., & Lingo, A. S. (2018). Using immediate feedback to increase opportunities to respond in a general education classroom. *Rural Special Education Quarterly*, 37(1), 52-60.
- Coşgun Başar, M., & Özdemir, S. (2015). Duygusal ve davranışsal bozukluğu olan çocuklar için başarıya ilk adım erken müdahale programı uygulamalarının gözden geçirilmesi. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 34(1), 176-197.
- Creswell, J. & Poth, C. (2016). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches*. Second Edition. SAGE Publications.
- Çam, S., & Ünal, H. (2016). Davranım bozukluğu tanısı alan ilköğretim öğrencilerine okullarda sunulan psikolojik danışmanlık hizmetlerinin incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 25(1), 165-182.
- Çullu, H. (2010). *İlköğretim çağında davranış bozukluğu görülen çocuklarda resim-iş eğitimi yolu ile yaratıcılığın uyarılması ve değişim süreçlerinin izlenmesi* (Tez No. 264080) [Yüksek Lisans tezi, Marmara Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Daley, S., & Rappolt-Schlichtmann, G. (2018). Stigma consciousness among adolescents with learning disabilities: Considering individual experiences of being stereotyped. *Learning Disability Quarterly*, 41(4), 200-212.
- Deliveli, K. (2019). Sınıf öğretmenlerinin duygu davranış bozukluğu olan öğrencilere sundukları eğitimsel hizmetler. *Uluslararası Sosyal ve Beşerî Bilimler Araştırma Dergisi*, 6(40), 2039-2056.
- Enç, M. (1980). *Ruh bilim terimleri sözlüğü*. Ankara: Türk Dil Kurum Yayınları.
- Gage, N. A., Adamson, R., MacSuga-Gage, A., & Lewis, T. J. (2017). The relation between the academic achievement of students with emotional and behavioral disorders and teacher characteristics. *Behavioral Disorders*, 43(1), 213-222.
- Garwood, J. D., & Ampuja, A. A. (2019). Inclusion of students with learning, emotional, and behavioral disabilities through strength-based approaches. *Intervention in School and Clinic*, 55(1), 46-51.
- Gilmour, A. F., Sandilos, L. E., Pilny, W. V., Schwartz, S., & Webby, J. H. (2021). Teaching students with emotional/behavioral disorders: Teachers' burnout profiles and classroom management. *Journal of Emotional and Behavior Disorders*, 33(4), 3-11.
- Gözütok, F. D., Er, O., & Karacaoğlu, C. (2006, 28-31 Mart). Okullarda dayak: 1992-2006 yılları karşılaştırması. 1. *Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu*, MEB & UNICEF, İstanbul.
- Hamre, B. K., & Pianta, R. C. (2001). Early teacher-child relationships and the trajectory of children's school outcomes through eighth grade. *Child Development*, 72, 625-638.

- Hawkins, R. O., Collins, T. A., Haas Ramirez, L., Murphy, J. M., & Ritter, C. (2020). Examining the generalization of a combined independent and interdependent group contingency for students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 45*(4), 238-251.
- Hofer, B. K., & Pintrich, P. R. (1997). The development of epistemological theories: Beliefs about knowledge and knowing and their relation to learning. *Review of Educational Research, 67*(1), 88-140.
- Hoover, S., Strapp, C., Ito, A., Foster, K., & Roth, K. (2018). Teaching qualitative research interviewer skills: A developmental framework for social justice psychological Research teams. *Qualitative Psychology, 5*(2), 300-318.
- Hornstra, L., Denessen, E., Bakker, J., Van den Bergh, L., & Voeten, M. (2010). Teacher attitudes toward dyslexia: Effects on teacher expectations and the academic achievement of students with dyslexia. *Journal of Learning Disabilities, 43*(6), 515-529.
- Hughes, J. N., & Im, M. H. (2016). Teacher-student relationship and peer disliking and liking across grades 1-4. *Child Development, 87*(2), 593-611.
- Karadağ, E., & Öney, A. (2006). İlköğretim birinci kademe öğrencilerinin sınıf-içi olumsuz davranışlarının değerlendirilmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi, 1*, 119-134.
- Kaymak Özmen, S. (2006, 28-31 Mart). İlköğretim öğrencilerinin maruz kaldıkları şiddetin türleri ve sıklığı: Kars ili örneği. *1. Şiddet ve Okul: Okul ve Çevresinde Çocuğa Yönelik Şiddet ve Alınabilecek Önlemler Tedbirler Sempozyumu*. MEB & UNICEF, İstanbul.
- Klopfer, K., Scott, K., Jenkins, J., & Ducharme, J. (2019). Effect of preservice classroom management training of attitudes and skills for teaching children with emotional and behavioral problems: A randomized control trial. *Teacher Education & Special Education, 42*(1), 49-66.
- Kocuk, M. (2022). İlkokul öğrencileri arasındaki akran zorbalığına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Trends and Developments in Education, 2*(1), 84-105.
- Leggio, J. C., & Terras, K. L. (2019). An investigation of the qualities, knowledge, and skills of effective teachers for students with emotional/behavioral disorders: The teacher perspective. *Journal of Special Education Apprenticeship, 8*(1), 1-15.
- Lewis, R., & Riley, P. (2009). *Teacher misbehaviour*. In L. J. Saha, & A. G. Dworkin (Eds.), *The International Handbook of Research on Teachers and Teaching* (pp. 417-431). Norwell, MA, USA: Springer.
- Longobardi, C., Gastaldi, F. G. M., Prino, L. E., Pasta, T., & Settanni, M. (2016). Examining student-teacher relationship from students' point of view: Italian adaptation and validation of the young children's appraisal of teacher support questionnaire. *The Open Psychology Journal, 9*, 176-187.
- Lynam, D. R. (1996). Early identification of chronic offenders: Who is the edging psychopath? *Psychological Bulletin, 120*, 209-234.
- Marsh, R. J., Higgins, K., Morgan, J., Cumming, T. M., Brown, M., & McCreery, M. (2019). Evaluating school connectedness of students with emotional and behavioral disorders. *Children & Schools, 41*(3), 153-160.

- Meehan, B. T., Hughes, J. N., & Cavell, T. A. (2003). Teacher-student relationships as compensatory resources for aggressive children. *Child Development, 74*, 1145-1157.
- McLeskey, J., Maheady L., Billingsley B., Brownell M., & Lewis T. (2018). *High-leverage practices for inclusive classrooms*. Council for Exceptional Children. Routledge.
- Moffitt, T. (1993). Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy. *Psychological Review, 100*, 674-701.
- Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Sage Publications.
- O'Connor, E. E., Dearing, E., & Collins, B. A. (2011). Teacher-child relationship and behavior problem trajectories in elementary school. *American Educational Research Journal, 48*, 120-162.
- Ögel, K., Tari, I., & Eke, C. (2006). *Okullarda suç ve şiddeti önleme*. Yeniden Yayınları, No.17. İstanbul.
- Patterson, G. R. (1993). Orderly change in a stable world: The antisocial trait as a chimera. *Journal of Consulting and Clinical Psychology, 61*, 911-919.
- Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods*. Sage Publications.
- Poulou, M. S., Bassett, H. H., & Denham, S. A. (2018). Teachers' perceptions of emotional intelligence and social-emotional learning: Students' emotional and behavioral difficulties in U.S. and Greek preschool classrooms. *Journal of Research in Childhood Education, 32*(3), 363-365.
- Ryan, F., Coughlan, M., & Cronin, P. (2009). Interviewing in qualitative research: The one-to-one interview. *International Journal of Therapy & Rehabilitation, 16*(6), 309-314.
- Saloviita, T. (2020). Attitudes of teachers towards inclusive education in Finland. *Scandinavian Journal of Educational Research, 64*(2), 270-282.
- Sezer, Ö. (2004). Okul öncesi dönemde bulunan çocuklarda sık rastlanan uyum ve davranış bozuklukları ve bu bozukluklara ilişkin öğretmenlerin görüşleri. *I. Uluslararası Okul Öncesi Eğitimi Kongresi*, Marmara Üniversitesi, İstanbul.
- Siegel, S., & Silins, N. (2015). The epistemology of perception. *The Oxford Handbook Of Philosophy of Perception, 25*, 781-811.
- Smith, P. R. (2018). Collecting sufficient evidence when conducting a case study. *The Qualitative Report, 23*(5), 1043-1048.
- Smith, S. M., Cotterill, S. T., & Brown, H. (2020). An interpretative phenomenological analysis of coach perceptions in the practice environment. *Sport Psychologist, 34*(4), 257-267.
- State, T. M., Simonsen, B., Hirn, R. G., & Wills, H. (2019). Bridging the research-to-practice gap through effective professional development for teachers working with students with emotional and behavioral disorders. *Behavioral Disorders, 44*(2), 107-116.
- Ünal, H. (2006). *Davranım bozukluğu tanısı alan ilköğretim öğrencilerine okullarda sunulan danışmanlık hizmetlerinin incelenmesi*. (Tez No. 205780) [Yüksek Lisans tezi, Çukurova Üniversitesi-Adana]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Weller, S. C., Vickers, B., Bernard, H. R., Blackburn, A. M., Borgatti, S., Gravlee, C. C., & Johnson, J. C. (2018). Open-ended interview questions and saturation. *PLoS ONE*, *13*(6), 1-18.
- Wills, H. P., Mason, R., Gregori, E., & Veatch, M. (2019). Effects of self-monitoring on the praise rates of paraprofessionals for students with emotional and behavioral disorders. *Elementary School Journal*, *119*(4), 562-579.
- Wirihana, L., Welch, A., Williamson, M., Christensen, M., Bakon, S., & Craft, J. (2018). Using Colaizzi's method of data analysis to explore the experiences of nurse academics teaching on satellite campuses. *Nurse Researcher*, *25*(4), 30-34.
- Yin, R.K. (2016). Qualitative research from start to finish. <https://doi.org/10.1177/1077529516662822>. *Family and Consumer Sciences*, *44*(3), 324-325.
- Yoshikawa, H. (1994). Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks. *Psychological Bulletin*, *115*, 28-54.
- Yüksel, P., & Yıldırım, S. (2015). Theoretical frameworks, methods, and procedures for conducting phenomenological studies in educational settings. *Turkish Online Journal of Qualitative Inquiry*, *6*(1), 1-20.
- Zimmermann, C. R. (2018). The penalty of being a young black girl: Kindergarten teachers' perceptions of children's problem behaviors and student-teacher conflict by the intersection of race and gender. *Journal of Negro Education*, *87*(2), 154-168.
- Zvi Miller, E. (2023). *Teachers' perceptions of students with emotional and behavior disorders: A phenomenological study*. (Tez No. 30686992) [Doctora Thesis, Northcentral University, California-ABD]. Proquest Digital Dissertations.

### Extended Abstract

Every behavior of an individual has a reason and a goal. Because there are many factors that push the individual to behavior. The nature of these factors directly affects the quality of the individual's behavior. An individual's behavior can be interpreted by those around him as meaningless, negative, wrong or, on the contrary, meaningful, positive and correct. The reasons for the negative behavior of students are generally attributed to themselves, their families and close environment, teachers and the school. Today, incidents of violence from students to teachers in schools have increased day by day. Negative behaviors are characteristics that mature and develop like a tree growing. In this context, the primary school period has a very important place. Because the negative behaviors that started during this period may develop in the future and turn into a different context. This study is very important in terms of examining the personal experiences of classroom teachers with students with behavioral disorders. Teachers' pre-perceptions about their students significantly affect the student's ability to learn and interact with other students. In this regard, improving classroom teachers' perceptions of students with behavioral disorders will provide an opportunity to improve students' learning outcomes. While the literature generally provides findings on why teachers at other levels than

primary school have negative perceptions about students with behavioral disorders or only the low level of learning outcomes of students with behavioral disorders and the environmental factors affecting this (Karadağ & Öney, 2006; Ünal, 2006; Çullu, 2010; Coşgun Başar & Özdemir, 2015; Çam & Ünal, 2016; Babayiğit & Erkuş, 2017; Canel & Özdemir-Kemahlı, 2018; Deliveli, 2019; Kocuk, 2022), the results presented in this study aimed to make suggestions on how improvements can be achieved for both, especially at the primary school level. In this context, the study was inspired by the doctoral dissertation of Zvi Miller (2023).

This study was designed according to the phenomenological design based on the qualitative research method to examine the perceptions and personal experiences of classroom teachers regarding students with behavioral disorders. The classroom teachers in the study were selected from among the teachers working in various primary schools in Rize. For this purpose, a form with 7 questions was applied to 282 classroom teachers working in all primary schools in Rize province via "Google Forms". Among these teachers, 14 teachers were included in the study, considering their gender distribution and based on their answers regarding voluntary participation in the study. In this context, classroom teachers were selected by taking into account the purposeful sampling method according to their demographic status and willingness to participate in the study. Individual interviews were conducted online via Zoom. A semi-structured open-ended interview form consisting of 8 questions was directed to the teachers. The data obtained from the teachers' opinions were analyzed using 'content analysis and descriptive analysis technique' and themes were created and grouped.

Study findings included nine themes related to classroom teachers' perceptions and personal experiences towards students with behavioral disorders: (1) the teaching profession is difficult, (2) teachers' lack of preparation or training, (3) teachers feeling frustrated and tired, (4) establishing positive teaching-student relationships, (5) maintaining a positive environment, (6) lack of administrative support, (7) lack of parental support, (8) being strategic, and (9) belief that students with behavioral disorders can learn.

As a result of the study, teachers stated that they felt disappointed, tired and exhausted due to the presence of students with behavioral disorders in their classes. Teachers often stated that they were overwhelmed by the behavioral and academic difficulties of students with conduct disorders. Teachers stated that students with behavioral disorders had difficulty teaching in their classrooms due to disruptive behaviors such as verbal interference, crying, shouting, and verbal and physical aggression towards their peers. Teachers also reported that they did not receive the social support or training necessary to teach students with behavioral disorders in their classrooms. A notable result in this study was that all fourteen teachers believed that students with behavioral disorders could learn. On the other hand, teachers stated that it was very difficult and difficult to teach students with

behavioral disorders. It has been suggested that if no precautions are taken, especially in children with behavioral disorders starting from the first grade of primary school, the problem begins to develop and mature like a sprout. Teachers also stated that lack of family and administrator support was an important problem. Based on the findings and results of this phenomenological study based on the qualitative research method, the fact that classroom teachers often have negative views about students with behavioral disorders has led to suggestions for addressing the problem in deeper dimensions. According to these results, a qualitative phenomenological study can be conducted with a different study group or branch teachers on their negative opinions about teaching students with behavioral disorders. Future researchers may expand on this phenomenological study. Additionally, this study could be replicated on teachers from other schools for students with conduct disorders around the world to compare the data with a larger sample size.



# Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Alımlayıcı Müze Kullanımı Üzerine Bir Değerlendirme: Kars Müzeleri Örneği

Emre Yolcu \*, Kürşad Çağrı Bozkırlı \*\*, Onur Er \*\*\*

Makale Geliş Tarihi:13/07/2024

Makale Kabul Tarihi:23/10/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1515860

## Öz


*Doğası gereği bir arada yaşama ihtiyacı duyan insanın uygarlık tarihi boyunca bir üretim ve aktarım aracı olarak kullanmış olduğu dil; milletler arasındaki çeşitli benzerlik ve farklılıklar ile insana dair her türden tecrübeyi kayıt altına alarak kapsayıcılığı sınırsız bir yaşayan müze inşa eder. Böylece toplumsal bir bellek var eden dil, temelde bireyin bir diğeriyle iletişim kurma arzusuna paralel olarak akışkan bir kültürlerarasılığa ve yabancı dil öğrenimi ihtiyacına sebep olur. Hedef dile ait kültürel öğelerin aktarımıyla daha hızlı ilerleyen yabancı dil öğrenim sürecinde öğrenme ortamının çeşitlendirilmesi ve kültürel öğelerin örneklendirilmesi için başvurulabilecek mekânların başında müzeler gelmektedir. Çalışma ile alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Kars müzelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın gözlem sürecine Kars şehir merkezinde aktif ziyaretçi kabulü yapan müzeler dâhil edilmiştir. Araştırmada elde edilen veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Araştırma sonucunda müzelerin yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki yeri ve önemi ortaya konmuş, müze ziyaretlerinin hedef kitleye göre planlanması gerektiği ifade edilmiştir.*


**Anahtar Kelimeler:** Kars müzeleri, müze eğitimi, dil sosyolojisi, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi,


## An Evaluation on The Use of Receptive Museum in Teaching Turkish As A Foreign Language: The Case of Kars Museums

### Abstract

*Throughout the history of civilization, language has served as a tool for production and transmission, reflecting humanity's inherent need to coexist. By documenting every type of human experience and incorporating the diverse similarities and differences among nations, language constructs an unlimited, living museum of inclusivity. As a result, language*

\*Kafkas Üniversitesi, Fen-Edebiyat Fakültesi, Kafkas Dilleri ve Edebiyatı Bölümü, Gürcü Dili ve Edebiyatı Anabilim Dalı, Kars, Türkiye, [emreyolcu@kafkas.edu.tr](mailto:emreyolcu@kafkas.edu.tr). ORCID: [0000-0003-3419-2701](https://orcid.org/0000-0003-3419-2701) 

\*\* Kafkas Üniversitesi, Dede Korkut Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Kars, Türkiye. [kursad36@gmail.com](mailto:kursad36@gmail.com). ORCID: [0000-0001-9982-8729](https://orcid.org/0000-0001-9982-8729) 

\*\*\* Düzce Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Düzce, Türkiye. [onurer1827@gmail.com](mailto:onurer1827@gmail.com). ORCID: [0000-0002-9025-4711](https://orcid.org/0000-0002-9025-4711) 

**Kaynak Gösterme:** Yolcu, E., Bozkırlı, K. Ç. & Er, O. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretim sürecinde alımlayıcı müze kullanımı üzerine bir değerlendirme: Kars müzeleri örneği, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(44), 2920-2939.

*establishes a collective social memory and inherently fosters intercultural fluidity and the need for foreign language acquisition, paralleling an individual's desire to communicate with others. Museums rank among the primary spaces that can be utilized to diversify learning environments and illustrate cultural elements in the foreign language learning process, which progresses more rapidly when cultural components of the target language are conveyed. This study aims to examine the museums of Kars within the context of receptive language competencies. The observation phase of the research included museums in the city center of Kars that actively receive visitors. The data collected during the research were analyzed using the descriptive analysis method. The findings highlight the significance of museums in teaching Turkish as a foreign language and emphasize the necessity of planning museum visits in accordance with the target audience.*

**Keywords:** *Kars museums, museum education, sociology of language, Turkish language teaching as a foreign language,*

## Giriş

Milletlerin kültürel mirasının sistemli bir sunuşu olarak kabul edilebilecek müzeler; sağlamış oldukları etkileşim alanı ile kuşaklar ötesi bir iletişim kanalının da taşıyıcılığını üstlenir. En temel anlamıyla “kültürel mirasın korunduğu ve gelecek kuşaklara aktarıldığı, onarıldığı, sergilendiği, eğitim amaçlı kullanıldığı ve halkı eğlendirici yönleri olan kurum” (Mercin, 2003, s. 112, akt. Mercin, ty, s. 152) şeklinde tanımlanabilecek müzeler; bireyin ilkel olana karşı bir arada yaşama güdüsüne paralel bir biçimde var olan medeniyetlerin gelişimine katkı sağlamak için kurumsal bir gereklilik olarak kabul görmüştür (Lohman, 2006).

Anadolu coğrafyasında uzun bir geçmişe sahip olan müzecilik faaliyetleri Osmanlı İmparatorluğu'nun son dönemi ve erken dönem Türkiye Cumhuriyeti tarihi için oldukça önemli bir yere sahiptir (Sevigen, 2023). 1881 yılında Osman Hamdi Bey'in müze müdürü görevine getirilmesi ile modern bir anlayış kazanmaya başlayan Türk müzeciliği, Mustafa Kemal Atatürk'ün kültür politikalarına da yön veren unsurların başında gelmektedir (Ateşoğulları, 2002). Atatürk'ün 1923 yılındaki meclis açılış konuşmasında şehir merkezlerinden kazalara dek vatanın dört bir tarafında kurulmasını arzu ettiğini belirttiği kurumlar arasında kütüphaneler, darülmesaiyer, matbaa ve müzeler yer almıştır (Soysal, 1998).

Coğrafi ve tarihî açıdan Anadolu'nun kapısı olarak kabul edilen Kars'ta ilk müze 1959 yılında kurulmuştur. Başlangıçta bir Müze Memurluğu olarak kurulan Kars Müzesi, envanterine kayıtlı eser sayısının artmasıyla 1978 yılında müstakil bir müze statüsü kazanarak bugün Kümbet Camii olarak bilinen tarihî 12 Havariler Kilisesi'nde ziyaretçi kabulüne başlamıştır. 1981 yılında artan ilgi ve yetersiz fiziki koşullar sebebiyle hâlen kullanılmakta olan modern müze binasına taşınan Kars Müzesi farklı medeniyetlere ait pek çok arkeolojik ve etnografik eseri barındırmaktadır (Elbüstan, 2021). 2024 yılı itibarıyla şehir merkezinde biri hazırlık aşamasında 6 müzeye sahip olan Kars; tarihî mirasını gelecek nesillere aktarabilme konusunda önemli mesafe katetmiştir (URL 1, 2024).

Müzelerin toplanan eserleri koruma, saklama, belgeler oluşturma, bilimsel yayın yapma ve bu yayınları halka sunma gibi hizmetleri vardır. 20. yüzyıldan itibaren müzelerde asıl amaç ve hizmet; kültür ve bilimin toplumun tüm kesimlerine aktarılması olarak güncellenmiştir. İşte bu nedenle müzelerin “eğitim” işlevi; toplama, koruma, inceleme, değerlendirme ve sergilemenin yanı sıra bir çeşit yönlendirme olarak biçimlendirilmiştir. Günümüzün çağdaş müzeleri; gelen ziyaretçilerin eğlenirken öğrendiği ve öğrenmekten zevk aldığı kültür merkezleridir (Atagök, 1982, s. 2).

Bu açıdan bakıldığında müzeler, eğitim ortamı olarak kullanıldığında öğrenenlere pek çok deneyimi aynı anda sunabilen zenginleştirilmiş ortamlar olarak değerlendirilebilir. Dewey, Montessori ve Pestalozzi gibi araştırmacıların çalışmaları ve çağdaş öğretim yöntemlerinin geliştirilmesi ile müzelerin ideal birer öğrenme ortamı olarak kabul görmesi müzenin birincil işlevinin “toplama ve koruma”dan “eğitim”e evrildiği modern müzeciliği doğurmuştur (Hooper-Greenhill, 1994).

Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin müzeleri ziyaret etmeleri Türk kültürüne yönelerek onu tanımlarını sağladığı kadar dil öğrenim süreçlerini de hızlandırmaya katkı sağlar. Müze, gerçek nesnelere içermesi nedeniyle kişiye yeni yorumlar yaparak kendi anlamını üretmenin de önünü açar (Adıgüzel, 2017, s. 86). Böylece Burgess’in de (1994) üzerinde durmuş olduğu sınıf dışı uygulamalarla pekişen alımlayıcı (receptive) ve üretken (productive) beceriler pekişmiş olur.

Bu araştırmada yukarıda zikredilen bakış açısıyla müze ziyaretlerinin yabancı dil öğrenme süreci içerisindeki alımlayıcı (receptive) dil becerilerine etkisi ve müzelerin bu doğrultuda kullanılabilirliği tartışılmaktadır. Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecinde bireyin öğrenme düzeyini gerçek hayat tecrübeleriyle destekleyen müzeler özelinde gerçekleştirilen bilimsel çalışmaların sayısı oldukça azdır. Müzelerin Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi sürecindeki etkilerinin incelendiği bu araştırmada Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamındaki alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Kars müzelerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma amacı doğrultusunda aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

• Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamındaki alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesi-kazanım ilişkisi nasıldır?

• Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamındaki alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi-kazanım ilişkisi nasıldır?

• Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamındaki alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Kars Peynir Müzesi-kazanım ilişkisi nasıldır?

- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamındaki alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Namık Kemal Evi-kazanım ilişkisi nasıldır?
- Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamındaki alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Gazi Ahmet Muhtar Paşa Konağı-kazanım ilişkisi nasıldır?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Nitel şekilde desenlenen bu araştırma araştırmacılarca gerçekleştirilen müze gezilerindeki araştırmacı gözlem notlarına dayalı doküman inceleme yöntemiyle yürütülmüştür. Doküman inceleme “araştırma konusuna ilişkin yazılı materyallerin analizini kapsayan” bir yöntemdir (Yıldırım & Şimşek, 2021).

### Araştırma İnceleme Nesnesi

Araştırma kapsamında Kars iline bağlı müzelerde gözlem yapılmıştır. Araştırmada kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Bu yöntemde araştırmacı erişilmesi kolay olan bir durumu seçer (Yıldırım & Şimşek, 2021). Tablo 1’de gözlem yapılan müzelere yer verilmiştir:

Tablo 1.

#### *Araştırma Kapsamına Alınan Müzeler*

No	İlçe	Müze Adı
1.	Merkez	Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesi
2.	Merkez	Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi
3.	Merkez	Kars Peynir Müzesi
4.	Merkez	Namık Kemal Evi
5.	Merkez	Gazi Ahmet Muhtar Paşa Konağı

Tablo 1’de görüldüğü üzere araştırmaya Kars şehir merkezinde bulunan ve aktif ziyaretçi kabulü yapan müzeler gözlem sürecine dâhil edilmiştir. Müze ziyaretleri sırasında tutulan araştırmacı gözlemlerine dair veriler, müzelerin sahip oldukları nitelikler ile “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni”nde (CEFR, 2021) yer alan tanımlayıcı alımlama ölçütleri dikkate alınarak betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir.

### Veri Toplama Aracı ve Verilerin Toplanması

Bu araştırmada veri toplama aracı olarak “Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Alımlayıcı Müze Kullanımı Üzerine Yapılandırılmamış Gözlem Formu” kullanılmıştır.

“Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretim Sürecinde Alımlayıcı Müze Kullanımı Üzerine Yapılandırılmamış Gözlem Formu” araştırma soruları kapsamında oluşturulmuştur. Tablo 2’de gözlem sürecine ilişkin bilgilere yer verilmiştir:

Tablo 2.

*Araştırma Kapsamına Alınan Müzeler*

No	Müze Adı	Gözlem Yapılan Tarih	Gözlem Süresi
1.	Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesi	06.02.2024	45 dakika
2.	Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi	24.01.2024	60 dakika
3.	Kars Peynir Müzesi	24.01.2024	90 dakika
4.	Namık Kemal Evi	06.02.2024	45 dakika
5.	Gazi Ahmet Muhtar Paşa Konağı	07.02.2024	30 dakika

Araştırmada toplamda 270 dakika katılımsız gözlem yapılmıştır. Katılımsız gözlemlerde etkileşime girmeden gözlem yapılır ve kayıt altına alınır (Creswell, 2015).

### Veri Analizi

Araştırmada toplanan veriler betimsel analiz yöntemi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde önceden belirlenen temalar altında verilere yer verilir (Yıldırım & Şimşek, 2021). Araştırmada temalar Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni’ne (CEFR, 2021) göre oluşturulmuştur. Araştırmada belirlenen temalara aşağıda belirtilmiştir:

- Dil Yeterlilik Düzeyi
- Tanımlayıcı Alımlama Ölçütü

Araştırmada verilerin güvenilirliği Miles & Huberman’ın (1994) formülü [Görüş birliği / (Görüş birliği + Görüş ayrılığı) x 100] kullanılarak .90 hesaplanmıştır. Alan yazınında kabul edilen güvenilirlik katsayısının .70 ve üzerinde olduğu belirtilmiştir (Mc Millan & Schumacher, 2010).

Gözlem verilerinin raporlaştırılmasında mevcut durum ortaya konmaya çalışılmıştır. Bu kapsamda gözlem yapılan duruma ilişkin gözlemci notuna doğrudan yer verilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Araştırmanın bu bölümünde Kars şehir merkezinde bulunan beş müzenin araştırma problemine yönelik analizleri tablolaştırılarak araştırmacılarının ilgisine sunulmuştur.

**Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamındaki alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesi-kazanım ilişkisi nasıldır?**

Tablo 3.

*Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesi-Kazanım İlişkisi*

Müze Adı	Dil Yeterlilik Düzeyi	Tanımlayıcı Alımlama Ölçütü
Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesi	A1	Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Yönergeleri okuma: “Kısa, basit yönlendirmeleri (X noktasından Y noktasına gitmek gibi) takip edebilir” (CEFR, 2021, s. 62).
	A2	Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Genel sözlü kavrama: “Açık ve yavaş bir şekilde sesletilmesi koşuluyla en öncelikli alanlar (Ör. çok temel kişisel ve ailevi bilgiler, alışveriş, yerel coğrafya, istihdam) ile ilgili öbekleri ve ifadeleri anlayabilir” (CEFR, 2021, s. 52). Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Genel okuduğunu kavrama: “Somut türde aşına olduğu meselelerle ilgili, yüksek kullanım sıklığına sahip günlük veya işle ilgili dilden oluşan kısa ve basit metinleri anlayabilir” (CEFR, 2021, s. 58). “Bir kısmı ortak uluslararası kelime ögeleri olan yüksek kullanım sıklığına sahip kelimeleri içeren kısa ve basit metinleri anlayabilir” (CEFR, 2021, s. 58).
	B1	Alımlama Etkinlikleri / Alımlama Stratejileri: “Bir metindeki bilinmeyen kelimelerin/işaretlerin olası anlamlarını, onları oluşturan parçaların (Ör. kökleri, “sözcüksel ögeleri, ön ek ve son ekleri belirleme) anlamlarını belirleyerek çıkarabilir” (CEFR, 2021, s. 64).

Tablo 3’te görüldüğü gibi Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesi’nde tanımlayıcı alımlama ölçütlerinden A1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Yönergeleri okuma”, A2 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Genel sözlü kavrama” ve “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Genel okuduğunu kavrama”, B1 düzeyinde ise “Alımlama Etkinlikleri / Alımlama Stratejileri” ölçütlerine ulaşılmıştır. Gözlemci notlarına aşağıda yer verilmiştir:

*Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesi 1981 yılında hizmete açılmış ve şehrin ilk ve tek modern müzesi olarak anılmayı uzun yıllar sürdürmüştür (URL 2, 2024). Adı geçen müzenin kısa ve basit yönlendirmeler içeren müze düzeni ile A1 seviyesinde, somut-evrensel*

*seçki envanteri ve çoğunluğu uluslararası terimsel ifadeler içeren envanter açıklamaları sebebiyle A2 seviyesinde, bütünlükçü okuma ve alımlamaya elverişli açıklama metinleriyle B1 seviyesinde Türkçe öğretiminde kullanıma uygundur (Gözlemci notu).*



**Görüntü 1.** Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesi

*Müzenin tematik yapısı sebebiyle uluslararası bilinirliği yüksek terimsel ifadelerle örülmüş bir seçkiye sahip olması, dil yeterliliği ne olursa olsun, Türkçe öğrenen her seviyeden öğrencinin eğitsel amaçlarla ziyaret edilebilmesini mümkün kılmaktadır. Ancak söz konusu müzenin kuruluşundan bu yana fiziksel ve içeriksel anlamda kapsamlı bir yenileme çalışmasına dâhil edilmemiş olması ve müze binasının konumunun görünürlük ve ulaşılabilirlik açısından zayıf oluşu Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesi'nin eğitsel kullanılabilirliğine gölge düşüren olumsuz unsurları olarak değerlendirilmektedir (Gözlemci notu).*

**Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamındaki alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi- kazanım ilişkisi nasıldır?**

Tablo 4.

*Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi-Kazanım İlişkisi*

Müze Adı	Dil Yeterlilik Düzeyi	Tanımlayıcı Alımlama Ölçütü
Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi	A1	Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Duyuru ve yönergeleri anlama: “Kendisine dikkatle ve yavaşça verilen yönergeleri anlayabilir ve kısa, basit yönlendirmeleri takip edebilir” (CEFR, 2021, s. 55). “Birisini bir şeyin nerede olduğunu kendisine yavaş ve açık bir şekilde söylediğinde nesnenin yakın çevresinde olması koşuluyla anlayabilir. Örneğin bir tren istasyonu veya bir dükkânda hoparlörden yapılan bir anonsun yavaş ve açık bir şekilde verilen rakamları, fiyatları ve süreleri anlayabilir” (CEFR, 2021, s. 55).
	A2	Alımlama Etkinlikleri / Alımlama Stratejileri: “Bir metnin konusunu belirlemek için sayılar, tarihler, isimler, özel isimler vb. faydalanabilir. Bilinmeyen kalıplaşmış ifadelerin anlam ve işlevini metindeki konumlarından (Ör. bir mektubun başında ve sonunda) çıkarabilir” (CEFR, 2021, s. 64).
	B1	Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Bilgi ve sav için okuma: “Müze sergileri ve sergilerdeki açıklayıcı panolarda yer alan betimleyici notların ana noktalarını anlayabilir” (CEFR, 2021, s. 61).
	B2	Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Genel sözlü kavrama: “Uzmanlık alanındaki teknik tartışmalar da dâhil olmak üzere standart bir dil veya aşına olduğu bir ağız ile sunulan hem somut hem de soyut konularda önermesel ve dilsel olarak karmaşık söylemin ana fikirlerini anlayabilir.” (CEFR, 2021, s. 52).

Tablo 4’te görüldüğü gibi Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi’nde tanımlayıcı alımlama ölçütlerinden A1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Duyuru ve yönergeleri anlama”, A2 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Alımlama Stratejileri”, B1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Bilgi ve sav için okuma”, B2 düzeyinde ise “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Genel sözlü kavrama” ölçütlerine ulaşılmıştır. Gözlemci notlarına aşağıda yer verilmiştir:

*Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi, şehrin savunulması için 18. ve 19. yüzyıllarda Osmanlı İmparatorluğu tarafından şehir merkezinde yapılan 46 tabyadan biridir. Şehir halkı tarafından “Kanlı Tabya” olarak bilinen müze binası 2012 yılında kapsamlı bir restorasyon çalışmasına alınarak 2013 yılında ziyaretçi kabulüne başlamıştır (URL 3, 2024). Söz konusu müze sahip olduğu kısa ve basit ziyaretçi*



yönergeleri ile A1 seviyesinde, tarihsel ifadelerin sıklıkla kullanıldığı yazınsal envanteri ile A2 seviyesinde, geniş sergi alanı ve betimsel edebî envanteri ile (asker mektupları, dönemi konu edinen şiirler vb.) B1 seviyesinde, müzenin bölgesel konumu ve tematik değerine uygun biçimde sergilenen akademik değeri yüksek (çeşitli askeri belgeler, devletler arası yazışmalar vb.) envanter ile de B2 seviyesinde Türkçe öğretiminde kullanıma uygundur. Fakat müzenin dil öğretim sürecinde kullanımında bireysel farklılıkların göz önünde tutulmasına ayrıca dikkat edilmelidir (Gözlemci notu).



**Görüntü 2.** Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi'nden bir bölüm

Müze envanteri içerisinde yer alan ve tarihsel gerçeklik ile bağdaşan kimi materyallerin öğrencilerin din veya ırk temelli bir ötekileştirme hissetmemesi açısından titizlikle analiz edilmesi ve müzeye yapılması planlanan olası bir ziyaret öncesinde öğrencinin bireysel fark ve hassasiyetlerine uygun bir biçimde programlanması, ziyaret edilmesi uygun bulunmayan alan veya müze envanteri ve sunu biçiminin programdan çıkarılması ya da gerekli duyulan ek açıklamaların yapılacak olmasına dikkat edilmelidir (Gözlemci notu).

## Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamındaki alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Kars Peynir Müzesi-kazanım ilişkisi nasıldır?

Tablo 5.

*Kars Peynir Müzesi-Kazanım İlişkisi*

Müze Adı	Dil Yeterlilik Düzeyi	Tanımlayıcı Alımlama Ölçütü
Kars Peynir Müzesi	A1	Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama: “Konuşmanın çok yavaş ve açık bir şekilde yapılması ve zaman zaman uzun duraksamaların olması koşuluyla rehberli tur gibi öngörülebilir bir durumda verilen basit bilgileri ana hatlarıyla anlayabilir” (CEFR, 2021, s. 54).
	A2	Alımlama Etkinlikleri / İşitsel-Görsel Kavrama-TV, film ve video izleme: “Görüntülerin anlamaya çok yardımcı olması ve konuşmanın açık ve oldukça yavaş yapılması koşuluyla hangi konu(lar) ile ilgili olduğunu anlayarak bir TV reklamı veya film fragmanını veya bir filminden bir sahneyi takip edebilir” (CEFR, 2021, s. 57).
	B1	Alımlama Etkinlikleri / İşitsel-Görsel Kavrama-TV, film ve video izleme: “Konuşma oldukça yavaş ve açık olduğunda, kişisel ilgi alanına giren konulardaki röportajlar, kısa konferanslar ve haber bültenleri gibi birçok TV programının büyük bölümünü anlayabilir” (CEFR, 2021, s. 57).

Tablo 5’te görüldüğü gibi Kars Peynir Müzesi’nde tanımlayıcı alımlama ölçütlerinden A1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama”, A2 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / İşitsel-Görsel Kavrama-TV, film ve video izleme”, B1 düzeyinde ise “Alımlama Etkinlikleri / İşitsel-Görsel Kavrama-TV, film ve video izleme” ölçütlerine ulaşılmıştır. Gözlemci notlarına aşağıda yer verilmiştir:

*Kars Peynir Müzesi 1734 yılında şehir merkezinde inşâ edilmiş olan Süvari Tabya’nın 2022 yılında restore edilmesiyle “dünyanın 18. Peynir Rotası” olarak tescillenmiş ve Türkiye’nin ilk ve tek tematik peynir müzesi olarak kapılarını ziyaretçilerine açmıştır (URL 4, 2024). Yakın tarihte projelendirilen ve coğrafi işaretli Kars peynirinin ve peynirciliğinin tüm tarihini detaylıca sergileyen Kars Peynir Müzesi; sahip olduğu müze içi kısa, açık ve anlaşılır sesli yönlendirmeleri ile A1 seviyesinde, modern canlandırma ve sinevizyon teknikleriyle zenginleştirilen müze envanteri ile A2 seviyesinde, şehrin somut kültürel mirası olan peynir ve peynircilik ile ilgili yapılmış röportaj vb. içerikleri ile de B1 seviyesinde Türkçe öğretim sürecinde kullanıma uygundur. (Gözlemci notu)*



**Görüntü 3.** Kars Peynir Müzesi'nde düzenlenen bir uygulama dersi

*Ayrıca müze konum ve görünürlük açısından da oldukça elverişlidir. Müze içerisinde yer alan çalışma ve dinlenme alanları ile her türden eğitsel faaliyet için kullanılmak üzere tasarlanmış sunum salonları Kars Peynir Müzesi'ni yalnızca bir turizm destinasyonu olmaktan çıkararak örnek bir eğitsel müze hâline getirmektedir (Gözlemci notu).*

**Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni kapsamındaki alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Namık Kemal Evi- kazanım ilişkisi nasıldır?**

Tablo 6.

*Namık Kemal Evi-Kazanım İlişkisi*

Müze Adı	Dil Yeterlilik Düzeyi	Tanımlayıcı Alımlama Ölçütü
Namık Kemal Evi	A1	Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Yönergeleri okuma: “Kısa, basit yönlendirmeleri (X noktasından Y noktasına gitmek gibi) takip edebilir” (CEFR, 2021, s. 62).
	A2	Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Bilgi ve sav için okuma: “Sayıların, isimlerin, resimlerin ve başlıkların önemli bir rol oynadığı ve metnin anlamını desteklediği kısa haber metinleri veya basit makalelerdeki temel bilgileri anlayabilir” (CEFR, 2021, s. 61).
	B1	Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-İşitsel (veya işaret dilinde) medya içeriğini ve kayıtları anlama: “Anlatımın yavaş ve açık olması koşuluyla hikâye ve diğer anlatılardaki (Ör. bir tatil anlatımı) ana noktaları ve önemli detayları anlayabilir” (CEFR, 2021, s. 56).
		Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Yazışmaları okuma: “Kişisel mektuplardaki olay, duygu ve dilek betimlemelerini bir mektup arkadaşıyla düzenli yazışacak derecede iyi anlayabilir. Nispeten ayrıntılı olay ve deneyim betimlemesi yapan karmaşık olmayan kişisel mektup, e-posta veya ilanları anlayabilir” (CEFR, 2021, s. 59).

Tablo 6’da görüldüğü gibi Namık Kemal Evi’nde tanımlayıcı alımlama ölçütlerinden A1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Yönergeleri okuma”, A2 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Bilgi ve sav için okuma”, B1 düzeyinde ise “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-İşitsel (veya işaret dilinde) medya içeriğini ve kayıtları anlama” ve “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Yazışmaları okuma” ölçütlerine ulaşmıştır. Gözlemci notlarına aşağıda yer verilmiştir:

*Namık Kemal Evi, yazarın 1853-1854 yılları arasında çocukluğunu geçirdiği evdir (URL 5, 2024). Kars şehir merkezinde bulunan müzelerden biri olan Namık Kemal Evi; kısa ve basit müze içi yönlendirmeleri ile A1 seviyesinde, sayı ve isimlerin yer aldığı biyografik metin ve seçki materyalleri ile A2 seviyesinde, kişisel mektup ve şiir parçaları gibi edebî değeri yüksek envanterleri ile de B1 seviyesinde Türkçe öğretim sürecinde kullanıma uygundur (Gözlemci notu).*



**Görüntü 4.** Namık Kemal Evi



**Görüntü 5.** Namık Kemal Evi bahçesi

*Ayrıca Namık Kemal Evi içerisinde yer alan sergi alanı, “Aşıklar Evi” isimli sunu alanı ve konak bahçesinde yer alan heykeltıraş Metin Doğrukartal’a ait minyatür eserler dil öğrenim sürecinde kültür aktarımının daha etkin bir biçimde yürütülmesine olanak sağlamaktadır. Ancak müze envanterinin sergileme biçimi bakımından güncellenmemiş olması söz konusu alanın eğitsel değerinin arzu edilen seviyeye ulaşmamasına sebep olmaktadır (Gözlemci notu).*

**Diller İçin Avrupa Ortak Başyuru Metni kapsamındaki alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında Gazi Ahmet Muhtar Paşa Konağı-kazanım ilişkisi nasıldır?**

Tablo 7.

*Gazi Ahmet Muhtar Paşa Konağı-Kazanım İlişkisi*

Müze Adı	Dil Yeterlilik Düzeyi	Tanımlayıcı Ahımlama Ölçütü
Gazi Ahmet Muhtar Paşa Konağı	A1	Alımlama Etkinlikleri / Alımlama Stratejileri: “İçinde yer aldığı metnin çok basit ve aşına olduğu gündelik bir konu hakkında olması koşuluyla somut bir eylem veya nesne için kullanılan bilinmeyen bir kelimenin/işaretin anlamını çıkarabilir” (CEFR, 2021, s. 64).
	A2	Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama: “Rehberli tur gibi öngörülebilir bir durumda verilen basit bilgilerin ana hatlarını anlayabilir (Ör. Burası Başkan’ın yaşadığı yerdir.)” (CEFR, 2021, s. 54). Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Serbest zaman etkinliği olarak okuma: “Kısa anlatıları ve birinin hayatını anlatan basit bir dille oluşturulmuş betimlemeleri anlayabilir. Bir fotoğraf hikâyesinde (ör. yaşam tarzı üzerine bir dergide) neler olduğu ve karakterlerin nasıl olduğu hakkında izlenim oluşturabilir. Bir kişinin (ör. bir ünlünün) kısa betimlemesinde verilen bilginin çoğunu anlayabilir” (CEFR, 2021, s. 63).
	B1	Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Fikir sahibi olmak için okuma: “İstenen bilgiyi bulmak için daha uzun metinleri tarayabilir ve belirli bir görevi yerine getirmek için bir metnin farklı yerlerinden veya farklı metinlerden bilgi toplayabilir” (CEFR, 2021, s. 60).

Tablo 7’de görüldüğü gibi 3.5. Gazi Ahmet Muhtar Paşa Konağı’nda tanımlayıcı alımlama ölçütlerinden A1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Alımlama Stratejileri”, A2 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama” ve “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Serbest zaman etkinliği olarak okuma”, B1 düzeyinde ise “Alımlama Etkinlikleri /



Okuduğunu Kavrama-Fikir sahibi olmak için okuma” ölçütlerine ulaşılmıştır. Gözlemci notlarına aşağıda yer verilmiştir:

*Gazi Ahmet Muhtar Paşa Konağı 1877-1878 Osmanlı Rus Savaşı sırasında Ordu Komutanı Gazi Ahmet Muhtar Paşa tarafından Karargâh Binası olarak kullanılmış tarihî bir konaktır (URL 6, 2024). Müzenin bir oturma salonu şeklinde düzenlenen giriş katında bulunan temel yönlendirmeleri A1 seviyesinde, basit bilgiler içeren envanter açıklamaları ve çeşitli resimlerle zenginleştirilen biyografik seçki materyalleri A2 seviyesinde, üst düzey terimsel ifadeler içeren (haritalar, devlet mektuplaşmaları, döneme ait gazete yazıları vb.) seçki metinler ve uzun biyografi sunuları ise B1 seviyesinde Türkçe öğretim sürecinde kullanıma uygundur (Gözlemci notu).*



**Görüntü 6.** Gazi Ahmet Muhtar Paşa Konağı

*Ayrıca müze içerisinde yer alan dönemin tarihsel gerçekliğine uygun yaşam alanı ile Gazi Ahmet Muhtar Paşa'nın kişisel eşyaları, kültür aktarımı ve yaparak yaşayarak öğrenme metoduna kaynaklık edebilecek niteliktedir (Gözlemci notu).*

### **Sonuç, Tartışma ve Öneriler**

Eğitsel değerleriyle sıklıkla öğretim programları içerisinde kendilerine yer bulan müzeler; tecrübe temelli yaparak yaşayarak öğrenme modellerinin sınıf dışı etkinlik alanı olarak tavsiye ettiği mekânların başında gelir. Günümüzde yalnızca kamusal bir

turizm destinasyonu olmaktan çıkarak her türlü öğretim imkânının sunulmaya çalışıldığı kültürel bir kaşe hâline gelen müzelerin güncel dil öğretim programlarında da sıkça tavsiye edilen birer öğrenme ortamı olarak karşılık bulması; yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de benzer bir uygulamanın yapılıp yapılamayacağı sorusunu akla getirmektedir. Bu sebeple söz konusu kullanımın Kars şehir merkezinde bulunan müzeler vasıtasıyla analiz edilebilmesini hedefleyen çalışmada Kars il sınırları içerisinde bulunan 5 müze, Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni (CEFR, 2021) kapsamında değerlendirilen alımlayıcı dil yetkinlikleri bağlamında ele alınmış ve analiz edilmiştir.

Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesinde “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” kapsamında A1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Yönergeleri okuma”, A2 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Genel sözlü kavrama” ve “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Genel okuduğunu kavrama” ve B1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Alımlama Stratejileri” kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak görsel ve yazılı öğeler mevcuttur. Bu kazanımlardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenlerin Kars Arkeoloji ve Etnografya Müzesi ziyaretleri Krashen’in (2009) Anlaşılır Girdi Hipotezi’ne göre öğrenenlere daha fazla anlaşılır girdi sağlayabilir ve öğrenenlerin dil edinim süreçlerine katkıda bulunabilir.

Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesinde “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” kapsamında A1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Duyuru ve yönergeleri anlama”, A2 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Alımlama Stratejileri”, B1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Bilgi ve sav için okuma” ve B2 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Genel sözlü kavrama” kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak görsel, yazılı ve işitsel öğeler mevcuttur. Bu kazanımlardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi gezisi dil öğrenme süreçlerinde öğreticiler tarafından kullanılabilir. Ancak müzedeki görsellerin, yazılı metinlerin ve işitsel araçların bir kısmının öğrenenler için uygun olmayacağı göz önünde bulundurulmalıdır. Motivasyon ve yabancı dil öğrenme arasındaki ilişkisi hesaba katılarak (Kato vd., 2007; Dağdeviren, 2018) öğrenenlerin dil öğrenme motivasyonlarının düşmemesi için hedef kitleye göre Kafkas Cephesi Harp Tarihi Müzesi gezisi planlanmalıdır.

Kafkas Peynir Müzesi’nde “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” kapsamında A1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama”, A2 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / İşitsel-Görsel Kavrama-TV, film ve video izleme” ve B1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / İşitsel-Görsel Kavrama-TV, film ve video izleme” kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak görsel, yazılı ve işitsel öğeler mevcuttur. Bu kazanımlardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için Kars Peynir Müzesi gezisi dil öğrenme süreçlerinde öğreticiler tarafından kullanılabilir. Gün & Çeri (2021) müzelerin öğrenenlere aktif



öğrenme imkân sağladığı için buralarda hedef dile yönelik etkinliklerin planlanıp uygulanabileceğini ifade eder.

Namık Kemal Evi'nde “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” kapsamında A1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Yönergeleri okuma”, A2 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Bilgi ve sav için okuma” ve B1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-İşitsel (veya işaret dilinde) medya içeriğini ve kayıtları anlama” ve “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Yazışmaları okuma” kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak görsel ve yazılı öğeler mevcuttur. Bu kazanımlardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için Namık Kemal Evi gezisi dil öğrenme süreçlerinde öğreticiler tarafından kullanılabilir. Çıldır'a (2018) göre dil öğretimini sınıf ortamından çıkarıp öğrencinin etkili uyarıcılarla karşılaşabileceği ortamlara taşımak dil becerilerinin gelişimini olumlu yönde etkileyecektir.

Gazi Ahmet Muhtar Paşa Konağı'nda “Diller İçin Avrupa Ortak Başvuru Metni” kapsamında A1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Alımlama Stratejileri”, A2 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Sözlü Kavrama-Canlı bir izleyici kitlesinin parçası olarak anlama” ve B1 düzeyinde “Alımlama Etkinlikleri / Okuduğunu Kavrama-Serbest zaman etkinliği olarak okuma” kazanımlara ulaşılmasını sağlayacak görsel ve yazılı öğeler mevcuttur. Bu kazanımlardan hareketle Türkçeyi yabancı dil olarak öğrenenler için Gazi Ahmet Muhtar Paşa Konağı gezisi dil öğrenme süreçlerinde öğreticiler tarafından kullanılabilir. Son 10 yılda niceliksel bir artışın gözlemlenebildiği Kars müzelerinde birbirlerinden farklı temalarda bir araya getirilen müze envanterleri şehir kimliği, yöre halkı ve bölge kültürü hakkında ziyaretçilerine bilgi sağlamaya ve bu sayede Türk diline de hizmet etmeye devam etmektedir. Araştırmaya konu edinilen müzelerin her birinin Türkçe öğrenme sürecinin A1, A2, B1 dil yeterlilik düzeylerinde kullanılabilmesi tespit edilmiş ve bahsi geçen müzeler farklı avantaj ve dezavantajları ile yorumlanmıştır. Bu yorumlara göre sahip olmuş oldukları eğitsel değerleri ile yabancılar için Türkçe öğretim programına dâhil edilmelerinin fayda sağlayacağı düşünülen Kars müzelerinin benzer kullanım imkânı sağlayan diğer şehirler ve şehir müzeleri üzerine yapılacak çalışmalar için örnek teşkil edeceği ve bu müzelerin Türkçe öğretiminde kalıcı öğrenmeye hizmet edeceği sonucuna varılmıştır.

## Kaynakça

- Adıgüzel, F. B. (2017). Edebiyat Müzeleri Ve Müzede Edebiyat Eğitimi. *Milli Eğitim Dergisi*, 46(214), 85-104.  
[https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36135/405921#article\\_cite](https://dergipark.org.tr/tr/pub/milliegitim/issue/36135/405921#article_cite)
- Atagök, T. (1982). *Çağdaş müzecilik kavramı doğrultusunda Türk sanat müzelerinin kültürel etkinliklerinin saptanması*. Mimar Sinan Üniversitesi.

- Ateşoğulları, S. (2022). Değişen ve gelişen Türkiye müzeleri. *Türk Arkeoloji ve Etnografya Dergisi*, (83), 35-53. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/arkeolojiveetnografya/issue/68017/970896>
- Burgess, J. (1994). Ideational frameworks in integrated language learning. *System*, 22(3), 309-318. [https://doi.org/10.1016/0346-251X\(94\)90017-5](https://doi.org/10.1016/0346-251X(94)90017-5)
- CEFR (2021). *Diller için Avrupa ortak başvuru metni: Öğrenme, öğretme ve değerlendirme – Tamamlayıcı cilt* (S. Çelik, Y. Kırkgöz, D. Çopur, P. İrgin, & Ş. Erbay Çetinkaya, Trans.). Council of Europe Publishing. (Original work published 2020)
- Creswell, J. (2015). *Research design: Qualitative, quantitative and mixed methods approaches*. Pearson Education Inc.
- Çıldır, B. (2018). Müzede eğitim etkinliklerinin öğrencilerin yazma becerilerine etkisi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 51(3), 19-43. <https://doi.org/10.30964/aucebfd.408943>
- Dağdeviren, İ. (2018). İkinci dil ediniminde bireylerin motivasyonunun öğrenme üzerindeki etkisi. *Turkish Studies*, 13(15), 131-145. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.13482>
- Elbüstan, Ö. (2021). *Kars müzesinde yer alan taş eserler* (Tez No. 670501) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi-Erzurum]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gün, M., & Çeri, N. (2021). Yabancı dil olarak türkçe öğretiminde kültür aktarımında müzelerin kullanılması. *Littera Turca, Littera Turca Journal of Turkish Language and Literature*, 7(4), 1275-1291. <http://dx.doi.org/10.20322/littera.989002>
- Hooper-Greenhill, E. (1994). Museum education: Past, present and future. In R. Milles, & L. Zavala (Eds.), *Towards the museum of the future* (pp. 133-146). Routledge.
- Kato, F., Yasumoto, S., & Aacken, S.V. (2007). A Comparative study: Motivation of learners of Japanese. *Electronic Journal of Foreign Language Teaching*, 4(1), 41-57. <https://e-flt.nus.edu.sg/v4s12007/kato.pdf>
- Krashen, S. (2009). *Principles and practice in second language acquisition*. Pergamon.
- Lohman, J. (2006). City Museums: do we have a role in shaping the global community? *Museum International*, 58(3), 15-20. <https://doi.org/10.1111/j.1468-0033.2006.00562.x>
- Mc Millan J. H., & Schumacher. (2010). *Research in education (evidence based inquiry)* (7th ed.). Pearson.
- Mercin, L. (ty). Müzeler ve toplum. 151-160. <https://www.avk.gov.tr/wp-content/uploads/2015/01/Yrd.-Do%C3%A7.-Dr.-Levent-MERC%C4%B0N-M%C3%9CZELER-VE-TOPLUM.pdf>
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis*. Sage Publication.
- Sevigen, E. (2023). Gaziantep Müzelerinin Sosyal Bilgiler Dersinde Kullanılabilirliği. *100. Yılında Cumhuriyet Dönemi Gaziantep*. içinde (s. 880-897). Gazikültür Yayınları.
- Soysal, Ö. (1998). *Türk kütüphaneciliği: Bilginin yazgısı*. Türk Kütüphaneciler Derneği.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin.

**İnternet Kaynakları**

URL 1, <https://kars.ktb.gov.tr/TR-288044/muzeler.html> (07.03.2024).

URL 2, <https://kars.ktb.gov.tr/TR-54869/kars-arkeoloji-ve-etnografyamuzesi.html> (07.03.2024).

URL 3, <https://kars.ktb.gov.tr/TR-288186/kafkas-cephesi-harp-tarihi-muzesi.html> (07.03.2024).

URL 4, <http://www.kars.gov.tr/turkiyenin-il-ve-tek-peynir-muzesi-karsta-acildi> (07.03.2024).

URL 5, <https://kars.ktb.gov.tr/TR-288189/namik-kemal-evi.html> (07.03.2024).

URL 6, <https://kars.ktb.gov.tr/TR-288192/gazi-ahmet-muhtar-pasa-konagi.html> (07.03.2024).

**Extended Abstract**

Museums, which can be considered as a systematic presentation of the cultural heritage of nations, undertake the role of a cross-generational communication channel with the interaction area they provide.

Museum activities, which have a long history in the Anatolian geography, have an important place in the late Ottoman Empire and the early history of the Republic of Turkey. Turkish museology, which began to gain a modern understanding with the appointment of Osman Hamdi Bey as the museum director in 1881, is one of the leading factors that shaped Mustafa Kemal Atatürk's cultural policies (Ateşoğulları, 2002).

The first museum in Kars, which is considered the gateway to Anatolia geographically and historically, was established in 1959. The Kars Museum, which was initially established as a Museum Directorate, gained the status of an independent museum in 1978 and started to receive visitors in the historic 12 Apostles Church, known as the Kümbet Mosque. In 1981, due to the increasing interest and inadequate physical conditions, the Kars Museum was moved to the currently used modern museum building and houses many archaeological and ethnographic artifacts from different civilizations (Elbüstan, 2021). As of 2024, Kars, which has 6 museums in the city center, one of which is in the preparation stage, has made significant progress in transferring its historical heritage to future generations (URL 1, 2024).

The visits of foreign language learners to museums not only help them get to know Turkish culture but also contribute to accelerating their language learning process. Thus, the receptive and productive skills that are reinforced by out-of-class applications, as emphasized by Burgess (1994), are also strengthened.

In this research, the effect of museum visits on the receptive language skills of the foreign language learning process and the usability of museums in this direction are discussed from the perspective mentioned above. The number of scientific studies

conducted on museums, which support the individual's learning level with real-life experiences in the process of teaching Turkish as a foreign language, is quite limited. In this research, which examines the effects of museums on the teaching of Turkish as a foreign language, it is aimed to analyze the Kars museums in the context of the receptive language competencies within the scope of the Common European Framework of Reference for Languages.

This qualitatively designed research was conducted using the document analysis method based on the researcher observation notes during the museum visits carried out by the researchers. Observations were made in the museums affiliated with Kars province within the scope of the research. The easily accessible case sampling method was used in the research.

In this research, the "Unstructured Observation Form on the Use of Receptive Museums in the Process of Teaching Turkish as a Foreign Language" was used as a data collection tool. The "Unstructured Observation Form on the Use of Receptive Museums in the Process of Teaching Turkish as a Foreign Language" was created within the scope of the research questions. The data collected in the research were analyzed using the descriptive analysis method.

Museums, which are frequently included in the curriculum with their educational values, are among the recommended out-of-classroom activity areas for experience-based learning-by-doing models. The fact that museums, which have become a cultural stamp where all kinds of educational opportunities are tried to be provided, are frequently recommended as a learning environment in current language teaching programs, raises the question of whether a similar practice can be implemented in teaching Turkish as a foreign language. Therefore, this study, which aims to analyze the use of this practice through the museums in the city center of Kars, examined and analyzed 5 museums within the borders of Kars province in the context of the receptive language competencies evaluated within the scope of the Common European Framework of Reference for Languages.

The museum inventories, which are brought together in different themes in the Kars museums, where a quantitative increase has been observed in the last 10 years, continue to provide information to visitors about the city identity, local people, and regional culture, and thus serve the Turkish language. It has been determined that each of the museums subject to the research can be used in the A1, A2, and B1 language proficiency levels of the Turkish learning process, and the mentioned museums have been interpreted with their different advantages and disadvantages. According to these interpretations, it has been concluded that the inclusion of the Kars museums, which are thought to benefit from their educational values, in the Turkish teaching program for foreigners will serve as an example for studies on other cities and city museums that provide similar usage opportunities, and these museums will serve permanent learning in Turkish teaching.

## The Effect of Seamless Learning Approach on Learner Achievement and Attitudes in Teaching EFL

Ümit Yakar\*, Süleyman Nihat Şad\*\*

Makale Geliş Tarihi:18/07/2024

Makale Kabul Tarihi:06/10/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1518492

### Abstract

Mobile applications have recently been widely used in English language teaching. One of the methods in which mobile devices are actively used in teaching-learning is the Continuous Learning approach. WhatsApp, a basic communication application, and Kahoot!, a game-like student response application, are applications that can be used in the continuous learning approach. The purpose of this study is to empirically investigate the effects of continuous learning activities on students' achievement and attitudes in EFL classes. Using embedded mixed research design, experimental results were explained with the qualitative data obtained from student interviews. The study was conducted with 47 students studying at Inonu University, School of Foreign Languages. Data analyses have shown that compared to the control group, seamless learning activities used in the treatment group in this research did not have a significant impact on students' achievement and attitudes towards English classes. Indications on how to use seamless learning activities more efficiently are made by further examination of qualitative data.

**Keywords:** Smartphones, seamless learning, mobile learning, efl, whatsapp, kahoot

### İngilizce Öğretiminde Kesintisiz Öğrenme Yaklaşımının Öğrenci Başarısı ve Tutumları Üzerindeki Etkisi

#### Öz

Mobil uygulamalar son zamanlarda İngilizce öğretiminde yaygın olarak kullanılmaktadır. Mobil cihazların öğrenme-öğretmede aktif olarak kullanıldığı yöntemlerden biri de Kesintisiz Öğrenme yaklaşımıdır. Temel bir iletişim uygulaması olan WhatsApp ve oyun benzeri bir öğrenci yanıt uygulaması olan Kahoot! kesintisiz öğrenme yaklaşımında kullanılacak uygulamalardır. Bu araştırmanın amacı, kesintisiz öğrenme etkinliklerinin EFL sınıflarında öğrencilerin başarıları ve tutumları üzerindeki etkilerini deneysel olarak incelemektir. Gömülü karma araştırma deseni kullanılarak, deneysel sonuçlar öğrenci görüşmelerinden elde edilen nitel verilerle açıklanmıştır. Çalışma, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 47 öğrenci ile yürütülmüştür. Verilerin analizi, kontrol grubuyla

\* Inonu University, Institute of Educational Sciences, Curriculum and Instruction Department, Malatya, Türkiye, [umit.yakar@inonu.edu.tr](mailto:umit.yakar@inonu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-2317-5159 

\*\* Inonu University, Institute of Educational Sciences, Curriculum and Instruction

Department, Malatya, Türkiye, [nihat.sad@inonu.edu.tr](mailto:nihat.sad@inonu.edu.tr), ORCID: 0000-0002-3169-2375 

**Kaynak Gösterme:** Yakar, Ü., & Şad, S. N. (2024). The effect of seamless learning approach on learner achievement and attitudes in teaching EFL. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 2940-2963.

*karşılaştırıldığında, bu araştırmada uygulama grubunda kullanılan kesintisiz öğrenme etkinliklerinin öğrencilerin başarıları ve İngilizce dersine yönelik tutumları üzerinde önemli bir etkisi olmadığını göstermiştir. Kesintisiz öğrenme etkinliklerinin nasıl daha verimli kullanılabilmesine ilişkin göstergeler, nitel verilerin daha fazla incelenmesiyle ortaya konmuştur.*

**Anahtar Kelimeler:** Akıllı telefonlar, kesintisiz öğrenme, mobil öğrenme, whatsapp, kahoot

## Introduction

We live in an age where technology is used in every aspect of daily life and speed and time have gained great importance. Nowadays, when people have to keep up with constantly developing and changing technologies, new concepts such as digital native (Prensky, 2001) and mobile society (Chung, Chen, & Kuo, 2014) are popular. As most of the daily work is done through the internet and technological tools, educational activities such as reading books, studying, and doing homework have been digitalized as well. One of the main reasons for the emergence of innovative methods in education in the last century is the development and increasing popularity of information technologies (Barry, Murphy, & Drew, 2015; Kajornboon, 2013; Salehi, Shojaee, & Sattar, 2015). Güneş (2016) states that technology, society, and education interact with each other. With the widespread use of mobile devices such as computers, tablets, and smartphones (Franklin, 2011), a mobile society is formed (Chung et al., 2014). The word mobile, which expresses the mobility of portable devices that contain all or some of the computer features, has become widespread with the frequent use of these devices in education, which led to the mobile learning concept (Bozkurt, 2015; Churches, 2010; El-Hussein & Cronje, 2010). Mobile learning is one of the most effective tools of the informatics and communication world, which makes it possible to acquire any knowledge or skill uninterruptedly through portable technologies anytime and anywhere expanding educational activities out of formal education environments (Chen, Chang, & Yen, 2012; Franklin, 2011; El-Hussein & Cronje, 2010; Geddes, 2004; Hashemi, Azizinezhad, Najafi & Nesari, 2011; Hwang & Chang, 2011; Looi, Wang & Milrad, 2015; Öz, 2014). Thanks to its features, mobile devices have become effective tools in education by providing continuous communication and feedback between teacher and student, enabling continuous access to resources and not restricting individuals physically computers do (Chinnery, 2006; Franklin, 2011; Özdamli, 2013; So, Kim and Looi, 2008). Although it stands out with its use outside the classroom, mobile devices can transform a classical classroom into a digital learning environment as well (Chen et al., 2012). As a solution to the difficulties encountered in foreign language teaching, the seamless learning approach is presented as an alternative solution. One of the most important difficulties encountered in foreign language teaching is that students are not sufficiently exposed to the target language. (Almekhlafy & Alzubi, 2016; Campbell, 2004; Larsari, 2011; Taj, Ali, Sipra, & Ahmad, 2017). Almekhlafy and Alzubi (2016) stated in their studies that

students are exposed to the target foreign language only in the classroom and they rarely need to use the target language outside of the classroom. Campbell (2004), on the other hand, stated that students start using their mother tongue as soon as they leave the classroom and stated that easy access to the target language cannot be achieved. Seamless learning allows students to practice their language skills outside the classroom, get feedback from their teachers, and practice English by accessing various resources such as movies, books, and dictionaries (Amry, 2014; Andujar-vaca & Martinez, 2017; Wong & Looi, 2011). “WhatsApp”, a communication application used on smartphones, is one of the new trends used in seamless learning. WhatsApp is a free mobile application with over 1 billion users from 180 different countries, which started as an internet-based alternative to the Short Message Service (SMS). In addition to voice and video calling, this application supports sending and receiving many different types of media such as text, photos, videos, documents, and locations (WhatsApp Inc., 2018). Due to these features, WhatsApp has attracted the attention of many researchers, especially in the field of foreign language education (Castrillo, Martín-Monje, & Bárcena, 2014). Features such as simultaneous interaction between students and teachers, original content production, and low cost have made WhatsApp an effective tool in learning and teaching environments. An indispensable part of learning and teaching processes is measurement and evaluation. Formative assessment aims to identify and eliminate the learning deficiencies and support the development of the student (Demirel, 1997; Sadler, 1989). In today's world, where learning approaches such as e-learning, mobile learning, flipped learning are rapidly digitized, the digitalization of measurement tools has become inevitable. With this transformation tools such as Socrative, Kahoot! Plickers, Google Forms, Quizizz are becoming more and more popular for assessment purposes. Kahoot!, a free web-based educational game application was used to provide both in-class and out-of-class feedback on student learning in the context of seamless learning.

With the widespread use of mobile devices, mobile learning and seamless learning approaches are frequently preferred in formal and informal learning environments (Boticki and So, 2010; Bozkurt, 2015) (Amry, 2014; Andujar-vaca and Martinez, 2017; Ashiyan and Salehi, 2016; Baleghizadeh et al. Oladrostam, 2010; Barry et al., 2015; Bozkurt, 2015; Cui and Wang, 2008; El-Hussein and Cronje, 2010; Looi et al., 2015). Although mobile devices, especially smartphones, are banned in some colleges and secondary education institutions on the grounds that they will undermine the authority of teachers (Baran, 2014; Gheytsi et al., 2015), they are frequently used as a seamless learning tool by higher education students intentionally or unintentionally (Wei, Wang, & Klausner, 2008). 2012). In addition to many studies in which the seamless learning approach, which is a frequent research topic in the literature, is examined theoretically, it is considered important to design concrete activities to be used in the classroom (Güneş, 2016; So et al., 2008; Şad et al., 2016; Viberg & Grönlund, 2012; Yetik & Keskin, 2016). In this study, the effect of the seamless learning approach on learner achievement and attitudes in teaching English as a Foreign Language (EFL) is examined through WhatsApp and Kahoot platforms.

## Seamless Learning

Being able to learn, read, understand and analyze independently is a necessary skill for today's individuals (Geddes, 2004). Individuals with these skills use the seamless learning approach intentionally or unintentionally. With Seamless learning, individuals engage in a continuous learning activity by creating a link between formal and non-formal education environments, in different social or individual learning scenarios, with the help of different tools, regardless of time and place (Baran, 2014; Boticki and So, 2010; Chen. et al., 2010; Föbl et al., 2016; Geddes, 2004; Hwang, Lai, & Wang, 2015; Lan & Lin, 2016; Looi et al., 2010; Looi et al., 2015; Wong & Looi, 2011). Seamless learning provides a student-centered learning experience rather than teacher-centered education (Boticki & So, 2010). In addition to the education that students receive in educational institutions (Cui & Wang, 2008), it is possible to obtain more information, download documents, share these resources with their peers, and make sense of them in their own social environment by using various tools such as smartphones, tablets, and computers. Yetik and Keskin (2016) demonstrate seamless learning experience with examples such as doing research on the mobile device after formal education, listening to course-related content on the car radio, watching content on the smart TV at home, continuing the research that was left unfinished on the mobile device from the computer at home. Sharples (2009) stated that it is not possible to tell when seamless learning begins and ends. It is possible to encounter different definitions in many studies on seamless learning in the literature. Wang and Looi (2010) went beyond a definition and gathered the characteristics of seamless learning under ten titles:

- *Formal and non-formal education;*
- *Individual and social learning;*
- *Learning without time constraints;*
- *Learning without space restrictions;*
- *Seamless access to online resources;*
- *The difference between the physical and digital worlds;*
- *Combined use of multiple devices;*
- *Seamless transition between multiple learning activities;*
- *Information synthesis;*
- *More than one educational approach or learning model*

Researchers have stated that the seamless learning approach can have positive effects on student attitudes (Özdamli, 2013; Liu & Chen, 2015) and students' success (Baran, 2014; Song & Kong, 2014) while integrated into formal education correctly.

## WhatsApp

It is known that there are many different applications that can be used in mobile learning and seamless learning approaches. There are many applications that are used to overcome the difficulties experienced in language education thanks to the opportunities provided by mobile devices and especially smartphone applications.



“WhatsApp”, a communication application used on smartphones, is one of these applications. WhatsApp is used by over 1 billion users in over 180 different countries to communicate anytime and anywhere. WhatsApp is free and can be used with any smartphone. This internet-based application, which emerged as an alternative to the Short Message Service (SMS), supports sending and receiving many different types of media such as text, photos, videos, documents, and locations, in addition to voice and video calling. (WhatsApp Inc., 2018). The number of active WhatsApp users of the WhatsApp application, which had approximately 200 million users in April 2013, is expressed as 1 billion 500 million as of December 2017 (Statista, 2019). These figures clearly show how widely the application is accepted. Compared to similar applications, Facebook Messenger, the closest competitor of WhatsApp, ranks 2nd with 1 billion 300 million users (Statista, 2019). WeChat (1 billion 58 million users), QQ Mobile (803 million users) and Skype (300 million users) follow this ranking (Statista, 2019). This widely used application is also used by almost every student (Bicen, Kocakoyun 2013; Church & Oliveira, 2013; Han & Keskin, 2016). This makes it attractive to use WhatsApp as an educational tool. Thus, WhatsApp has attracted the attention of many researchers, especially in the field of education (Castrillo et al., 2014). With its features such as simultaneous interaction between students and teachers, original content produced, and low cost, WhatsApp has been an effective tool in learning and teaching environments. It is stated that when used appropriately, WhatsApp can be more beneficial for teachers and students than traditional classrooms (Alsalem, 2013; Almekhlafy & Alzubi, 2016; Amry, 2014; Han & Keskin, 2016; Kajornboon, 2013). Its acceptance by such a high number of users in the world and its rapid spread in a short time can be explained by the many user-friendly functions provided by WhatsApp (Amry, 2014; Bansal & Joshi, 2014; Barhoumi, 2015; Chen et al., 2012). Bouhnik and Deshen (2014) divided all the advantages of WhatsApp into three as technical, educational, and instructional. The technical benefits of WhatsApp are expressed as being simple, free, accessible, and widespread. The educational benefits are titled as providing closeness with students, creating a positive atmosphere, giving a sense of belonging to a group, diversity of expression, and student solidarity. Instructional benefits are listed as continuous access to teaching materials, constant access to the teacher, learning anytime, anywhere, getting immediate feedback, and a safe learning environment (Bouhnik & Deshen, 2014). Rembe and Bere (2013), on the other hand, state that in addition to the technical benefits provided by WhatsApp, it provides psychological comfort to students cognitively by reducing cognitive load and anxiety (Han and Keskin, 2015).

### **Kahoot!**

One of the most effective methods used in education is games (Icard, 2014). Motivating students and being fun can be considered as the main reason why games are effective tools in the classroom. The widespread use of technology as educational tools has revealed digital versions of these games. Games that are widely available in application markets are generally entertainment-oriented applications that are

independent of the educational context (So, Kim, & Looi, 2008). Kahoot!, on the other hand, is a game-like assessment tool designed specifically for use in education, focusing on student behaviors (Kahoot!, 2014). Kahoot is basically a gamified student response system. Kahoot users can take quizzes or answer a survey in an easy and fun way with their smartphones or any device that can connect to the internet (Byrne, 2013; Kahoot!, 2014; Plump & LaRosa, 2017). Teachers, on the other hand, can create the questions or tests using this tool and use them for free on an ongoing basis. While students are not required to create an account to answer, teachers are required to have a Kahoot account to be able to create tests and surveys (Thomas, 2014). While preparing tests on Kahoot, teachers can benefit from basic features such as uploading pictures, videos, setting response times, and giving extra points. In addition, the types of questions vary in the tests prepared on the Kahoot platform (drag and drop, multiple-choice, multiple answers, etc.). In addition to creating their own tests on Kahoot, teachers can edit tests created by other users, add questions or use them as they are (Plump & LaRosa, 2017). After the teachers choose the test they want to use, they share the password created on the platform with the students, and the students can use this password to access the game from any device with an internet connection (Dellos, 2015; Plump & LaRosa, 2017). Researchers state that Kahoot motivates students to learn by creating a fun and competitive classroom environment with color and music (Dellos, 2015; Plump & LaRosa, 2017, Şad & Özer, 2018). During the Kahoot game, students can immediately see their scores after each question. This instant feedback makes students excited and more motivated. Plump and LaRosa (2017) state that even introverted students are motivated and participate in the game in a study they conducted Kahoot activities in the classroom. Users can play the game in the classroom as well as outside the classroom through "Challenge" mode until the deadline determined by the teacher. This feature makes it possible to use the game in the context of seamless learning approach.

### **Research Questions**

In this research, the answer to the question "How does the use of seamless learning approach in English lessons affect the achievement and attitudes of preparatory students while learning English?" has been sought. Within the framework of this basic research question, the following sub-problems were created:

1. Is there a significant difference between the academic achievement scores of experimental and control group students after seamless learning activities?
2. Is there a significant difference between the attitudes of the experimental and control group students towards the English lessons after the seamless learning activities?
3. What are the opinions of the experimental group students about seamless learning activities?

## Method

### Research Design

A mixed-method research design was used in this study which employs quantitative and qualitative data together and provides a better understanding of the research problem (Creswell & Clark, 2007). The study employed an embedded research design, which is one of the mixed research methods. Embedded designs are one of the mixed method approaches in which qualitative and quantitative data are analysed together within the framework of traditional qualitative and quantitative research designs. In an embedded mixed design, researchers can add a qualitative phase to a quantitative phase, such as an experimental study, or include a quantitative phase within a qualitative phase, such as a case study, to better understand the problem (Creswell & Clark, 2007; Yıldırım & Simsek, 1999). In the quantitative part of this study, a quasi-experimental design with a pretest-posttest control group was used. Experimental studies examine the effects of the differences created by the researcher on the dependent variable (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz, & Demirel, 2008). In quasi-experimental designs, experimental and control groups are selected from ready-made groups by looking at certain variables (Büyüköztürk et al., 2008). The study group included in this study was selected according to the level they were placed in the English Preparatory Program of Inonu University. The pretest-posttest data in this part of the study were obtained through the "English Achievement Test" and the "Attitude Scale on Affective Domain in English Classes". Qualitative data of the study were obtained through focus group interviews after the experiment. In focus group interviews, unlike individual interviews, the interaction of individuals with each other affects the answers given. Yıldırım and Şimşek (2003) state that hearing a response given by an individual in the group by other individuals will enable them to give their own answers in connection with this response and make the interview richer in terms of data. The experimental research design is shown in figure 1.

Group	Pre-test	X	Post-test	Qualitative Data
Experimental Group (n=22)	Achievement Test & Attitude Scale	Seamless WhatsApp & Kahoot! Activities	Achievement Test & Attitude Scale	Focus Group Interview
Control Group (n=25)	Achievement Test & Attitude Scale	In-class Paper Based Activities	Achievement Test & Attitude Scale	

*Fig 1. Research design*

### Study Group

The study group of the research consists of students studying in the English Preparatory Program at the Inonu University, School of Foreign Languages. In the study, the experimental and control groups were selected from the A1 and A2 classes, which are equivalent to each other in terms of number of students and English level. The groups consist of students from the same departments and students placed in the same level classes at the beginning of the academic year. Students are from the Faculty of Medicine, English Language Teaching, English Language and Literature, and Molecular Biology and Genetics departments. In the study, the following criteria were taken into account in determining the groups in question as the study group:

- The same instructors attend the classes of both groups,
- The groups are equal to each other in terms of level according to the placement exam,
- The researcher, who conducted the research and designed the activities, attended the classes of both groups.

In line with the criteria mentioned above, A1 and A2 branches of 22 and 25 students, who had similar language levels and were taught by the researcher, were randomly determined as the experimental and control groups. Information about the study group of the research is shown in Table 1.

Table 1.

#### Study group

	Gender	N	%
Experimental Group	Male	9	40,9%
	Female	13	59,09%
	Total	22	
Control Group	Male	11	44%
	Female	14	56%
	Total	25	
Total		47	

### Experimental Process

After the study group was determined, the contents of the books used by the students were examined and three units were determined according to the research calendar. Before starting the experimental process, the researcher collected the pre-test data by using the "English Achievement Test" and the "Attitude Scale on Affective Domain in English Classes". Afterward, the learning outcomes of the three related units were

examined and WhatsApp activities and Kahoot! challenge tests were prepared. For each unit included in the study, three WhatsApp activities and one Kahoot! test was designed using certain sources (Hwang, Lai, & Wang, 2015; Haines, 2016). The activities are designed in accordance with unit outcomes and the B1 level of the European Language Portfolio. Sample WhatsApp activity is shown in figure 2.

WhatsApp Activity 2	
Skills	Listening & Speaking
Aim	Talking about emotions and mood
Activity	<p>The instructor sends the following prompts to the WhatsApp group.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• before an exam</li> <li>• when someone is rude to you</li> <li>• after you have slept very badly</li> <li>• when you can't remember someone's name</li> <li>• when your boss tells you that your pay will rise by 25%</li> </ul> <p>The researcher chooses one of the above situations to start the activity and expresses how he/she feels in this situation. Then he asks another student how he/she feels by choosing one of the above situations: "How do you feel ..."</p> <p>Students take turns expressing what they feel and ask a friend the same question.</p>

*Fig 2. Sample whatsapp activity*

After designing the activities, the five-week implementation process was started. The units in which the activities were implemented are taught in accordance with the common plan applied in other classes. When the subjects related to the activities were discussed, the researcher shared the WhatsApp activity instructions with the students through the WhatsApp group. The students tried to complete the English WhatsApp activities in accordance with the instructions given. Example screenshots of the implementation process of WhatsApp activities are presented in Figure 3.



**Fig 3.** WhatsApp activities screenshots

Another seamless learning tool used in the experimental group is Kahoot. Kahoot challenge tests aims at conducting a formative assessment, by which students are given feedback individually. Therefore, for each unit covered by the researcher during the experimental procedure, a 15 questions Kahoot test is designed. The tests were conducted outside the classroom using the challenge feature of the application, thus providing students with a seamless learning experience as well as eliminating time and space restrictions. The researcher shares the Kahoot test link created through the application in the WhatsApp group. Results of the students who completed the test within the deadline are automatically reported. Then the instructor shares these results with the students via the WhatsApp group as shown in Figure 4.



**Fig 4.** Kahoot test results announced

While the activities organized within the framework of the seamless learning approach were carried out in the experimental group, traditional type, paper-based activities and homework related to the same units and the same subjects were carried out in the control group. These assignments given by the researcher are designed to be equivalent to WhatsApp activities. The students in the control group did not share the products or results of these studies on any platform. As the equivalent of Kahoot tests in the experimental group, traditional paper-based tests were conducted in the

control group. The test results were discussed with the students in the classroom. Two months after the completion of the five-week applications, post-test data were collected and necessary analyses were carried out. Focus group interviews were conducted with the students in the experimental group to better understand the findings of the analyses.

### **Data Collection and Analyses**

The "Attitude Scale on Affective Domain in English Classes" was utilized to evaluate how activities on WhatsApp and Kahoot influenced students' attitudes toward English lessons. Developed by Gömleksiz (2003), this scale measures students' views and attitudes toward English lessons. The initial development involved 310 students from Fırat University, starting with their opinions about English lessons, resulting in an item pool of 91 attitude statements. Expert reviews refined these to a prototype scale with items categorized under five headings: teacher, gender, trust, usefulness, and the lesson itself. After a pilot application and analysis, 56 items (38 positive, 18 negative) were finalized, achieving a Cronbach Alpha reliability coefficient of .95, indicating high reliability. The KMO value was .94, and Bartlett's test result was 8084.684, confirming the scale's validity and reliability as a one-dimensional measure of students' affective attitudes towards English lessons (Krashen, 1981; Gömleksiz, 2003).

To assess students' English proficiency before and after the experimental procedure, a 40-item English Achievement Test was employed. The initial test comprised 45 multiple-choice questions, developed after reviewing relevant unit outcomes and refined based on expert feedback. A pilot study with 210 students assessed the test's validity and reliability, focusing on item difficulty and discrimination levels. Items with a difficulty index below .30 or above .80 were removed, resulting in an average difficulty level of 0.534 and a distinctiveness level of 0.596 for the remaining items. The test's internal consistency, measured by the KR-20 coefficient, was .924, indicating high validity and reliability (Coombe, 2018; Buyukozturk et al., 2008; Yıldırım, 1999; Tezci, 2016).

Qualitative data were gathered through focus group interviews conducted post-experiment. This method was chosen for its ability to foster interactive discussions among participants, enriching the data collected. A focus group interview was conducted with 20 students from the experimental group, using a form prepared by the researcher with eight open-ended questions. These questions aimed to elicit students' opinions on WhatsApp and Kahoot activities. The interviews were recorded using a smartphone during a single 45-minute session, allowing for a comprehensive understanding of students' perspectives on the activities used in the study (Yıldırım & Şimşek, 2003). The qualitative data in this study were gathered through a focus group interview and analyzed using the content analysis approach, which involves identifying concepts and relationships that explain the data (Yıldırım & Şimşek, 2003). The researcher recorded the students' responses and then carefully coded the

data into expressions consisting of one or a few words. Similar data were grouped, organized, and interpreted into themes. To improve internal validity, the analysis was reviewed for consistency by the thesis supervisor. Repeated codes were re-coded and ranked by frequency. To enhance credibility, students were provided with feedback on the findings, and their confirmations were obtained.

### Findings and Interpretations

#### The difference between the academic achievement scores of experimental and control groups students after seamless learning activities

To test whether the seamless learning approach in English teaching has a statistically significant effect on students' English achievement, a two-way ANOVA test was conducted for repeated measures. Before the analysis, the normality condition of the data was tested with the Shapiro Wilk test and it was observed that the pretest and posttest data regarding the achievement levels of the experimental and control groups were normally distributed ( $p > .05$ ). According to the results of the Box's M test, the condition of equality of the covariance matrices of the experimental and control groups was met (Box's M= 2.604;  $F=.826$ ;  $p > .05$ ). In addition, the precondition of equality of error variances for pre and post-test scores was tested with the Levene test, and it was found that there was no difference between error variances for both pre-test and post-test success scores [ $F(\text{Pretest\_Success}) = .556$ ;  $p > .05$  and  $F(\text{Posttest\_Success}) = .408$ ;  $p > .05$ ]. The results of the two-way ANOVA test for repeated measurements after the assumptions were met are presented in Table 2.

Table 2.

*ANOVA test results on the effect of seamless learning approach on students' English achievement levels*

Source of variance	Sum of Squares	df	Mean of squares	F	p	Partial Eta Squared
Between groups	33207,958	46				
Group	2229,641	1	2229,641	3,239	,079	,067
Error (Group)	30978,317	45	688,407			
Within groups	11894,017	46				
Measurement	7881,911	1	7881,911	90,134	,000*	,667
<b>Measurement-Group</b>	<b>167,017</b>	<b>1</b>	<b>167,017</b>	<b>1,910</b>	<b>,174</b>	<b>,041</b>
Error (Measurement)	3935,089	45	87,446			
Total	45101,975	92				

\*  $p < .05$



As a result of the two-way ANOVA test for repeated measures to test whether the seamless learning approach including WhatsApp and Kahoot activities increases students' English achievement levels, it was seen that the Joint Measure-Group effect was not statistically significant [ $F(1-45)= 1.910$ ;  $p>.05$ ]. From this point of view, it can be said that the seamless learning approach used in the experimental group did not significantly increase the English achievement scores of the students compared to the students in the control group that received traditional program activities.

### **The difference between the attitudes of the experimental and control group students towards the English lessons after the seamless learning activities**

A two-way ANOVA test for repeated measures was conducted to test whether the seamless learning approach in English teaching has a statistically significant effect on students' attitudes towards English lessons. Before the analysis, the normality condition of the data was tested with the Shapiro Wilk test and it was observed that the pretest and posttest data regarding the achievement levels of the experimental and control groups were normally distributed ( $p>.05$ ). According to the results of the Box's M test, the condition of equality of the covariance matrices of the experimental and control groups was not met (Box's  $M= 15,656$ ;  $F=4.966$ ;  $p<.05$ ). Since the level of significance was not close to 0.001, this situation was considered within the acceptable limits and the analysis continued (Can, 2014, p.252). In addition, the precondition of equality of error variances for the pre and post-test scores was tested with the Levene test. According to the test results, it was understood that there was a difference between the error variances for the pretest attitude scores and no difference for the posttest attitude scores [ $F(\text{Pretest Attitude}) = 5,181$ ;  $p<.05$  and  $F(\text{Posttest Attitude}) = .399$ ;  $p>.05$ ]. The results of the two-way ANOVA test for repeated measurements after the assumptions were met are presented in Table 3.

Table 3.

*ANOVA test results on the effect of seamless learning approach on students' attitudes towards English lesson*

Source of variance	Sum Squares	ofdf	Mean squares	ofF	p	Partial Eta Squared
Between groups	67380,276	46				
Group	1170,160	1	1170,160	,795	0,377	,017
Error (Group)	66210,116	45	1471,336			
Within groups	8027,949	46				
Measurement	1457,971	1	1457,971	10,001	,003*	,182

Measurement-Group	9,971	1	9,971	0,68	,795	,002
Error (Measurement)	6560,007	45	145,778			
Total	75408,225	92				

\*  $p < .05$

As a result of the two-way ANOVA test for repeated measures to test whether the seamless learning approach including WhatsApp and Kahoot activities affect the students' attitudes towards the English lesson, it was seen that the Joint Measure-Group effect was not statistically significant [ $F(1-45) = 0.68$ ;  $p > .05$ ]. From this point of view, it can be said that when compared to the normal program activities applied in the control group, the seamless learning activities used in the experimental group did not significantly increase the students' attitude scores towards the English lesson.

### Opinions of the experimental group students about seamless learning activities

After the data analysis, the opinions of the experimental group students about the English lessons and the seamless learning activities they did were collected through the focus group interview form in order to explain the findings in more detail. The obtained data were carefully analysed and coded. The opinions of the experimental group students about English lessons and seamless learning activities are coded and given in Table 4.

Table 4.

*Experimental group students' views on English lessons and seamless learning activities*

<b>Negative Attitude</b>	<b>f</b>
The routine of preparatory training	32
Preparatory education is getting harder and harder	11
Academic failure	10
Anxiety	6
<b>Activities</b>	
<b>Positive Views</b>	
Useful	6
Fun	6
<b>Negative Views</b>	
Technical Problems	2
<b>Suggestions</b>	
It should be done more often, at regular intervals and continuously.	26
It should have been more challenging and academic.	16

Analysis has shown that the students generally had negative attitudes towards the English lesson, especially as of the 2nd academic semester. As seen in Table 4, the majority of the students (f=23) point out the routine of the preparatory education as the reason for this negative attitude. When the coding density is examined, it was observed that it included expressions such as "*too long class hours*" (f=9), "*I am bored of seeing the same things*" (f=6), "*book routine is boring*" (f=9) and "*no extracurricular fun activities*" (f=8). Another reason why students raised negative views is that "preparatory education is getting harder and harder" (f=11). It is seen that the students have more difficulties as they move to the upper levels of the European Language Portfolio language levels. It is seen that the low scores of some students (f=10) from the tests and exams held at regular intervals cause negative attitudes. During the interview, the students used expressions such as "*I work hard, but my grades are low, I'm bored now (Aykut)*" and "*I always get low grades, it's very frustrating (Seda)*". According to the findings, another condition that causes negative attitude is the "anxiety" factor (f=6). The students stated that they were not sure whether they could pass the preparation or not and that they constantly felt fear and anxiety. Another question was "*How do you think WhatsApp and Kahoot events could be better?*" The majority of the students (f=26) stated that these activities should be done more frequently and at regular intervals. During the interview, the students used expressions such as "*it contributed instantaneously*", "*I wish we could do it all the time*", "*it was like tasting, it was a little bit*" and "*we did a little*". Finally, students stated that WhatsApp and Kahoot activities should have been "*more challenging and academic*" (f=16). The students stated that they did not have any difficulties while doing the activities, and although they spoke a little, they wanted to engage in more conversation during these activities.

### **Discussion, Conclusion and Recommendations**

When the research data were examined, a significant increase was found between the pretest and posttest achievement scores of the students in both the experimental group and the control group. However, it was observed that the amount of increase in the experimental group was not significantly higher than that of the control group. This finding shows that the seamless learning activities applied in the experimental group and the traditional paper-and-pencil activities applied in the control group have the same effect on the students' English success. One interpretation of this finding could be that the traditional paper-and-pencil activities used in the control group may have been equally effective in supporting student achievement as the seamless learning activities in the experimental group. In addition, both groups may have developed similar learning habits and study strategies over time, resulting in comparable levels of improvement despite the different instructional approaches. In the focus group interview, the students stated that seamless learning activities are beneficial, but doing them in limited numbers and only in certain courses does not contribute in general. Some students also stated that the activities were short and that longer, more

challenging and academic activities should be done. Intensive exposure to English education in other English courses they attend, apart from the Main Course conducted by the researcher in the English preparatory program, may be the other main factor in the absence of a significant difference between the experimental and control groups. Another factor that could explain the insignificance level could be that the experimental and control groups might have received equivalent amounts of academic support from their teachers, reducing any potential disparity in outcomes. It can be thought that performing traditional type activities, which were developed as equivalent to the continuous learning activities applied in the experimental group, contributed to the achievement of the students measured in the achievement test, and therefore, there were no significant differences between the two groups. Although the seamless learning activities applied in the experimental group did not reveal a significant difference in the English achievement of the students compared to the control group, it was seen that they were at least as effective as the traditional type of homework and tests.

When the findings of the second research question are examined, it is seen that there is a decrease in the attitude scores of the students in both the experimental and control groups towards the English lesson. However, while the decrease in the attitude scores of the experimental group was not at a significant level, a significant decrease was found in the attitude scores of the control group. According to the results of the analysis, although the difference between the two groups is not significant, the seamless learning activities applied can be seen as one of the reasons why the attitude scores of the experimental group did not decrease significantly. This situation aligns with studies suggesting that seamless learning and WhatsApp activities positively affect student attitudes (Almekhlafy & Alzubi, 2016; Amry, 2014; Song, 2014; Bansal & Joshi, 2014; Bouhnik & Dshen, 2014; Han & Keskin. , 2016; Willemse, 2015). It has been directly observed that students lose their motivation towards the end of the academic year and are less eager and more reluctant towards any learning content. Thus, it can be said that the seamless learning approach alone cannot increase the effectiveness of a teaching process or improve student attitudes. Almekhlafy and Alzubi (2016) also stated that mobile seamless learning applications should be examined in a way to support in-class education. In this context, practitioners should also consider that seamless learning tools will be more effective when used to provide quality content.

It was observed that the experimental procedure applied did not significantly affect the students' "English success" and "attitudes towards the English lesson", and the possible reasons for these were tried to be explained with the qualitative data obtained. Students made suggestions that WhatsApp and Kahoot activities should be done more frequently, regularly and continuously, and that the activities should be more challenging and academic. Accordingly, it is thought that the implementation of seamless learning activities in all lessons, covering all subjects, at regular intervals and for longer periods, without being bound to only certain units of a lesson, will have

a greater impact on student success. When the students' opinions about the "attitude towards the English lesson" were examined, it was found that the attitude scores of the students towards the English lesson decreased due to a) The routine of preparatory education, b) The increasing difficulty of preparatory education, c) academic failure, and d) Anxiety factors. Although the students think that WhatsApp and Kahoot activities are "useful" and "fun", variables such as the difficulty of lessons, the materials used, anxiety and fear of failure explain the decrease in the students' attitude scores. Castrillo et al. (2014) suggested that using the WhatsApp application in language learning would be beneficial. In our research, the students' use of expressions such as "useful" and "fun" together with expressions such as "activities were not enough", "more activities would be better" gives an important message to the practitioners who will do these activities. Considering these statements, it is thought that researchers and educators doing seamless learning activities more frequently will increase the quality of seamless learning activities. Malandrino et al., (2015) stated as an advantage that seamless learning applications can run on any device and operating system independent of the platform. Accordingly, WhatsApp and Kahoot are suitable applications for seamless learning activities since students can use the applications without any compatibility problems. However, technical problems that are not related to these applications such as not having a smartphone or limited storage capacity are mentioned. The fact that there are no technical problems related to the applications and that they can be easily used by students reveals that these applications can be used effectively in the context of seamless learning (Amry, 2014; Foomani & Hedayati, 2016; Malandrino et al., 2015; Wong et al. 2012; Yetik & Keskin, 2016).

In line with the results obtained from the research, the following recommendations are proposed for researchers and practitioners:

- Students have not experienced any technical problems related to WhatsApp and Kahoot applications, which are available on different platforms, do not have cross-platform compatibility problems. Thus, such applications should be preferred while engaging students with seamless learning.
- It is advantageous to use applications that students already use in their daily lives, such as WhatsApp, for seamless learning activities.

### **Conflict of Interest**

The authors of this study declare no conflicts of interest. The research was conducted independently of any financial support or sponsorship from external organizations, ensuring that there are no personal or professional interests that could have influenced the outcomes of this research.

### **Ethical Declaration**

This research was conducted within ethical standards to respect the rights and privacy of participants. Informed consent was obtained from all participants, and their identities have been kept confidential throughout the study.

### References

- Ada, S., & Şahenk, S. S. (2010). Avrupa Dil Portfolyosu Ve Türkiye'de Yabancı Dil Eğitimi. *Marmara Üniversitesi Avrupa Topluluğu Enstitüsü Avrupa Araştırmaları Dergisi*, 18(1&2), 63-88. <https://doi.org/10.29228/mjes.151>
- Ally, M. (2013). Mobile learning: From research to practice to impact education. *Learning and Teaching in Higher Education: Gulf Perspectives*, 10(2), 3–12. <https://doi.org/10.18538/lthe.v10.n2.140>
- Almekhlafy, S. S. A., & Alzubi, A. A. F. (2016). Mobile-mediated communication a tool for language exposure in EFL informal learning settings. *Arab World English Journal (AWEJ)* 7 (3), 388-407 <https://doi.org/10.24093/awej/vol4no3.27>
- Alsalem, B. I. A. (2013). The Effect of" WhatsApp" Electronic Dialogue Journaling on Improving Writing Vocabulary Word Choice and Voice of EFL Undergraduate Saudi Students. *Arab World English Journal*, 4(3), 213-225
- Alzahrani, H. (2016). Examining the effectiveness of utilizing mobile technology in vocabulary development for language learners. *Arab World English Journal (AWEJ) Vol*, 6. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.2834731>
- Amry, A. B. (2014). The impact of WhatsApp mobile social learning on the achievement and attitudes of female students compared with face to face learning in the classroom. *European Scientific Journal, ESJ*, 10(22), 116-136
- Ashiyani, Z., & Salehi, H. (2016). Impact of WhatsApp on learning and retention of collocation knowledge among Iranian EFL learners. *Advances in Language and Literary Studies*, 7(5), 112–127. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.7n.5p.112>
- Baleghizadeh, S., & Oladrostam, E. (2010). The effect of mobile assisted language learning (MALL) on grammatical accuracy of EFL students. *Mextesol Journal*, 34(2), 1-10.
- Bansal, T., & Joshi, D. (2014). A study of students experiences of WhatsApp mobile learning. *Global Journal of Human-Social Science Research*.
- Baran, E. (2014). A review of research on mobile learning in teacher education. *Journal of Educational Technology ve Society*, 17(4), 17-32
- Barhoumi, C. (2015). The Effectiveness of WhatsApp Mobile Learning Activities Guided by Activity Theory on Students' Knowledge Management. *Contemporary Educational Technology*, 6(3), 221-238. <https://doi.org/10.30935/cedtech/6151>
- Barry, S., Murphy, K., & Drew, S. (2015). From deconstructive misalignment to constructive alignment: Exploring student uses of mobile technologies in university classrooms. *Computers ve Education*, 81(2015), 202-210. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2014.10.014>

- Bicen, H., & Kocakoyun, S. (2013). The evaluation of the most used mobile devices applications by students. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 89(2013), 756-760. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.08.928>
- Boticki, I., & So, H. J. (2010, June). Quiet captures: A tool for capturing the evidence of seamless learning with mobile devices. In *Proceedings of the 9th International Conference of the Learning Sciences-Volume 1* (pp. 500-507). International Society of the Learning Sciences.
- Bouhnik, D., & Deshen, M. (2014). WhatsApp goes to school: Mobile instant messaging between teachers and students. *Journal of Information Technology Education: Research*, 13(1), 217-231. <https://doi.org/10.28945/2051>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., & Karadeniz, Ş. (2004). ve Demirel, F.(2008). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*, (4. Baskı). Pegem Akademi
- Byrne, R. (2013). Free technology for teachers: Kahoot!-create quizzes and surveys your students can answer on any device. Retrieved January, 17, 2015.
- Campbell, N. (2004). Perception of affect in speech-towards an automatic processing of paralinguistic information in spoken conversation. *Eighth International Conference on Spoken Language Processing*. 2014 <http://dx.doi.org/10.21437/Interspeech.2004-320>
- Campbell, S. W. (2007). Perceptions of mobile phone use in public settings: A cross-cultural comparison. *International Journal of Communication*, 1(1), 738-757
- Castrillo, M. D., Martín-Monje, E., & Bárcena, E. (2014). Mobile-Based Chatting for Meaning Negotiation in Foreign Language Learning. *10th International Conference Mobile Learning 2014*, 49-58
- Chen, I. J., Chang, C. C., & Yen, J. C. (2012). Effects of presentation mode on mobile language learning: A performance efficiency perspective. *Australasian Journal of Educational Technology*, 28(1). <http://dx.doi.org/10.14742/ajet.887>
- Chung, H. H., Chen, S. C., & Kuo, M. H. (2015). A study of EFL college students' acceptance of mobile learning. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 176, 333-339.
- Church, K., & De Oliveira, R. (2013, August). What's up with WhatsApp?: comparing mobile instant messaging behaviors with traditional SMS. In *Proceedings of the 15th international conference on Human-computer interaction with mobile devices and services*, 352-361
- Coombe, C. (2018). *An A to Z of Second Language Assessment: How Language Teachers Underst and Assessment Concepts*. London, UK: British Council.
- Creswell, J. W., & Clark, V. L. P. (2017). *Designing and conducting mixed methods research*. Sage publications.
- Cui, G., & Wang, S. (2008). Adopting cell phones in EFL teaching and learning. *Journal of Educational Technology Development and Exchange (JETDE)*, 1(1), 68-80 <http://dx.doi.org/10.18785/jetde.0101.06>

- Dellos, R. (2015). Kahoot! A digital game resource for learning. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*, 12(4), 49-52.
- El-Hussein, M. O. M., & Cronje, J. C. (2010). Defining mobile learning in the higher education landscape. *Journal of Educational Technology ve Society*, 13(3), 12-21
- Elyas, T., & Picard, M. (2010). Saudi Arabian educational history: impacts on English language teaching. *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues*, 3(2), 136-145.  
<https://doi.org/10.1108/17537981011047961>
- Foomani, E. M., & Hedayati, M. (2016). A seamless learning design for mobile assisted language learning: An Iranian context. *English Language Teaching*, 9(5), 206-213.
- Föbl, T., Ebner, M., Schön, S., & Holzinger, A. (2016). A Field Study of a Video Supported Seamless-Learning-Setting with Elementary Learners. *Educational technology & society*, 19(1), 321-336.
- Franklin, T. (2011). Mobile learning: At the tipping point. *TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology*, 10(4), 261-275
- Geddes, S. J. (2004). Mobile learning in the 21st century: benefit for learners. *Knowledge Tree e-journal*, 30(3), 214-228.
- Gheytasi, M., Azizifar, A., & Gowhary, H. (2015). The effect of smartphone on the reading comprehension proficiency of Iranian EFL learners. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 199, 225-230.
- Gömleksiz, M. N. (2003). İngilizce duyusal alana ilişkin bir tutum ölçeğinin geçerlik ve güvenilirliği. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 13(1), 215-226.
- Haines, P. (2016). *25 Engaging and Useful Classroom Activities for Language Learners Using Whatsapp* 15 Ocak 2019 tarihinde <https://oupeltglobalblog.com/2016/05/17/25-ideas-for-using-whatsapp-with-english-language-students/> adresinden erişildi.
- Han, T., ve Keskin, F. (2016). Using a mobile application (WhatsApp) to reduce EFL speaking anxiety. *Gist: Education and Learning Research Journal*, 12(1), 29-50.
- Hashemi, M., Azizinezhad, M., Najafi, V., & Nesari, A. J. (2011). What is mobile learning? Challenges and capabilities. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 30, 2477-2481.
- Hwang, G. J., Wu, P. H., & Ke, H. R. (2011). An interactive concept map approach to supporting mobile learning activities for natural science courses. *Computers ve Education*, 57(4), 2272-2280.
- Icard, S.B. (2014). Educational technology best practices. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning*. 11(3), 37-41.
- Kahoot, (2014). What is Kahoot! (web sitesi) Erişim Tarihi: 22.03.2019  
<https://kahoot.com/what-is-kahoot/>
- Kajornboon, A. B. (2013). The effect of using social networking assisted interaction between peer and teacher in English language learning. *In Proceedings from FLLT Conference, March, 15.*



- Krashen, S. D. (1981). *Second language acquisition and second language learning*. Oxford University Press.
- Kukulka-Hulme, A. (2009). Will mobile learning change language learning? *ReCALL*, 21(2), 157–165. <https://doi.org/10.1017/S0958344009000202>
- Larsari, V. N. (2011). Learners communicative competence in English as a foreign language (EFL). *International Journal of English and Literature*, 2(7), 161-165.
- Liu, P. L., & Chen, C. J. (2015). Learning English through actions: a study of mobile-assisted language learning. *Interactive Learning Environments*, 23(2), 158-171.
- Looi, C. K., Seow, P., Zhang, B., So, H. J., Chen, W., & Wong, L. H. (2010). Leveraging mobile technology for sustainable seamless learning: a research agenda. *British journal of educational technology*, 41(2), 154-169.
- Looi, C. K., Wong, L. H., & Milrad, M. (2015). Guest editorial: Special issue on seamless, ubiquitous, and contextual learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 8(1), 2-4.
- Malandrino, D., Manno, I., Palmieri, G., Scarano, V., Tateo, L., Casola, D., ... & Foresta, F. (2014). A tailorable infrastructure to enhance mobile seamless learning. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 8(1), 18-30.
- O'Malley, C., Vavoula, G., Glew, J. P., Taylor, J., Sharples, M., Lefrere, P., ... & Waycott, J. (2005). Guidelines for learning/teaching/tutoring in a mobile environment.
- Özdamli, F. (2013). Effectiveness of cloud systems and social networks in improving self-directed learning abilities and developing positive seamless learning perceptions. *J. UCS*, 19(5), 602-618.
- Özer, Ö. (2017). *Mobil Destekli Öğrenme Çevresinin Yabancı Dil Öğrencilerinin Akademik Başarılarına, Mobil Öğrenme Araçlarını Kabul Düzeylerine ve Bilişsel Yüke Etkisi* (Tez No: 454773). Ulusal Tez Merkezi veri tabanından erişildi
- Pilar, R. A., Jorge, A., & Cristina, C. (2013). The use of current mobile learning applications in EFL. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 103, 1189-1196.
- Plump, C. M., & LaRosa, J. (2017). Using Kahoot! in the classroom to create engagement and active learning: A game-based technology solution for eLearning novices. *Management Teaching Review*, 2(2), 151-158.
- Salehi, H., Shojaee, M., & Sattar, S. (2015). Using E-Learning and ICT Courses in Educational Environment: A Review. *English Language Teaching*, 8(1), 63-70.
- Salehi, H., & Salehi, Z. (2012). Challenges for Using ICT in Education: Teachers' Insights. *International Journal of e-Education, e-Business, e-Management and e-Learning*, 2(1), 40.
- Sharples, M. (2009). Methods for evaluating mobile learning. In G. N. Vavoula, N. Pachler ve A. Kukulka Hulme (Eds), *Researching mobile learning: frameworks, tools and research designs* (pp. 17–39). Oxford:Peter Lang Publishing Group.

- Sharples, M., Taylor, J., & Vavoula, G. (2005, October). Towards a theory of mobile learning. In *Proceedings of mLearn* (Vol. 1, No. 1, pp. 1-9).
- Shi, Z., Luo, G., & He, L. (2017). Mobile-assisted Language Learning Using WeChat Instant Messaging. *International journal of emerging technologies in learning*, 12(2).
- Statista. (2019). *Number of daily active WhatsApp Users* (web sitesi) Erişim Tarihi:10.02.2019 <https://www.statista.com/statistics/730306/whatsapp-status-dau/>
- Şad, S.N., İlhan, A., & Poçan, S. (2016). Seamless Learning: A Review Study. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(6), 1-22.
- Şad, S.N., & Özer, N. (2018). Biçimlendirmeye ve Yetiştirmeye Yönelik Bir Değerlendirme Aracı Olarak Kahoot! Uygulamasının Kullanımı. *II. Uluslararası Multidisipliner Çalışmaları Kongresinde* sunulan bildiri. (ss. 26-27).
- Taj, I. H., Ali, F., Sipra, M. A., & Ahmad, W. (2017). Effect of Technology Enhanced Language Learning on EFL Reading Comprehension at Tertiary Level. *Arab World English Journal*, 8(1).
- Tezci, E. (2016). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. *Detay Yayıncılık*,
- Thomas, C. (2014). Kahoot! Erişim Tarihi: 18.03.2019 [www.graphite.org/website/kahoot](http://www.graphite.org/website/kahoot)
- Viberg, O., & Grönlund, Å. (2012). Mobile assisted language learning: A literature review. In *11th World Conference on Mobile and Contextual Learning*.
- Wang, R., Wiesemes, R., & Gibbons, C. (2012). Developing digital fluency through ubiquitous mobile devices: Findings from a small-scale study. *Computers & Education*, 58(1), 570-578.
- Wei, F. Y. F., Wang, Y. K., & Klausner, M. (2012). Rethinking college students' self-regulation and sustained attention: Does text messaging during class influence cognitive learning?. *Communication Education*, 61(3), 185-204.
- WhatsApp Inc., 2018, Accessed on: 10.10.2022, <https://www.WhatsApp.com/about/>
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2003). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin yayıncılık.
- Yıldırım, C. (1999). Eğitimde Ölçme ve Değerlendirme. *ÖSYM Yayınları*, 4. Basım

### Genişletilmiş Özet

Günümüzün hızla gelişen teknolojik ortamında eğitim, öğrenme deneyimlerini geliştirmek için dijital araçları benimsemiştir. Bu çalışma, kesintisiz öğrenme yaklaşımlarının, özellikle WhatsApp ve Kahoot kullanımının, İngilizceyi Yabancı Dil olarak (EFL) öğreten sınıflardaki öğrenci başarısı ve tutumları üzerindeki etkisini araştırmaktadır. Araştırmanın amacı, bu araçların öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik başarı ve algılarını nasıl etkilediğine dair deneysel kanıtlar sunmaktır.

Teknolojik ilerlemeler hayatın her alanına nüfuz etmiş ve eğitim de bu dönüşümden payını almıştır. Dijital yerliler ve mobil toplumun yükselişiyle birlikte, eğitim faaliyetleri giderek çevrimiçi hale gelmiş ve kesintisiz öğrenme gibi yenilikçi öğretim yöntemlerine yol açmıştır. Kesintisiz öğrenme, mobil cihazlar kullanarak farklı ortamlarda sürekli öğrenmeyi mümkün kılarak, öğrencilerin her zaman ve her yerde eğitim faaliyetlerine katılmalarını sağlar. Bu yaklaşım, hedef dil maruz kalma genellikle sınıf ortamlarıyla sınırlı olduğu EFL öğretiminde özellikle faydalıdır. WhatsApp ve Kahoot gibi araçların kullanımı, sınıf dışında ek dil pratiği sağlayarak sürekli etkileşim ve geri bildirim oluşturabilir. WhatsApp, kullanıcıların internet üzerinden mesajlaşma, sesli ve görüntülü arama yapmalarını, dosya paylaşımlarını ve grup sohbetlerine katılmalarını sağlayan ücretsiz bir anlık mesajlaşma uygulamasıdır. Kahoot ise eğitim ortamlarında öğrenci katılımını artırmak için kullanılan, ara sınavlar ve anketler yoluyla oyunlaştırılmış etkileşimli öğrenme deneyimleri sunan bir öğrenci yanıt sistemi platformudur.

Bu çalışmada “İngilizce derslerinde kesintisiz öğrenme yaklaşımının kullanılması hazırlık öğrencilerin başarılarını ve İngilizce öğrenmeye yönelik tutumlarını nasıl etkilemektedir?” sorusuna cevap aranmıştır. Bu soruya cevap aramak için çalışma şu alt soruları ele almaktadır: 1. Kesintisiz öğrenme faaliyetlerini kullanan öğrenciler ile geleneksel yöntemleri kullanan öğrenciler arasında akademik başarı açısından anlamlı bir fark var mıdır? 2. Kesintisiz öğrenme faaliyetleri, geleneksel yöntemlere kıyasla öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik tutumlarını nasıl etkiler? 3. Öğrencilerin çalışma kapsamında kullanılan kesintisiz öğrenme faaliyetlerine ilişkin görüşleri nelerdir? Çalışma bu araştırma problem ve alt araştırma soruları kapsamında uygun görülen araştırma yöntemi ve veri toplama araçları kullanılarak yürütülmüştür.

Bu çalışma, araştırma problemini kapsamlı bir şekilde anlamak için nicel ve nitel verileri birleştiren karma yöntem araştırma deseni kullanmaktadır. Nicel bileşen, öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel bir tasarım kullanır. Çalışma, İnönü Üniversitesi Yabancı Diller Yüksekokulu'nda öğrenim gören 47 öğrenciyi içermektedir ve başlangıçtaki İngilizce yeterlilik seviyelerine göre deney ve kontrol gruplarına ayrılmıştır. Deney grubu, WhatsApp ve Kahoot kullanarak kesintisiz öğrenme faaliyetlerine katılırken, kontrol grubu geleneksel kâğıt temelli faaliyetleri takip etmiştir. Veriler, Gömleksiz (2003) tarafından geliştirilen “İngilizce Derslerinde Duyuşsal Alan Tutum Ölçeği” ve 40 maddelik İngilizce Başarı Testi kullanılarak toplanmıştır. Tutum ölçeği, beş boyutta öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik görüş ve tutumlarını ölçer: öğretmen, cinsiyet, güven, yararlılık ve dersin kendisi. İngilizce Başarı Testi, geçerlilik ve güvenilirliği sağlamak için uzman incelemeleri ve pilot testler yoluyla geliştirilmiş ve KR-20 iç tutarlılık katsayısı. 924 olarak belirlenmiştir. Nitel veriler, deney grubundaki 20 öğrenciyle yapılan odak grup görüşmeleri yoluyla elde edilmiş ve kesintisiz öğrenme faaliyetlerine ilişkin daha derinlemesine veriler sunmuştur.

Başarı puanlarının analizi, hem deney hem de kontrol gruplarının öntest ve sontest arasında önemli bir iyileşme gösterdiğini ortaya koymuştur. Ancak, iki grubun sontest puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmamış, bu da kesintisiz öğrenme faaliyetlerinin öğrenci başarısı üzerinde geleneksel yöntemler kadar etkili olduğunu göstermektedir. Öğrencilerin tutumlarına gelince, her iki grup da zamanla puanlarında bir düşüş yaşamış, ancak bu düşüş deney grubunda istatistiksel olarak anlamlı olmamıştır. Bu durum, kesintisiz öğrenme faaliyetlerinin, geleneksel yaklaşımlara kıyasla, İngilizce derslerine yönelik daha olumlu tutumları korumaya yardımcı olabileceğini düşündürmektedir. Odak grup görüşmeleri, öğrencilerin genel olarak kesintisiz öğrenme faaliyetlerini yararlı ve eğlenceli bulduklarını, ancak daha sık, düzenli ve akademik olarak daha zorlu faaliyetler yapılması gerektiğini ifade ettiklerini ortaya koymuştur. Öğrenciler, mevcut faaliyetlerin kısa ve yetersiz olduğunu, bu nedenle önemli bir etki yaratmadığını belirtmişlerdir. Nitel bulgular Whatsapp ve Kahoot etkinliklerinin daha sık, düzenli ve sürekli yapılması, etkinliklerin daha zorlayıcı ve akademik olması gerektiği yönünde öğrenciler tarafından önerilerde bulunulmuştur. Ayrıca, hazırlık eğitiminin rutini, artan zorluk seviyeleri, akademik başarısızlıklar ve kaygı gibi faktörlerin, İngilizce derslerine yönelik olumsuz tutumlara katkıda bulunduğunu belirtmişlerdir. Çalışma, WhatsApp ve Kahoot kullanarak yapılan kesintisiz öğrenme faaliyetlerinin akademik başarıyı artırmada geleneksel yöntemlerden önemli ölçüde daha üstün olmadığını, ancak en az onlar kadar etkili olduğunu ve öğrencilerin İngilizce derslerine yönelik daha olumlu tutumlarını korumaya yardımcı olabileceğini ortaya koymaktadır. Nitel veriler, kesintisiz öğrenme faaliyetlerinin sıklığının, düzenliliğinin ve akademik zorluğunun artırılmasının etkilerini artırabileceğini önermektedir. WhatsApp ve Kahoot kesintisiz öğrenme faaliyetleri için uygun uygulamalardır çünkü öğrenciler bu uygulamaları herhangi bir uyumluluk sorunu olmadan kullanabilmektedir. Ancak, akıllı telefona sahip olmama veya sınırlı depolama kapasitesi gibi bu uygulamalarla ilgili olmayan teknik sorunlardan bahsedilmektedir. Uygulamalarla ilgili herhangi bir teknik sorun yaşanmaması ve öğrenciler tarafından kolaylıkla kullanılabilmesi, bu uygulamaların kesintisiz öğrenme bağlamında etkili bir şekilde kullanılabilmesini ortaya koymaktadır.

Bu bulgulara dayanarak, araştırmacılara ve uygulayıcılara şu önerilerde bulunulmaktadır: Kesintisiz öğrenme faaliyetlerini tüm derslere yayarak daha sık ve düzenli olarak uygulayın. Öğrencileri daha iyi meşgul etmek için daha zorlu ve akademik olarak yoğun kesintisiz öğrenme görevleri tasarlayın. Öğrencilerin kesintisiz öğrenme süreçlerine dahil edilmesinde, teknik avantajları ve erişilebilirlikleri göz önüne alarak WhatsApp ve Kahoot gibi yaygın kabul görmüş ve kullanıcı dostu uygulamaları kullanın. Bu stratejiler, kesintisiz öğrenme yaklaşımlarının EFL eğitiminde hem öğrenci başarısını hem de tutumlarını artırma potansiyelini en üst düzeye çıkarmaya yardımcı olabilir.

# İslam Eğitim Düşüncesinde İbn Sahnûn'un Perspektifinden Öğretmenlik Mesleği\*

Volkan Demirbağ\*\*, Yusuf Bahri Gündoğdu\*\*\*

Makale Geliş Tarihi:24/07/2024

Makale Kabul Tarihi:16/10/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1521888

## Öz

*Bu çalışmanın amacı, İslam eğitim düşüncesinin öğretmenliğe bakışını 9. asır Kuzey Afrika âlimlerinden İbn Sahnûn örneği üzerinden ortaya koymaktır. Bu doğrultuda çalışmanın ana materyali olan "Âdâbu'l-muallimîn"den hareketle öğretmenlik mesleği ele alınmıştır. Nitel araştırma şeklinde tasarlanan bu çalışma doküman analizi yöntemine dayalı olarak hazırlanmıştır. Elde edilen bulgular öğretmenliğin usul ve esaslarının, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarının, hizmetin gereğinden dolayı haklarının neler olduğunu göstermektedir. Eğitimde belli bir müfredatın takip edildiği, ders planı ve çalışma takvimi niteliğinde bir planlamanın izlendiği, sınıf yönetimi ve disipline dair önemli bilgiler verildiği görülmüştür. Ayrıca fonksiyonları yönüyle benzer yönleri olan öğretim strateji, yöntem ve tekniklerin kullanıldığı saptanmıştır. Eğitimde ders araç-gereçleri ve bunların kullanımına dair bilgiler verildiği anlaşılmıştır. Öğretmenlikte karşılaşılan meselelerin hukuki ve pedagojik bağlamda ele alındığı görülmüştür. Bu itibarla eser alana dair hukuki metinlerin ilk örneklerinin oluşumuna, mesleğin gelişimine, öğretmen yeterliklerinin belirlenmesinde belli standartların oluşumuna katkı sağlayabilir.*


**Anahtar Kelimeler:** Eğitim, İslam eğitim düşüncesi, İbn Sahnûn, öğretmenlik mesleği


## Teaching Profession From The Perspective Of Ibn Sahnûn In Islamic Education Thought

### Abstract

*The aim of this study is to reveal the view of Islamic educational thought on teaching through the example of Ibn Sahnûn, a 9th century North African scholar. In this direction, the teaching profession is discussed based on the main material of the study, 'Âdâbu'l-muallimîn'. This study, which was designed as qualitative research, was prepared based on document analysis method. The findings obtained show the procedures and principles of teaching, the duties and responsibilities of teachers and their rights. It has been observed that a certain*

\* Bu makale, Volkan Demirbağ'ın Yusuf Bahri Gündoğdu danışmanlığında yaptığı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

\*\* Milli Eğitim Bakanlığı, Trabzon, Türkiye, [demirbag61@gmail.com](mailto:demirbag61@gmail.com), ORCID:0000-0002-6695-1058 

\*\*\* Ondokuz Mayıs Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitimin Felsefi Sosyal ve Tarihi Temelleri Ana Bilim Dalı, Samsun, Türkiye, [yusufbahri.gundogdu@omu.edu.tr](mailto:yusufbahri.gundogdu@omu.edu.tr), ORCID: 0000-0001-8305-8993 

**Kaynak Gösterme:** Demirbağ, V., & Gündoğdu, Y. B. (2024). İslam eğitim düşüncesinde İbn Sahnûn'un perspektifinden öğretmenlik mesleği, *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 2964-2986.

*curriculum is followed in education, a planning in the form of lesson plan and work schedule is followed, important information about classroom management and discipline is given. In addition, it was determined that teaching strategies, methods and techniques with similar functions were used. It was understood that information was given on teaching tools and equipment and their use in education. It was seen that the issues encountered in teaching were handled in the legal and pedagogical context. The work may contribute to the formation of the first examples of legal texts in the field, the development of the profession, and the formation of certain standards in determining teacher qualifications.*

**Keywords:** Education, Islamic educational thought, Ibn Sahnûn, teaching profession

## Giriş

İnsanlar dünyaya geldiklerinde ihtiyacı olan bilgi, beceri ve davranışları edinmeleri gerekmektedir. En başta yakın çevrede başlayan bu süreç zamanla yeterli gelmemektedir (Erden, 2005). Bunun için de adına eğitim denen uzun soluklu süreçlerden geçmeleri gerekmektedir (Gündoğdu, 2020). Eğitimin temel nesnesi konumundaki insan talim ve terbiye ile şekillenmektedir (Milli Eğitim Bakanlığı, 2023). Ferdi ve toplumsal yaşamın bir gereği olarak da eğitime ihtiyaç duymaktadır (Fersahoğlu, 2011). Bu noktada bireylere istendik davranışların kazandırılması için “öğretmen” gerekmektedir (Erden, 2005). Zira eğitim onu öğretenle birlikte var olmuştur (Oktay, 1991). Tarihsel süreç içerisinde “pedagog, müderris, muallim, eğitmen...” gibi farklı adlarla nitelendirilse de “öğretmen” üstlendiği vazife nedeniyle insanlar için yeri doldurulmayacak bir değer taşımaktadır (Uludağ, 2020).

Toplumların geçmişinde iz bırakan öğretmenliğin yaşını kestirmek oldukça güçtür (Oktay, 1991). Bu meslek tarihsel süreç içerisinde birçok medeniyetin etkisiyle bugünkü durumuna gelmiştir. Öğretmenliğe İslam medeniyetinin katkısı yadsınamaz düzeydedir (Demirbağ, 2023). Bu kadim medeniyetin ortaya koyduğu eğitim kültürü sayesinde öğretmenlik mesleğine yönelik günümüzde dahi geçerli pek çok yaklaşım ortaya çıkmıştır (Ateş, 1992; Nazıroğlu, 2020).

Geçmişe nazaran günümüz toplumlarının içerisinde bulunduğu yaşam şartları ve çağın gerekleri bireylerin eğitim ihtiyacını daha da artırmıştır. Bundan dolayı öğretmenlik toplumlar nezdinde oldukça önemli bir konuma ulaşmıştır. Ancak bu durum Modern Çağ’da öğretmenlik mesleğinden beklentileri daha da artırmış, öğretmenliğin kuşatıcı rolü daha da önem kazanmıştır (Gül & Ay, 2024). Bu nedenle öğretmenlik âdeta yeniden tanımlanmıştır (Uludağ, 2020). Sosyal, kültürel ekonomik ve bilimsel boyutlarıyla tekrar ele alınmıştır (Şişman & Acat, 2003). Mesleğe yönelik düzenlemelere dair hukuki metinler hazırlanmıştır. Ülkemizde 1739 sayılı Milli Eğitim Temel Kanunu’yla birlikte öğretmenlerin nitelikleri, seçimi, yetiştirilmesi ve görevleriyle ilgili konular belirlenmiştir (Milli Eğitim Bakanlığı, 1973). Meslek Kanunu’yla öğretmenlik “devletin eğitim, öğretim ve bununla ilgili yönetim

görevlerini üzerine alan özel bir ihtisas mesleği” olarak tanımlanmıştır (Millî Eğitim Bakanlığı, 2022). Ayrıca 1973 tarihli Millî Eğitim Temel Kanunu'nun Cumhuriyetin kuruluş felsefesine, dünyadaki modernleşme süreçlerine ve bu süreçlerin içerdiği dönemin çeşitli felsefi akımlarına dayandığı söylenebilir (Bayraktar, 2022). Modern Çağ'daki farklılaşma veya yeniden tanımlanma kendi çağına özgü olduğu gibi her çağında kendine özgü değerlendirilmesi gerekir. Öte yandan her çağın, daha özel ifadesiyle eğitim tarihinin, günümüze ışık tutan yönleri de dikkate alınmalıdır.

Kendine özgü belli başlı özelliklere sahip olan öğretmenlik günümüzde profesyonel bir meslek olarak kabul görmüştür. Hazırlanan birçok çalışmada mesleğin gerektirdiği yeterlikler ortaya konmuştur (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Öğretmenlerden geniş bir kültüre, sağlam bir alan ve meslek bilgisine sahip olmaları beklenmiştir (Çakır, 2017). Kendilerine verilen dersleri öğretim programındaki esaslara göre okutmak ve bunlarla ilgili uygulamaları yapmakla mükellef tutulmuştur (Bircan & Sefunç, 2017). Öğrenme-öğretme sürecini etkili bir şekilde planlama, öğretim yöntemi, teknik ve araç-gereçlerini kullanma gibi daha birçok hususta yetkin olmaları istenmiştir (Sönmez, 2017). Öğrencilere her konuda rehberlik etme (Kiriş, 2020) öğrenme ortamları oluşturma, ölçme ve değerlendirme becerisine sahip olma gibi beceriler aranmıştır. Öğrencilerin gelişimini incelemeleri, iletişim ve işbirliğine önem vermeleri gerektiği belirtilmiştir (Millî Eğitim Bakanlığı, 2017). Günümüzde öğretmenlik mesleğinin kalitesini artırmaya yönelik birçok çalışma hazırlanmıştır. Buna dair standart ve kriterler de geliştirilmeye devam etmektedir.

Şüphesiz öğretmenlik mesleğinin bugünkü koşullarına ve standartlarına ulaşmasında tarihi tecrübe ve birikimin önemli katkıları olmuştur. Bu katkıların varlığını ve niteliğini anlayabilmek tarihsel birikimi dikkatli bir incelemeye tabi tutmayı gerektirmektedir. İslam medeniyetinin de genel anlamda eğitime, özelde de öğretmenlik mesleğinin gelişimine önemli katkıları olmuştur (Goody, 2012). İslam medeniyetinin bıraktığı büyük ilim ve eğitim mirası içinde öğretmenliğin gerektirdiği nitelikleri inceleyen çeşitli eserlerden söz etmek mümkündür (el-Gazzâlî, 2015; el-Mâverdi, 1982; İbn Cemâa, 2015). Ancak bunlar içerisinde İbn Sahnûn tarafından (öl. 256/870) telif edilen “*Âdâbu'l-muallimîn*” isimli eserin özel bir yeri olduğu söylenebilir. Zira bu eser İslâm düşüncesinde öğretmenlik mesleğine bakışı yansıtan ilk eser kabul edilmektedir (Bakkal, 1999; Bayraktar, 1996). Tümüyle öğretmenlik mesleğini ele alıyor olması da, diğer eserler yanında eserin önemini bir kat daha artıran bir unsur olarak görülebilir.

Eserin İslam eğitim mirası içerisindeki önemine bağlı olarak kimi incelemelere konu edildiği görülmektedir. Ülkemizde Tavukçuoğlu (1997) tarafından yapılan çalışmada “*Âdâbu'l-muallimîn*”in içeriğinin on başlık altında incelendiği ve eğitim öğretime dair usullerin yanı sıra bazı genel bilgilerin verildiği görülmektedir. Bayraktar (2016) çalışmasında İbn Sahnûn'un hayatını, eserlerini ve eğitim görüşlerini ele almıştır. Ekici (2019) İbn Sahnûn ve Zernûcî'nin eğitimde

kullandıkları yöntem ve teknikleri karşılaştırılmış, bunların din eğitimindeki yeri üzerinde durmuştur.

Konuyla ilgili yurt dışında yapılan çalışmaların da aynı düzeyde olduğu söylenebilir. Günther (2005) İbn Sahnûn'un pedagoji ve didaktik üzerine fikirlerini değerlendirmiştir. Eğitim öğretimde öğretmenlerin uyması gereken bazı davranış kuralları olduğunu göstermiştir. Abdullah, Mat, Najid, Mustaffa ve Sawari (2014) tarafından hazırlanan çalışmada İbn Sahnûn'un görüşleri öğretmenlikte etik ve profesyonellik konusu özelinde ele alınmıştır. İbn Sahnûn'un fikirlerinin Malezya eğitim sistemine uygun olduğu sonucuna varılmıştır.

İlgili çalışmalar göz önüne alındığında öğretmenliğin sadece eğitim özelinde belirlenen sınırlı bir tema etrafında incelendiği söylenebilir. Bundan dolayı İslam eğitim düşüncesinde öğretmenliği özel bir alan olarak ele alan çalışmalara ihtiyaç vardır. Zira yapılan literatür taramasının sonuçlarının bu fikri desteklediği söylenebilir. Bu sebeple bu çalışmanın amacı, İbn Sahnûn'un "*Âdâbu'l-muallimîn*" isimli eserinin öğretmenlik mesleğine bakışını ortaya koymak olarak belirlenmiştir. Bu hususu gerçekleştirmek amacıyla eserden hareketle öğretmenliğin usul ve esasları, görev ve sorumlulukları, sınıf yönetiminin incelikleri, öğretimde kullanılan yöntem ve teknikler, öğretimin planlanması ve müfredat temaları alt amaçlar olarak ele alınacaktır.

Müellif eğitimci kimliği yanında kendi döneminde "Mâlikî fıkında otorite" sayılmaktadır (Bakkal, 1999). Bu durum onun hukukçu kimliğiyle öğretmenlikle ilgili meselelere getirdiği çözüm önerilerini değerli kılmaktadır. Ayrıca çalışma, ele aldığı konu itibarıyla alana dair metodolojik, kuramsal ve kavramsal araştırmalara kaynaklık edebilir.

### **Materyal ve Yöntem**

Nitel araştırma şeklinde tasarlanan bu çalışma doküman analizi yöntemine dayalı olarak hazırlanmıştır. Bu yöntem araştırmacı açısından kaynaklara ulaşmada, yazılı ve basılı belgelerin analizi yoluyla verilerin elde edilmesinde kullanılmaktadır (Karasar, 2009). Araştırmanın verilerini toplamak için İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik alanında neşredilmiş ilk eser hükmündeki "*Âdâbu'l-muallimîn*"e müracaat edilmiştir. Araştırmada üzerinde durulan İslam eğitim düşüncesi geniş bir muhtevaya sahip olduğu için "öğretmenlik" teması özelinde ele alınmış ve bahsi geçen eserin incelenmesi ile sınırlandırılmıştır. Elde edilen verilerin belirlenen konu ve temalara uygun olarak çözümlenmesi ve yorumlanması gerektiği için (Best & Kahn, 2017) kişisel kanaatlere yer verilmemiştir. Bulgular içerik analizi ile çözümlenirken bağlamdan koparılmadan bütünlük içerisinde hareket edilmiş ve bazı genellemeler yapılarak sonuca ulaşılacak istenmiştir. Bu yöntem yapılan çalışma için toplanan verilerin hassas bir şekilde incelenerek yorumlanmasıyla çeşitli anlamlar ve varsayımlar çıkarmayı sağlamaktadır (Berg & Lune, 2019). Çalışma birincil kaynak üzerinden yapılmış olup elde edilen sonuçlar, incelenen eserle sınırlıdır. Çalışmanın



ana materyali olan “*Âdâbü'l-muallimîn*”in neşir tarihi hakkında kaynaklarda kesin bilgi bulunmamaktadır. Eserin yazma nüshası Tunus'ta Dârü'l-Kütübi'l-Vataniyye Kütüphanesi'nde (nşr. 787/8) kayıtlıdır. On küçük bölümden ve altı varaktan oluşmaktadır (Bakkal, 1999). Bu çalışmada kullanılan Türkçe neşir Mehmet Faruk Bayraktar tarafından Ahmed Fuâd el-Ehvânî'nin “*et-Terbiye fi'l-İslâm*” adlı eserinin ekinde verilen nüshası esas alınarak yapılmıştır. Bayraktar, 1995'te neşrettiği bu eserin Türkçe tercümesine “*Eğitim ve Öğretimin Esasları*” adını eklemiştir.

### Bulgular

Çalışmanın ana materyali konumunda olan İbn Sahnûn'un “*Âdâbü'l-muallimîn*” adlı eseri incelemeye tabi tutulmuş, öğretmenlik konusunda elde edilen bulgular temalar halinde aşağıya çıkartılmıştır.

### Öğretmenlik Hizmetine Yönelik Usul ve Esaslar

İbn Sahnûn'un öğretmenlik üzerine bir risale yazması esasen başlı başına öğretmenlik meselesinin önemi olarak anlaşılabilir. Eserde İbn Mes'ûd'tan rivayetle yer verilen bir sözde bu önem teyit edilmiştir: “*Halkın çocuklarını eğitip öğretecek ve buna karşılık da ücret alacak öğretmenlere ihtiyaç vardır. Aksi hâlde insanlar, okuma yazma öğrenemezdi.*” (İbn Sahnûn, 2009). Yine müellifin babası Sahnûn'dan (öl. 240/854) rivayetle çocuklar için öğretmen tutmayı “zaruret” gören yaklaşım doğrudan öğretmenliğe verilen önem olarak yorumlanabilir.

İbn Sahnûn'un eğitim hizmeti verilmesi konusundaki sorumluluğu babaya yüklediği görülmektedir. Müellifin hayatına bakıldığında babası Sahnûn'dan iyi bir eğitim aldığı söylenebilir. Bu durum, babanın çocuğuna eğitim verme imkânına sahip olduğunda yaptığı bir vazife olarak anlaşılabilir. Ancak Sahnûn'un oğlunun mürebbisine: “*Onu güzel söz ve medh ile terbiye et. O, azarlanıp sert davranılarak ve dövülerek eğitilenlerden değildir.*” (İbn Ferhûn, akt. Bayraktar 2009) ifadesi bir baba olarak sadece kendisinin eğitim vermediğini de göstermektedir. İbn Sahnûn'un eserinden hareketle İslam Orta Çağ'ında fahri ve ücretli olmak üzere iki farklı yolla öğretmenlerden eğitim hizmeti alındığı söylenebilir.

İbn Sahnûn, fahri çalışan öğretmenlerin “*belirli bir ücret karşılığında olmaksızın okutuyorsa ne verilirse kabul ettiğini, verilmediği takdirde bir şey istemediklerini*” ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Sonrasında öğretmenlik hizmetinde ikinci seçenek olarak belirttiği ücretli öğretmenliğin dinî açıdan uygunluğu üzerinde durmuştur. Müellif İbn Mes'ûd'un (öl. 32/652-53) sözünü esas tutarak ücretli öğretmenlere duyulan ihtiyaca binaen bu şekilde hizmet almanın uygun olduğuna dikkat çekmiştir. Ayrıca eserde İmam Mâlik'ten (öl. 179/795) rivayetle yer verilen bir görüş de aynı anlayışı desteklemektedir: “*Öğretmenin Kur'an'ı öğretmesine karşılık bir şey almasında beis yoktur. Hatta bir şart koşarak akit yapsa bile bu, onun için sahih ve helâldir.*” (İbn Sahnûn, 2009). Eserde İmam Mâlik'in önde gelen talebelerinden biri

olan İbn Vehb'ten (öl. 197/813) nakille "Irak'tan bir öğretmen getirildiği ve halkın da kendisine ücret ödediği" görüşüne yer verilmiştir. Okuma-yazma öğretimi karşılığında ücret alıp alamayacağını soran bir öğretmene de Atâ "Bu durumu çirkin bulan birini bilir misin?" cevabını vermiştir (İbn Sahnûn, 2009). Son olarak bir cemaatin, çocuklarını okutmak üzere öğretmen tutması ve her birine düşen ücret durumunun sorulması üzerine İbn Dînâr (öl. 212/828) "Babaları razı olursa bu caizdir. Çünkü bu, bir zarurettir ve daha güzeldir." demiştir (İbn Sahnûn, 2009). Bu şekilde müellif, birçok âlimin ittifakıyla ücret karşılığı öğretmen tutmanın caiz olduğunu ortaya koymuştur.

Bu ifadelerden sonra ücretli öğretmenliğe dair usul ve esasların tespiti üzerinde durmak gerekmektedir. Eserde baba ile öğretmen arasında yapılan akdin esaslarının aynı zamanda öğretmenlik hizmet usullerini de ifade ettiği söylenebilir. Müellife göre yapılacak bu anlaşma "Aylık da olabilir. Kur'an'ın yarısı, dörtte biri veya tespit edilen miktarın öğretilmesi şeklinde de olabilir. Ayrıca öğretmenler belli sayıda çocuğu okutmak için bir yıllığına da tutulabilir." (İbn Sahnûn, 2009). Bu görüşe göre İslam Orta Çağı'nda öğretmenlerin aylık ya da yıllık belli süreliğine akid yaparak hizmet verdikleri anlaşılmaktadır. Ayrıca bu usullere bağlı olarak kitabın belli miktarını öğretme karşılığında da hizmet verdikleri görülmektedir.

İbn Sahnûn, öğretmenlik hizmet usullerini ifade ettikten sonra öğretmenlerin hangi durumlarda/hangi eğitim için ücretle tutulabileceğini de ortaya koymuştur. Müellifin görüşleri incelendiğinde bu konuda genel itibarıyla Kur'an'ın öğretilmesi karşılığında ücretle öğretmen tutmayı uygun gören yaklaşım öne çıkmaktadır. Müellif "kitabın (Kur'an'ın) ve yazının öğretilmesi karşılığında ücret alınabileceğini" belirtmiştir. Yine başka bir sözde de "bir kişinin çocuklarına Kur'an'ı, yazı ve heceyi (okuma) öğretmesi için öğretmen tutabileceğini" söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn, öğretmenlerin ücretle tutulamayacağı durumları ifade ederken "şiiir, gramer ve benzeri kitapları öğretecek birini kiralamanın caiz olmadığını" belirtmiştir. İmam Mâlik'ten rivayetle "fıkıh ve ferâiz öğreten birini tutmanın caiz olmayacağı" yönündeki görüş bu durumu destekler niteliktedir (İbn Sahnûn, 2009). Bu ilimlerin öğretimi için ücretle öğretmen tutulamamasına gerekçe olarak da "Mâlik ve diğer âlimlerin bu ilimler Kur'an'a benzemediği için bunların öğretimini hoş görmediklerini" ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Müellif, Kur'an ve yazı öğretme dışında başka bir iş için ücretle öğretmen tutmanın mekruh sayıldığını gerekçeli bir şekilde izah etmiştir (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn, öğretmene ücret tahakkuku için "hatmin bitime yaklaşılması ya da üçte ikisinin geçilmesi gerektiğini" söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Yine aylık ücretle çalışan öğretmenden hatim yaklaştığında "baba oğlunu ister çıkarсын ister bıraksın hatim bahşişi ile hükmedeceğini" belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Baba hastalık, seyahat vb. gerekçelerle çocuğunu almak isterse "anlaşma bir yıllığına yapıldıysa çocuk isterse gitsin yine de ücretin verilmesi gerektiğini" ifade etmiştir (İbn Sahnûn,

2009). Ayrıca “anlaşma yapıldıktan sonra çocuk ölürse öğretilen kısım kadar ücretin ödenmesi gerektiğini” söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn, ücret tahakkukunda göz önünde bulundurulması gereken hususlara da değinmiştir. Ona göre “Ücret ödemede çocukların durumu göz önüne alınmalıdır. Çünkü onlardan bazılarının eğitimi kolay, bazılarının ki zordur. Dolayısıyla öğretmen bazılarının eğitimi için daha çok zaman harcamakta ve zorluk çekmektedir.” (İbn Sahnûn, 2009). Müellif “Çocuk Kur'an'ı yüzünden okuduğu ve harflerini tanıdığı takdirde babanın hatim bahşışı vermesi gerektiğini” söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Yukarıdakine benzer başka bir durumda “Öğretmenin huzurunda Kur'an'ı hatmeden çocuğun basit ve kaçınılmaz hataları olsa dahi öğretmenin hatim bahşişini hak ettiğini” belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Hatta bu konuda hâkimin de içtihadıyla hükmedeceğini ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn, öğretmenlerin belli şartları yerine getirmedikleri takdirde kendilerine ücret tahakkuk edilemeyeceğini söylemiştir. Yukarıdaki ifadelerden hareketle Kur'an'ın belirlenen miktarda öğretilmemesi hâlinde ücret tahakkuku yapılamayacağı açıktır. Bu konuda eserinde “çocuk Kur'an'ı yarıya kadar okuyunca hatme (hatim ücreti/bahşışı) gerekmediği” yönündeki düşüncenin bu görüşü desteklediği görülür (İbn Sahnûn, 2009). Yine müellif başka bir görüşünde “çocuk yazılanları heceleyemediği ve Kur'an harflerini tanıyamadığı zaman öğretmene bir şey verilemeyeceğini” ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn, akdin feshini gerekli kılan hâller hakkında babanın “hastalık, seyahate çıkma ya da farklı bir mazereti gerekçe göstererek çocuğunu okuduğu öğretmenden almak istediğinde öğretmen bir yılına kiralandıysa ücreti ödendiğinde akdin son bulacağını” söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca “öğretmenin, baba ya da çocuğun ölümü durumunda akdin sona ereceğini” belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn'a göre öğretmen görevini belli usul ve esaslara uygun olarak yürütmediği takdirde meslekten men edilmesi gerekmektedir. Bu konuda “Öğrencinin öğrenme durumu kötüyse ve bu durum öğretmenin başarısızlığından kaynaklanıyorsa öğretmenin cezalandırılması, öğretmen bununla (başarısızlığıyla) tanınırsa gerektiğinde öğretmenlikten de el çektirilmesi gerektiğini” ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009).

Bütün bu görüşler “Âdâbü'l-muallimîn”de ortaya konulan hususların günümüzdeki hukuki metinlerin ilk örnekleri olduğunu göstermektedir. Dolayısıyla eldeki bulgular öğretmenliğin bir meslek olarak nitelendirilmesi yolundaki ilk önemli veriler olarak kabul edilebilir.

### **Öğretmenlerin Görev ve Sorumlulukları**

İbn Sahnûn, öğretmenlerin görev ve sorumluluklarına verdikleri hizmetin gerekleri üzerinden vurgu yapmıştır. Müellif her şeyden önce “öğretmenin çocuklar için

*çalışması, âdeta kendini onlara adaması gerektiğini*” söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca *“öğrencileri eğitmesi, öğüt vermesi, onları koruyup kollaması, gözetmesi ve iyi idare etmesini”* onun önde gelen görevleri arasında saymıştır (İbn Sahnûn, 2009). Eserden hareketle öğretmenlerin öğrencilere karşı görev ve sorumluluklarını akademik, fizyolojik ve psikolojik gelişimlerini gözetme bakımından ele alabiliriz.

Müellif, öğretmenin akademik açıdan görev ve sorumlulukları kapsamında *“ders saatinde çocuklardan başka bir şeyle meşgul olmasını uygun görmemiş, ders vermediği zamanlarda başkasıyla konuşurken dahi bir yandan çocukları gözetleyip, çalışmalarını kontrol etmesini”* istemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca *“öğretmenin sadece çocuklardan boşaldığı zaman (ders dışında) kendisi veya başkaları için ilmî eser yazabileceğini”* (İbn Sahnûn, 2009) *“çocuklar öğretim konusunda kendisine ihtiyaç duymadığı zamanlarda ilimle meşgul olabileceğini”* ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Hatta çocukları bırakıp ihtiyaçlarını kendisinin alması yerine -imkân varsa- bu işi başkasına gördürmesi gerektiğini söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). *“Öğretmenin ders zamanı asli görevi olan öğretimi bırakıp, cenaze namazına ve hastaları ziyarete bile gidemeyeceğini”* belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Öğretmenin müfredatta belirtilen zorunlu dersler yanında çocuğa faydalı olduğu düşünülen seçmeli dersleri iyi bir şekilde öğretmesi gerektiği üzerinde durmuştur (İbn Sahnûn, 2009). Bunlardan başka çocuğa yararlı olmadığı düşünülen *“Kur'an'ı makamla okutmaktan”* (İbn Sahnûn, 2009) *“fıkıh, ferâiz, gramer, şiir”* (İbn Sahnûn, 2009) *“tağbîr”* (İbn Sahnûn, 2009) ve *“eba cad (ebced)”* öğretmekten sakınması gerektiğini söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn'a göre öğretmenin çocukları öğretim bakımından iyi bir şekilde yetiştirmesi gerekmektedir. Bu noktada öğrencilerin *“birbirlerini eğitmelerini”* (İbn Sahnûn, 2009) *“bir başkasına hitaben mektup yazmalarını”* (İbn Sahnûn, 2009) ve *“birbirlerine yazı yazdırmalarını”* uygun görmüştür (İbn Sahnûn, 2009). Öğrencileri istenen düzeyde yetiştirmesi gereken öğretmenin *“yazı öğretmek ve onları imtihan etmek için bir vakit tayin etmesi”* (İbn Sahnûn, 2009) *“öğrettiklerini tâ'lim ve arz (öğretip dinleme) ile yoklaması”* (İbn Sahnûn, 2009) *“çocukların yaptığı çalışmalarını ve yazılarını (ödevlerini) kontrol etmesi”* gerektiğini söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009).

Müellif, *“çocukların Kur'an'dan ayetlerin yazıldığı levhaları nasıl sileceklerine dair”* verdiği örnekle onlara doğru davranış kazandırılmasının önemine vurgu yapmıştır (İbn Sahnûn, 2009). Çocuklara edep vermek gerektiğinde cezalandırmalarında bir mahzur görmemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Öğretmenlerin öğrencileri terbiye ederken istenmeyen öğrenci davranışlarını gecikmeden düzeltmesi gerektiğine dikkat çekmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Bu noktada eserde arkasına kötü davranan bir çocuğun olumsuz davranışının öğretmen tarafından vakit kaybetmeden düzeltilmesi gerektiğine vurgu yapmıştır (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn, çocukların bedenlen gelişimine engel olabilecek ya da onlara zarar verebilecek cezalara karşı çıkmıştır. Bu nedenle öğretmenin *“çocukların başına ve yüzüne vurmasının caiz olmadığını”* (İbn Sahnûn, 2009) *“çocuğa vururken hata ile*

zarar verirse keffaretin, vuruşta sınırı aşmışsa âkileye de diyetin gerektiğini" ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). "Çocuğun tahammül edemeyeceği ya da onda bir eser (iz) bırakacak şekilde vurmayı" (İbn Sahnûn, 2009) "yeme ve içmeyi yasaklayan cezalar vermeyi" uygun görmemiştir (İbn Sahnûn, 2009).

Müellif, öğrencilerin psikolojilerini olumsuz yönde etkileyecek davranış ve söylemlerden uzak durulmasını istemiştir. Bu duruma "fakirleri zenginlerle, zenginleri fakirlerle eşit seviyede öğretmesi gerektiğini" belirten bir hadisle dikkat çekmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Hatta "ücret alıp da çocuklar arasında eşit davranmayan öğretmenlerin zalimlerden sayılacağını" söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Öğretmenlerin davranış ve tutumlarının öğrencilerin psikolojilerini etkilediği için "hepsine eşit ve adil davranılması gerektiğini" vurgulamıştır (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn, öğretmeni anlaşmanın maddi yönden tarafları bağlaması nedeniyle babaya/veliye karşı sorumlu görmüştür. Bundan dolayı "babalarının fikrini almadan çocuklara daha fazla izin veremeyeceğini" savunmuştur (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca "aylık veya yıllık belli bir ücretle öğretiyorsa, hediye ya da başka bir şey isteyemeyeceğini" ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). "Örfe uygun olarak bir hediye getirildiği zaman da (dersi tatil edip) onları salıveremeyeceğini" söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Yine öğretmenin sorumluluğu olan "öğretim yerini kiralamak" gibi işleri babadan talep edemeyeceğini belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009).

Müellif, çocuğun yararı gereği "öğretmenin birini araması" ya da (İbn Sahnûn, 2009) "kendi ihtiyacı için öğrenciyi bir yere göndermesini" uygun görmemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Kendisinin de "öğrencileri bırakıp, ders zamanında başka bir şeyle meşgul olmasının caiz olmadığını" söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Çocuğun öğrenmesine engel olacağı gerekçesiyle "öğretmenin öğrenciler içerisinde birini kalfa (yardımcı) tayin etmemesinin daha iyi olacağını" ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca "çocuğu bir sureyi yazılışı ve i'rabı ile iyice öğrenmeden başka bir sureye geçirmemesi" gerektiğini belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Çocukların güvenliği ve takibi açısından "öğle yemeğinden sonra mektebe döndüklerinde bizzat yoklama yapması ve gelmeyenleri velilerine haber vermesi gerektiğini" söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009).

Müellif, öğretmeni "halkın çocuklarını eğitip öğretme, yetiştirme ve terbiye etme" noktasında topluma karşı sorumlu görmüştür (İbn Sahnûn, 2009). Fakat toplumun hassasiyetleri gereği "Hristiyan çocuklarına Kur'an ve yazı öğretmesinin caiz olmadığını" ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Yine başka bir sözde "öğretmenin, kızları erkek çocuklarla birlikte okutmasının bazılarının bozulmasına (tahsil hayatının sona ermesine) sebep olabileceği için hoş görmediğini" belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Çocukların sosyalleşmeleri için "yağmur duası, bayram ve cenaze namazı gibi merasimlere götürülmeleri gerektiğini" söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn, çocuğun öğretiminden dolayı öğretmenlerin dinî görev ve sorumlulukları bağlamında başta "Kur'an'ı, dinin esaslarını, abdesti, namazı, ibadet

şekillerini öğretmesini” istemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca “Çocukların Allah'ı sevmeleri ve O'na niyazda bulunmaları için dua öğretmeyi, Allah'ın büyüklük ve yüceliğini anlayıp bu duygularla büyümeleri” noktasında zaruri görmüştür (İbn Sahnûn, 2009).

Bütün bu bulgular göz önüne alındığında öğretmenlerin verdikleri hizmetten dolayı öğrenciye, babaya/veliye, topluma, dine karşı görev ve sorumlulukları olduğu söylenebilir.

### **Öğretmenlerin Hakları**

İbn Sahnûn'un görüşlerinden hareketle devletin henüz eğitim sorumluluğunu üstlenmediği İslam Orta Çağı'nda öğretmenlerin haklarının baba ile yapılan “öğretim akdine” göre düzenlendiği söylenebilir. Buna göre öğretmenlerin haklarını dört kısımda inceleyebiliriz. İlk olarak öğretmenlik hizmetinin gereğine yönelik haklar açısından bakıldığında yapılan öğretim akdinin yaşanan sorunlarda devreye girmesi “uygulamayı isteme hakkı” kapsamında değerlendirilebilir. Hatırlanacağı üzere öğretmene ücret tahakkuk edilmesi gereken hâllerde bu duruma değinilmiş ve “yapılan anlaşmanın hükümlerinin uygulanması gerektiği” vurgulanmıştı. Ayrıca bu hizmetin gereği olarak görülebilecek haklar kapsamında öğretmenlerin kendilerine yardımcı olmaları için “öğrenciler içerisinden birini –belirlenen şartları taşıyanlar arasından- kalfa (yardımcı) olarak görevlendirebileceği” (İbn Sahnûn, 2009) ve “sorumlu olduğu çocukların öğretimine engel olmamak kaydıyla onlarla birlikte başkalarını da okutabileceği” belirtilmiştir (İbn Sahnûn, 2009).

Müellif, öğretmenle yapılan akdi birtakım gerekçelerle feshetmek isteyen babanın bu tutumuna karşı “anlaşma bir yıllığına yapılmışsa velinin sözleşmeye göre hareket etmesi gerektiğini” söyleyerek öğretim akdi sayesinde öğretmenin iş güvencesine sahip olduğuna vurgu yapmıştır (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca “aylık ya da yıllık belli süreliğine tutulan bir öğretmen öğretimde üzerine düşeni yaptıysa ortaya çıkan durumlar karşısında ücretinin kesilemeyeceğini” de belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Öğretmenin ücretinin ödenmesine dair eserde yer verilen başka bir görüşte “Müslümanların işlerini yöneten hâkim, bu konuda içtihadıyla hükmeder.” denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Bu görüş öğretmenlerin ücret hakkının hukuki olarak güvence altına alındığını da göstermektedir.

Müellif, öğretmenlik hizmetinden doğan mali hakları bu hizmetin karşılığı olarak alınan ücret etrafında şekillendirmektedir. Eserde öğretmenlerin ücretle tutulmasında bir beis olmadığına dair görüşlerin öğretmenin mali haklarına yönelik doğrudan bir vurgu taşıdığı söylenebilir. Ayrıca hatim ücreti (hatim bahşişi/hatim mükâfatı) ve öğretim ücretinin durumu sözleşmeden doğan mali haklar çerçevesinde verilmiştir. Eserden hareketle mali yönden değeri olan hediye vb. şeylerin verilmesi noktasında “öğretmen istemeden hediye edilir veya örfe uygun olarak bir şey getirirlerse alınmasında bir sakınca olmadığı” ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009).

Öğretmenlerin sosyal hakları konusunda müellif *“bakmakla yükümlü oldukları kişilerin cenaze namazına ve hasta ziyaretine gidebileceklerini”* (İbn Sahnûn, 2009) *“kendilerinin ya da ailelerinin ihtiyaçlarını görececek biri yoksa -çocuklar kendilerine muhtaç olmadığı bir vakitte- bunları temin edebileceklerini”* söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca *“öğretmen bir yıllığına tutulduğu takdirde, oturacağı evin kirasının veliler tarafından karşılanması gerektiğini”* belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn, öğretmenin bazı uygulamaları dolayısıyla yaşadığı sorunlarda -ceza verirken- kendisini üçüncü kişilere karşı korumasına yardımcı bazı hakları olduğuna dikkat çekmiştir. Bu noktada *“cevaz verilen sınırlar içerisinde davranır”* ve *“vurmak için babasından izin alırsa”* yaşanabilecek olumsuzluk karşısında sorumlu tutulamayacağını söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Cezalandırma esnasında çocuğa kazara zarar geldiğinde *“vuruşta sınırı aşmayıp caiz olanı yaptıysa diyet gerekmediğini”* ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Yine bu konuda eserde geçen bir sözde *“Öğretmen dayakta sınırı aştığı için çocuk hastalanır ve neticede ölürse o takdirde bakılır: Öldürmek gayesiyle sınırı aşmadığı sadece terbiye etmek gayesiyle vurduğunda terbiye şekli bilmediği ortaya çıkarsa yemin velilere düşer.”* denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Bu görüşten hareketle öğretmenlerin kendileri hakkındaki isnat ve iftiralara karşı hukuk önünde korunma hakkına sahip oldukları söylenebilir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle İslam Orta Çağı'nda öğretmenlerin haklarının neler olduğu ve neye göre düzenlendiği sorusunun cevap bulduğu söylenebilir. Eser dikkatle incelendiğinde öğretmenlerin haklarının öğretmenlik hizmetinin gereğine yönelik haklar ile öğretmenlik hizmetinden doğan mali haklar, sosyal haklar ve üçüncü kişilere karşı korunma hakları olduğu anlaşılmaktadır.

### **Müfredatın Belirlenmesi ve Planlamanın Yapılmasına Yönelik Esaslar**

İbn Sahnûn, öğretmenlerin hangi dersleri/bilgileri öğretmesi gerektiğini gösteren yazılı bir müfredat programından açık bir şekilde söz etmemiştir. Eserin girişinde yer verilen ve birçok İslam âliminden rivayet edilen ayet, hadis ve sahabeyle ait sözler müfredat programının Kur'an'ın öğretimi üzerine inşa edildiğini göstermektedir. Eserde Kur'an'ın öğretiminin önemi konusunda bir ayet ve sekiz hadisin yanı sıra sahabeyle ait üç söze yer verildiği görülür. Ayrıca önemli İslam âlimlerinin Kur'an'ın öğretimine yönelik görüşleri de bu kanaati destekler niteliktedir. Hatırlanacağı üzere eserde öğretmenin *“okuma-yazma”* ve *“kitabı (Kur'an'ı)”* öğretme karşılığında tutulabileceği hatta ödenecek ücretin Kur'an'ın öğretilme durumuna göre belirleneceği üzerinde durulmuştur. Bütün bu ifadeler Kuran'ın neden İslam toplumlarında öğretimde müfredatın merkezinde yer aldığı/yer alması gerektiğini gösterir mahiyettedir.

Eser dikkatle incelendiğinde çocuğa öğretilecek bilgilerden oluşan müfredat programının sözleşme esaslarına göre şekillendiği söylenebilir. Eserde yer verilen bir görüşte *“Anlaşmada şart koşulmamışsa bunu öğretmek öğretmenin asli görevi değildir.”* denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Başka bir görüşte de bazı derslerin

“çocukların velileri isterse” okutulabileceği ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Bu şekilde derslerin öğretilmesinin zorunlu ya da isteğe bağlı olduğuna dair vurgu yapıldığı söylenebilir. Müellife göre öğretilmesinde yarar olan “matematik, şiir (çirkin olmayan), edebiyat, hikâye, mecaz, Arapça, yazı, nahiv, hitâbet” gibi dersler velinin isteğine bağlı olarak müfredat programına konulan seçmeli derslerdir (İbn Sahnûn, 2009). Bunlardan başka çocuklara yararlı olduğu için “Kur’an’ın i’rabıyla birlikte, çocuklara faydalı olduğu bilinen güzel kıraatlerden birinin, hareke, hece, güzel yazı, tertil ile tilâvetin öğretilmesi gerektiğini” ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Müellif, müfredat programını kurgularken “duaya, abdest ve namaza, ibadet şekilleri ile sünnete...” kısaca İslam dininin esaslarına ve dine dair uygulamalara yer vermiştir (İbn Sahnûn, 2009). Çocuğun yararına olmadığı düşünülen ve öğretilmesinde sakınca görülen “Kur’an’ın makamla okunmasını”, “tağbîr” (İbn Sahnûn, 2009) ve “eba cadın öğretilmesini” (İbn Sahnûn, 2009) müfredata dâhil etmemiştir. Bunula birlikte “fıkah, ferâiz, şiir ve gramer” gibi bilgilerin müfredat programına niçin konulamayacağı konusunda tafsilatlı bilgiler vererek müfredatı gerekçeli olarak kurgulamıştır.

İbn Sahnûn, eğitim öğretim etkinliklerinin planlı bir şekilde yürütülmesi gerektiğine işaret etmiştir. Her ne kadar yazılı olmasa da öğretimde belli bir planlamaya göre hareket edildiği söylenebilir. Eserde yer verilen bir görüşte “Öğretmen çarşamba öğleden sonra ile perşembe günlerini Kur’an’ı dinlemeye (çocukların arzına) ayırır. Öğrencilere cuma günü izin verir. Bu, başlangıçtan beri öğretmenlerin âdetidir, kimse de bunu kınamamıştır.” (İbn Sahnûn, 2009) denilerek bu planlamaya dikkat çekilmiştir. Yine başka bir sözde “öğretmenin çocuklara her gün kuşluk vaktinden öğle vakti eve dönişe kadar yazı öğretmesi gerektiği” söylenmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca öğretmenin “yazı öğretme, imtihan etme” gibi faaliyetler için “belli bir vakit belirlemesi” ve “öğle yemeği için de çocuklara izin vermesi” gerektiği ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Müellif, ders/çalışma planına yön veren ve eğitim öğretim başlamadan hazırlanan çalışma takvimine benzer bir düzenlemeye de dikkat çekmektedir. Öğretimin “aylık ya da yıllık” olarak yapılan sözleşme ile başlayıp “Kur’an’ın hatmi” ya da “öğretmen veya öğrencinin ölümü” ile sona ermesi belli bir takvime göre hareket edildiğini göstermektedir. Bu süre içerisinde “hatim ve benzeri günlerde öğrenciye iznin hangi durumlarda verildiği” (İbn Sahnûn, 2009) “bayram tatillerinin neye göre belirlendiği” söylenmiştir. Yine böyle günlerde “Ramazan bayramında bir gün izin verilir, ancak üç gün de verilebilir. Kurban bayramında üç gün izin verilir, beş gün de verilebilir.” denilerek çalışma takviminin esaslarına dair örnekler verilmiştir (İbn Sahnûn, 2009).

Bütün bu ifadelerden hareketle eğitim öğretimin yazılı olmasa dahi birtakım usul ve esaslara göre hazırlanan belli bir müfredata dayandığı, çalışma takvimine benzer nitelikte bir kurguyla düzenlendiği, öğretmenler için çalışma ve ders programının ilk örneklerinin verildiği söylenebilir.

## Sınıf Yönetimi ve Disipline Dair Usul ve Esaslar



Müellife göre öğretmenin sınıf yönetiminde başarılı olabilmesi için uyması gereken birtakım usul ve esaslar vardır. Bu noktada öncelikle iyi bir sınıf yönetimi için olumlu sınıf ortamı oluşturmalıdır. Bunun için de “*zenginlerle fakirleri eşit seviyede öğretmesi*” ve “*ayırım yapmaksızın her çocuğa eşit davranması*” gerekmektedir (İbn Sahnûn, 2009). Böylelikle öğrencilerin gözünde öğretmenin herkese adaletli davrandığına dair kanaat de güçlenecektir. Eserde konuyla alakalı bir hadiste “*Ümmetimin en kötülere çocuk terbiyecileridir. Onların çok azı yetimlere şefkatli, bu arada fakir ve düşkünlere karşı da çok sert ve kabadır.*” ifadesiyle öğretmenin sadece sözlerinde değil davranışlarında da eşit ve adil muameleyi esas tutması gerektiğine dikkat çekilmiştir (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn'a göre disiplin sorunlarının etkili ve doğru bir şekilde çözülmesi olumlu sınıf ortamının oluşumuna katkı sağlamaktadır. Eserde öğretmenin disiplini sağlama amacıyla bazı cezalara başvurduğu görülür. İbn Sahnûn (2009) öğretmenin çocuğun yararına olması kaydıyla “*iyilikleri için onlara vurmasında beis olmadığını*” söylemiştir. Ancak bu durum öğretmenin cezayı istediği zaman istediği şekilde kural, sınır tanımaksızın uygulayabileceği anlamına gelmemektedir. Müellife göre “*Öğretmen, öğrenciyi sadece oyuna düşkünlüğü ve (derse karşı) tembelliği sebebiyle cezalandırabilir.*” (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca “*Öğretmen öfkelenmediği zaman çocukları cezalandırmamalıdır. Zira bu durumda istenilen amaca ulaşamaz.*” (İbn Sahnûn, 2009). Bu görüşle birlikte cezanın esas amacın ne olması gerektiğine dikkat çekildiği söylenebilir. Müellif çocuklara zarar vereceği ve gelişimlerini olumsuz yönde etkileyeceği gerekçesiyle öğretmenin “*çocukların başına ve yüzüne vurmasının caiz olmadığını*” (İbn Sahnûn, 2009) “*yeme ve içmeyi de yasaklamaması*” gerektiğini ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Yine başka bir görüşte öğretmenin “*şikâyet edilen öğrenciyi hemen cezalandırmaması ve olayı araştırarak iyice anlaması gerektiğini*” belirtmiştir. Ayrıca cezalandırma konusunda “*öğretmenin terbiyede sınırı aşmaması, çocuklara da birbirlerine eziyet etmemelerini ve verdikleri söze bağlı kalmalarını öğütlemesi gerektiğini*” söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Öğretmenin “*cezalandırma işini çocuklardan birine bırakmamasının daha iyi olacağını*” (İbn Sahnûn, 2009) “*onlardan birinin diğerini cezalandırmasına asla izin vermemesi gerektiğini*” ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Buna uygun davranmayan öğretmeni “*olayın sonuçlarından tamamen sorumlu olacağı*” konusunda uyarmıştır (İbn Sahnûn, 2009). Öğretmenin “*çocuğu terbiye için ancak dirre (çubuk) ile vurabileceğini, tahta veya değnekle vuramayacağını*” da söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Çocukları “*iyilikleri için cezalandırıcaksam vuruşta üçü aşamayacağını*” (İbn Sahnûn, 2009) “*arkadaşına eziyet eden öğrenciyi üçten fazla vurabilmek için de babasından izin alması gerektiğini*” belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Yine konuyla ilgili başka bir sözde çocuğu “*oyuna düşkünlük, tembellik ya da yaramazlık gerekçesiyle cezalandırıcaksam on vuruşu aşamayacağını*” vurgulamıştır (İbn Sahnûn, 2009). Bu görüş -ceza konusunda velinin izni de olsa- bazı disiplin suçlarında cezanın üst sınırının aşılamayacağını göstermektedir. Müellif, bazı âlimlerin “*Ceza, suç miktarıdır.*” şeklinde görüş beyan ettiklerini söyleyerek (İbn Sahnûn, 2009) verilecek cezanın kabahatle orantılı olması gerektiğine dikkat çekmiştir.

İbn Sahnûn, bu tarz cezalara müracaat eden öğretmenleri kendilerine uygulanacak yaptırımları sıralamak suretiyle uyarmıştır. Öğretmenin ceza uygulamalarında cevaz verilen sınırları aştığı takdirde kasıt, kusur ya da ihmali bulunduğu kendisine “yemin, keffâret, diyet, kısas” gibi İslam fihhına ait yaptırımlardan hangisinin uygulanacağını ayrıntılı olarak göstermiştir (İbn Sahnûn, 2009).

Yukarıdaki ifadeler kendi dönemi için kapsamlı bir sınıf yönetiminin esasları olarak kabul edilebilir. Ayrıca disiplinle ilgili yönetmeliklerin ilk örnekleri olarak görülebilir.

### **Öğretim Yöntem ve Teknikleri**

Bu konuya dair kavramlar eğitim tarihi incelendiğinde literatür bakımından ve kullanım olarak erken dönem örneklerden biri olarak görülebilir. Bundan ötürü İbn Sahnûn’un görüşlerinde doğrudan bu ifadelerin adları geçmemektedir. Eserden hareketle günümüzdekilere fonksiyonları yönünden benzerlikleri dikkate alınarak bu kavramlara ulaşılmaya çalışılacaktır.

İbn Sahnûn, “*Âdâbu'l-muallimîn*”de öğretmenin Kur’an öğretiminde bazı yöntem ve tekniklere göre hareket ettiğine dikkat çekmiştir. Çocukların Kur’an’ı iyi bir şekilde okuyabilmeleri için “ *faydalı olduğu bilinen kıraatleri öğretmesi gerektiğini*” söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Eserde “*çocuğun öğretmenin huzurunda Kur’an’ı baştan sona hatmetmesi ya da yüzünden okuması...*” (İbn Sahnûn, 2009), “*her çocuğun hizbini ayrı ayrı dinleyerek, hatalarını düzeltmesi*” (İbn Sahnûn, 2009) gibi daha birçok ifade de öğretmenin dersleri önce anlattığı/ezberlettiği, çocuk kendisine sunulan bilgileri öğreninceye kadar da bu işe devam ettiğini göstermektedir. Nitekim Kur’an, şiir, Arap atasözü... dâhil müfredattaki derslerin çoğunun öğretiminde öğrencinin pasif öğretmeninse aktif, anlatıcı konumunda olduğu öğretim usulünü yani düz anlatım (takrir) yöntemini öne çıkardığı söylenebilir (İbn Sahnûn, 2009).

Eserde müfredatı oluşturan derslerin/konuların insan yaşamıyla iç içe geçmiş şekilde kurgulandığı görülmektedir. Yani öğretilen bilgiler uygulanabilir ve kullanılabilir niteliktedir. Bu noktada İbn Sahnûn İslam toplumlarının günlük yaşantısının ayrılmaz bir parçası olan “*inanç esaslarının ve ibadet şekillerinin çocuklara öğretilmesini*” istemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca öğretmenin “*çocuklara Kur’an’ı nasıl tutmaları gerektiğini*” (İbn Sahnûn, 2009) “*dine dair uygulamaların yapılış şekillerini*” göstermesi gerektiğini ifade etmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Başka bir sözde de secde ayeti geçtiğinde “*nasıl secde etmesi gerektiğinin öğretilmesine*” dikkat çekmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Müellif, öğretmenin çocuğa “*Kur’an yazılı tahtaların nasıl sileceğini*” (İbn Sahnûn, 2009) yine başka bir sözde “*güzel okumayı, kıraati ve yazıyı*” önce gösterip sonra yaptırması gerektiğine dikkat çekmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca Kur’an okunurken neden “*makam*” ya da “*tağbirin*” uygun olmadığını öğretmesi gerektiğini belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Son olarak da öğrenilenlerin kalıcılığını sağlamak amacıyla öğretmenin “*öğrettiklerini tâ’lim ve arz (öğretip dinleme) yöntemi ile yoklaması gerektiğini*”

söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Yukarıdaki ifadelerde geçen uygulamaların öğrencinin öğrenme-öğretme sürecine aktif katılımını amaç edindiği söylenebilir. Bir anlamda da öğretilmek istenen bilgilerin önce gösterilmesi sonrasında çocukların onu yapması istenen gösterip yaptırma yöntemine dikkat çekildiği söylenebilir.

İbn Sahnûn, eserde çocukların günlük yaşamda bir şeyin yapılışını yakından görmeleri açısından *"Kıtlık ve kuraklık zamanında halkla birlikte yağmur duasına götürülmeleri gerektiğini"* söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Bu şekilde çocuğun okul dışında farklı bir yeri gezerek, yaşama bağlantı kurması yani uygulamaya katılarak öğrenmesini amaçlamıştır. Burada öğrencilerin katılımı sayesinde etkin öğrenmeyi sağlayan bu yöntem aynı zamanda gezi ve gözlem tekniğini de içermektedir. Yine bu yöntem uygun olarak eserde verilen bir sözde *"öğretmenin çocuklara abdestin alınışının yanında namazın kılınışını rükû ve secdelerini, namazda kıraati, tekbir almayı, oturuş şeklini, selâmi, namaz adâbını (tadil-i erkân), öğretmesi gerektiği"* ifade edilmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Müellifin bu görüşle öğretmenin uygulama düzeyinde olan bir bilgiyi/davranışı öğretirken çocuğun kendisine gösterilenleri gözlemleyerek öğrenmesi gerektiğine vurgu yaptığı söylenebilir.

Müellif, çocuğa verilecek bilgilerin öğrencilerin düzeyleri dikkate alınarak tedrici bir yöntemle kolaydan zora ve basitten karmaşığa doğru azar azar verilmesi gerektiğine dikkat çekmiştir. Bu noktada *"bir sureyi yazılışı ve i'rabı ile iyice öğrenemeyen bir çocuğu başka bir sureye geçirmenin doğru olmadığını"* söylemiştir (İbn Sahnûn, 2009). Çocukların öğrenme durumları birbirinden farklı olduğu için anlama düzeylerinin değişim gösterdiğine dikkat çekmek amacıyla *"bir okumada Kur'an'ı ezberleyebilen ve okuyabilen çocuk çok azdır."* demiştir (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca eserin genelindeki görüşler öğrencinin zorlandığı noktalarda onun faydası gereği kolay olanın tercihine yönelik vurgu taşımaktadır. Eserde böyle bir durumda *"Hatasız az ve (küçük), bildiği de fazla ise mesele yoktur."* denilmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Ayrıca *"çocuğun yazılanları hecelemesi ve Kur'an harflerini tanıması..."* (İbn Sahnûn, 2009) *"yüzüne düzgün okuması, harfleri iyi telaffuz etmesi..."* (İbn Sahnûn, 2009) *"Kur'an'ın üçte birini veya Bakara Suresine kadar öğretmenden alıp da okumayı öğrenmesi..."* (İbn Sahnûn, 2009) *"Kur'an'ı baştan sona hatmetmesi..."* (İbn Sahnûn, 2009) şeklindeki ifadeler de öğretim konusunda kolaydan zora-basitten karmaşığa doğru giden tedrici bir yöntemle işaret etmektedir.

Yukarıdaki bulgulardan hareketle İbn Sahnûn'un öğretim faaliyetlerinde öğretmenlerin uygulaması gereken belli yöntem ve tekniklere dikkat çektiği görülmektedir. Müellif, eğitim öğretimin de bunlara uygun bir şekilde yürütülmesi gerektiğine vurgu yapmıştır.

### **Ders Araç-Gereçleri ve Kullanım Usulleri**

Öğretimde kullanılan araç-gereç ve materyaller öğretim işini kolaylaştıran, bilgi ve becerilerin daha kalıcı hâle gelmesinde öğretmene yardımcı olan unsurlardır. İbn Sahnûn eserinde bu araç gereçlere ve kullanım usullerine yer vermiştir. Müellif

öğretimin temel kaynağının Kur'an olduğunu ifade etmiştir. Ancak öğretmenlerin çocuklara “Kur'an'ın yer aldığı Mushafları abdestsizken tutmamaı öğretmesi gerektiğini” belirtmiştir (İbn Sahnûn, 2009). Çocukların defter olarak tahta levhalar kullandığını ve bunlara Kur'an'dan ayetler yazıldığında ayakla silinemeyeceğini söylemiştir. Onun yerine silgi gibi kullanılan “icane” adı verilen su dolu bir kap ve bez kullanmalarını, suyun da bir çukura dökülmesi gerektiğini belirtmiştir. Bu noktada kendi döneminin anlayışına uygun olarak tahtaların yalanarak silinmesinde bir beis olmadığını da ifade etmiştir. Bu durum öğretimde silgi ile birlikte mürekkebin dolayısıyla çeşitli yazı araçlarının varlığına işaret etmektedir (İbn Sahnûn, 2009).

İbn Sahnûn, öğretimde kullanılan ders araç-gereç ve materyallerini öğretmen ve öğrencinin işini kolaylaştırması noktasında gerekli görmüştür. Eserinde öğretimin etkili, doğru ve verimli bir şekilde yürütülebilmesi için bunların kullanım usullerinin bilinmesi gerektiğini göstermiştir.

### Sonuç

Günümüzde öğretmenlik profesyonel bir meslek olarak icra edilmektedir. Öğretmen adaylarının seçimi, yetiştirilmesi, çalışma ve kariyer basamakları belli kriterlere göre düzenlenmiştir. Ancak öğretmenlik mesleği yılların birikim ve tecrübesiyle günümüzdeki anlayışa ulaşmıştır. Uzun bir sürecin ürünü olan bu meslek birçok medeniyetin etkisiyle gelişim göstermiştir. Bu noktada İslam medeniyetinin katkısı ise yadsınamaz düzeydedir. Bu nedenle İslam eğitim literatüründe öğretmenlik alanında ilk eser konumundaki *Âdâbu'l-muallimîn*'in yakından tanınmasının gerekliliği ortaya çıkmıştır. İlk İslam eğitimcilerinden biri konumundaki İbn Sahnûn'un genelde eğitim özelde öğretmenlik mesleğine yönelik görüşlerini içeren bu eser alana dair önemli katkılar sağlamaktadır.

İbn Sahnûn, eğitimi bir zaruret olarak görmüş ve bu önemli vazifeyi babalara yüklemiştir. Baba bu sorumluluğu ya bizzat kendisi yaparak ya da fahri veya ücretli öğretmenlik hizmeti olarak yerine getirmektedir. Müellif bu noktada fahri öğretmenlik hizmetini yeterli görmediği için ücretle öğretmen tutulmasını zorunlu görmektedir. Öğretmenlik hizmetini de baba ile öğretmen arasında yapılan akde bağlamaktadır. Buna göre öğretmenlerin aylık ya da yıllık olarak hizmet verebildiği ortaya çıkmaktadır. Ancak her durumda/her bilgiyi öğretmesi için öğretmen tutulamamaktadır. Yalnızca Kur'an'ı, yazı ve heceyi (okumayı) öğretmesi için tutulabilmektedir. Öğretmenlere sadece öğretim ücreti ve hatim ücreti (hatim bahşişi/mükâfatı) ödenebilmektedir. Böylelikle müellif ücret konusunu çözüme kavuşturmuştur. Ayrıca ücret tahakkuku için belli şartların yerine getirilmesini gerekli görmektedir. Müellif, akdin son bulmasını belli şartlara bağlamaktadır. Öğretmenlikte yetersizliği tespit edilenlerin meslekten menedilmesi gerektiğini düşünmektedir. Müellif, bu şekilde öğretmenliğin usul ve esaslarına dair belli standartlar ve kriterler ortaya koymaktadır.

İbn Sahnûn, öğretmenin birtakım görev ve sorumlulukları olduğunu göstermiştir. Bu bağlamda öğretmenin kendisini çocuklara adanmasını, onları koruyup kollamasını, iyi bir şekilde idare etmesini gerekli görmüştür. Çocuklar arasında hiçbir ayırım yapmaması eylem ve söylemlerine de bunu yansıtması gerektiğini ortaya koymuştur. Müellif, eğitimde çocuğun yararının gözetilmesini esas almıştır. Öğretmenin çocuklardan başka bir şeyle meşgul olmasını, onları bırakıp hasta ziyaretine veya cenazeye gitmesini dahi uygun bulmamıştır. Ders dışında bile çocukları gözetlemesini, çalışmalarını kontrol etmesini istemiştir. Ayrıca öğrencinin yararına olmayan işlerden ve faydasız bilgileri öğretmekten sakınmasını tavsiye etmiştir. Öğrencilerin akademik yönden gelişimini sağlayan etkinliklere izin vermesi gerektiğini savunmuştur. Bu noktada öğrettiklerini belli bir vakit belirleyerek tâ'lim ve arz ile yoklamasını, ödevleri kontrol etmesini istemiştir. Çocukların olumsuz davranışlarını gecikmeden düzeltilmesinin gerekli olduğunu göstermiştir. Müellif öğretmeni sözleşme gereği veliye karşı sorumlu görmekte ve onun izni alınmadan yapılacak uygulamalara karşı çıkmaktadır. Bu noktada çocuğun öğrenmesine mâni olacak şekilde bir yere gönderilmesini ya da bir görev verilmesini istememektedir. Öğretmenleri yoklama alarak gelmeyen çocukları velisine bildirmekle mükellef tutmaktadır. Çocuklar bir bilgiyi iyice öğrenmeden başka konuya geçilmesini uygun görmemektedir. Ancak veliye kolaylaştırma hakkının tanınmasını istemektedir. Öğretmenin kendi yapması gereken birtakım işleri veliden isteyemeyeceğini savunmaktadır. Öğretmenin toplumun hassasiyetlerine uygun davranması ve dine karşı sorumluluklarını yerine getirmesi gerektiğini göstermiştir. Eserde çocukların bu yönde yetişmelerini destekleyen öğretim anlayışını öne çıkarmıştır.

İbn Sahnûn, İslam Orta Çağı'nda devletin henüz eğitim sorumluluğunu üstlenmediği bir dönemde öğretim akdinden dolayı öğretmenin birtakım haklara sahip olduğu görüşündedir. Öğretimde yaşanan anlaşmazlıklarda akdin hükümlerinin uygulanması gerektiğine yönelik görüşlerin günümüzde uygulamayı isteme hakkına benzediğini söylenebilir. Ayrıca yapılan akdin öğretmenlere ücret ve iş güvencesi sağladığı da anlaşılmaktadır. Bu hususta yaşanan sorunlarda hâkimin öğretmenin haklı olduğu yönündeki içtihadı bu tarz hakların hukuk önünde teminat altına alındığını göstermektedir. Bununla birlikte öğretmenin yerine kalfa görevlendirebilmesi öğretmenlik mesleğinden doğan haklar bağlamında değerlendirilebilir. Öğretmenlerin zorunlu hâllerde izinli sayılmaları, oturacakları evin kirasının veliler tarafından karşılanması sosyal haklara örnek teşkil edebilir. Eserde öğretmenlerin cevaz verilen sınırlarda hareket ettikleri takdirde herhangi bir problem durumunda üçüncü kişilere karşı korunma hakkına sahip olduğu görülmektedir. Özellikle disiplin uygulamalarında -kurallara riayet edildiğinde- istenmeyen bir durum yaşansa bile mahkeme önünde fiilin kasten yapılmadığına dair yemin yeterli görülmüştür.

İbn Sahnûn, eserinde yazılı bir müfredattan söz etmese de öğretimin içeriğini akde göre şekillendirmiştir. Müfredatı zorunlu ve seçmeli olarak iki kısma ayırmıştır. Öğretim içeriğini yalnızca salt bilgiyi aktaran derslerden değil, uygulama gerektiren,

hayata dair derslerle/bilgilerle kurgulamıştır. Çocuğun toplumsal yaşama uyumunun ne kadar önemli olduğunu göstermiştir. Öğretim faaliyetlerini ya da öğretilecek bilgileri fikhî olarak değerlendirmiş ve öğretimin içeriğini belirttiği hedeflere uygun olarak düzenlemiştir. Öğrencinin yararına olmayan bilgilerin öğretilmesinin neden uygun olmadığını gerekçeli olarak ortaya koymuştur. Öğretmenin her bilgiyi ya da dersi neden kendi isteğiyle öğretemeyeceğini göstermiştir. Hangi derslere müfredatta yer verilmesi/verilmemesi gerektiğini gerekçeleriyle birlikte ortaya koymuştur. İbn Sahnûn'un müfredat konusundaki görüşlerinin müfredatın yazımına teknik yönden kılavuzluk edebileceği söylenebilir.

İbn Sahnûn, öğretimde planlamayı gerekli görmüştür. Bunu da çalışma takviminin hazırlanması ve ders planının yapılışını anımsatan görüşleriyle ortaya koymuştur. Müellif, ders planını öğretimin başlama, bitiş, ara verme, dinlenme, yazı ve Kur'an öğretme, çocukları imtihan etme gibi zamansal faaliyetlerle düzenlemiştir. Planlamaya dair hususların örfe uygun olması gerektiğini belirterek belli bir çerçeve çizmiştir. Öğretimi akdin süresi, hatmin bitişi, öğrenci ve öğretmenin ölümüyle sınırlandırmış, bayram ve benzeri günlerdeki izin süreleriyle de çalışma takviminin ana hatlarını düzenlemiştir. Öğretim faaliyetlerinde çalışma takviminin esas alınarak dersin planlanmasının gerekli olduğunu göstermiştir.

İbn Sahnûn, eserinde sınıf yönetimi bakımından önemli görüşler serdetmiştir. İyi bir sınıf yönetimi için olumlu sınıf ortamının oluşmasını incelemiştir. Bu noktada öğretmenlere ayırım yapmaksızın her öğrenciye şefkatle yaklaşmayı, eşit ve adil muamelede bulunmayı tavsiye etmiştir. Birçok örnek uygulama üzerinden sınıf yönetiminde dikkat edilmesi gereken hususları ortaya koymuştur. Disiplini sağlamak için yapılması gerekenleri pedagojik ve fikhî açıdan değerlendirilmiştir. Öğretmenlere karşılaşılabilecekleri sorunlar konusunda çözüm önerileri sunmuştur. Çocukların olumlu kişilik geliştirebilmeleri ve sağlıklı ilişkiler kurabilmeleri için doğru öğretmen tutumlarını göstermiştir. Farklı disiplin problemlerinde öğretmen yaklaşımının nasıl olması gerektiğini ortaya koymuştur. Sınıf yönetiminde –günümüzde yeri olmasa da- disiplini sağlama konusunda uygulanan fiziksel cezaların bir ölçüsü olduğuna dikkat çekmiştir. Cezalandırmanın bir amacının ve cezanın öğretimsel yönünün olması gerektiğini ortaya koymuştur. Çocuğa beden ve ruhen zarar veren cezalara şiddetle karşı çıkmıştır. Öğretimde istenmeyen bu yöneme tevessül edenleri kendilerine uygulanacak yaptırımları sıralayarak caydırıcı bir tutum sergilemiştir. Ceza uygulamalarında kasıt, kusur ya da ihmali bulunanlara -İslam ceza fikhına göre- ceza verilmesi gerektiğini öne sürmüştür. Eser bu yönleriyle sınıf yönetiminde bir rehber olarak kabul edilebilir.

Öğretim faaliyetlerinin belli yöntem ve tekniklere uygun olarak yürütülmesi önem arz etmektedir. Bu hususta İbn Sahnûn, İslam Orta Çağı'nda öğretmenlerin hangi yöntem ve teknikleri kullandığına açıklık getirmiştir. Müellif, bilgilerin öğretiminde öğrencinin dinleyici öğretmenine aktaran konumunda olduğu takdir (düz anlatım) yöntemine dikkat çekmiştir. Derslerin/konuların insan yaşamıyla iç içe olacak şekilde

seçilmesi, uygulanabilir ya da kullanılabilir olması gerektiğini göstermiştir. Birçok uygulama üzerinden öğrencinin öğrenme sürecine aktif katılımının önemli olduğunu ortaya koymuştur. Bu noktada bilgilerin önce gösterildiği sonrasında çocuklardan yapılmasının istendiği gösterip yaptırma yöntemini andıran örnekler vermiştir. Çocukların olayları öğretim ortamının dışında gözlemleyerek öğrenmeleri için gezi tekniğinin gerekli olduğunu göstermiştir. Dine dair uygulamaların yapılışı üzerinden davranış, olay ve olguları gözlemleyerek öğrenmenin önemini vurgulamıştır. Çocuğun öğrenmesinin kolaylaşması noktasında bilgilerin öğrenci düzeyleri dikkate alınarak tedrici bir yöntemle verilmesi gerektiğini belirtmiştir. Müellif örnek uygulamalar üzerinden öğretimde farklı yöntem ve tekniklerin öğrenmeyi kolaylaştırdığını ortaya koymuştur.

İbn Sahnûn'un ders araç-gereç ve materyallerine yönelik görüşleri bunların öğretimde vazgeçilmez bir yere sahip olduğunu gözler önüne sermektedir. Müellif, bunların kullanımına yönelik verdiği bilgilerle öğretimin etkili, doğru ve verimli bir şekilde nasıl daha iyi yürütülebileceğine ışık tutmuştur.

Kısaca 9. asırda kaleme alınan “*Âdâbu'l-muallimîn*” öğretmenlik mesleğinin tarihsel gelişimi açısından oldukça önemli bir yere sahiptir. İslam eğitim geleneğinde “ilk” olma özelliği taşıyan bu küçük risale İslam medeniyetinin ve bu medeniyetin ortaya koyduğu eğitim geleneğinin öğretmenlik mesleğine dair bakış ve yaklaşımlarını ortaya koymaktadır. Eser öğretmenlik hizmetinin usul ve esaslarını, öğretmenlerin hakları ile görev ve sorumluluklarını, öğretim yöntem ve teknikleri ile ders araç-gereçlerini, sınıf yönetiminde disiplinin sağlanması, müfredatın belirlenmesi, planlamanın yapılması konusundaki usul ve esasları göstermektedir. Bu yönleriyle öğretmenlik mesleği için önemli bir rehber niteliğinde olduğu söylenebilir.

### **Öneriler**

İbn Sahnûn'un “*Âdâbu'l-muallimîn*” adlı eserinin incelendiği bu çalışmada, ulaşılan sonuçlar doğrultusunda araştırmacılar ile kurum ve kuruluşlara yönelik olarak şu öneriler sunulmuştur:

- Eser öğretmenliğe dair günümüz için dahi geçerli pek çok yaklaşım ihtiva etmektedir. Bu nedenle mesleğe yönelik standartların ve mesleki yeterliklerin belirlenmesi noktasında hazırlanacak çalışmalar için kullanılabilir.
- Eser öğretmenliğin usul ve esaslarını ortaya koyduğu için mesleğin farklı yönlerini ele alacak araştırmacılara önemli veriler sağlayabilir.
- Öğretmenlerin mesleki ve insani olarak bütünsel bir bakış açısıyla değerlendirildiği bu eser öğretmen yetiştirme çalışmalarında kullanılabilir.
- Eserde değinilen meselelere fikhî açıdan çözüm önerileri sunulduğu için öğretmenliğe dair hazırlanacak hukuki metinlere kaynak teşkil edebilir.
- Günümüzde geçerli olan pek çok eğitimsel uygulamanın tarihsel kök ve izlerini barındıran bu tarz eserler tespit edilerek farklı yönlerden incelenebilir.

### **Etik Kurul İzni**

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

### Çıkar Çatışması

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

### Kaynakça

- Abdullah, N., Mat, M. Z. A., Najid, N. E. M., Mustafa, A., & Sawari. (2014). An analysis of Ibn Sahnun's concept of education and its relevance to the current educational system: with special reference to adab al-muallimin. *Journal of Al-Quran and Tarbiyyah*, 1(1), 43-50.
- Ateş, S. (1992). İslam tarihinde ilk pedagojik eserlerden bir örnek: “öğretmen ve öğrenci meseleleri”. *Ondokuz Mayıs Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 6(6), 21-44  
<https://doi.org/10.17120/omuifd.60768>
- Bakkal, A. (1999). İbn Sahnûn. *Türkiye Diyanet Vakfı İslâm Ansiklopedisi* (c. 20, s. 300-302) içinde. Diyanet Vakfı Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (1996). *Eğitim ve öğretimin esasları* (2. Baskı). İFAV Yayınları.
- Bayraktar, M. F. (2009). *Eğitim ve öğretimin esasları (Âdâbu'l-Muallimin)* (5. Baskı) Marmara Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Vakfı Yayınları
- Bayraktar, M. F. (2016). Muhammed İbn Sahnûn. M. Köylü & A. Koç (Ed.), *Klasik İslâm Eğitimcileri* (2. Baskı ss. 19-34) içinde. Rağbet Yayınları.
- Bayraktar, O. (2022). Millî eğitim düşüncemiz ve yapılandırmacılık. Eski Yeni Yayınları.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2019). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (A. Arı, Çev.). Eğitim Yayınevi.
- Best, J. W., & Kahn, J. V. (2017). *Eğitimde araştırma yöntemleri* (O. Köksal, Çev.). Eğitim Yayınevi.
- Bircan, İ., & Sefunç, M. (2017). Eğitimin yönetsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitimin Bilimine Giriş* (14. Baskı, s. 187-214) içinde. Anı Yayıncılık.
- Çakır, M. A. (2017). Eğitimin toplumsal temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (14. Baskı, s. 233-264) içinde. Anı Yayıncılık.
- Demirbağ, V. (2023). *İslam eğitim düşüncesinde öğretmenlik mesleğine bakış: ibn sahnûn örneği* (Tez No: 797028) [Yüksek Lisans Tezi, Ondokuz Mayıs Üniversitesi-Samsun]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Ekici, K. K. (2019). İbn Sahnûn ve Zernuci'ye göre din eğitiminde kullanılacak yöntem ve teknikler. *Yakın Doğu Üniversitesi İslam Tetkikleri Merkezi Dergisi*, 5(2), 367-412.  
<https://doi.org/10.32955/neu.istem.2019.5.2.05>
- El-Gazzâlî, E. H. (2015). *Fâtihatü'l-ulûm* (H. Zavalsız, Çev.). Bilsam Yayınları.
- El-Mâverdî, E. H. (1982). *Edebü'd-dünya ve'd-dîn (İslam'da dünya ve din edebi)* (A. Akın, Çev.). Temel Neşriyat ve Dağıtım.
- Erden, M. (2005). *Öğretmenlik mesleğine giriş* (2. Baskı). Epsilon Yayıncılık.
- Fersahoğlu, Y. (2011). *İslam eğitimine giriş* (1. Baskı). Çamlıca Yayınları.
- Goody, J. (2012). *Tarih hırsızlığı* (G. Ç. Güven, Çev.). Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.



- Gül, A., & Ay, M. F. (2024). Okul müdürlerine göre imam hatip liselerindeki göçmen öğrencilerin eğitimi. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 24(1), 135-162.
- Gündoğdu, Y. B. (2020). *Alak suresinin ilk beş ayetinin eğitimsel değeri ilk vahyin izinde*. (1. Baskı). Nobel Yayınları.
- Günther, S. (2005). Advice for teachers the 9th century muslim scholars ibn sahnûn and al-jâhîz on pedagogy and didactics. W. Kadı and R. Wielandt (Ed.) *Ideas, images , and methods of portrayal: Insights into Classical Arabic Literature and Islam*. (s.150-210). Brill.
- İbn Cemâa, B. (2015). *İslâmî gelenekte eğitim ahlâka* (M. Ş. Aydın, Çev.). Türkiye Diyanet Vakfı Yayınları.
- İbn Sahnûn, M. (2009). *Eğitim ve öğretimin esasları âdâbu'l-muallimîn* (M. F. Bayraktar, Çev.). İFAV Yayınları.
- Karasar, N. (2009). *Bilimsel araştırma yöntemi* (12. Baskı). Nobel Yayınları.
- Kiriş, H. M. (2020). Geçmişten bugüne bir meslek olarak öğretmenlik. A. Güneş (Ed.), *Geçmişten Geleceğe Öğretmen ve Öğretmenlik* (1. Baskı, s. 15-47) içinde. Otto Mak. Grup Medya Pro. Rek. Yayınları.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (1973). 1739 sayılı millî eğitim temel kanunu, chromeextension://efaidnbmnnnibpccajpcglclefndmkaj/https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuatmetin/1.5.1739.p df adresinden 20 Nisan 2023 tarihinde alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2017). Öğretmen mesleği genel yeterlikleri 2017-2023, [https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik\\_Meslegi\\_Genel\\_Yeterlikleri.pdf](https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf) adresinden 22 Nisan 2023 tarihinde alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2022). Öğretmenlik meslek kanunu, <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2022/02/20220214-1.htm> adresinden 26 Nisan 2023 tarihinde alındı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2023). Güçlü yarınlar için 2023 eğitim vizyonu, [https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023\\_Egitim%20Vizyonu.pdf](https://www.gmka.gov.tr/dokumanlar/yayinlar/2023_Egitim%20Vizyonu.pdf) adresinden 27 Nisan 2023 tarihinde alındı.
- Naziroğlu, B. (2020). *İslam eğitim geleneğinde öğretmenlik* (2. Baskı). Nobel Yayınları.
- Oktay, A. (1991). Öğretmenlik mesleği ve öğretmenin nitelikleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(3), 187-193.
- Sönmez, V. (2017). Eğitimin tarihsel temelleri. V. Sönmez (Ed.), *Eğitim Bilimine Giriş* (14. Baskı, s. 21-51) içinde. Anı Yayıncılık.
- Şişman, M., & Acat, M. B. (2003). Öğretmenlik uygulaması çalışmalarının öğretmenlik mesleğinin algılanmasındaki etkisi. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 1(13), 235-250.
- Tavukçuoğlu, M. (1997). İbni Sahnûn'un (Ölm. H240/854) abadu'l-muallimin'i üzerine bir çalışma. *Necmettin Erbakan Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 7(7), 267-287.
- Uludağ, Z. (2020). *Eğitim felsefesi bir giriş denemesi* (1. Baskı). Nobel Yayınları.

### Extended Abstract

People need education in order to acquire certain knowledge and skills they need. First of all, the education that starts in the family and close environment is not enough over time. For this reason, teachers are needed to educate and teach individuals. However, education is a long-term process. The teaching profession did not emerge suddenly. Many factors have influenced education and teaching to reach its current position. At this point, the contribution of Islamic civilisation is undeniable. Compared to the past,

the need for education has become more prominent in today's societies. In the modern age, expectations from education and teaching profession have increased. For this reason, the teaching profession has been handled in many different dimensions.

Today, many studies have been prepared in order to improve the quality of teaching profession. However, it can be said that all these cannot be effective unless the profession is recognised in all its aspects from the very beginning. At this point, it is important to know the view of teaching in the educational tradition of Islamic civilisation. For this reason, it is necessary to examine 'Âdâbu'l-muallimîn', which is the first work that deals with the teaching profession as a special field in Islamic educational thought. Because this work, which touches upon the practices of teaching centuries ago within the framework of certain procedures and principles, can make important contributions to the field. This study, which was prepared based on the work, was designed as a qualitative research based on document analysis method. Since the subject of education is quite broad, it has been handled in the speciality of teaching and limited to the examination of the aforementioned work.

Ibn Sahnûn, one of the leading jurists and educators of the 9th century A.D., put forward important views on teaching in his work 'Âdâbu'l-muallimîn'. The author revealed that the education of the child is a necessity. He saw the responsibility in this matter as the duty of the father, not the state, due to the teaching understanding of the period. He showed that the father should first of all educate his child himself, and if he did not have such an opportunity, he needed a teacher. At this point, he suggested that the teaching service could be demanded from voluntary or paid teachers. However, he emphasised that since such an important job cannot be carried out with honorary teachers, there is a need for paid teachers. He showed the procedures and principles of teaching according to the contract between the father and the teacher.

He stated that the teacher has duties and responsibilities towards the child, father, society and religion according to the contract. In addition to the child's academic success, the teacher characterised the ideal Muslim as a person who is able to adapt to social life and integrate religious principles into his/her life.

The principles of the curriculum to be applied in education, what it should or should not cover in terms of compulsory and elective courses, and its justifications. It has revealed that the courses in the curriculum should educate children in terms of cognitive, affective and psychomotor skills in an integrity.

He argued that the teacher should carry out the teaching process by constructing a positive classroom environment in accordance with the principles of classroom management. At this point, he interpreted the understanding of discipline, which he considered necessary for children to have good morals, on the basis of fiqh. He showed how teachers' attitudes and behaviours towards children shape them. He regulated the procedures and principles regarding the punishments to be applied to correct negative student attitudes by considering the principles of pedagogy. He

emphasised that teachers should consider the benefit of the child in all their practices. He has shown the permissible limits in disciplining the child and discussed the sanctions to be imposed on those who have intent, fault or negligence in case of violating them in the context of fiqh.

It designed the execution of teaching work on a planned and programmed structure. It has designed the education processes in a planned way. Although it is not written, it has designed education and training through many sample applications in the form of work schedule and lesson plan.

In the work, practices similar to the methods and techniques used in teaching today have been identified in terms of their functions. The author reveals that the takrir method is generally taken as a basis in the teaching of the lesson, and depending on the suitability of the subject, the method of demonstration and observation techniques are also used. Ibn Sahnûn revealed the first examples of approaches and practices related to teaching. By giving information about the course tools and materials used in education, he stated how necessary they are in teaching processes.

As a result, the author has shown the first examples of legal texts in this field with his solutions to the issues related to teaching. The work contributes to the formation of standards and professional competences for the teaching profession. Thanks to this study, it was determined how the procedures and principles of teaching were formed from the very beginning, what duties and responsibilities they had, and what rights they had. It has been observed that a certain curriculum is followed in education, a planning in the form of lesson plans and work calendars is followed, and important information on classroom management and discipline is given. It has been determined that teaching methods and techniques with similar functions are used in teaching. It has been understood that information on teaching tools and equipment and their use in education is given. In short, Ibn Sahnûn revealed many approaches and perspectives on teaching in his work that remain valid even today.

## Hasan Kallimci'nin "A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları" Adlı Eserinin Söz Varlığı Bağlamında İncelemesi

Nermin Er Aydemir\*, Damla Nur Ökmen\*\*

Makale Geliş Tarihi:07/08/2024

Makale Kabul Tarihi:25/10/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1529873

### Öz

Söz varlığı, bir dile ait bütün sözleri içermektedir. Bununla beraber, alt türleri itibariyle söz varlığı; temel söz varlığı, deyimler, atasözleri, terimler, yabancı sözcükler, kalıp sözler, çeviri sözcükler, kalıplaşmış sözlerden oluşmaktadır. Türkçe, sahip olduğu zengin söz varlığı içerisinde özellikle tarihî köklülüğüne dayalı olarak kalıplaşmış kültürel kodlara karşılık gelen zengin söz varlığına sahiptir. Bu zenginliğin örnekleri, Türk edebiyatının sözlü ve yazılı türlerinde tarihin her döneminde yaşatılmıştır. Çocuk edebiyatı eserleri, Türkçenin özellikle kültürel kodları bağlamında gelecek nesillere öğretimi açısından önemli bir yere sahip olmuştur. Türkiye'de bu alanda eserler veren yazarlardan birisi de Hasan Kallimci'dir. Bu çalışmada yazarın "A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları" kitabı kültürel söz varlığı açısından incelenmiştir. Nitel yaklaşıma uygun olarak desenlenen araştırmada, doküman incelemesi yoluyla veriler toplanmıştır. Çalışma evrenini oluşturan kitabın söz varlığı unsurlarından deyimler, kalıp sözler ve atasözleri bağlamında kullanımlarının belirlenmesi, çalışmanın amacını oluşturmaktadır. Böylelikle kalıplaşmış sözlü kültürel bellek öğelerinin çocuk edebiyatı eseri örneğindeki işlevsel özellikleri belirlenmeye çalışılmıştır.

**Anahtar Kelimeler:** Çocuk edebiyatı, Hasan Kallimci, söz varlığı, Türkçe eğitimi.

### Hasan Kallimci's Work Titled "A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları" Examination in the Context of Vocabulary

#### Abstract

Vocabulary includes all the words of a language. However, vocabulary in terms of its subtypes; it consists of basic vocabulary, idioms, proverbs, terms, foreign words, formulaic expressions, translated words and formulaic expressions. Among its rich vocabulary, Turkish has a rich vocabulary that corresponds to stereotyped cultural codes, especially based on its historical roots. Examples of this richness have been kept alive in the oral and written genres of Turkish literature in every period of history. Children's literature works have an important

\*Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Türkçe ve Sosyal Bilimler Eğitimi Bölümü, Türkçe Eğitimi Anabilim Dalı, Antalya, Türkiye, [nermin.eraydemir@alanya.edu.tr](mailto:nermin.eraydemir@alanya.edu.tr).

ORCID: [0000-0002-6406-3399](https://orcid.org/0000-0002-6406-3399)

\*\*Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Lisansüstü Eğitim Enstitüsü, Antalya, Türkiye.

[damlanurokmen1@gmail.com](mailto:damlanurokmen1@gmail.com). ORCID: [0009-0004-6813-7211](https://orcid.org/0009-0004-6813-7211)

**Kaynak Gösterme:** Er Aydemir, N. & Ökmen, D. N. (2024). Hasan Kallimci'nin "a benim çakır oğlum Atatürk'ün anıları" adlı eserinin söz varlığı bağlamında incelemesi, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(44), 2987-3006.

place in terms of teaching Turkish to future generations, especially in the context of its cultural codes. One of the writers who produce works in this field in Turkey is Hasan Kallimci. In this study, the author's book "A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları" was examined in terms of cultural vocabulary. In the research designed in accordance with the qualitative approach, data was collected through document review. The purpose of the study is to determine the use of idioms, formulaic expressions and proverbs, which are among the vocabulary elements of the book that constitute of the study. Thus, the functional properties of stereotypical oral cultural memory elements in the example of children's literature were tried to be determined. As a result of the study, 62 idioms and 13 formulaic expressions were identified, but no proverbs were found.

**Keywords:** Children's literature, Hasan Kallimci, Turkish education, vocabulary.

## Giriş

Söz varlığı ve söz varlığının unsurları, çocuk edebiyatı ürünlerinin meydana getirilmesinde ve çocuğun gelişiminde büyük önem taşımaktadır. Dolayısıyla çocukların seviyelerine göre yazılması gereken kitapların bu doğrultudaki önemli özelliklerinden birisi de söz varlığıdır. Türkçe çocuk kitaplarının söz varlığını belirlemeye yönelik ilk çalışma Baş'a (2006) aittir. Bu çalışmada çocuklar için son 30 yılda hazırlanan roman, hikâye, masal, destan ve efsane türlerindeki çocuk kitaplarının söz varlığı tespit edilmiş ve bunlar öğrencilerin kelime hazineleri ile karşılaştırılmıştır. Çocuk kitapları, çocuklara dilin söz varlığını, inceliklerini öğretirken aynı zamanda toplumun kültürel öğelerini, maddi ve manevi değerlerini de kazandırmaktadır. Bu çalışmada çocuk edebiyatı yazarları içerisinde önemli bir yeri olan Hasan Kallimci'nin Atatürk'ün 1923 yılı ve sonrasındaki anıları üzerine kurgulanan ve 144 sayfadan oluşan "A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları" adlı kitabı, Türk dilinin tarihsel özellikli kalıplaşmış kültürel söz varlığı unsurları açısından ele alınmıştır.

## Söz Varlığı

Söz varlığı terimini Almanca "wortbestand" teriminden çevirerek; kelime hazinesi, sözcük dağarcığı, sözcük dağarı, sözcük gömüsü, vokabüler gibi karşılıkların yerine ilk kez kullanan Prof. Dr. Doğan Aksan'dır (Aksan, 2021). Batı dillerinde vocabulaire, vocabulary, wortschatz, wortbestand gibi karşılıklarla kullanılan söz varlığı, Türkçe Sözlük'te; "Bir dildeki sözlerin bütünü, söz hazinesi, söz dağarcığı, sözcük hazinesi, kelime hazinesi, kelime kadrosu, vokabüler" (TDK, 2023) olarak tanımlanmaktadır. Dilbilgisi ve Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde söz varlığı; "Bir dilde bulunan yerli ve yabancı bütün sözcüklerin oluşturduğu bütünlük." (Hengirmen, 1999, s.342) ifadesiyle tanımlanırken Anlatım Terimleri Sözlüğü'nde "Bir dilde kullanılan sözcüklerle, anlamı bir özellikle belirtmeye yarayan terim, deyim, atasözü gibi sözcük ve kalıp sözlerin hepsi. Söz dağarcığı." olarak açıklanmıştır (Göğüş, 1998, s.123). Açıklamalı Dilbilim Terimleri Sözlüğü'nde ise söz varlığı terimi yerine "sözcük dağarcığı" terimi kullanılmış ve bu madde başı; "Bir bireyin kullandığı ya da bir bütüncede yer alan sözcüklerin tümü." ifadesi ile tanımlanmıştır (Vardar, 1998,

s.190). Aksan (2021, s.15); söz varlığını, “*sadece bir dilde birtakım seslerin bir araya gelmesiyle kurulmuş simgeler, kodlar -ya da dil bilimindeki terimiyle göstergeler- olarak değil, aynı zamanda o dili konuşan toplumun kavramlar dünyası, maddi ve manevi kültürünün yaratıcısı, dünya görüşünün bir kesiti olarak düşünülmelidir.*” ifadesi ile tanımlamıştır. Bir dilin söz varlığı, o dili konuşan toplumun kavramlar dünyasını, maddi ve manevi kültürünü, dünya görüşünü yansıtırken o dilin tarihine de ışık tutmaktadır. Bu gerekçe ile ilgili dilin söz varlığında; deyimler, kalıp sözler, kalıplaşmış sözler, atasözleri, terimler, yabancı sözcükler, çeviri ögeler ve ikilemeler gibi unsurlar kültürel belleğin inşa ve aktarım bağlamı işleviyle değerlendirilebilir. Nesilden nesile aktarılan ve kolektif belleğe dair veri oluşturan söz varlığı alt türleri içerisinden deyimler, atasözleri ve kalıp sözler çalışmanın kapsamını sınırlandırmaktadır. Belirtilen gerekçe ile söz varlığının yalnızca üç alt türüne yönelik bilgiler verilmiştir.

### **Deyimler**

Güncel Türkçe Sözlük’te (2023) deyim, “*Genellikle gerçek anlamından az çok ayrı, kendine özgü bir anlam taşıyan kalıplaşmış söz öbeği; tabir*” olarak tanımlanmaktadır. Aksan (2021, s.39) ise deyimleri “*Dili konuşan toplumun anlatımdaki gücünü ve başarısını, benzetmeye, nükteye olan eğilimini ortaya koyan önemli öğeler.*” ifadesi ile açıklamıştır. Aksoy (2020), deyimleri biçim ve kavram özellikleri bakımından açıklarken atasözü ile arasındaki ortaklıklara ve farklılıklara değinmiştir.

### ***Biçim Özellikleri:***

1. Deyimler, atasözleri gibi kalıplaşmış sözlerdir. Bir deyimın sözcükleri değiştirilip yerine -aynı anlamda da olsa- başka sözcükler konulamaz ve deyimın sözdizimi bozulamaz.
2. Deyimlerde atasözleri gibi kısa ve özlü anlatım araçlarıdır.
3. Deyimler en az iki sözcükle kurulur ve biçim bakımından iki bölüğe ayrılabilir:
  - a. Sözcük öbeği durumundaki deyimler (*ağır başlı*)
  - b. Tümce durumundaki deyimler (*Dostlar alışverişte görsün*)

**Kavram Özellikleri:**

1. Deyim, bir kavramı belirtmek için bulunmuş özel bir anlatım kalıbıdır; genel kural niteliğinde bir söz değildir. Deyimi atasözlerinden ayıran en önemli özellik budur.
2. Deyimlerin amacı, bir kavramı ya özel kalıp içinde ya da çekici, hoş bir anlatımla belirtmektir. Atasözlerinin amacı ise yol göstermek, ders ve öğüt vermek, ibret almamız için gerçekleri bildirmektir. Görülüyor ki deyimle atasözü, amaçta da birbirinden ayrılmaktadır.
3. Deyimle atasözü arasında, sınırdaki bulunan sözlere dikkat edilmelidir.
4. Deyimleri kavram bakımından ikiye ayırabiliriz:
  - a. Deyimlerin çoğunda kalıplaşmış sözden çıkan anlam, sözcüklerin gerçek anlamları dışındadır.
  - b. Kimi deyimlerde kalıplaşmış sözden çıkan anlam, sözcüklerin gerçek anlamları dışında değildir.

Aksan (2011, s.91), “*deyimler, her dilin kendine özgü, başkalarından ayrılan bir yönünü oluşturur; bir dilin gerçekleri dile getirmedeki anlayış ve anlatış biçimini gösterir. Dilci ve halkbilimciler, yalnızca deyimlerine dayanarak bir toplumun bütün kültürünü inceleyebilir, önemli sonuçlar çıkarabilirler.*” ifadesiyle deyimlerin önemini belirtmiştir. Söz varlığı alanında ve deyimler üzerine yapılmış çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (Subaşı Uzun, 1991; Püsküllüoğlu, 1995; Yüceol, 2001; Baş, 2005; Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu & Karadağ, 2005; Kurudayıoğlu, 2005; Baş, 2006; Onan & Baş, 2009; Aksan, 2011; Baş, 2012; Sever & Karagül, 2014; Baş & Demirci, 2015; Uluçay & Börekçi, 2015; Kurudayıoğlu & Soysal, 2016; Karagöl & Tarakcı, 2019; Aksoy, 2020; Aksan, 2021; Er Aydemir, 2023).

**Atasözleri**

Güncel Türkçe Sözlük'te (2023), atasözü “*uzun deneme ve gözlemlere dayanılarak söylenmiş ve halka mal olmuş öğüt verici nitelikte söz; deme, mesel, sav darbimesel.*” olarak tanımlanmaktadır. Aksan, atasözlerini “*Bir toplumun bilgeliğini, deneyimlerini, dünya görüşünü ve anlatım gücünü yansıtan, yüzyıllarca yaşayabilen sözler.*” (2021, s.41) olarak açıklamıştır.

Aksoy (2020), atasözlerinin biçim ve kavram özelliklerini şu şekilde belirtmiştir:

**Biçim Özellikleri:**

1. Atasözleri kalıplaşmış sözlerdir. Her atasözü belli bir kalıp içinde belli sözcüklerle söylenmiş olan donmuş bir biçimdir.
2. Atasözleri kısa ve özlüdür.

3. Atasözlerinin çoğu bir, iki cümledir. Daha uzun olanları azdır.

### **Kavram Özellikleri:**

1. Sosyal olayların nasıl olageldiklerini-uzun bir gözlem ve deneme sonucu olarak-yansızca bildiren atasözleri (*Komşunun tavuğu komşuya kaz görünür*),
2. Doğa olaylarının nasıl olageldiklerini-uzun bir gözlem sonucu olarak-belirten atasözleri (*Mart kapıdan baktırır kazma kürek yaktırır*),
3. Toplumsal olaylarının nasıl olageldiklerini uzun bir gözlem sonucu olarak bildirirken bundan ders almamızı hatırlatan atasözleri (*Öfke ile kalkan zıyan ile oturur*),
4. Denemelere ya da mantığa dayanarak doğrudan doğruya ahlâk dersi ve öğüt veren atasözleri (*Bugünkü işini yarına bırakma*)
5. Birtakım gerçekler, felsefeler, bilgece düşünceler bildirerek yol gösteren atasözleri (*Taşıma su ile değirmen dönmez*)
6. Töre ve gelenekleri bildiren atasözleri (*Dost başa bakar, düşman ayağa*),
7. Kimi inanışları bildiren atasözleri (*Akacak kan damarda durmaz*).

Bir toplumun yaşayış biçimini, gelenek ve göreneklerini yansıtan atasözlerinin önemini de Çobanoğlu “*Dünyanın oldukça geniş bir kesimine dağılmış olarak yaşayan Türk kavimlerine ait atasözleri, taşıdıkları mesajlar ve yönlendirdikleri davranışlar itibarıyla, Türk milletinin temel zihin yapısını gösteren birlik ve bütünlüğü ifade etmeleri bakımından sözlü edebiyat türleri içinde ayrı bir ehemmiyete sahiptir. Türk atasözleri, milli karakterimizi yansıtan, coğrafya, lehçe vb. farklılıkların ötesinde bütün Türkleri birleştiren önemli bir kaynaktır*” (Çobanoğlu, 2004, s.1) şeklinde açıklamaktadır.

### **Kalıp Sözler (İlişki Sözleri)**

Aksan (2021, s.42) kalıp sözleri, “*Sözvarlığı içinde yer alan bu öğeler, bir toplumun bireyleri arasındaki ilişkiler sırasında kullanılması âdet olan sözler*” olarak tanımlamaktadır. Gökdayı (2008, s.106) atasözü, deyim, ikileme ve kalıp sözlerin yapı, işlev, anlam ve bağlam özelliklerini betimleyerek kalıp sözleri diğer unsurlarla karşılaştırmış ve kalıp sözleri; “*Bu sözler, önceden belirli bir biçime girip öylece hafızada saklanan, söyleneceği sırada yeniden üretilmeyip olduğu gibi hatırlanarak ve eğer gerekiyorsa bazı ekleme ve çıkarmalar yapılarak kullanılan, tek bir sözcükten, ardışık veya aralı sözcüklerden oluşabilen, belirli durumlarda toplumun benimsediği sözleri sunarak iletişimin kurulmasına veya devamına yardım eden ve kullanım yerleri çok sınırlı olan kalıplaşmış dil birimleridir.*” ifadesi ile tanımlamıştır.



İletişim kurarken belli durumlarda söylenmesi âdet olmuş olan, geleneklerimizi, değerlerimizi yansıtan kalıp sözlere yönelik oldukça fazla sınıflandırma bulunmaktadır (Erol, 2007; Gökdayı, 2008; Aksan, 2011; Gökdayı, 2015; Bayraktar, 2019; Aksan, 2021; Bayraktar, 2022). Çalışmamızın sınırlılığını oluşturan Gökdayı ve Bayraktar'ın sınıflandırmaları şu şekildedir:

Bayraktar (2022), kalıp sözleri dört temel başlık altında sınıflandırmıştır. Bunlar:

1. Sosyal ilişki kalıpları
  - a. Gündelik iletişim: selamlaşma, hâl hatır sorma, tanışma.
  - b. Kutlama: bayram, doğum, doğum günü, evlilik, nişan, kandil, sünnet, övülesi bir şey yapma, özel günler, yeni başlangıçlar.
  - c. Sosyal Hayat: alışveriş, banyo, saç kestirme, mücadele, sıkıntı, hastalık, yeme içme.
  - d. Taziye: başsağlığı dileme.
2. Duygu ifade etme kalıpları (acıma/üzüntü, beğeni/memnuniyet, belirsizlik/çaresizlik, endişe/korku, minnet, öfke, özlem, pişmanlık, sevgi, şaşkınlık).
3. Tutum Kalıpları (Bireyci/toplumcu tutum, cinsiyetçi tutum, eleştirme, ikna, ironi, itiraz-ret, nezaket, onaylama, övme, özür, sabır, söz verme, teşekkür, umursamama, uyarma).
4. Söylem düzenleme kalıpları (konuya giriş, konuyu değiştirme, konuyu toparlama).

Gökdayı (2015), kalıp sözleri;

1. Yapısına göre (tek sözcüklü olanlar, çok sözcüklü olanlar, öbek halinde olanlar, cümle yapısında olanlar, bitişken sözce olanlar),
2. Anlamına göre (gerçek anlamlı, değişmece anlamlı)
3. İşlevine göre (iyi ve kötü dilek bildiren, her duruma uygun söz sağlayanlar, stresli durumlarda iletişim kurmaya yardım edenler, nezaket kurallarına uymayı sağlayanlar, mesajı daha açık ve kısa sürede iletmeye yardım edenler, nezaket kurallarına uymayı sağlayanlar, dinsel kimliği açığa çıkaranlar, iletişim sürecini düzenleyenler, konuşmada anlatımı güçlendirenler, duygusal tepkileri dile getirenler, bazı durumlarda doğru şeyi söylemeyi sağlayanlar, toplumun inançlarını yansıtanlar, kültürel ayrıntıları gösterenler, cevap, öğüt ve ödüllendirme bildirenler),
4. Bağlamına göre (dil dışı bağlam duyarlı, dil içi bağlam duyarlı) olmak üzere dört grupta ele almıştır.

### Çocuk edebiyatı ve söz varlığı

Çocukların dil gelişiminde söz varlığı edinimi önemli yer tutmaktadır. Söz varlığı ediniminde de çocuk kitapları büyük önem taşımaktadır. Çocuk edebiyatı eserleri, çocukların ana dilinin güzelliklerini keşfetmelerine ve kelime hazinelerini genişletmelerine olanak sağlayan önemli kaynaklardır. Bu sebeple çocuklar için kaleme alınan eserlerde kullanılan dilin ve söz varlığı unsurlarının dikkatli bir şekilde hazırlanması gerekmektedir. Baş (2006, s.28), çocuk edebiyatını; “*çocukluk devresinde yer alan bireyler için oluşturulmuş, edebiyat ve estetik zevkini taşıyan, çocuğun gelişimini dikkate alan, bu noktada çocuğu yücelten ve ona rehberlik yapan, geçmişle gelecek arasındaki kültür bağları üzerinde çocuğu taşıyan, kültürün taşıyıcılığı ve aktarıcılığı görevini benimseyen, amaçlı, işbirlikçi ve çağdaş bir alan.*” ifadesiyle açıklamıştır. Sever (2003, s.158) de “*yazınsal nitelikli bir çocuk kitabı her şeyden önce çocuğa duyarlılık kazandıran, dilin söz varlığını tanıtan bir araç.*” olarak çocuk kitabının önemini belirtmiştir. “*Çocuk kitapları, okul öncesi dönemden başlayarak zihinsel, duygusal, dilsel becerilerin edinilmesi sürecinde çocuklara zenginleştirilmiş bir dil çevresi yaratan önemli değişkenlerden biri olarak değerlendirilmekte ve çocuğun ilgi ve gereksinimlerini karşılayan zevkle okuduğu eserler olarak tanımlanmaktadır*” (Erbay & Öztürk Samur, 2010, s.13). Çocukların dilsel gelişimlerine katkıda bulunan bu eserlerin nasıl oluşturulduğu ve seviyelere göre nasıl sınıflandırıldığı önem kazanmaktadır. Yıldırım Bilgen ve Nurlu bu duruma “*Kitapların kaç sözcükten meydana geldiği, toplumun kültürel yapısına ışık tutan ve dilin inceliklerini ortaya koyan söz varlığı öğelerinden ne kadar yararlandığı her yaş seviyesine göre belirlenmelidir*” ifadesiyle değinmektedir (Yıldırım Bilgen & Nurlu, 2017, s.590).

### Hasan Kallimci'nin edebî kimliği ve eserleri

Bu çalışmada çocuk edebiyatı yazarlarından Hasan Kallimci üzerinde durulmuştur. Yazar, 1949 yılında Denizli'nin Sarayköy ilçesinde dünyaya gelmiştir. İlköğrenimini doğduğu yerde tamamlayarak Nazilli'de öğretmen okuluna devam etmiştir. Okulunu 1967 yılında bitirerek doğduğu ilçe olan Sarayköy'ün Aşağı Tırkaz köyünde öğretmenliğe başlayan yazar, 1997 yılına kadar sınıf öğretmenliğiyle birlikte Denizli Halk Eğitim Merkezinde müdür yardımcılığı yapmıştır. Öğretmenlik kariyerine devam ederken bir yandan da yerel gazetelerde yazarlık yapmıştır. 1994 yılında emekliliğe ayrılan yazar, emekli olduktan sonra da çalışma hayatına devam ederek yerel basın kuruluşlarında köşe yazarlığı ve genel yayın yönetmenliği görevlerini üstlenmiştir. Sonrasında zamanını çocuk edebiyatına ayırarak çok sayıda eser kaleme almıştır.

Kallimci'nin yazarlığında Türk edebiyatının güçlü kalemi Emine Işınsoy'un özel bir yeri vardır. Hasan Kallimci, yazma hayatına başladığı sıralarda ona yol göstermesi ve edebî kimliğinin oluşmasına yardımcı olması bakımından Emine Işınsoy'un yazarlık serüveninde ne kadar önemli bir yere sahip olduğunu, Ablam Ustam Emine Işınsoy adlı eserinde (2006) şu sözlerle ifade etmektedir: “*Taşradan, yazar olmaya*

*hevesli biri, mektuplar yazacak, telefonlar açacak, “Eserim nasıl olmuş?” diyerek oyunlar ve hikâyeler gönderecek... Yazar da o kişiyle, bir usta-çırak, bir abla kardeş ilişkisi içinde, kıymetli vakitlerini ayırarak sabırla, ciddiyetle ilgilenecek... Bu açıdan ne kadar şanslı olduğumu düşünüyorum. Eli kalem tutan bir taşralı olarak, bir abla, bir usta edinebilmek herkese nasip olmaz diye düşünüyorum.”*

Eserlerinde millî duygular, kahramanlık, dürüstlük gibi konulara yer veren yazar, sade ve akıcı bir üsluba sahiptir. Çocuk edebiyatı eserlerinde okunurluğu arttırması bakımından bu unsurların yer alması önem kazanmaktadır. Türkmen ve Öger (2006)’de Hasan Kallimci’nin çocuk edebiyatı eserleri üzerine gerçekleştirdikleri çalışmalarında yazarın eserlerinde kullandığı dili, çocukların kelime hazinesini zenginleştirecek, ana dil gelişimine katkı sağlayacak nitelikte olduğunu belirtmiştir. Millî duygu ve düşünce sistemini Türk kültür evreninin mitolojiye uzanan tarihi kodları üzerine başarıyla inşa etmiş Hasan Kallimci [URL 1, 2024](#) (erişim tarihi:10.03.2024)’ deki bilgiye göre okul öncesine yönelik 8, ilkokul ve ortaokul öğrencilerine yönelik 104 eser vermiştir.

### Yöntem

Çocuk edebiyatı eserlerinde yazarlar, kaleme almış oldukları konular, aktarmaya çalıştıkları değerler ve bu değerleri aktarırken kullandıkları dilsel unsurlar vasıtasıyla çocukların dilsel gelişimi başta olmak üzere zihinsel gelişimlerine de önemli oranda katkıda bulunmaktadır. Bu bağlamda çalışmamızın amacı, ülkemizde çocuk edebiyatı alanında kaleme almış olduğu yüzün üzerindeki eseri ile, zengin bir külliyata sahip olan Hasan Kallimci’nin “A Benim Çakır Oğlum Atatürk’ün Anıları” eserinde dilin maddi ve manevi kültürünü sergileyen söz varlığı unsurlarından deyim, atasözü ve kalıp sözlerin hangilerinin hangi oranlarda kullanıldığını belirlemektir. Çalışmanın ana amacı “Hasan Kallimci’nin ‘A Benim Çakır Oğlum Atatürk’ün Anıları’ adlı eserindeki deyim, atasözü ve kalıp söz kullanımının söz varlığı bağlamındaki özelliği ve işlevi nedir?” sorusuyla karşılanmıştır. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın alt amaçlarını şu sorular oluşturmaktadır:

- a) Hasan Kallimci’nin A Benim Çakır Oğlum Atatürk’ün Anıları adlı eserinde deyimlere yer verilmiş midir? Yer verilmişse hangi deyimler kullanılmıştır?
- b) Hasan Kallimci’nin A Benim Çakır Oğlum Atatürk’ün Anıları adlı eserinde atasözlerine yer verilmiş midir? Yer verilmişse hangi atasözleri kullanılmıştır?
- c) Hasan Kallimci’nin A Benim Çakır Oğlum Atatürk’ün Anıları adlı eserinde kalıp sözlere yer verilmiş midir? Yer verilmişse hangi kalıp sözler kullanılmıştır?

Bu araştırma, betimleyici nitel bir araştırmadır. “*Nitel araştırma; gözlem, görüşme ve doküman analizi gibi nitel veri toplama tekniklerinin kullanıldığı, algılar ve olayların doğal ortamda gerçekçi ve bütüncül bir biçimde ortaya konmasına yönelik nitel bir sürecin izlendiği araştırma yaklaşımıdır.*” (Yıldırım & Şimşek, 2013). Bu

kapsamda yürütülen çalışmamızda verilerin toplanması sırasında doküman inceleme tekniği kullanılmıştır. Elde edilen veriler içerik analizi ile çözümlenmiştir.

Çalışmada öncelikle Hasan Kallımcı'nın Çınaraltı yayınevinden yayımlanan A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları adlı eseri temin edilmiştir. Ardından incelemeye esas alınacak söz varlığı unsurları belirlenmiştir. Bu çerçevede terimler, kalıplaşmış sözler, çeviri sözcükler gibi söz varlığı unsurları çalışma kapsamının dışında tutulmuştur. Çalışma kapsamında ele alınan atasözü ve deyimlerin tespit edilmesinde ve sınıflandırılmasında Türk Dil Kurumu'nun Atasözü ve Deyimler Sözlüğü ile Ömer Asım Aksoy'un Atasözleri ve Deyimler Sözlüğü'nden yararlanılırken kalıp sözlerin tespit edilmesinde ise Hürriyet Gökdayı'nın Türkçede Kalıp Sözler adlı kitabı ile Semra Bayraktar'ın Kalıp Sözler Özellikleri, Sınıflandırılması, Kültürel Göstergeleri, Yabancı Dil Öğretimindeki Yeri kitabından yararlanılmış ancak sınıflandırmada Semra Bayraktar'ın eseri temel alınmıştır. Söz konusu eserler esas alınıp sınıflandırmalar yapıldıktan sonra elde edilen veriler tablolar ve grafikler aracılığıyla sunulmuş ayrıca örnek ifadeler de yer verilmiştir.

### Bulgular ve Yorum

Çalışmanın bu kısmında, incelenen eserde ana problem kapsamında alt problemlerde verilen söz varlığı unsurlarına ilişkin veriler sayfa numaraları ile birlikte örneklendirilmiştir.

Çalışmanın birinci alt problemi "Hasan Kallımcı'nın A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları" adlı eserinde deyimlere yer verilmiş midir? Yer verilmişse hangi deyimler kullanılmıştır?" ifadesi ile tanımlanmıştır. Çalışmada belirtilen alt probleme dair 62 kullanım Tablo 1'de sunulmuştur:

Tablo 1.

*Hasan Kallımcı'nın A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları Adlı Eserinde Yer Alan Deyimler*

Suluk soluğa (s.9)	Mal olmak (s.53)	Kendini vermek (s. 97)
Gözlerini dikmek (s.9)	Ciddiye almak (s.56)	Kafa yormak (s.97)
Yolunu beklemek (s.9)	Gözünü dikmek (s.59)	Diş bilemek (s. 101)
Çok görmemek (s.9)	(Kendinden) emin olmak (s.60)	Kendini tutmak (s. 103)
Tuttuğu altın, kılıcı keskin olmak (s.10)	Gözünü(lerini) ayırmamak (s. 60)	Yüzü gülmek (s.108)
Parayı koparmak (s.14)	Dünyalar onun olmak (s.60)	Gözleri yaşarmak (s.109)
Ağır basmak (s.14)	Gözü arkada kalmamak (s.61)	Ders vermek (s.116)
Gözleri dolmak (s.16)	Gözünde küçülmek (s.62)	Renkten renge girmek (s.116)

Sırtını yere getirmek (s.16)	Ağır gelmek (s.63)	Teselli bulmak (s.118)
Sinirini bozmak (s.19)	Fikir almak (s.66)	Gözleri yaşarmak (s.119)
Gündüz gözüyle (s.23)	Gözü üzerinde olmak (s.72)	Kalbi dayanmamak (s.119)
Kaş çatmak (s.26)	Poz vermek (s. 74)	Aklına esmek (s.120)
Gözleri yaşarmak (s.27)	Taşı gediğine koymak (s.75)	Gözlerinin içine bakmak (s.121)
Canı sıkılmak (s.29)	Macera aramak (s.77)	Sahip çıkmak (s.121)
Ayaklarına kapanmak (s.33)	Yarı yolda kalmak (s.77)	Halka mal olmak (s.122)
Dünya gözüyle (s.33)	Göz dikmek (s. 80)	Zoruna gitmek (s.123)
Yol göstermek (s.37)	Beti benzi solmak (s.80)	Hoşuna gitmek (s.126)
Gözleri açık gitmek (s.44)	İlham almak (s. 84)	Ağız aramak (s.130)
Gözleri dolmak (s.45)	Kendini vermek (s.89)	Nabız yoklamak (s.130)
Gökte aradığını yerde bulmak (s.45)	Akıl erdirememek (s.92)	Göz gezdirmek (s.137)
Göz göze gelmek (s.46)	Ayağına gitmek (s.94)	Kendini vermek (s. 97)

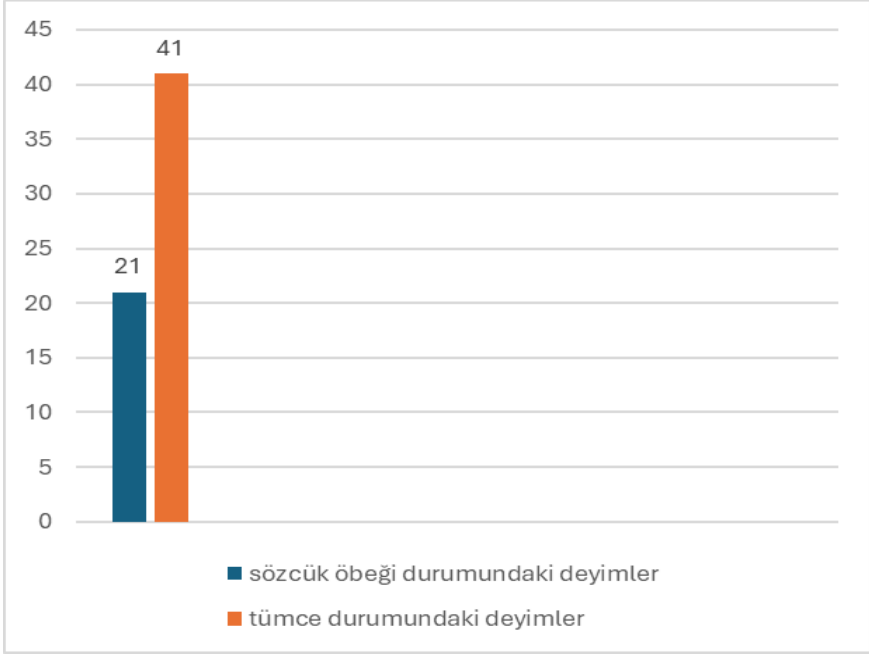
İncelediğimiz kitapta yer alan deyimlerin geçtiği örnek cümleler şu şekildedir

1. “Atatürk’ün gözleri dolu dolu olmuştu. Gökçen’e döndü.” (s.45)
2. “-Nine, dedi. Sen gökte aradığını yerde buldun. Gazi Paşa işte karşında duruyor.” (s.45)
3. “İki ağa göz göze gelirler.” (s.46)
4. “İnsanlığa mal olmuş bir sanat şaheserine karşı düşmanın insafsızca, saygısızca davranışı bütün dünyaya örnek ve ibret olsun.” (s.53)
5. “-Biz geç kaldık. Siz işinizi ciddiye alarak oyunu vaktinde başlattınız.” (s.56)
6. “O sırada karşılıklarına bir çocuk çıktı. Çocuk gözlerini dikmiş Gazi’ye bakıyordu.” (s.59)
7. “Cemil kendinden emindi.” (s.60)
8. “Gözlerini ayırmadan konuştu.” (s.60)
9. “Cemil, Atatürk’le konuşmuş olmanın ve onun tarafından öpülmüş olmanın sevinciyle koşarak gidiyordu. Dünyalar onun olmuştu.” (s.60)
10. “Ercüment Ekrem Bey, dedi. Milletın bağıından temiz bir nesil yetişiyor. Türkiye Cumhuriyeti’ni onlara bırakacağım ve gözüm arkada kalmayacak.” (s.61)

11. “Bu öğretmen eğer dersini bırakıp bana saygısını göstermek için yanıma gelseydi; çıkarken beni merdivenlere kadar geçirse idi, öğrencilerin gözünde küçülürdü.” (s.62)
12. “-Kaçılmaz Paşam. Fakat kitapların dili bize ağır geliyor.” (s.63)
13. “-Paşam, dedi Bunlar senden akıllı mı ki kendilerinden fikir almaya çalışıyorsun?” (s.66)
14. “Elçi, Atatürk’ün ne demek istediğini anlamıştı. Beti benzi soldu, ne diyeceğini bilemedi.” (s.80)
15. “Bunları yazmıştı ancak yapılacak işlere akıl erdiremediği için defteri kapatarak ayağa kalkmış ve şöyle demişti:” (s.92)

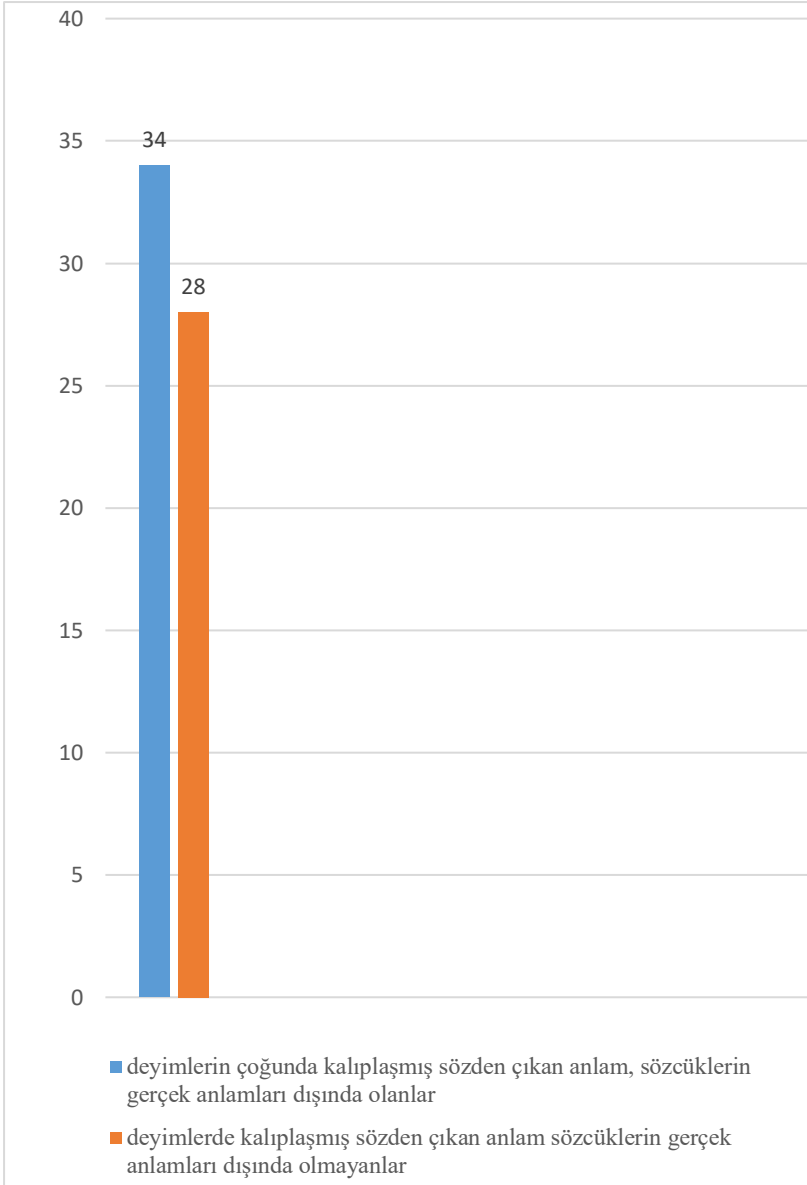
Aksoy (2020), deyimleri biçim açısından “sözcük öbeği durumundaki deyimler, tümce durumundaki deyimler” olmak üzere; kavram bakımından da “deyimlerin çoğunda kalıplaşmış sözden çıkan anlam, sözcüklerin gerçek anlamları dışında olanlar, deyimlerde kalıplaşmış sözden çıkan anlam sözcüklerin gerçek anlamları dışında olmayanlar” olarak ikiye ayırmaktadır. Çalışmada biçim bakımından deyimlerin sınıflandırılmasında tümce durumundaki deyimlerin oranı daha fazla çıkmıştır; belirlenen 62 deyimden 41 tanesi tümce durumundaki (*yolunu beklemek, çok görmemek, tuttuğu altın kılıcı keskin olmak, ağır basmak, gözleri dolmak, sırtını yere getirmek, kaş çatmak, gözleri yaşarmak, canı sıkılmak, ayaklarına kapanmak, yol göstermek, gözleri açık gitmek, gözleri dolmak, gökte aradığını yerde bulmak, göz göze gelmek, kendinden emin olmak, dünyalar onun olmak, gözü arkada kalmamak, gözünde küçülme, ağır gelmek, gözü üzerinde olmak, poz vermek, taşı gediğine koymak, yarı yolda kalmak, göz dikmek, beti benzi solmak, ayağına gitmek, kafa yormak, kendini tutmak, yüzü gülmek, gözleri yaşarmak, ders vermek, renkten renge girmek, teselli bulmak, gözleri yaşarmak, kalbi dayanmamak, zoruna gitmek, hoşuna gitmek, ağız aramak, nabız yoklamak, göz gezdirmek), 21 tanesi sözcük öbeği durumundaki deyimler (*soluk soluğa, gözlerini dikmek, parayı koparmak, sinirini bozmak, gündüz gözüyle, dünya gözüyle, mal olmak, ciddiye almak, gözünü dikmek, gözünü ayırmamak, fikir almak, macera aramak, ilham almak, kendini vermek, akıl erdirememek, diş bilemek, aklına esmek, gözlerinin içine bakmak, sahip çıkmak, halka**

*mal olmak*) olarak sınıflandırılmıştır. Sınıflandırmaya dair dağılım Şekil 1’de sunulmuştur.



**Şekil 1.** Eserdeki deyimlerin biçim bakımından sınıflandırılması

Çalışmada belirlenen 62 deyimden kavram bakımından incelendiğinde; 34 tane deyimlerin çoğunda kalıplaşmış sözden çıkan anlam, sözcüklerin gerçek anlamları dışında olanlar (*çok görmemek, parayı koparmak, sinirini bozmak, gündüz gözüyle,*, 28 tanesi deyimlerde kalıplaşmış sözden çıkan anlam sözcüklerin gerçek anlamları dışında olmayanlar (*soluk soluğa, gözlerini dikmek, göz göze gelmek, yolunu beklemek, ayaklarına kapanmak, gözünü ayırmamak, ağır gelmek, yarı yolda kalmak, göz gezdirmek, sahip çıkmak, gözlerinin içine bakmak, renkten renge girmek, beti benzi solmak, yüzü gülmek*) olarak belirlenmiştir. Buna göre sözcüklerin gerçek anlamları dışında olan deyimlerin oranı fazladır. Sınıflandırmaya dair dağılım Şekil 2’de verilmiştir.



**Şekil 2.** Eserdeki deyimlerin kavram bakımından sınıflandırılması

Çalışmanın ikinci alt problemi “Hasan Kallımcı’nın A Benim Çakır Oğlum Atatürk’ün Anıları adlı eserinde atasözlerine yer verilmiş midir? Yer verilmişse hangi atasözleri kullanılmıştır?” ifadesi ile tanımlanmıştı. İncelenen eserde atasözü kullanımı tespit edilmemiştir.



Çalışmanın üçüncü alt problemi “Hasan Kallıncı'nın A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları” adlı eserinde kalıp sözlere yer verilmiş midir? Yer verilmişse hangi kalıp sözler kullanılmıştır?” ifadesi ile tanımlanmıştır. Çalışma evreni içerisinde belirtilen alt probleme dair 13 farklı kullanım aşağıda sunulmuştur.

Tablo 2.

*Hasan Kallıncı'nın A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları Adlı Eserinde Yer Alan Kalıp Sözler*

Hayırlı olsun (s.22)	Kurban olayım (s.34)	Sağ ol (s.47)
Allah seni başımızdan eksik etmesin (s.27)	Merhaba (s.44)	Helal olsun (s.47)
Hoş geldin (s.29)	Hoş geldiniz (s.46)	Var ol (s.104)
Af buyurunuz (s.32)	Hoş bulduk (s.46)	Memnun oldum (s.137)
Allah'a şükürler olsun (s.33)		

İncelediğimiz kitapta yer alan kalıp sözlerin geçtiği örnek cümleler aşağıda sunulmuştur:

1. “Atatürk altın anahtarı kilide soktu.

-Hayırlı olsun, dedi.” (s.22)

2. “Konya’da bir Konya milletvekili;

-Atatürk, Allah seni başımızdan eksik etmesin, dedi. Yoksa birbirimize gireriz.” (s.27)

3. “Yaşa varol, büyük önderimiz! Sevgili Ata’mız hoş geldin!” (s.29)

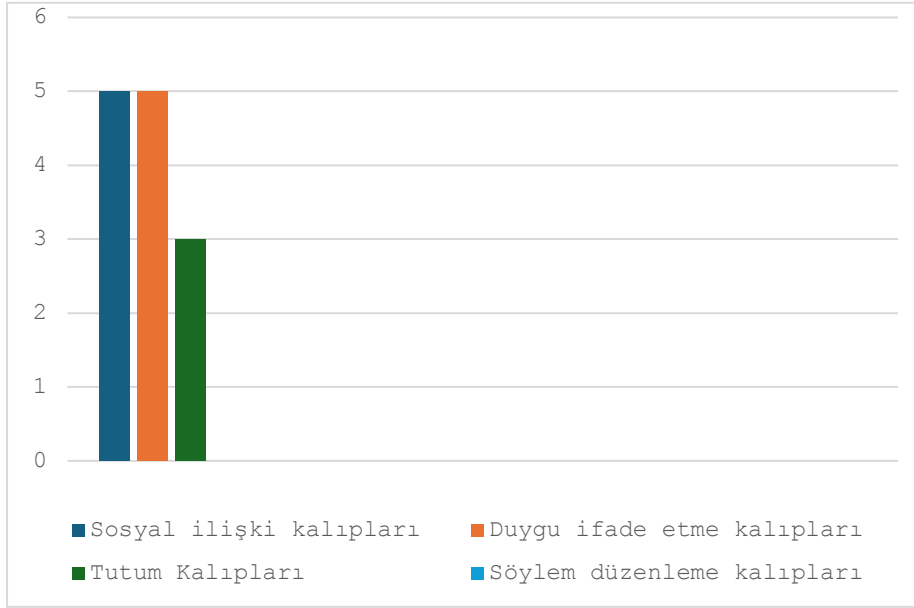
4. “Halkın neşesini bozmamak için bandoyu getirmedim. Af buyurunuz!” (s.32)

5. “Seni dünya gözü ile gösteren Allah’a şükürler olsun.” (s.33)

6. “Bastığın yere kurban olayım!” (s.34)

7. “-Merhaba nine, dedi. Nerden gelip nereye gidiyorsun?” (s.44)

Kalıp sözler sınıflandırıldığında; 5 tane sosyal ilişki kalıpları (*hayırlı olsun, hoş geldin, merhaba, hoş geldiniz, hoş bulduk*), 5 tane duygu ifade etme kalıpları (*Allah seni başımızdan eksik etmesin, Allah’a şükürler olsun, kurban olayım, helal olsun, memnun oldum*), 3 tane tutum kalıpları (*af buyurunuz, sağ ol, var ol*) tespit edilirken söylem düzenleme kalıplarına ait veri bulunamamıştır. Sınıflandırmaya dair veriler Şekil 3’te gösterilmiştir.



**Şekil 3.** Eserdeki kalıp sözlerin sınıflandırılması

### Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Çocuk edebiyatı sahasında oldukça zengin bir külliyata sahip olan Hasan Kallimci'nin "A Benim Çakır Oğlum-Atatürk'ün Anıları" adlı eserini söz varlığı unsurlarından deyimler, atasözleri ve kalıp sözler bakımından incelediğimiz bu çalışmada 62 deyim, 13 kalıp söz tespit edilirken hiçbir atasözüne ulaşamadık. Literatür taraması yapıldığında, incelenen metinlerde söz varlığı unsurlarından deyimlerin ve kalıp sözlerin daha fazla kullanıldığı, atasözlerin daha az kullanıldığı tespit edilmiştir.

Kuru (2017), Ayşe Yamaç'ın eserlerini atasözü, deyim ve kalıp sözlerin kullanımı açısından incelenmiş ve çalışmasında 777'si farklı olmak üzere 1.220 deyim ve 151'i farklı 355 kalıp sözün ve 22'si farklı olmak üzere 24 atasözün kullanıldığını belirtmiştir. Gökçe (2008), Gülten Dayıoğlu'nun öykülerini incelediği çalışmasında iki atasözü, 1.334 deyim, 42 kalıp sözün ve 2 atasözün kullanıldığı tespit etmiştir. Mete (2016) çalışmasında Sevim Ak'ın çocuk romanlarındaki söz varlığını incelemiş, ikilemelerin kullanım sıklığının 2060, deyimlerin kullanım sıklığının 1412, ilişki sözlerinin kullanım sıklığının 70, atasözlerinin kullanım sıklığının 14 ve tekerlemelerin kullanım sıklığının ise 6 olduğunu belirtmiştir. Sever ve Karagül (2014), inceledikleri masal kitaplarında 399 ikileme, 112 deyim, 93 kalıp söz ve 21 atasözü olduğunu belirlemişlerdir. Uysal (2021) da incelediği Keloğlan Masalları kitabında 651 ikileme, 447 deyim, 48 tekerleme, 91 kalıp söz ve 22 atasözü tespit etmiştir.

Bu çalışmanın sonucu ile yapılan literatür taramalarının sonuçları karşılaştırıldığında benzer sonuçlara ulaşılmıştır. Bir toplumun yaşayışını, geleneklerini, düşünce biçimini, millî değerlerini yansıtan ve toplumlara göre farklılık gösteren söz varlığı unsurlarının kazandırılmasında deyimlerin ve kalıp sözlerin metinlerde daha sık kullanıldığı belirlenmiştir. Bu bağlamda incelenen eserin, Türkçe ders kitaplarında ve çocuklar için yabancılara Türkçe öğretimi kitaplarında kullanılması, Türkçenin deyimler ve kalıp sözler özelinde kültürel belleğin kazandırılmasına, söz varlığı hâkimiyetine ve böylelikle millî kültürel değerlerin kazanımına olanak sağlayabilecektir.

Alanya Alaaddin Keykubat Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler alanı etik kurul başkanlığı tarafından çalışmada insan unsuru bulunmaması ve salt doküman analizine dayanması sebebiyle etik izne gerek bulunmadığı tebliğ edilmiştir.

### Kaynakça

- Aksan, D. (2011). Türkçenin gücü. Bilgi Yayınevi.
- Aksan, D. (2021). Türkçenin sözvarlığı. Bilgi Yayınevi.
- Aksoy, Ö.A. (2020). Atasözleri ve deyimler sözlüğü 1-2, İnkılâp Yayınları.
- Baş, B. (2005). 2005 yılında yayımlanmış bazı çocuk dergilerindeki söz varlığı üzerine bir değerlendirme. *XIV. Eğitim Bilimleri Kongresi-Kongre Kitabı*. 28-30 Eylül 2005.
- Baş, B. (2006). *1985-2005 yılları arasında çocuk edebiyatı sahasında yazılmış tahkiyeli metinlerin söz varlığı üzerine bir araştırma* (Tez No. 191152) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Baş, B. (2012). Türk masallarının söz varlığı üzerine bir değerlendirme. *Milli Folklor Dergisi*, 24 (93), ss.125-134.
- Baş, B. & Demirci, S. (2015). 2. sınıf Türkçe ders kitabındaki metinlerle çalışma kitaplarındaki etkinliklerin söz varlığı açısından karşılaştırılması, *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 3(1), ss. 17-29.
- Bayraktar, S. (2019). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde bir kültür aktarımı aracı olarak kalıp sözler* (Tez No. 553166) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bayraktar, S. (2022). *Kalıp sözler özellikleri, sınıflandırılması, kültürel göstergeleri, yabancı dil öğretimindeki yeri*, TDK Yayını.
- Canbulat, M. & Dilekçi, A. (2013). Türkçe ders kitaplarındaki kalıp sözler ve öğrencilerin kalıp sözleri kullanma düzeyleri. *Turkish Studies- International Periodical for The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(7), 217-232.
- Duran, E. & Kırhallı Gök, B. (2021). Hasan kallimci'nin ilkökul birinci sınıflar için yazmış olduğu eserlerdeki söz varlığı. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*. 7(2), 51-67.
- Er Aydemir, N. (2023). *Söz varlığı ve Türkçe*. B. Direkci, M. Ateş (Ed.), Türkçe öğretimi (1. Baskı, s.279-296) içinde. Nobel Akademik Yayıncılık.
- Erbay, F. & Öztürk Samur, A. (2010). Anne ve babaların çocuk kitapları hakkındaki genel görüşleri ile çocukların alıcı dil gelişim düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Turkish Studies International Periodical For the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic* Volume 5/4 Fall 2010, p. 1063-1073, ISSN: 1308-2140. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies.8020>
- Erol, Ç. (2007) *Türkiye türkçesinde kalıp sözler üzerine bir inceleme* (Tez No. 214195) [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi-İstanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.

- Gökçe, B. (2008). *Gülten Dayıoğlu'nun çocuk öykülerinde değer eğitimi ve öykülerin Türkçeye katkısı* (Tez No. 239576) [Yüksek lisans tezi, İnönü Üniversitesi-Malatya]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Gökdayı, H. (2008). Türkçede kalıp sözler. *Bilgi, Türk Dünyası Sosyal Bilimler Dergisi*, Ahmet Yesevi Üniversitesi Mütevelliği Heyet Başkanlığı, S.44, s.89–110.
- Gökdayı, H. (2015). Türkçede kalıp sözler. *Kriter* Yayınevi.
- Hengirmen, M. (1999). *Dilbilgisi ve dilbilim terimleri sözlüğü*. Engin Yayınevi.
- Kallımcı, H. (2006). *Ablam ustam Emine Işınsoy*. Hikmet Neşriyat.
- Kallımcı, H. (2023). *A benim çıkar oğlum Atatürk'ün anıları*. Çınaraltı Yayınları.
- Karagöl, E. & Tarakcı, R. (2019). Söz varlığı öğretimi açısından ortaokul Türkçe ders kitapları. *Milli Eğitim Dergisi*, 48(222), 149-171.
- Kılınç, O. (2020). Sevinç çokum'un hilal görünümünde romanında söz varlığı. *The Journal of Academic Social Science*.
- Kuru, H. (2017). Ayşe yamaç'ın çocuk romanlarının dil zenginliği açısından incelenmesi. *Bartın Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Dergisi*, 2(2), 89-102.
- Kurudayıoğlu, Mehmet (2005). *İlköğretim II. kademe öğrencilerinin kelime hazinesi üzerine bir araştırma* (Tez No. 159613) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Kurudayıoğlu, M. & Karadağ, Ö. (2005). Kelime hazinesi çalışmaları açısından kelime kavramı üzerine bir değerlendirme. *Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 293-307.
- Kurudayıoğlu, M. & Soysal, T. (2016) Cumhuriyet dönemi ilkököl Türkçe dersi öğretim programlarının söz varlığının geliştirilmesi açısından incelenmesi. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, S (4)4, ss.559-598.
- Mert, E.L. (2009). Anadili eğitimi ve öğretimi sürecinde söz varlığı belirleme çalışmalarının önemi ve 'deyim' kazandırmaya yönelik etkinlik örnekleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, TS 2(2), ss.83-93.
- Mete, Ö. Ö. (2016). *Sevim Ak'ın çocuk edebiyatı yapıtlarının söz varlığı açısından incelenmesi* (Tez No. 419278) [Yüksek lisans tezi, Ankara Üniversitesi-Ankara]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Onan, B. & Baş, B. (2009). Türkçe öğretmen adaylarının yazılı anlatımlarında deyim kullanımı: Hatay ve Sivas örneği. *Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 12, ss. 113-139.
- Onan, B. (2016). Söz varlığı terminolojisi üzerine bir analiz çalışması. *Milli Eğitim* (210), 12-29.
- Sever, S. (2003). *Çocuk ve edebiyat*. Kök Yayıncılık.
- Sever, S. & Karagül, S. (2014). Oğuz tansel'in derleyip yazdığı masal kitaplarında yer alan sözcük varlığı öğelerinin incelenmesi. *Folklor/Edebiyat Dergisi*, 20, 77, 173- 178.
- Subaşı Uzun, L. (1991). Türkçedeki deyim yapılarında biçimbilimsel ve sözdizimsel özellikler. *Dilbilim Yazıları* 1991,57-64.
- Püsküllüoğlu, A. (1995). *Türkçe deyimler sözlüğü*. Arkadaş Yayınevi.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Güncel Türkçe sözlük*. TDK Yayını.
- Türkmen, F. & Öger, A. (6-7-8 Eylül 2006). Türk çocuk edebiyatında denizlili bir yazar: Hasan Kallımcı. *Uluslararası Denizli ve Çevresi Tarih ve Kültür Sempozyumu*. Pamukkale Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi.
- Uluçay, M. & Börekçi, M. (2015). Ortaokul 6. sınıf öğrencilerinin yazılı anlatımlarında kullandıkları deyimler üzerine bir inceleme. *Erzincan Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 9(2), 317-338.
- Uysal, A. (2021). Çocuk kitaplarının kalıplaşmış söz varlığı üzerine bir inceleme: keleşan masalları. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(2), 160-181. <https://doi.org/10.47935/ceded.937309>.

- Vardar, B. (1998). *Açıklamalı dilbilim terimleri sözlüğü*. ABC Kitabevi.
- Yolcu, F. (2018). "101 Türk efsanesi" adlı eserin söz varlığının türkçe öğretimi açısından değerlendirilmesi (Tez No. 505696) [Yüksek lisans tezi, Cumhuriyet Üniversitesi -Sivas]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Yıldırım Bilgen, D., Nurlu, M. (2017). Çocuk edebiyatı alanındaki eserlerin temel söz varlığına ilişkin karşılaştırmalı bir inceleme. *Turkish Studies*, 12(4), 585-602.
- Yüceol M.Ö. (2001). Türkçe deyimler üzerine birkaç söz. *Türk Dili*, 600: 869-879.
- URL 1 <https://www.hasankallimci.com/hayati.html> adresinden 10 Mart 2024 tarihinde alındı.

### Extended Abstract

Vocabulary and its elements are of great importance in the creation of children's literature products and in the development of the child. Therefore, one of the important features of the books that should be written according to the levels of children in this direction is vocabulary. Children's books teach children the vocabulary and subtleties of the language, while also providing them with the cultural elements, material and moral values of the society. The vocabulary of a language reflects the world of concepts, material and spiritual culture, and world view of the society speaking that language, it also sheds light on the history of that language. In the vocabulary related to this justification, elements such as idioms, set phrases, fixed expressions, proverbs, terms, foreign words, translated items, and reduplications can be evaluated with the function of constructing and transmitting cultural memory. Vocabulary elements constitute data on collective memory that are transmitted from generation to generation.

In this study, the book titled 'A Benim Çakır Oğlum Atatürk'ün Anıları' by Hasan Kallimci, who holds an important place among children's literature authors, is examined in terms of the historical and culturally fixed vocabulary elements of the Turkish language. The book, published by Çınaraltı Publishing, consists of 144 pages and is based on Atatürk's memories from 1923 and beyond. In this study, which is a descriptive qualitative research, document analysis technique was used during data collection. The book in this study was examined in terms of idioms, proverbs and phrases. In the identification and classification of the proverbs and idioms discussed within the scope of the study, the Turkish Language Association's Dictionary of Proverbs and Idioms and Ömer Asım Aksoy's Dictionary of Proverbs and Idioms were used, while Hürriyet Gökdayı's book Set Phrases in Turkish and Semra Bayraktar's book Characteristics, Classification, Cultural Indicators, and Place of Set Phrases in Foreign Language Teaching were used in the identification of set phrases, with the classification based on Semra Bayraktar's work. The data obtained in the study are presented through tables and graphs, and sample statements are also included.

In this study, in which we examined the elements of vocabulary in terms of idioms, proverbs, and set phrases, 62 idioms and 13 set phrases were identified, while no

proverbs were found. Example statements with the most common idioms in the book we examined are as follows:

1. *"Let me kiss your head. Kissing you is my only desire. Don't begrudge me this wish! Mustafa Kemal smiled."* (p.9)
2. *"My desire has been fulfilled, you great brave man," she said. May what you hold be gold and your sword be sharp. May your every wish be fulfilled..."* (p.10)
3. *"Pasha Kazim put the money in his pocket. He wanted to get that much money from Atatürk."* (p.14)
4. *"Atatürk's eyes filled with tears. He tried to laugh to hide his emotional state."* (p.16)
5. *"The Italian dictator Mussolini is making various statements these days to irritate the Turkish nation."* (p.19).

When the idioms identified in the study are classified in terms of form, 41 of them are in the form of sentences (such as *waiting for someone, not begrudging, having a sharp sword, outweighing, eyes being filled with tears, bringing your back to the ground, frowning, tearing your eyes, being bored, falling at one's feet, leading someone, dying with one's eyes open, finding what one is looking for right under one's nose, making eye contact, being confident, having the world at ones' feet, not leaving any loose ends, becoming insignificant in someone's eyes, heavy*), 21 of them were in phrase form (such as *being out of breath, staring at someone, getting money from someone, irritating someone, in broad daylight, in the eye of the world, resulting in, taking seriously, staring at someone, keeping an eye on something/someone, getting an opinion/advice, looking for adventure, getting inspired, giving yourself, not being able to reason, sharpening one's teeth, acting on a whim, looking into ones' eyes, owning, being a public figure*). When examined in terms of concepts, it was determined that 34 of the idioms have meanings that arise from the fixed expressions beyond the literal meanings of the words (such as *not begrudging, getting the money, getting irritated, in broad daylight*), while 28 idioms have meanings that are not beyond the literal meanings of the words (such as *being out of breath, staring, making eye contact, waiting for someone's path, falling at someone's feet, not taking one's eyes off, being heavy, being left halfway, skimming, taking ownership, looking into someone's eyes, changing colors, turning pale, smiling*).

Sample statements with set phrases in the book we examined are presented below:

1. *"Atatürk put the golden key into the lock.*

*"Congratulations," he said. (p.22)*

2. *"A Konya deputy in Konya said;*

-Atatürk, may God keep you with us." Otherwise, we will fall out with each other." (p.27)

3. "Long live our great leader! Welcome to our beloved Leader!" (p.29)

4. "Thanks be to God for showing you with my own eyes." (p.33)

When classified; the set phrases include 5 social relationship patterns (*congratulations, welcome, hello, we are happy to be here*), 5 patterns of expressing emotions (*may God keep you with us, thank God, let me be a victim, halal, I am pleased*), 3 attitude patterns (*forgive me, thank you, live long*) were determined, and no data on discourse regulation patterns was found.

As a result, it has been determined that idioms and phrases are used more frequently in the texts in the acquisition of vocabulary elements that reflect the life, traditions, way of thinking, national values of a society and differ according to societies. In this context, the use of the analysed work in Turkish language textbooks and Turkish language teaching to foreigners for children will enable the acquisition of cultural memory in Turkish in terms of idioms and phrases, vocabulary dominance and thus the acquisition of national cultural values.

## Otizm Spektrum Bozukluğu Olan Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Sanal Gerçeklik Uygulamalarının Rolü

Muratcan Akbıyık\*, Nesime Kübra Terzioğlu\*\*, Aslı Gerek Şenol\*\*\*, Ahmet Yıkılmış\*\*\*\*

Makale Geliş Tarihi: 17/06/2024

Makale Kabul Tarihi: 13/11/2024


DOI: 10.35675/befdergi.1502298

### Öz


Otizm spektrum bozukluğu (OSB) olan bireylerin yaşamlarını bağımsız bir şekilde sürdürebilmeleri için sosyal becerileri kazanmaları büyük önem taşımaktadır. Sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili olabilecek uygulamalara yönelik güncel araştırma konularından biri sanal gerçekliktir (SG). SG, OSB olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında etkili bir uygulama olma potansiyeli göstermektedir. Yakın gelecekte, özel eğitim hizmetlerinin en önemli paydaşlardan biri olacak özel eğitim öğretmeni adaylarının eğitim ortamlarında SG ile karşılaşacakları ve kullanacakları düşünülmektedir. Buradan hareketle, bu çalışmada OSB olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında SG'nin kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırmada nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenografik desen kullanılmıştır. Araştırmada 15 katılımcı yer almıştır. Veri toplama süreci katılımcılara konuyla ilgili çevrimiçi seminer verilmesiyle başlamış ardından yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla katılımcı görüşlerine yönelik veriler toplanmıştır. Elde edilen verilerin analizinde betimsel analiz kullanılmıştır. Araştırma sonuçları katılımcıların OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde SG kullanımına ilişkin olumlu görüşlere sahip olduklarını göstermektedir.

**Anahtar Kelimeler:** Otizm spektrum bozukluğu, özel eğitim, sanal gerçeklik, sosyal beceri öğretimi, özel eğitim öğretmeni adayı

\*Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu, Türkiye, [mcanakbiyik@gmail.com](mailto:mcanakbiyik@gmail.com). ORCID: [0000-0002-1972-3802](https://orcid.org/0000-0002-1972-3802) 

\*\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu, Türkiye. [nkubrakeskin@hotmail.com](mailto:nkubrakeskin@hotmail.com). ORCID: [0000-0002-2041-5049](https://orcid.org/0000-0002-2041-5049) 

\*\*\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu, Türkiye. [asli.gerek@ozu.edu.tr](mailto:asli.gerek@ozu.edu.tr). ORCID: [0000-0001-6369-1038](https://orcid.org/0000-0001-6369-1038) 

\*\*\*\* Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Bolu, Türkiye. [ayikmis@hotmail.com](mailto:ayikmis@hotmail.com). ORCID: [0000-0002-1143-1207](https://orcid.org/0000-0002-1143-1207) 

**Kaynak Gösterme:** Akbıyık, M., Terzioğlu, N. K., Gerek Şenol A. & Yıkılmış, A. (2024). Otizm spektrum bozukluğu olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sanal gerçeklik uygulamalarının rolü, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 3007-3032.



## The Role of Virtual Reality Applications in Teaching Social Skills to Individuals with Autism Spectrum Disorder

### Abstract

*It is of great importance for individuals with autism spectrum disorder (ASD) to acquire social skills in order to live independently. One of the current research topics on effective applications for teaching social skills is virtual reality (VR). VR shows potential as an effective application for teaching social skills to individuals with ASD. In the near future, special education teacher candidates, who will be among the most important stakeholders of special education services, are expected to encounter and use VR in educational settings. Based on this premise, this study aims to examine the views of special education teacher candidates on the use of VR in teaching social skills to individuals with ASD. The study employed phenomenography, one of the qualitative research approaches. Fifteen participants were included in the study. The data collection process began with an online seminar on the topic for the participants, followed by the collection of data on participants' views through a semi-structured interview form. Descriptive analysis was used to analyze the obtained data. The results of the study indicate that the participants have positive views on the use of VR in teaching social skills to individuals with ASD.*

**Keywords:** Autism spectrum disorder, special education, virtual reality, social skills teaching, special education teacher candidate

### Giriş

Otizm spektrum bozukluğu (OSB) yaşamın erken yıllarında ortaya çıkan, sosyal etkileşim ve iletişim becerilerinde sınırlılıkların görüldüğü, sınırlı ve yineleyici davranışlar ile karakterize olan nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association, 2013). OSB olan bireyler etkilenme seviyelerine bağlı olarak günlük yaşamlarında sergilemeleri gereken sosyal becerilerde ve iletişim becerilerinde zorluk yaşayabilmektedirler. Bununla birlikte tekrarlayan davranış kalıplarına, rutinelere bağlılığa, duyuşsal uyaranlara karşı olağandışı ilgilere sahip oldukları bilinmektedir (Heward vd., 2017). Ayrıca zihinsel becerilerde ve motor becerilerin sergilenmesini gerektiren çok çeşitli beceri alanlarında da güçlük yaşayabilmektedirler (Goldstein & DeVries, 2013). Bu durum, OSB olan bireylerin günlük yaşam içerisinde karşılaştıkları sosyal durumlarda yetersizlik göstermelerine dolayısıyla toplum içerisinde bağımsız bir şekilde yaşamalarını sürdürmelerine engel oluşturabilmektedir.

### OSB ve Sosyal Beceriler

Sosyal beceriler, öğrenilmiş olan davranışlar olmakla birlikte iletişim başlatma-sürdürme, karşılıklı konuşma gibi tepkilerden oluşan; sosyal pekiştirilme olasılığını artıran, etkileşimli ve amaçlı olan davranışlardır (Olçay-Gül, 2020). OSB olan bireylerin temel yetersizlik alanlarından biri olan sosyal beceriler (American Psychiatric Association, 2013) ve yetersizlik seviyeleri; OSB'den etkilenme düzeyine, çocuğun yaşına ve işlevsellik düzeyine bağlı olarak bireyden bireye farklılık

göstermektedir. Göz teması kuramama, başkalarıyla iletişim ve etkileşim başlatmakta zorlanma, jest ve mimikleri anlamada ve kullanmada zorlanma, iletişimi sürdürmemeye gibi durumlar ilgili becerilerdeki yetersizliklere örnek olarak verilebilir. Bu becerilerdeki güçlükler, OSB olan bireylerin başkalarının bakış açılarını anlamalarında, arkadaş edinmelerinde ve arkadaşlıklarını sürdürmelerinde bazı zorluklar yaşamalarına neden olabilmektedir (Bohlander vd., 2012). Gresham (1998), sosyal becerilerin OSB olan bireylerin sınırlılık gösterdikleri en kritik alanlardan biri olduğunu ve bu becerilerin kazandırılmasının önemini vurgulamaktadır. Dolayısıyla, OSB olan bireylere günlük yaşamda karşılaştıkları sosyal durumlarla başa çıkabilmeleri ve bunu bağımsız olarak sergileyebilmeleri için başkaları ile nasıl iletişim başlatabileceklerine ve sürdürebileceklerine, başkalarının duygularını nasıl anlayacaklarına ve kendi duygularını nasıl ifade edebileceklerine ilişkin sosyal becerilerin kazandırılması gerekmektedir. OSB olan bireylerin sosyal becerilerinin geliştirilmesi için etkili müdahale stratejilerinin belirlenmesi OSB'nin artan görülme sıklığı göz önünde bulundurulduğunda oldukça önemli bir araştırma konusu haline gelmiştir (Leaf, 2017). OSB olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında; akran öğretimi, doğrudan öğretim, sosyal beceri öğretimi, sosyal öykü, fırsat öğretimi, alternatif ve destekleyici iletişim sistemleri, temel tepki öğretimi, video model, bilişsel davranışsal/öğretimsel stratejiler, teknoloji destekli öğretim ve müdahale gibi birçok öğretimsel uygulamadan yararlanılmaktadır. Bu uygulamalar aynı zamanda OSB olan bireylerin eğitim süreçlerinde kullanıldığında etkili olabileceği raporlanan kanıt temelli uygulamalar arasında yer almaktadır (Steinbrenner vd., 2020). Bu çalışmada teknoloji destekli öğretim çatısı altında yer alan sanal gerçeklik uygulamalarının OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılmasına odaklanılmıştır.

### **OSB Olan Öğrencilerin Eğitiminde Teknoloji**

Teknoloji destekli öğretim ve müdahale Steinbrenner vd. (2020) yayınlamış oldukları raporda kanıt temelli uygulamalardan biri olarak belirtilmektedir. Bu durum teknolojinin eğitim alanında önemli bir yeri olduğunun en önemli göstergelerindendir. Alanyazında teknolojinin geleceği noktanın kestirilemediği ancak sürekli değişim gösterdiği ifade edilmektedir (Green, 2018). Teknolojideki bu değişimin eğitim ve özel eğitim ortamlarına da yansımalarının olması beklenmektedir.

Teknoloji araçlarının gelişmesine ve yaygınlaşmasına bağlı olarak OSB olan bireyler halihazırda teknolojik araçlar ile günlük yaşamlarının büyük bir bölümünde; evde, okulda, parkta, akranlarıyla ve diğer yetişkinler ile bir arada buldukları ortamlarda etkileşime girmektedirler. Bununla birlikte OSB olan bireylerin bilgisayar veya tablet gibi cansız nesnelere etkileşime girerken kendilerini daha rahat hissettikleri, güçlü teknolojik becerilere sahip görsel öğrenciler oldukları ifade edilmektedir (Lofland, 2016). Alanyazında ayrıca teknoloji araçlarının istenen öğrenme çıktılarıyla bir araya getirilmesiyle öğretme ve öğrenme süreçlerinin etkili bir şekilde desteklenebileceği; farklı teknoloji

araçları ile OSB olan bireylerin öğrenme süreçlerinin görsel olarak daha çekici ve eğlenceli bir hale getirilebileceği belirtilmektedir (Ennis-Cole, 2015). Bu durum OSB olan bireylerin bu güçlü yönleri göz önünde bulundurulduğunda “Farklı ve ileri teknolojilerin öğretim süreçlerinde kullanılması olumlu sonuçlar gösterebilir mi?” sorusunu düşündürmektedir. Son yıllarda da ulusal ve uluslararası alanyazında OSB olan bireylerin eğitiminde arttırılmış gerçeklik ve sanal gerçeklik gibi farklı teknoloji araçlarının kullanımının (örneğin; Akbıyık & Karabulut, 2022; Babu & Lahiri, 2020; Lee vd., 2018; Liu vd., 2017; Ward & Esposito, 2018) incelenmeye başlandığı görülmektedir.

### **Sanal Gerçeklik**

Teknoloji desteğine bağlı olarak, uygulama süreçlerinde kullanılan veya çevrede rahatlıkla gözlemlenebilen ve deneyimlenebilen teknoloji araçları, normal gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi, OSB olan bireyler için de ilgi çekici olabilmektedir. Kullanıcıları için ilgi çekici ve ileri düzey teknoloji araçlarından biri olan SG; bir veya birden çok duyuya geribildirim sağlayarak katılımcının konumunu ve eylemlerini algılayan, sanal bir dünyada yer aldığı hissini veren, etkileşimli bilgisayar simülasyonlarından oluşan bir ortam olarak tanımlanmaktadır (Sherman & Craig, 2018). Doerner vd. (2022) ise SG’yi deneyimlenebilmesi için uygun donanım ve yazılımlardan oluşan bir bilgisayar sistemi olarak tanımlamaktadır. SG; başa takılı sunum sistemleri (örneğin, sanal gerçeklik gözlüğü), veri eldivenleri, veri kıyafetleri, uzay topu gibi çeşitli ekipman ve kombinasyonları ile deneyimlenebilen bir teknoloji olup eğlence, turizm, üretim, ticaret, mimarlık ve tıp gibi farklı alanlarda kullanılabilir (Kaleci vd., 2017; Tepe vd., 2016). SG’nin kullanımının yaygınlaşmaya başladığı ve son yıllarda yapılan araştırmalarda etkilerine odaklanılan bir diğer alan ise eğitimidir.

SG’nin eğitim alanında kullanım avantajlarına ilişkin olarak Elmçaddem (2019), görsellere dayalı öğrenme fırsatı sağlamasıyla bireylerin motivasyonlarının ve diğer kişiler ile iletişim kurma potansiyellerinin artacağını ifade etmektedir. Aynı şekilde Tepe vd. (2016) SG’nin eğitimde kullanımının motivasyona ek olarak yaratıcılık ve özgüvenlerini geliştirebileceğini, bireylerin erişim fırsatının bulunmadığı ortamları inceleyebilmeleri için kolaylık sağlayabileceğini ve öğrenme ortamlarına katılma şansı bulamayan özel gereksinimli bireylerin de SG ortamları ile öğrenme deneyimleri yaşamalarının sağlanabileceğini ifade etmektedirler. Öğrenme ortamlarına katılma şansı bulamama ifadesini, OSB olan bireylerin sosyal becerileri uygun ortam ve bağlamlarda öğrenme fırsatını her zaman elde edemeyecekleri düşüncesi ile ilişkilendirmek mümkündür. Örneğin; bireyin güvenliğini sağlamak, kendini henüz rahat hissetmediği bir sosyal ortama alıştırmak için gerekli koşulları oluşturmak, dikkatinin dağılmasına sebep olacak ya da hedeflenen becerinin öğretimini zorlaştıracak diğer uyaranları kontrol edebilmek her zaman mümkün olmamaktadır. Diğer taraftan sosyal beceriler sadece okul ortamında değil, farklı ortamlarda da sergilenmesi gereken beceriler olup bahsedildiği üzere de bağımsız yaşamın ayrılmaz

bir parçasıdır. Bu noktada, SG'nin kullanımı ile OSB olan bireylerin deneyimleyemedikleri ortamlara yönelik gerçek hayatta kontrol edilemeyecek gerekli unsurların kontrolünün sağlandığı (Lahiri, 2020) bir simülasyon hazırlanarak, sanal da olsa, sosyal becerileri öğrenebilecekleri, geliştirebilecekleri uygun ortam ve bağlamlarda öğrenme fırsatı elde etmelerinin sağlanabileceği düşünülmektedir.

### **OSB Olan Öğrencilere Sosyal Beceri Öğretiminde SG Kullanımı**

Alanyazında, OSB olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında SG'nin etkililiğinin incelendiği çalışmalara ulaşılmaktadır. Didehbani vd. (2016) yaptığı çalışmada OSB olan bireylere sosyal bilişin kazandırılmasında SG'nin etkililiği belirlenmeye çalışılmıştır. SG ile düzenlenen müdahale oturumlarında duyguları tanıma, sosyal atfı yapma, dikkat ve yürütücü işlev becerileri olmak üzere sosyal bilişin alt kategorilerine odaklanılmıştır. 30 OSB olan çocuğun katılımı ile yürütülen çalışmanın sonuçları, SG ile sunulan müdahalelerin ilgili becerilerin kazanımında etkili olduğunu göstermektedir. Stewart-Rosenfield vd. (2019) yaptıkları çalışmada, OSB olan öğrencilerden oluşturulan bir senaryoya bağlı olarak bir evcil hayvan dükkânına gitmeleri ve dükkân sahibi ile iletişim kurmalarını istemişlerdir. Senaryoya ilişkin bu müdahale süreci, geliştirilen bir uygulama ve SG aracılığıyla sunulmuştur. Sonuçlar, öğrencilerin oluşturulan senaryoya bağlı olarak iletişim becerilerini kazandıklarını göstermektedir. Trepagnier vd. (2011) çalışmalarında SG ile sunulan simülasyon ortamında, başlatılan ve sürdürülen iletişim süreçlerine ilişkin geribildirim sağlayabilen bir uygulamanın etkililiğine odaklanmışlardır. Sonuçlar öğrencilerin iletişim becerilerindeki kazanımlarının arttığını, müdahale sürecine ilişkin ise olumlu tutumlarının olduğunu göstermektedir. Bu çalışmalara benzer şekilde sosyal becerilerin kazandırılmasında SG'nin etkililiğini inceleyen ve olumlu sonuçlar raporlayan çeşitli çalışmalar bulunmaktadır (örneğin; Cheng vd., 2010; Kandalaft vd., 2013). Ayrıca OSB olan yetişkinlere iş mülakatlarında sergilemeleri gereken sosyal becerilerin kazandırılmasında, özgüven ve öz-yeterlilik seviyelerinin artırılmasında SG müdahale programlarının etkililiğinin incelendiği ve müdahalelerin etkili olduğunu raporlayan çalışmalar da mevcuttur (örneğin; Smith vd., 2014; Ward & Esposito, 2018). Benzer şekilde ulusal alanyazında da OSB'li bireylerin sosyal beceri öğretimi süreçlerinde SG teknolojisi kullanımını ele alan ve olumlu sonuçlar ortaya koyan çalışmalara rastlanmaktadır (Akbıyık & Karabulut, 2022; Sağdıç, 2019). Sonuç olarak yapılan çalışmalarda; OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde SG'nin etkili olabileceği; sunduğu sanal ortamlarda çok yönlü etkileşim ve iletişim fırsatlarının sağlanabileceği ve uygun öğrenme ortamlarının sunulmasını kolaylaştırabileceği görülmektedir. Bu doğrultuda OSB olan bireylerin bireysel farklılıklarına, bireylerin özelliklerine ve ihtiyaçlarına göre SG ortamlarının oluşturulmasının OSB olan bireylerin eğitim süreçlerinde olumlu sonuçlar gösterebileceği düşünülmektedir.

SG'nin Türkiye'de henüz yeni bir teknoloji olması ve eğitimde kullanımının yaygın olmaması sebebiyle ulusal alanyazında ulaşılan çalışma sayısının oldukça

sınırlı olduğu görülmektedir. Bu noktada OSB olan bireylerin öğretim süreçlerinde SG teknolojisinin kullanımının etkililiğinin sınanması ve uygulamaların yaygınlaştırılmasının önemli bir ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Ancak bu bağlamda sadece müdahale boyutunda değil, SG'nin eğitim ortamlarına ve süreçlerine entegrasyonunun sağlanması için de çalışmaların yapılmasının ve artırılmasının gerekli olduğu düşünülmektedir. Yapılan araştırmalar öğretmenlerin kanıta dayalı uygulamalara yönelik sahip oldukları bilgi düzeyi ile öğretim süreçlerinde bu uygulamaları kullanım düzeyleri arasında doğrusal bir ilişki olduğunu göstermektedir (Morrier vd., 2011). Bu noktada OSB olan bireylerin öğretim süreçlerinde SG kullanımının yaygınlaşmasında en kritik unsurlardan birinin özel eğitim öğretmeni adayları olduğunu söylemek mümkündür. Bir diğer ifadeyle özel eğitim öğretmeni adaylarının SG kullanımına ilişkin bilgi düzeyleri, yaklaşımları ve görüşleri bu süreçte belirleyici bir rol üstlenmektedir. Bu doğrultuda bu araştırma kapsamında, meslek hayatlarında OSB'li bireylerin öğretim süreçlerinde sanal gerçeklik teknolojisini kullanma potansiyeline sahip olan özel eğitim öğretmeni adaylarının sosyal becerilerin kazandırılmasında SG'nin kullanımına ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda aşağıdaki araştırma sorularına yanıt aranmıştır:

1. Özel eğitim öğretmeni adaylarının SG hakkında düşünceleri nelerdir?
2. Özel eğitim öğretmeni adaylarının SG'nin ulaşılabilirliğine ilişkin düşünceleri nelerdir?
3. Özel eğitim öğretmeni adaylarının, SG'nin kullanılabilirliğine ilişkin düşünceleri nelerdir?
4. Özel eğitim öğretmeni adaylarının sosyal becerilerin öğretiminde SG'nin kullanımının OSB olan bireylere sağlayabileceği faydalara ilişkin görüşleri nelerdir?
5. Özel eğitim öğretmeni adaylarının sosyal becerilerin öğretiminde SG'nin kullanımını kendilerine sağlayabileceği faydalara ilişkin görüşleri nelerdir?
6. Özel eğitim öğretmeni adaylarının sosyal becerilerin kazandırılmasında SG'nin kullanılabilmesi için OSB olan öğrencilerin sahip olması gereken önkoşul becerilere ilişkin görüşleri nelerdir?
7. Özel eğitim öğretmeni adaylarının, öğretim sürecinde SG kullanmayı tercih edecekleri sosyal beceri boyutları nelerdir?

## **Yöntem**

### **Araştırma Modeli**

Bu çalışmada özel eğitim öğretmeni adaylarına SG ile ilgili bir eğitim sunumu yapılmış ve ardından SG'nin OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanılmasına ilişkin katılımcıların yaklaşımlarının, düşüncelerinin, görüşlerinin

incelenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda nitel araştırma yaklaşımlarından fenomenografik desen kullanılmıştır. Fenomenografik araştırmalarda bir fenomenin bireyler tarafından nasıl anlaşıldığı incelenmektedir (Marton, 1981). Fenomenografik desen, katılımcıların belirli bir fenomeni (bu çalışmada SG'nin OSB'li bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanımı) nasıl algıladığını ve anlamlandırıldığını derinlemesine incelemek amacıyla kullanılmıştır. Türkiye'de 2023 yılında birçok ilde yaşanan deprem felaketi sebebiyle üniversitelerde önce uzaktan eğitime daha sonra hibrit eğitime geçme kararı alınmıştır. Buna bağlı olarak, ikamet durumlarında karşılaşılabilecek farklılıklara karşın katılımcılara daha kolay ulaşılabilmesi amacıyla e-görüşme tekniği kullanılmıştır.

### Katılımcılar

Araştırmanın katılımcıları, amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme ve ölçüt örnekleme yöntemleri kullanılarak belirlenmiştir. Katılımcıların seçiminde şu kriterler dikkate alınmıştır: a) Özel eğitim öğretmenliği son sınıf öğrencisi olmak, b) Öğretmenlik uygulaması dersini almak, c) Genel not ortalamasının 3 ve üzerinde olması, d) Gönüllü katılım göstermek. Araştırmaya katılan 15 öğrenci, Batı Karadeniz Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi özel eğitim öğretmenliği bölümünde öğrenim görmektedir. Katılımcıların demografik bilgileri Tablo 1'de sunulmaktadır.

Tablo 1.

*Katılımcılara İlişkin Demografik Bilgiler (n=15)*

Kod	Cinsiyet	Yaş	Not Ortalaması*	Kod	Cinsiyet	Yaş	Not Ortalaması*
K1	E	23	3.17	K9	K	22	3.48
K2	E	21	3.30	K10	K	28	3.72
K3	E	24	3.71	K11	K	37	3.93
K4	E	24	3.65	K12	K	29	3.00
K5	E	22	3.60	K13	K	22	3.65
K6	E	35	3.50	K14	K	22	3.50
K7	K	24	3.80	K15	K	22	3.11
K8	K	28	3.83				

\*Akademik not ortalamaları 4'lük not sistemi üzerinden ifade edilmiştir.

### Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, yarı-yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu iki bölümden oluşmaktadır: Demografik bilgi ve SG'nin kullanımına ilişkin görüşlere yönelik sorular. Demografik bilgi bölümünde; cinsiyet, yaş, not ortalaması ve sınıf düzeyine ilişkin sorular yer almaktadır. SG'nin, OSB olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında kullanımına dair görüşlerin belirlenmesi

amacıyla ise yedi açık uçlu soru sorulmuştur. Formdaki sorular, araştırmannın ilgili bağlamında yapılan alanyazın taraması ve araştırmacıların gerçekleştirdiği çevrimiçi toplantılar sonucunda geliştirilmiş ve son hali uzman görüşü alınarak belirlenmiştir.

### **Veri Toplama Süreci**

Veri toplama sürecine başlamadan önce belirlenen kriterleri sağlayan 20 özel eğitim öğretmenliği 4. sınıf öğrencisine telefonla ulaşılmış ve araştırmannın amacı, içeriği ve sürecine yönelik bilgi verilmiştir. Gönüllü katılım gösteren 15 özel eğitim öğretmeni adayı ile veri toplama süreci başlatılmıştır. Araştırma verileri e-görüşme tekniği kullanılarak elde edilmiştir. Öncelikle katılımcılarla telefon üzerinden ortak bir grup kurulmuş ve katılımcıların uygun olma durumlarına ilişkin bilgi alınarak çevrimiçi sunum saati ve günü belirlenmiştir. Bir video konferans platformu kullanılarak katılımcılara slayt sunumu ve belirli başlıklar altında konuya ilişkin sözlü anlatım ile bilgilendirme sunumu yapılmıştır. Sunum içeriği; SG'nin tanıtımı, SG'nin artırılmış gerçeklikten farkı, SG ekipmanları, OSB olan bireylerin eğitiminde SG kullanımına ilişkin görseller, videolar ve ilgili bağlamda yapılan araştırmalardan oluşmaktadır. Sunum yaklaşık 35 dakika sürmüştür. Ardından soru-cevap bölümüne geçilmiş ve araştırmacılar katılımcıların sorularını yanıtlamıştır. Soru-cevap bölümü tamamlandıktan sonra katılımcılara yarı-yapılandırılmış görüşme formunun doldurulmasına yönelik bilgi verilmiş ve formlar katılımcılara gönderilmiştir. Katılımcılardan SG'nin OSB olan bireylerin eğitiminde kullanılması fenomenine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunu doldurmaları istenmiştir. Katılımcılar görüşme formlarını doldurduktan sonra e-posta aracılığı ile formları göndermiştir. Araştırmannın veri toplama süreci 10 gün sürmüştür.

### **Verilerin Analizi**

Tüm yarı yapılandırılmış görüşme formları araştırmacılar ulaştıktan sonra, her bir form gönderim sırasına göre "K1, K2, ... K15" şeklinde numaralandırılarak kodlanmıştır. Elde edilen veriler, betimsel analiz tekniği kullanılarak analiz edilmiştir. Veri analizi sürecinde, katılımcıların verdiği yanıtlar dikkatlice incelenmiş, tekrarlayan ifadeler ve ortak temalar belirlenmiştir. Bu aşamada, benzerlikler ve farklılıklar göz önünde bulundurularak veriler belirli kategorilere ayrılmıştır. Ardından her bir kategoriye ait tanımlar geliştirilmiştir. Betimsel analiz sonucunda, 10 ana kategori ve bu kategorilere ait 39 farklı tanıma ulaşılmıştır. Bu süreç, araştırmannın temel bulgularını sistemli bir şekilde ortaya koymayı ve katılımcıların görüşlerini daha anlaşılır hale getirmeyi amaçlamıştır.

### **Verilerin Güvenirliği**

Araştırmada görüşme formunun doldurulmasında herhangi bir hata veya eksiklik olmaması için katılımcılara belirli bir yönerge verilmiş ve formun her bölümünün nasıl doldurulması gerektiği açıklanmıştır. Katılımcılar formu doldurduktan sonra, formların eksiksiz ve doğru şekilde gönderilip gönderilmediği de takip edilmiştir. Verilerin güvenilirliğini sağlamak amacıyla, birinci ve ikinci yazar ayrı

ayrı analiz sürecini yürütmüş, ulaştıkları kategori ve tanımlar karşılaştırılmıştır. Görüş ayrılığı yaşanan kategori ve tanımlar üzerinde ise araştırmacılar bir araya gelerek tartışmış ve değerlendiriciler arası %100 görüş birliği sağlanmıştır.

## Bulgular

### Özel eğitim öğretmeni adaylarının SG Hakkında Düşünceleri

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmeni adaylarına, sanal gerçeklik teknolojisi hakkında ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtlarından yola çıkılarak “Yararlı” ve “Kullanımı için yapılması gerekenler” olmak üzere iki kategoriye ulaşılmıştır. Tablo 2’de kategoriler ve bu kategorilere ilişkin tanımlar sunulmuştur.

Tablo 2.

“Yararlı” ve “Yapılması Beklenenler” Kategorilerine İlişkin Tanımlar ve Frekanslar

Kategori	Tanım	f
Yararlı	SG eğitici.	10
	SG hayalleri deneyimleme fırsatı verir.	9
	SG tehlikeli ve zor durumları deneyimleme fırsatı verir.	2
	SG eğlencelidir.	1
Kullanımı İçin Yapılması Beklenenler	SG yaygınlaştırılmalıdır.	5
	SG’nin maliyeti düşürülmelidir.	1

Tablo 2’de görüldüğü gibi özel eğitim öğretmeni adaylarının verdikleri cevaplardan “Yararlı” kategorisine yönelik 4 tanıma ulaşılmıştır. 10 katılımcı SG’nin eğitici olması üzerinde durmuşlardır ve bu bakımdan yararlı bulduklarını belirtmişlerdir. Konuya ilişkin görüşlerini K3: *“Dünyanın birçok yerinde teknolojinin gelişmesiyle ortaya çıkan sanal gerçekliğin eğitici olduğunu düşünüyorum. Eğitimde mutlaka kullanılmalı.”* şeklinde ifade etmiştir. 9 katılımcı SG uygulamalarının hayallerin deneyimlenmesine ve gerçekleşmesi imkânsız ve zor olanların gerçeğe yakın bir şekilde yaşanmasına olanak tanıdığı görüşündedir. Bu görüş: *“SG hayalleri deneyimleme fırsatı verir.”* şeklinde tanımlanmıştır. Konuya ilişkin görüşlerini K5: *“Sanal gerçeklik günlük yaşamımızda yapmak ve yaşamak istediğimiz aktivite, faaliyet ve uygulamaları teknolojik aygıtlar yardımıyla deneyimlememizi sağlar.”* cümlesiyle ifade etmiştir. Bu tanımlara ek olarak 2 katılımcı: *“SG tehlikeli ve zor durumları deneyimleme fırsatı verir.”*, 1 katılımcı ise: *“SG eğlencelidir.”* şeklinde tanımlamıştır.

Bir diğer kategori olan “Kullanımı İçin Yapılması Beklenenler” için katılımcıların verdikleri cevaplar incelendiğinde 5 öğretmen adayının “SG yaygınlaştırılmalıdır.” Tanımını tekrar ettikleri görülmektedir. Bu konuda katılımcıların sanal gerçekliğin yaygınlaştırılması gerektiği ve ancak böylelikle ondan yararlanabileceği düşüncesinde oldukları bulgusuna ulaşılmıştır. Konuya ilişkin görüşlerini K7: *“Sanal gerçeklik teknolojisinin geçmişten günümüze bakıldığında yaygınlık kazandığını ve*



ilerleyen yıllarda daha popüler olabileceğini düşünüyorum. Kesinlikle yaygınlaştırılmalı ve kullanılmalı.” şeklinde ifade etmiştir. Ayrıca bu kategoriye ilişkin özel eğitim öğretmeni adaylarından biri SG'nin maliyeti üzerinde durmuş ve konuya ilişkin görüşlerini K1: “Maliyeti düşürülüp yaygınlaştırabilirse eğitimde çok yararlı olacağını düşünüyorum.” cümlesiyle ifade etmiştir.

### **Özel eğitim öğretmeni Adaylarının SG'nin Ulaşılabilirliğine Yönelik Düşünceleri**

Araştırma kapsamında katılımcılara, sanal gerçeklik teknolojisinin ulaşılabilirliğine yönelik ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtlarından yola çıkılarak “Ulaşılması zor” ve “Ulaşılması kolay” olmak üzere iki kategoriye ulaşılmıştır. Tablo 3'te bu kategorilere ilişkin tanımlar ve kullanım sıklıkları sunulmuştur.

Tablo 3  
“Ulaşılması Zor” ve “Ulaşılması Kolay” Kategorilerine İlişkin Tanımlar ve Frekanslar

Kategori	Tanım	f
Ulaşılması Zor	SG yüksek maliyetlidir.	7
	SG için alt yapı yeterli değildir.	5
	SG toplum için yeni bir teknolojidir.	3
Ulaşılması Kolay	Gelişen teknolojinin etkisiyle ulaşılması kolaydır.	5
	SG'nin maliyeti düşüktür.	2

Tablo 3 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının çoğunun sanal gerçeklik teknolojisine ulaşımın zor olduğunu vurguladığı görülmektedir. Katılımcılar; sanal gerçekliğin yüksek maliyetli olması (f=7), sanal gerçeklik için gerekli alt yapının ve donanımların eksik olması (f=5) ve toplum için yeni bir teknoloji olması (f=3) gibi nedenlerden dolayı bu teknolojinin zor ulaşılabilir olduğunu düşünmektedirler. Konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

“Maliyeti çok olduğu için ulaşılabilirliğinin kısıtlı olduğunu düşünüyorum.” (K1-SG yüksek maliyetlidir.)

“Maliyetli bir teknoloji uygulaması olduğu için herkesin ulaşabileceğini düşünmüyorum.” (K6- SG yüksek maliyetlidir.)

“Ülkemizde uygulamak istesek bile alt yapı, internet sorunları olmak üzere çeşitli yetersizlikler olduğu için uygulamaya koymanın güç olduğunu düşünüyorum.” (K7-SG için alt yapı yeterli değildir.)

“Ülkemizde bu tarz teknolojik gelişmelerin yaygın şekilde kullanımı şimdilik çok uzak gözüküyor maalesef. Belli kesimlerde veya pilot bölgelerde eğitim noktasında kullanımını görsek de çok büyük kısmın bu teknolojiye erişebilirliği noktasında çok büyük sınırlılık gösterdiği de aşikardır. Bu bağlamda uzaktan eğitim döneminin, buna en büyük örneği teşkil edeceği kanaatindeyim.” (K8-SG için alt yapı yeterli değildir.)

Tablo 3 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının bir kısmının ise tam tersine SG teknolojisine ulaşımın kolay olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar, gelişen teknolojinin etkisi ( $f=5$ ) ve SG'nin düşük maliyetli olması ( $f=2$ ) sebebiyle SG teknolojisine ulaşılması kolay olduğunu ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Bu uygulamalara ulaşılabilirliğin son derece kolay olduğunu söyleyebilirim değişen dünyada ve teknolojinin geliştiği bu ortamlarda yazılımları yapılarak kolay bir şekilde ulaşılabilir.”* (K3- Gelişen teknolojinin etkisiyle ulaşılması kolaydır.)

*“Kolay ulaşılabilir. Geliştirilen araçlar ve uygulamalar sayesinde her bütçeye uygun sanal gerçeklik aygıtları sağlanabilmektedir.”* (K5-SG'nin maliyeti düşüktür.)

### **Özel eğitim öğretmeni adaylarının SG'nin kullanılabilirliğine yönelik Düşünceleri**

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmeni adaylarına, sanal gerçeklik teknolojisine kullanılabilirliğine yönelik ne düşündükleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtlarından yola çıkılarak “Çeşitli kullanım alanları” kategorisine yönelik 5 tanıma ulaşılmıştır. Tablo 4'te ulaşılan kategori ve tanımlar gösterilmektedir.

Tablo 4.

*“Çeşitli Kullanım Alanları” Kategorisine İlişkin Tanımlar ve Frekanslar*

<b>Kategori</b>	<b>Tanımlar</b>	<b>f</b>
Çeşitli Kullanım Alanları	SG eğitim alanında kullanılabilir.	8
	SG günlük hayatta kullanılabilir.	3
	SG kültürel ve turistik gezi amaçlı kullanılabilir.	2
	SG giyim sektöründe kullanılabilir.	1
	SG kozmetik sektöründe kullanılabilir.	1

Tablo 4 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının sanal gerçeklik teknolojisine farklı alanlarda kullanılabilir olduğunu düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar en çok ( $f=8$ ), sanal gerçeklik teknolojisine eğitim alanında kullanılabilirliğine vurgu yapmışlardır. Öğretmen adayları; bu teknolojinin öğretimleri kolaylaştıracağı, öğretimleri daha kalıcı, eğlenceli ve genellenebilir hale getireceği, öğretimleri bireyselleştirmeye katkı sağlayacağı ve öğrencilere gerçeğe yakın ortamlar sunabileceği gibi faydalarından bahsetmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcıların bazı görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Öğrenciye gözleme dayalı öğretim etkinlikleri yerine daha aktif bir öğrenme ortamı sağlar. Böylece kalıcılığı ve genellemeyi artırır.”* (K2)

*“Sanal gerçekliğin eğitimde kullanılabilirliği çok önemlidir. Özellikle özel eğitim alanında bu teknoloji çok önemlidir. Sanal gerçeklik, her yetersizlik türüne ayrı ayrı hitap eden kullanım seçeneklerine sahiptir. Örneğin; zihinsel yetersizlikten etkilenen*

öğrencilere çok sayıda tekrar ve deneme olanağı, işitme yetersizliği olan bireylerin uygulamalara daha aktif katılım gibi imkanlar sağlar.” (K5)

Ayrıca Tablo 4’te özel eğitim öğretmeni adaylarının, sanal gerçeklik teknolojisinin günlük hayatta, kültürel ve turistik gezi amaçlı, giyim sektöründe ve kozmetik sektöründe kullanılabilirliğinden söz etmişlerdir. Konuya ilişkin katılımcıların bazı görüşleri şu şekildedir:

“Günlük hayatta kullanımı çok iyi olur. Örneğin, fiziksel engeli bulunan bireyler için gitmek istedikleri mekanlara sanal olarak gitmelerini sağlamak ya da yapmak istedikleri ama engellerinden dolayı yapamadıkları becerileri yapmalarını sağlayacak şekilde kullanılabilir. Örneğin araba sürmek gibi.” (K7-SG günlük hayatta Kullanılabilir.)

“Tarih ve arkeolojiyi çok seven biri olarak bilhassa dünyanın farklı yerlerindeki müze ve tarihi yerleri sanal gerçeklik ile deneyimleyebilmeyi çok isterdim. Keza bu noktada Saldavor Dali Müzesini deneyimleme şansım oldu.” (K8- SG kültürel ve turistik gezi amaçlı kullanılabilir.)

“Kullanım açısından çok çeşitli alanlara hitap edebilir. Örneğin giyim sektöründe denemek istediğimiz ürünü sanal gerçeklik ile üzerimizde gösterebilecek şekilde ya da kozmetik sektöründe ürünleri yüzümüzde gösterecek şekilde kullanılabilir.” (K7-SG giyim ve kozmetik sektöründe kullanılabilirlik)

### SG’nin Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanımının OSB Olan Bireylere Faydaları

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmeni adaylarına, sanal gerçeklik teknolojisinin OSB olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında sağlayabileceği faydalara yönelik görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının SG’nin sosyal beceri öğretimi süreçlerinde farklı konularda etkili olduğunu düşündükleri görülmüştür. Bu bulgu “Etkili” kategorisi ile ifade edilmiştir. “Etkili” kategorisine yönelik 6 tanıma ulaşılmıştır. Tablo 5’te “Etkili” kategorisine yönelik tanımlar ve kullanım sıklıkları sunulmuştur.

Tablo 5.

“Etkili” Kategorisine İlişkin Tanımlar ve Frekanslar

Kategori	Tanımlar	f
Etkili	SG kalıcılığın sağlanmasında etkilidir.	6
	SG edinimin sağlanmasında etkilidir.	6
	SG elverişli/uygun ortam sağlanmasında etkilidir.	5
	SG akıcılığın kazandırılmasında etkilidir.	2
	SG genellemenin kazandırılmasında etkilidir.	2
	SG sık tekrar imkânı sunmak açısından	2

Tablo 5 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde sanal gerçekliğin edinimi (f=6) ve kalıcılığı (f=6) sağlayacağı yönünde görüş bildikleri görülmektedir. Edinim ve kalıcılığı, sanal

gerçekliğin sosyal becerilerin öğretiminde OSB olan bireylere elverişli/uygun ortam sağlama özelliği (f=5) takip etmektedir. Konuya ilişkin katılımcıların bazı görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Otizmliler öğrenciler göz teması kurma iletişim kurma dinleme dikkatini verme açısından belirgin geriliklere sahiptirler. Bu yüzden bu öğrenciler ile öğretim esnasında da iletişim kurmak dinlemesini sağlamak çoğu zaman çok zordur. Sanal gerçeklik ile bu öğrencilerimize birçok beceriyi normalden daha hızlı öğretebiliriz. Aynı zamanda sanal gerçeklik kullanılarak yapılan öğretimlerde öğrencilere farklı deneyimler yaşatarak kalıcılığını artırabiliriz”* (K7-SG kalıcılığın sağlanmasında etkilidir.)

*“Sanal gerçekliğin iletişim, sosyalleşme, etkinliklere katılma gibi birçok beceriyi öğrencilerin edinmesinde ve bu becerilerin artırılmasında etkili bir yöntem olacağını düşünüyorum.”* (K6-SG edinimin sağlanmasında etkilidir.)

*“Sanal gerçeklik uygulamaları OSB’li bireyler için elverişli eğitim ortamı sunar. OSB’li bireylerin iletişim sınırlılıkları ve duyuşsal özellikleri öğretim uygulamaları sırasında dikkate alınması gereken önemli noktalar. Sıra alma, ortak dikkat becerileri ve sosyal uyum becerilerini sanal gerçeklik araçları sayesinde daha farklı öğretim yöntemleri ile kazandırabiliriz.”* (K2-SG elverişli/uygun ortam sağlanmasında etkilidir.)

Tablo 5 incelendiğinde katılımcıların ayrıca OSB olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında SG’nin faydalarına yönelik akıcılık (f=2), genelleme (f=2) ve sık tekrar imkânından (f=2) da söz ettikleri görülmektedir. Konuya ilişkin katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

*“Sanal gerçeklik uygulamaları hem öğretimlerde hem öğretim sonunda eminim akıcılığı sağlayacaktır.”* (K3-SG akıcılığın kazandırılmasında etkilidir.)

*“Otizmliler bireylerin normal bireylere kıyasla öğrenmek için daha fazla somut uyarana ihtiyacı olduğunu düşünürsek birçok katkı sağlayacağına inanıyorum. Örneğin öğrendikleri becerileri genelleme açısından faydalı olabilir.”* (K4-SG genellenmenin kazandırılmasında etkilidir.)

*“Otizmliler öğrenciler sosyal becerileri öğrenmede zorluk çeker. Sanal gerçeklik teknolojisi sayesinde çok sayıda beceriyi sık sık tekrar yaparak öğrenmelerini sağlayabiliriz.”* (K1-SG sık tekrar yapmak açısından etkilidir.)

### **SG’nin OSB Olan Bireylere Sosyal Beceri Öğretiminde Kullanımının Öğretmenlere Faydaları**

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmeni adaylarına, SG teknolojisinin OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanımının öğretmenlere ne gibi faydalar sağlayabileceğine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Katılımcıların verdiği yanıtlar öğretmenler için SG’nin faydalı olduğunu düşündüklerini göstermektedir. Bu

doğrultuda belirlenen “Faydalı” kategorisine yönelik 4 tanıma ulaşılmıştır. Tablo 6’da “Faydalı” kategorisi, tanımları ve kullanım sıklığı gösterilmiştir.

Tablo 6.  
“Faydalı” Kategorisine İlişkin Tanımlar ve Frekanslar

Kategori	Tanımlar	f
Faydalı	SG öğretmene daha kolay öğretim sağlar.	11
	SG öğretmene uygun öğretim ortamı sağlar.	6
	SG öğretmene zaman tasarrufu sağlar.	6
	SG öğretmene materyal tasarrufu sağlar.	5

Tablo 6 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının OSB’li bireylere sosyal beceri öğretiminde SG kullanmalarının öğretmenlere birçok fayda sağlayacağını düşündükleri görülmektedir. Katılımcıların çoğu (f=11) SG kullanarak sosyal becerileri daha kolay öğreteceklerini düşünmektedirler. Konuya ilişkin bazı katılımcı görüşleri şöyledir:

“Öğretmenlik hayatımızda sosyal becerileri öğrencilere öğretmek son derece karmaşık olacaktır. Bunu ortadan kaldırmak için sanal gerçeklikten faydalanabiliriz. Örneğin bir gezi planı yapıldığında, gezide uyulması gereken belli başlı sosyal beceri kurallarını öncesinde sanal gerçeklik ortamında çocuklara öğretebiliriz.” (K3)

“Eğitim öğretim ortamında materyal açısından bir zenginlik katarak öğreticilik anlayışını somut bir hale getirerek öğrencilerin daha kolay bir öğrenme gerçekleşmesine katkı sağlar.” (K4)

Benzer şekilde tabloda katılımcıların SG kullanımının öğretmenlere uygun öğretim ortamı sağlama (f=6), zaman tasarrufu (f=6) ve materyal tasarrufu (f=5) konularında fayda sağlayacağını düşündükleri görülmektedir. Katılımcılar, sosyal becerileri öğretmek için ortamların sağlanması ve bazı tehlikeli durumların önüne geçilebilmesi noktasında SG kullanımının öğretmenlere faydalı olacağını ifade etmişlerdir. Ayrıca bu uygulamalar sayesinde ileride sosyal beceri öğretirken zamandan tasarruf sağlayacakları görüşündedirler. Konuya ilişkin örnek katılımcı görüşleri şu şekildedir:

“Öğrencinin gerçekte tehlike olabilecek bir beceriyi sanal gerçekliğin yarattığı ortamda öğretmen yardımıyla yapabilir ve öğretmene beceriyi öğretmesinde yardımcı olur.” (K1-SG öğretmene uygun öğretim ortamı sağlar.)

“Sosyal beceriler daha çok günlük yaşamda yaparak yaşayarak öğrenilen beceriler olduğundan bu becerileri sınıf ortamında öğretmek bizleri zorlayacaktır. Çünkü sınıf ortamında sosyal becerinin yapılacağı ortam tam olarak taklit edilemediğinden öğrenme daha yavaş olacak ve daha çok tekrar gerektirecektir. Ancak öğrenciyi sanal gerçeklik ile sosyal beceriyi öğreneceği en uygun ortama götürürsek öğrenme daha hızlı olacaktır. Bu da bizim zamandan, emekten aynı

zamanda kullanılacak diğer materyallerden tasarruf etmemizi sağlayacaktır.” (K7-SG öğretmene uygun öğretim ortamı sağlar.)

“Sanal gerçeklik teknolojisini kullanarak zamandan, mekândan, materyalden... büyük tasarruf sağlayabilir. Sınıf mevcudu, öğrencilerin seviye farklılığını da göz önünde bulundurunca daha fazla etkinlik, çalışma ve öğretime zaman kalacaktır.” (K8-SG öğretmene zaman tasarrufu sağlar.)

“Biz öğretmenler okulun ekonomik şartlarına göre kimi zaman eğitimde kullanacağımız materyallerin temini için zorluklar yaşayacağız. Ayrıca her sosyal becerinin öğretiminin okul içerisinde ve okul imkanlarıyla yerine getirilme durumu söz konusu olmadığı için sanal gerçeklik uygulamaları bize materyalden tasarruf sağlayacak.” (K10-SG öğretmene materyal tasarrufu sağlar.)

### Sosyal Beceri Öğretiminde SG Kullanılabilmesi İçin OSB olan Bireylerin Sahip Olması Gereken Önkoşul Beceriler

Katılımcılara, sosyal beceri öğretiminde SG teknolojisini kullanabilmeleri için OSB olan bireylerin sahip olmaları gereken önkoşul becerilere ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtlarından yola çıkılarak “Gerekli Önkoşul Beceriler” kategorisi içinde 7 tanıma ulaşılmıştır. Tablo 7’de “Gerekli Önkoşul Beceriler” kategorisi, tanımları ve kullanım sıklığı sunulmuştur.

Tablo 7.

“Gerekli Önkoşul Beceriler” Kategorisine İlişkin Tanımlar ve Frekanslar

Kategori	Tanımlar	f	
Gerekli Beceriler	Önkoşul	Bireylerin dil becerileri yeterli olmalıdır.	6
		Bireylerin dikkat verme ve sürdürme becerileri yeterli olmalıdır.	5
		Bireylerin sağlıklı işitme ve görme duygusu olmalıdır.	4
		Bireylerin SG’ye ilgi ve merakı olmalıdır.	4
		Bireylerin psikomotor becerileri gelişmiş olmalıdır.	3
		Bireylerin davranış problemleri olmamalıdır.	3
		Bireyler yönergelere uymalıdır.	3

Tablo 7 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının çoğunun (f=6) sosyal beceri öğretiminde sanal gerçeklik teknolojisini kullanabilmeleri için OSB’li öğrencilerinin alıcı ve ifade edici dil becerilerine sahip olmaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Dil becerilerini ise dikkat becerileri (f=5) takip etmektedir. Konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“İlk aklıma gelenler; alıcı ve ifade edici dil becerileri, dikkat süresinin yeterli olması.” (K1)

“Bu konuda ifade edici ve alıcı dil gelişimi çok önemlidir” (K3)

Tablo 7’de görüldüğü gibi katılımcılar sosyal beceri öğretiminde SG teknolojisini kullanabilmeleri için OSB olan öğrencilerin işitme ve görme duygusunda bir sıkıntı olmaması gerektiğini (f=4), bu öğrencilerin sanal gerçeklik uygulamalarına karşı ilgi

ve meraklarının olması gerektiğini de (f=4) ifade etmişlerdir. Konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşlerine aşağıda yer verilmiştir.

“Öncelikle önkoşul olarak sağlıklı bir görme duyusu, sağlıklı bir işitme duyusu diyorum” (K2- Bireylerin sağlıklı işitme ve görme duyusu olmalıdır.)

“Önkoşul beceriler olarak öğrencinin görmede ve işitmede sorunun olmaması gerektiğini düşünüyorum.” (K6- Bireylerin sağlıklı işitme ve görme duyusu olmalıdır.)

“Öğrencinin ruhen de hazır olması gerekir. Yani sanal gerçekliğe ilgi ve merak duyması gerekir.” (K4- Bireylerin SG’ye ilgi ve merakı olmalıdır.)

Bunlara ek olarak katılımcıların öğretim süreçlerinde SG kullanılabilmesi için OSB olan öğrencilerin, psikomotor beceriler, davranış problemlerinin olmaması ve yönergelere uyma (f=3) konularında da belirli bir düzeyde olmaları gerektiğini düşündükleri görülmektedir. Konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri şu şekildedir:

“Bireyin psikomotor motor becerilerinin (ince motor becerileri) gelişmesi gereklidir.” (K3- Bireylerin Psikomotor becerileri gelişmiş olmalıdır.)

“En mühimi ise evvela çocuğun uygun olmayan davranışlarının olmaması veya sağaltımının yapılmış olması gerekir.” (K8- Bireylerin davranış problemleri olmamalıdır.)

### **Katılımcıların Öğretim Sürecinde SG Kullanmayı Tercih Ettikleri Sosyal Beceriler**

Araştırma kapsamında özel eğitim öğretmeni adaylarına, SG teknolojisini sosyal beceri öğretiminin hangi boyutlarında kullanmak istediklerine ilişkin görüşleri sorulmuştur. Öğretmen adaylarının yanıtlarından yola çıkılarak “Beceri Türleri” ve “Öğrenme Aşamaları” kategorilerine ulaşılmıştır. Bu kategoriler, tanımları ve kullanım sıklıkları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

“Beceri Türleri” ve “Öğrenme Aşamaları” Kategorilerine İlişkin Tanımlar ve Frekanslar

<b>Kategori</b>	<b>Tanımlar</b>	<b>f</b>
Beceri Türleri”	SG sohbet etme becerisi öğretiminde kullanılır.	7
	SG selamlaşma becerisi öğretiminde kullanılır.	5
	SG istekte bulunma becerisi öğretiminde kullanılır.	3
	SG kendini ifade etme becerisi öğretiminde kullanılır.	3
Öğrenme Aşamaları	SG sosyal beceri edinim aşamasında kullanılır.	6
	SG sosyal beceriyi genelleme aşamasında kullanılır.	2

Tablo 8 incelendiğinde, özel eğitim öğretmeni adaylarının OSB olan bireylere sohbet etme (f=7) becerilerinin geliştirilmesi üzerine SG’yi kullanabileceklerini ifade etmişlerdir. Sohbet etme becerisini ise selamlaşma (f=5) becerisi takip etmektedir. Bu konuya ilişkin bazı katılımcıların görüşleri aşağıdaki gibidir.

*“Sanal gerçekliği ben öğrencilerimin ekranları ile sohbet etme becerisi gibi alanlarda kullanmak isterim.”* (K7-SG sohbet etme becerisi öğretiminde kullanılır.)

*“Öncelikle selamlaşma gibi kolay becerilerden başlayarak iletişim becerilerini geliştirmede kullanırdım.”* (K7-SG selamlaşma becerisi öğretiminde kullanılır.)

Katılımcıların öğretim sürecinde kullanmak isteyeceklerini belirttikleri diğer sosyal beceri alanları ise istekte bulunma ve kendini ifade etme şeklinde görülmektedir. Konuya ilişkin bazı özel eğitim öğretmeni adaylarının görüşleri şu şekildedir:

*“Her alanda uyarlanır diye düşünüyorum ama en çok istekte bulunma becerisinin öğretiminde kullanılır.”* (K12- SG istekte bulunma becerisi öğretiminde kullanılır.)

*“Özellikle otizmliler öğrencilerin daha çok kendini ifade etmede güçlük yaşadıkları için bu becerilerinin geliştirilmesi için kullanılması daha faydalı olacaktır.”* (K6- SG kendini ifade etme becerisi öğretiminde kullanılır.)

Tablo 8 incelendiğinde öğretmen adaylarının sadece beceri türü olarak değil aynı zamanda öğrenmenin aşamaları bakımından da görüş bildikleri göze çarpmaktadır. Katılımcıların çoğu (f=6) sosyal becerilerin ediniminde sanal gerçekliğin önemli olduğunu belirtmişlerdir. Ayrıca öğretmen adaylarından 2’si sosyal becerilerin genellenmesinde bu teknolojinin önemli olduğu görüşünü belirtmişlerdir. Konuya ilişkin bazı görüşler aşağıdaki gibidir.

*“Ekranlarına göre farklı gelişim gösteren bu öğrenciler, sosyal uyum becerilerinde yaşadıkları sınırlılıklar nedeniyle duygusal olarak yıpranırlar ve toplumdaki kendilerini soyutlarlar. Sosyal becerileri sanal gerçeklik ortamında bol tekrar ile deneyimleyerek bu sorunun önüne geçirdim yani öğrencilerin gerekli becerileri edinmesini sağlamış olurdum.”* (K2-SG sosyal beceri edinim aşamasında kullanılır.)

*“Gerekli sosyal becerilerin edinimi sağlandıktan sonra öğrencilerin bu becerileri genelleme için sanal gerçeklikten yararlanırdım.”* (K3- SG sosyal beceriyi genelleme aşamasında kullanılır.)

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Fenomenografik desenle yürütülen bu çalışmada OSB olan bireylere sosyal becerilerin kazandırılmasında SG’nin kullanımına ilişkin özel eğitim öğretmeni adaylarının görüşlerinin incelenmesi amaçlanmıştır. Araştırma bulguları incelendiğinde SG’nin OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanımı



fenomeniyle ilgili 10 kategori ve 39 tanıma ulaşılmıştır. Araştırma sonuçları genel olarak özel eğitim öğretmeni adaylarının SG kullanımına yönelik olumlu bir yaklaşımını olduğunu göstermektedir. Katılımcılar OSB olan bireylerin öğretim süreçlerinde SG kullanımının eğitici olduğunu, hayalleri deneyimleme fırsatı verdiğini, bu sebeple yararlı olduğunu ve eğitim alanlarında yaygınlaştırılması gerektiğini düşündüklerini belirtmişlerdir. Öğretmenlerin değindiği bir diğer nokta ise SG'nin ulaşılabilirliğidir. Bu noktada bir grup öğretmen yüksek maliyetli olması ve SG teknolojisinin kullanımı için gerekli alt yapıların eğitim ortamlarında yeterli olmaması sebebiyle bu teknolojiyi ulaşılabilirliği zor olarak nitelendirmişlerdir. Diğer yandan farklı katılımcılar gelişen teknolojinin etkisiyle ulaşılması kolay olduğuna dair karşıt bir fikir belirtmişlerdir. SG'nin genel anlamda kullanımına ilişkin katılımcılar farklı alanlara değinseler de ağırlıklı olarak eğitim alanında kullanıma uygunluğu vurgulanmıştır. SG'nin OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde kullanımının faydaları OSB olan bireye ve öğretmenlere olmak üzere iki ayrı kategoride ele alınmıştır. Katılımcılar SG kullanımının kalıcılık, edinim ve uygun ortam sağlanması açısından OSB olan bireylere, öğretimi kolaylaştırma, uygun öğretim ortamı sağlama, zaman ve materyalden tasarruf açısından ise öğretmenlere fayda sağladığını ifade etmişlerdir. Özel eğitim öğretmeni adayları SG'yi öğretim süreçlerinde kullanabilmeleri için OSB olan bireylerin özellikle dil becerilerinin, dikkat ve dikkati sürdürme sürelerinin belirli bir seviyede olması gerektiğini vurgulamışlardır. Son olarak katılımcılar SG kullanarak sohbet, selamlaşma, istekte bulunma ve kendini ifade etme gibi sosyal becerilerin öğretiminde kullanmak istediklerini belirtmişlerdir. Bu bölümde bulgular tartışılmıştır.

Bu araştırmanın ilk bulgusu, katılımcıların OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde SG'yi yararlı bulduklarıdır. İlgili alanyazın incelendiğinde SG'nin OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde yeni bir yaklaşım olarak heyecan verici olduğu söylenmektedir. Sosyal beceri öğretim stratejilerinin güçlü yanlarını da barındıran, aynı zamanda güvenli ve destekleyici bir ortamda uygulamalar sunarak öğrenme olanaklarını genişleten SG'nin alanyazında eğitici yönüne vurgu yapıldığı görülmektedir (Parsons & Mitchell, 2002). Ayrıca katılımcıların üzerinde durduğu bir diğer nokta ise SG'nin OSB olan bireylere hayallerini deneyimleme fırsatı verme özelliğinin olmasıdır. Alanyazında bu teknolojinin sanal ve gerçek dünya arasındaki bilgi transferini kolaylaştırdığından ve bunun da sosyal beceri öğretimi için önemli olduğundan bahsedilmektedir (Parsons & Mitchell, 2002).

Araştırmanın ikinci bulgusu, bazı katılımcılar SG'nin ulaşılabilirliğini yüksek maliyetler ve yetersiz alt yapı gibi nedenlerden dolayı zor bulurken bazı katılımcıların SG'ye teknolojinin gelişmesine bağlı olarak ulaşmanın kolay olduğunu düşünmeleridir. Alanyazında bazı çalışmalarda SG'nin son yıllarda popüler olmasının nedenleri olarak; düşük maliyetli olması, yüksek motivasyon sağlama ve geniş erişim imkanlarının olması gösterilmektedir (Howard & Gutworth, 2020; Pino vd., 2021). Bu çalışmanın katılımcıları arasındaki farklı görüşlerin sebebi SG teknolojisine ilişkin bilgi ve deneyim seviyelerinin yeterli olmaması olduğu düşünülmektedir.

Araştırmanın bir diğer bulgusu ise özel eğitim öğretmeni adaylarının başta eğitim alanında olmak üzere sanal gerçeklik teknolojisini çeşitli alanlarda kullanılabilir bulmalarıdır. Araştırmanın bu bulgusu alanyazındaki çalışmalarla desteklenmektedir. Alanyazında OSB olan bireylere sosyal beceri ve diğer beceri alanlarını öğretiminde SG'nin kullanıldığı çalışmalar mevcuttur (Didehbani vd., 2016; Mitchell vd., 2007). Tüm bu çalışmalarda SG teknolojisi eğitim amaçlı kullanılmıştır.

Özel eğitim öğretmeni adaylarının OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde SG'nin etkili olacağı görüşünde olmaları araştırmanın bir diğer önemli bulgusudur. Katılımcılar, SG'nin sosyal beceri öğretiminde edinim ve kalıcılık sağlamada OSB olan bireyler için etkili olacağını ifade etmişlerdir. Alanyazın incelendiğinde, OSB'li bireylere sosyal beceri eğitimi için birçok SG tabanlı sistem geliştirildiği görülmektedir. Çalışmalarda OSB'li bireylerin hedeflenen becerilerin öğretiminde sanal ortamları kavrayabildiği, kullanabildiği, uygun tepkiler verebildiği ve bu becerilerini gerçek hayata aktarabilme olanağına sahip olduğu görülmektedir (Didehbani vd., 2016; Howard & Gutworth, 2020; Pino vd., 2021). Bu bağlamda araştırmanın bu bulgusu alanyazın ile benzerlik göstermektedir.

Bir diğer bulgu özel eğitim öğretmeni adaylarının SG'nin OSB olan bireylere sosyal becerilerin öğretiminde uygun ve elverişli ortam sağlayacağı görüşünde olmalarıdır. Alanyazında SG'nin sosyal kaygıyı azaltarak bireylere daha olumlu bir ortam sunduğunu gösteren çalışmalara rastlanmaktadır (Maskey vd., 2014). Benzer şekilde Didehbani vd. (2016), SG'nin OSB olan bireylere yoğun kaygı ve reddedilme korkusu olmadan hatalar yapma fırsatı veren destekleyici bir ortam sunduğunu belirtmektedir. Bu bağlamda bu bulgunun alanyazındaki çalışma bulgularıyla örtüştüğünü söylemek mümkündür.

Araştırmanın bir diğer bulgusu, katılımcıların ileride SG teknolojisini sosyal beceri öğretiminde kullandıklarında kendilerine ve diğer öğretmenlere daha kolay öğretimler yapma, uygun ortam sağlama, zaman ve materyalden tasarruf etme gibi faydalar sağlayacağını düşünmeleridir. Alanyazındaki bir çalışmada OSB olan öğrencilere yüz ifadelerini öğretmede ayırık denemelerle öğretim ve SG gözlüğü ile yapılan öğretimlerin sonuçları etkililik ve verimlilik açısından karşılaştırılmıştır (Sağdıç, 2019). 10-13 yaşları arasında OSB tanısı almış iki öğrencinin katıldığı çalışmanın sonucunda, SG ile yapılan öğretimlerde öğrencilerin daha az sayıda oturumda öğrendikleri görülmüştür. Bu durum SG'nin zaman açısından tasarruf sağlayabildiğini göstermektedir. Ayrıca çalışmanın sosyal geçerlik bulgularında, öğretmenlerin SG'yi kullanmaya istekli oldukları görülmüştür. Buna ek olarak öğretmenlerden ikisi SG ile yapılan öğretimlerin, öğretmenlerin zamanlarını almadıklarını bu yönden de diğer öğretim yöntemine göre daha verimli olduğunu ifade etmişlerdir.

Bir diğer bulguda katılımcıların OSB olan öğrencilere SG ile sosyal beceri öğretilmesi için öğrencilerin dil becerilerine, gelişmiş dikkate, sağlıklı görme ve işitme duyusuna sahip olmaları gerektiğini düşündükleri görülmüştür. Benzer şekilde

alanyazındaki bir çalışmada zihinsel yetersizliği olan öğrencilere yaya becerilerinin öğretiminde SG'yi kullanabilmeleri için bazı önkoşul beceriler belirlenmiştir (Kurtça, 2021). Bu çalışmada, 11-15 yaşları arasında zihinsel yetersizlik gösteren üç öğrenciye SG ile yaya becerilerinin öğretimi gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın deneklerinden görme duyusunda herhangi bir problem olmaması, en az üç dakika video görüntüsüne dikkati verme gibi önkoşul beceriler beklenmiştir.

Araştırmanın son bulgusu, özel eğitim öğretmeni adaylarının SG'yi OSB olan bireylere en çok sohbet etme ve selamlaşma becerilerinde kullanmak istediklerini ortaya koymuştur. Ayrıca bu katılımcılar SG'yi en çok sosyal becerilerin ediniminde ve sonrasında genellemede kullanabileceklerini belirtmişlerdir. Alanyazında OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde SG'nin kullanıldığı birçok çalışma vardır (Cheng vd., 2015; Didehbani vd., 2016; Ke & Im, 2013; Mitchell vd., 2007; Lorenzo vd., 2016; Sağdıç, 2019; Yuan & Ip, 2018). SG'nin potansiyel yararları ve araştırma sonuçları göz önüne alındığında, OSB olan öğrencilere çeşitli sosyal becerilerin kazandırılmasında SG'yi kullanmanın etkili ve verimli olabileceğini söylemek mümkündür. Tüm bunların yanı sıra alanyazında OSB olan bireylere iletişim becerileri (Akbiyık & Karabulut, 2022; Halabi vd., 2017) ve güvenlik becerileri (Josman vd., 2008; Saiano vd., 2015; Self vd., 2007) gibi çeşitli beceri alanlarına yönelik de SG ile öğretimlerin yapıldığı farklı çalışmalara ulaşılmaktadır.

Bu bölümde son olarak araştırmanın bulgularından yola çıkılarak sonraki araştırmalara ve uygulamaya yönelik bazı öneriler sunulmuştur. Bu araştırmanın katılımcıları özel eğitim öğretmeni adayları olarak sınırlandırılmıştır. Sonraki araştırmalarda araştırma konusuna ilişkin daha detaylı bilgilerle alana katkı sağlamak amacıyla sahada çalışan özel eğitim öğretmenleri, özel gereksinimli bireylerle ve aileleriyle benzer çalışmalar yürütülebilir. Benzer şekilde farklı özel gereksinim gruplarına farklı beceri alanlarının öğretim süreçlerine yönelik araştırmalar yürütülebilir. SG'nin OSB olan bireylere sosyal beceri öğretiminde etkililiğine ilişkin tek denekli ya da deneysel çalışmalar yapılabilir. Tüm bunlara ek olarak hem bu araştırmanın sonuçları hem de alanyazındaki çalışmalar göz önüne alındığında, alanda çalışan öğretmenlere SG'yi kullanma imkanının verilmesi, gerekli SG ekipmanlarının sağlanması ve SG'ye ilişkin eğitimler verilmesi önerilebilir.

### **Araştırma Etiğine Dair Hususlar**

Bu çalışma bilimsel etik kurallarına uygun bir şekilde yürütülmüştür. Veri toplama sürecine başlanmadan önce Etik Kurul izni alınmıştır.

### **Çıkar Çatışması Beyanı**

Beyan edilecek herhangi bir çıkar çatışması durumu bulunmamaktadır.

**Kaynakça**

- Akbıyık, M., & Karabulut, A. (2022). Effectiveness of virtual reality on teaching communication skills to students with autism. *Turkish Special Education Journal: International*, 4(1), 104-124. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tseji/issue/74211/1208333>
- American Psychiatric Association. (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders (DSM-5®)*. American Psychiatric Pub.
- Babu, P. R. K., & Lahiri, U. (2020). Multiplayer interaction platform with gaze tracking for individuals with autism. *IEEE Transactions on Neural Systems and Rehabilitation Engineering*, 28(11), 2443–2450. <https://doi.org/10.1109/TNSRE.2020.3026655>
- Bohlander, A. J., Orlich, F., & Varley, C. K. (2012). Social skills training for children with autism. *Pediatric Clinics*, 59(1), 165-174. <https://doi.org/10.1016/j.pcl.2011.10.001>
- Cheng, Y., Chiang, H. C., Ye, J., & Cheng, L. H. (2010). Enhancing empathy instruction using a collaborative virtual learning environment for children with autistic spectrum conditions. *Computers & Education*, 55(4), 1449-1458. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2010.06.008>
- Cheng, Y., Huang, C. L., & Yang, C. S. (2015). Using a 3d immersive virtual environment system to enhance social understanding and social skills for children with autism spectrum disorders. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities*, 30(4), 222-236. <https://doi.org/10.1177/1088357615583473>
- Didehbani, N., Allen, T., Kandalaf, M., Krawczyk, D., & Chapman, S. (2016). Virtual reality social cognition training for children with high functioning autism. *Computers in Human Behavior*, 62, 703-711. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.04.033>
- Doerner, R., Broll, W., Jung, B., Grimm, P., Göbel, M., & Kruse, R. (2022). Introduction to virtual and augmented reality. In R. Doerner, W. Broll, P. Grimm & B. Jung (Eds.). *Virtual and augmented reality (VR/AR)* (pp. 1-37). Springer Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-79062-2\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-030-79062-2_1)
- Elmqaddem, N. (2019). Augmented reality and virtual reality in education. Myth or reality? *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 14(03), 234-242. <https://doi.org/10.3991/ijet.v14i03.9289>
- Ennis-Cole, D. L. (2015). *Technology for learners with autism spectrum disorders*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-05981-5>
- Goldstein, S., & DeVries, M. (2013). Autism spectrum disorder enters the age of multidisciplinary treatment. In S. Goldstein & J. A. Naglieri (Eds.). *Interventions for autism spectrum disorders translating science into practice* (pp. 1-18). Springer. <https://doi.org/10.1007/978-1-4614-5301-7>
- Green, J. L. (2018). *Assistive technology in special education: Resources to support literacy, communication, and learning differences* (3rd ed.). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781003233138>.
- Gresham, F. M. (1998). Social skill training with children: social learning and applied behavioral analytic approaches. In T. S. Watson & F. M. Gresham (Eds.), *Handbook of*

- child behavior therapy* (pp.475-497). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5323-6\\_24](https://doi.org/10.1007/978-1-4615-5323-6_24)
- Halabi, O., El-Seoud, S. A., Alja'am, J. M., Alpona, H., Al-Hemadi, M., & Al-Hassan, D. (2017). Design of immersive virtual reality system to improve communication skills in individuals with autism. *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, 12(5). <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i05.6766>
- Heward, W. L., Alber-Morgan, S. A., & Konrad, M. (2017). *Exceptional children: An introduction to special education* (11th ed.). Pearson.
- Howard, M. C., & Gutworth, M. B. (2020). A meta-analysis of virtual reality training programs for social skill development. *Computers & Education*, 144 (2020), 103707. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103707>
- Josman, N., Ben-Chaim, H. M., Friedrich, S., & Weiss, P. L. (2008). Effectiveness of virtual reality for teaching street-crossing skills to children and adolescents with autism. *International Journal on Disability and Human Development*, 7(1), 49-56. <https://doi.org/10.1515/IJDHD.2008.7.1.49>
- Kaleci, D., Tansel, T., & Tüzün, H. (2017). Üç boyutlu sanal gerçeklik ortamlarındaki deneyimlere ilişkin kullanıcı görüşleri. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 21(3), 669-689. <https://dergipark.org.tr/pub/tsadergisi/issue/33038/325906>
- Kandalafi, M. R., Didehbani, N., Krawczyk, D. C., Allen, T. T., & Chapman, S. B. (2013). Virtual reality social cognition training for young adults with high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 43, 34-44. <https://doi.org/10.1007/s10803-012-1544-6>
- Ke, F., & Im, T. (2013). Virtual-reality-based social interaction training for children with high-functioning autism. *The Journal of Educational Research*, 106(6), 441-461. <https://doi.org/10.1080/00220671.2013.832999>
- Kurtça, V. E. (2021). *Zihin engelli çocuklara yaya becerilerinin öğretiminde sanal gerçeklik teknolojisi kullanımının etkililiği* (Tez No. 703923) [Doktora tezi, Trakya Üniversitesi-Edirne]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Lahiri, U. (2020). *A computational view of autism: Using virtual reality technologies in autism intervention*. Springer Cham. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-40237-2>
- Leaf, J. B. (Ed.). (2017). *Handbook of social skills and autism spectrum disorder: Assessment, curricula, and intervention*. Springer Cham [https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7\\_1](https://doi.org/10.1007/978-3-319-62995-7_1)
- Lee, I. J., Chen, C. H., Wang, C. P., & Chung, C. H. (2018). Augmented reality plus concept map technique to teach children with ASD to use social cues when meeting and greeting. *Asia-Pacific Education Researcher*, 27(3), 227-243. <https://doi.org/10.1007/s40299-018-0382-5>
- Liu, R., Salisbury, J. P., Vahabzadeh, A., & Sahin, N. T. (2017). Feasibility of an autism-focused augmented reality smartglasses system for social communication and behavioral coaching. *Frontiers in Pediatrics*, 5, 145. <https://doi.org/10.3389/fped.2017.00145>

- Lofland, K. B. (2016). The use of technology in the treatment of autism. In T. A. Cardon (Ed.), *Technology and the treatment of children with autism spectrum disorder* (pp. 27–35). Springer Cham. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-20872-5\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-319-20872-5_3)
- Lorenzo, G., Lledó, A., Pomares, J., & Roig, R. (2016). Design and application of an immersive virtual reality system to enhance emotional skills for children with autism spectrum disorders. *Computers & Education*, 98, 192-205. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.10.028>
- Marton, F. (1981). Phenomenography – Describing conceptions of the world around us. *Instructional Science*, 10(2), 177–200. <https://doi.org/10.1007/BF00132516>
- Maskey, M., Lowry, J., Rodgers, J., McConachie, H., & Parr, J. R. (2014). Reducing specific phobia/fear in young people with Autism Spectrum Disorders (ASDs) through a virtual reality environment intervention. *PLoS One*, 9(7), e100374. <http://dx.doi.org/10.1371/journal.pone.0100374>
- Mitchell, P., Parsons, S., & Leonard, A. (2007). Using virtual environments for teaching social understanding to 6 adolescents with autistic spectrum disorders. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 37(3), 589-600. <https://10.1007/s10803-006-0189-8>
- Morrier, M. J., Hess, K. L., & Heflin, L. J. (2011). Teacher training for implementation of teaching strategies for students with autism spectrum disorders. *Teacher Education and Special Education*, 34(2), 119-132. <https://doi.org/10.1177/0888406410376660>
- Olçay-Gül, S. (2020). Sosyal beceri ve sosyal yeterlik. İ. Çıfci-Tekinarslan & N. Öncül (Eds.), *Özel eğitimde sosyal uyum becerilerinin öğretimini: Sosyal becerilerin öğretimini* (2. baskı) (ss. 1-37) içinde. Vize Akademik.
- Parsons, S., & Mitchell, P. (2002). The potential of virtual reality in social skills training for people with autistic spectrum disorders. *Journal of Intellectual Disability Research*, 46(5), 430-443. <https://doi.org/10.1046/j.1365-2788.2002.00425.x>
- Pino, M. C., Vagnetti, R., Valenti, M., & Mazza, M. (2021). Comparing virtual vs real faces expressing emotions in children with autism: An eye-tracking study. *Education and Information Technologies*, 26(5), 5717-5732. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10552-w>
- Sağdıç, Z. A. (2019). *Otizm spektrum bozukluğu olan öğrencilere yüz ifadelerini tanımanın öğretiminde ayrıık denemelerle öğretim ile sanal gerçeklik göz-lüğü ile öğretimin etkililiğinin karşılaştırılması* (Tez no. 569966) [Yüksek lisans tezi, Biruni Üniversitesi-Istanbul]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Saiano, M., Pellegrino, L., Casadio, M., Summa, S., Garbarino, E., Rossi, V., ... & Sanguineti, V. (2015). Natural interfaces and virtual environments for the acquisition of street crossing and path following skills in adults with autism spectrum disorders: A feasibility study. *Journal of Neuroengineering and Rehabilitation*, 12(1), 1-13. <https://doi.org/10.1186/s12984-015-0010-z>
- Self, T., Scudder, R. R., Weheba, G., & Crumrine, D. (2007). A virtual approach to teaching safety skills to children with autism spectrum disorder. *Topics in Language Disorders*, 27(3), 242-253. <https://10.1097/01.TLD.0000285358.33545.79>
- Sherman, W. R., & Craig, A. B. (2018). *Understanding virtual reality: Interface, application, and design* (2nd ed.). Morgan Kaufmann. <https://doi.org/10.1016/C2013-0-18583-2>

- Smith, M. J., Ginger, E. J., Wright, K., Wright, M. A., Taylor, J. L., Humm, L. B., ... & Fleming, M. F. (2014). Virtual reality job interview training in adults with autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 44, 2450-2463. <https://doi.org/10.1007/s10803-014-2113-y>
- Steinbrenner, J. R., Hume, K., Odom, S. L., Morin, K. L., Nowell, S. W., Tomaszewski, B., ... Savage, M. N. (2020). *Evidence-based practices for children, youth, and young adults with autism*. National Clearinghouse on Autism Evidence and Practice Review Team, Frank Porter Graham Child Development Institute, The University of North Carolina at Chapel Hill.
- Stewart-Rosenfield, N., Lamkin, K., Re, J., Day, K., Boyd, L., & Linstead, E. (2019). A virtual reality system for practicing conversation skills for children with autism. *Multimodal Technologies and Interaction*, 3(2), 28. <https://doi.org/10.3390/mti3020028>
- Tepe, T., Kaleci, D., & Tüzün, H. (2016). Eğitim teknolojilerinde yeni eğilimler: Sanal gerçeklik uygulamaları. *10th International Computer Education and Instructional Technologies Symposium Proceedings* (pp. 547-555). Rize, Turkey.
- Trepagnier, C. Y., Olsen, D. E., Boteler, L., & Bell, C. A. (2011). Virtual conversation partner for adults with autism. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 14(1-2), 21-27. <https://doi.org/10.1089/cyber.2009.0255>
- Ward, D. M., & Esposito, M. C. K. (2018). Virtual reality in transition program for adults with autism: Self-efficacy, confidence, and interview skills. *Contemporary School Psychology*, 23(4), 423–431. <https://doi.org/10.1007/s40688-018-0195-9>
- Yuan, S. N. V., & Ip, H. H. S. (2018). Using virtual reality to train emotional and social skills in children with autism spectrum disorder. *London Journal of Primary Care*, 10(4), 110-112. <https://doi.org/10.1080/17571472.2018.1483000>

### Extended Abstract

Autism Spectrum Disorder (ASD) is defined as a neurodevelopmental disorder that appears in early childhood, characterized by limitations in social interaction and communication skills, and by restricted and repetitive behaviors (American Psychiatric Association, 2013). Individuals with ASD may experience difficulties in social and communication skills required for daily life, depending on the level of their impairment. Additionally, it is known that they may exhibit repetitive behavior patterns, adherence to routines, and unusual interests in sensory stimuli (Heward et al., 2017). They may also face challenges in a wide range of skills requiring cognitive and motor abilities (Goldstein & DeVries, 2013). This situation can lead to deficiencies in social situations encountered in daily life, thus hindering their ability to live independently within society.

Individuals with ASD exhibit limitations in demonstrating the social skills necessary in various environments and contexts in their daily lives. It is crucial to teach these social skills to enable individuals to live independently. One of the most current research topics regarding effective applications in teaching social skills is virtual reality (VR). By providing a simulation of different environments and contexts,

virtual reality has the potential to be an effective application in teaching social skills to individuals with autism spectrum disorder. With the advancement of technology, the use of virtual reality in formal education settings is expected to become more widespread. It is anticipated that soon, special education teacher candidates, who will be significant stakeholders in special education services, will encounter and use virtual reality in educational settings. Therefore, this research aims to examine the views of special education teacher candidates on the use of virtual reality in teaching social skills to individuals with ASD. In line with this aim, the following research questions were sought: (1) What are the opinions of special education teacher candidates about VR? (2) What are the opinions of special education teacher candidates about the accessibility of VR? (3) What are the opinions of special education teacher candidates about the usability of VR? (4) What are the views of special education teacher candidates on the potential benefits of using VR in teaching social skills to individuals with ASD? (5) What are the views of special education teacher candidates on the potential benefits of using VR in teaching social skills for themselves? (6) What are the views of special education teacher candidates on the prerequisite skills that students with ASD should have for the use of VR in teaching social skills? (7) What are the dimensions of social skills that special education teacher candidates would prefer to use VR for in the teaching process?

The participants of the study consist of 15 students studying in the special education teacher education program at a university located in the Western Black Sea region. Initially, a training presentation on VR was provided to the participants, and then it was aimed to examine the participants' approaches, thoughts, and views on the use of VR in teaching social skills to individuals with ASD. For this purpose, the phenomenography design, one of the qualitative research approaches, was used in the research. Due to the earthquake disaster experienced in many cities in Turkey in 2023, universities first switched to distance education and then to hybrid education. Consequently, to facilitate easier access to participants considering potential differences in residence conditions, the e-interview technique was used.

The data of the study were collected through a semi-structured interview form. The interview form consists of two parts: demographic information and questions related to views on the use of VR. The demographic information section includes questions about gender, age, GPA, and class level. To determine the views on the use of VR in teaching social skills to individuals with ASD, seven open-ended questions were included. All semi-structured interview forms were coded as "K1, K2, ... K15" according to the order of submission once they reached the researchers. The obtained data were analyzed using the descriptive analysis technique. During the data analysis process, repetitive situations were categorized based on similarities and differences, and the categories and their definitions were determined. As a result of the descriptive analysis, 10 categories and 39 definitions were reached.



The results of the research generally indicate that special education teacher candidates have a positive approach to the use of VR. Participants mentioned that the use of VR in the educational processes of individuals with ASD is educational, offers the opportunity to experience dreams, and therefore, it is beneficial and should be popularized in educational fields. Another point highlighted by teachers is the accessibility of VR. At this point, a group of teachers described VR as challenging to access due to its high cost and insufficient infrastructure in educational environments necessary for the use of VR technology. On the other hand, some participants expressed an opposing view, stating that it is easy to access due to the impact of developing technology. Regarding the general use of VR, participants touched upon different areas, but predominantly emphasized its suitability for use in the field of education.

Finally, based on the findings of the research, some suggestions can be made for future research and practice. This study was limited to special education teacher candidates as participants. In future research, similar studies can be conducted with special education teachers working in the field, individuals with special needs, and their families to contribute more detailed information to the field. Similarly, research can be conducted on the teaching processes of different skill areas to different groups with special needs. Single-subject or experimental studies can be conducted on the effectiveness of VR in teaching social skills to individuals with ASD. In addition to all these, considering both the results of this research and the studies in the literature, it can be suggested to provide teachers working in the field with the opportunity to use VR, supply the necessary VR equipment, and offer training related to VR.

# Ergenlerin Prososyal Davranışlarının İncelenmesi (Bursa İli Örneği)

Şükrü Ada\*, Sevil Özkan Gültekin\*\*, Hale Gönenç\*\*\*

Makale Geliş Tarihi:10/07/2024

Makale Kabul Tarihi:13/11/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1514115

## Öz

Bu çalışmada, prososyal davranışlar, bireylerin gönüllülük temelinde başkalarına karşı saygılı ve karşılık beklemezsizin gerçekleştirdikleri olumlu eylemler olarak tanımlanmıştır. Bu tür davranışlar, empati ve başkalarının ihtiyaçlarına duyarlılık gibi pozitif duyguların etkisiyle ortaya çıkar. Toplumsal normlara uyum, içsel tatmin ve sosyal bağların güçlenmesi, prososyal davranışların temel motivasyon kaynakları arasındadır. Araştırma, Bursa Osmangazi'de bulunan bir devlet okulundaki hazırlık ve 9-12. sınıf düzeyindeki toplam 266 öğrenci üzerinde yürütülmüştür. Veri toplama aracı olarak Prososyal Davranış Ölçeği kullanılmış ve çalışmada betimsel tarama modeli benimsenmiştir. Öğrencilerin prososyal davranışları, arkadaşlık ilişkileri ile ilişkilendirilerek incelenmiştir. Bulgular, öğrencilerin içsel prososyal davranışlarının sınıf düzeyi, aile eğitimi, aile tutumu ve gelir düzeyi gibi faktörlerden etkilendiğini; dışsal prososyal davranışlarda ise sınıf düzeyi ve baba eğitim durumunun daha belirleyici olduğunu göstermektedir. Araştırma sonucunda, öğrencilerde prososyal davranışları teşvik etmek için empati geliştirmeye yönelik çalışmalar yapılması, gönüllülük etkinliklerine katılımın artırılması ve aile-okul iş birliğinin güçlendirilmesi önerilmektedir.

**Anahtar kelimeler:** Prososyal davranış, özgecil davranış, empati, sempati, öz değer

## Investigation of Prosocial Behaviors of Adolescents (Bursa Province Example)

### Abstract

In this study, prosocial behaviors are defined as positive actions performed by individuals on a voluntary basis, with respect for others and without expectation of reward. Such behaviors emerge as a result of positive emotions like empathy and sensitivity to the needs of others. Conformity to social norms, internal satisfaction, and the strengthening of social bonds are among the primary motivational sources for prosocial behavior. The research was conducted with a total of 266 students from preparatory classes and grades 9–12 at a public school in

\*Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Bursa Türkiye,

[sukruada@uludag.edu.tr](mailto:sukruada@uludag.edu.tr) ORCID: [0000-0003-3329-9494](https://orcid.org/0000-0003-3329-9494) 

\*\*Millî Eğitim Bakanlığı, Bursa Şehit Erol Olçok Mesleki ve Teknik Anadolu Lisesi, Bursa

Türkiye, [sevil\\_2302@hotmail.com](mailto:sevil_2302@hotmail.com) ORCID: [0000-0001-5742-2800](https://orcid.org/0000-0001-5742-2800) 

\*\*\*Bursa Modern Bahçe şehir Koleji Öğretmeni, Bursa/Türkiye,

[hale.gonenc@bahcesehir.k12.tr](mailto:hale.gonenc@bahcesehir.k12.tr) ORCID: [0000-0002-4125-6446](https://orcid.org/0000-0002-4125-6446) 

**Kaynak Gösterme:** Ada, Ş., Özkan Gültekin, S., & Gönenç, H. (2024). Ergenlerin prososyal davranışlarının incelenmesi (Bursa ili örneği). *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 3033-3053.

*Osmangazi, Bursa. The Prosocial Behavior Scale was used as the data collection tool, and a descriptive survey model was adopted. The prosocial behaviors of students were examined in relation to their friendships. The findings indicate that students' intrinsic prosocial behaviors are influenced by factors such as grade level, parental education, family attitude, and income level, while external prosocial behaviors are more significantly influenced by grade level and father's education level. Based on the research results, it is recommended to implement initiatives that promote empathy, increase participation in volunteer activities, and strengthen family-school cooperation to encourage prosocial behaviors among students.*

**Keywords:** Prosocial behavior, altruistic behavior, empathy, sympathy, self-worth

## Giriş

Ergenlik, insan yaşamının ikinci on yılı olarak tanımlanan ve çocukların yetişkinliğe adım attıkları dönemdir. Bu dönem, ilerlemelerin kaydedildiği bir dönemdir (Türkyılmaz vd., 2010). Bu dönemde fiziksel büyüme, entelektüel gelişim, duygusal değişimler ve hormonal değişiklikler yaşanır; ayrıca sosyal ilişkiler giderek daha önemli hale gelir. Sosyal ilişkilerin gelişmesiyle birlikte kişisel romantik ilişkiler ve akran ilişkileri de özellikle önemli hale gelmektedir. Ergenlik döneminde, kimlik gelişiminde önemli bir rol oynayan faktörlerden biri akran ilişkileridir (Marcia, 1980). Bu dönemde kurulan arkadaşlık bağları, bireyin davranışlarını etkileyebilmektedir. Akran grupları, ergenin sosyal destek sisteminin önemli bir parçasını oluşturur ve bu gruplar, bireyin sosyal becerilerinin gelişmesine katkıda bulunur. Ergenlik döneminde akran grupları, bireylerin benlik saygısını şekillendirmede de önemli bir rol oynar. Özellikle bu süreçte, ergenlerin sosyal çevresinde kabul görme arzusu, sosyal kimliklerinin oluşumuna etki edebilir. Akran desteği ve kabulü, ergenin öz yeterlik duygusunu güçlendirirken, sosyal ve duygusal gelişiminin sağlıklı bir şekilde ilerlemesine yardımcı olur.

Çalık vd. (2009) olumlu sosyal davranışa ilişkin literatürü inceledikleri çalışmada olumlu sosyal davranışın cinsiyet değişkenlerini yordadığını bulmuşlardır. Bu değişkenin gücünü araştırmış ve öğrenci davranışını önemli ölçüde etkilediği sonucuna ulaşmışlardır.

Uysal vd. (2016) araştırmasında, öğretmenlerin prososyal davranışları ile eğitim düzeyleri arasındaki ilişki incelenmiş ve yüksek lisans mezunu öğretmenlerin diğer eğitim düzeylerindeki meslektaşlarına kıyasla daha yüksek prososyal davranış puanları elde ettikleri tespit edilmiştir. Bu bulgular ve yapılan araştırmalar göz önünde bulundurulduğunda, bireyin olumlu sosyal davranış sergilemesi, insanlara yardım etme ve sunum yapma konularında belirli bir yetenek gerektirdiği söylenebilir.

Eisenberg vd. (1995) araştırmasında 15 yaş üzerindeki bireylerin duygusal gelişimi incelenmiştir. Araştırmaya 16 erkek ve 16 kız katılmış (yaş aralıkları: 4-5, 5,5-6,5, 7-8, 9-10, 11-12, 13-14 ve 15-16) ve prososyal davranış ile çeşitli değişkenler arasındaki ilişkiler değerlendirilmiştir. Bulgulara göre, prososyal

davranış ile sempati arasında 0.80, olayları objektif değerlendirebilme yetisi ile 0.65, kişisel sıkıntı ile -0.16 düzeyinde ilişkiler saptanmıştır. Araştırma, bireysel farklılıkların prososyal davranışların gelişimini etkilediğini ortaya koymuştur. 17-18 yaş grubundaki ergenler 19-20 yaşlarına kadar izlenmiş ve bu dönemde geliştirilen yardım davranışlarının yetişkinlikteki davranışları etkilediği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, kadınların erkeklere kıyasla daha prososyal oldukları bulunmuştur.

Crick (1996), öfke davranışları ile prososyal davranışlar arasındaki ilişkileri incelemiştir. Araştırmasında, erkeklerin genellikle agresif davranışlara tepki verdiği, kızların ise bu davranışlar karşısında daha kayıtsız bir tutum sergilediği bulunmuştur. 9-12 yaşlarındaki 245 ergenle yürütülen çalışmada, "Saldırganlık, Prososyal Davranış ve Sosyal Uyuma Göre Akran Değerlendirme Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma bulgularına göre, bireysel farklılıklar öfke düzeyini etkilemektedir. Sonuç olarak, prososyal davranışların gelecekteki sosyal uyum için önemli bir ön belirleyici olduğu tespit edilmiştir.

Pakaslahti vd. (2002) araştırmasında, ergenlerde prososyal problem çözme stratejileri, prososyal davranış ve sosyal kabul arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Çalışmaya 14 yaşındaki 777 ergen ile 17 yaşındaki 877 ergen katılmıştır. Araştırmada tüm değişkenlerini ölçmek için özel ölçekler geliştirilmiştir. Sonuçlar, prososyal davranışlar ile prososyal problem çözme stratejileri arasında düşük düzeyde bir ilişki olduğunu göstermiştir. Ancak bu iki değişken, sosyal kabulün öncüsü olarak belirlenmiştir. Popüler ergenlerin prososyallik seviyeleri yüksek bulunurken, sosyal ilgi görmeyen ergenlerin prososyallik seviyeleri daha düşük tespit edilmiştir. Ayrıca, 14 yaşındaki ergenlerin prososyallik düzeyleri 17 yaşındakilere göre daha yüksek bulunmuştur.

Carlo vd. (2007) araştırmasında, erken ve orta ergenlik dönemlerinde prososyal davranışların ölçümü incelenmiştir. Araştırma, yaş ortalaması 15.8 olan 80 kız öğrenci üzerinde gerçekleştirilmiş olup, katılımcıların %70'i beyaz, geri kalanları ise farklı ırklardan oluşmaktadır. Öğrenciler sorumluluk, sempati, objektiflik, öfke, duygusal durum ve sosyal ilişkiler gibi özellikler açısından değerlendirilmiştir. Bu değerlendirme için "Olumlu Sosyal Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar, bireysel farklılıkların hem erken hem de orta ergenlik dönemlerinde prososyal davranışların sergilenmesinde etkili olduğunu ortaya koymuştur.

Krahé ve Möller (2010)'ın araştırmasında, medya suçlarının ve öğretmen davranışlarının saldırganlık ve prososyal davranışlar üzerindeki etkileri incelenmiştir. Çalışma, 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 1688 öğrenci ile yürütülmüştür. Prososyal ve saldırgan davranışlar, sınıf öğretmenlerinden elde edilen verilerle değerlendirilmiştir. Analizlerde varyans analizi kullanılmış ve cinsiyetin prososyal davranışlar üzerinde etkili olduğu tespit edilmiştir. Öğretmen davranışlarının hem kızlar hem de erkekler için saldırganlık üzerinde etkili olduğu bulunmuş, ancak prososyal davranışlar üzerinde olumsuz bir etkisinin olmadığı görülmüştür. Genel olarak, çalışmada yüksek düzeyde saldırganlık ve düşük

düzeyde prososyal davranış tespit edilmiştir. Ayrıca, medya suçluluğunun hem saldırganlığı hem de prososyal davranışları olumsuz yönde etkilediği sonucuna ulaşılmıştır.

Bu araştırma, ergenlik döneminde bireylerin prososyal davranışlarının gelişimini ele alarak sosyal uyum, empati ve akran ilişkilerinin bu süreç üzerindeki etkilerini açığa çıkarmasında yatmaktadır. Ergenlik, bireylerin sosyal ve duygusal becerilerini geliştirdikleri ve kimlik oluşumlarının şekillendiği kritik bir dönemdir. Bu dönemde prososyal davranışların desteklenmesi, yalnızca bireysel gelişim açısından değil, aynı zamanda toplumsal uyum ve dayanışma değerlerinin güçlenmesi açısından da dikkate değerdir. Farklı yaş grupları, cinsiyet ve sosyal destek gibi değişkenlerin prososyal davranışlar üzerindeki etkilerinin anlaşılması ise okullarda ve toplum temelli programlarda hedefe yönelik düzenlemeler yapılmasına olanak tanımaktadır.

Literatürdeki mevcut araştırmaları inceleyerek, ergenlik döneminde sosyal etkileşimlerin ve bireysel farklılıkların prososyal davranışlar üzerindeki belirleyici rolünü araştırması bakımından özgün bir değer taşımaktadır. Ergenlik süresince sosyal kabul ve akran desteğinin bireylerin sosyal kimlik gelişimi ve öz yeterlik duygularına katkıda bulunduğu dair bulgular, psikososyal gelişimi destekleyici stratejilerin önemini ortaya koymaktadır. Araştırmanın medya, öğretmen davranışları ve akran etkisi gibi unsurları ele alması, prososyal davranışların gelişimine çok boyutlu bir perspektif sunmaktadır. Elde edilen bulgular, eğitim kurumları ve ailelerde prososyal davranışların teşvik edilmesi için kapsamlı programların geliştirilmesine bilimsel bir temel oluşturabilir.

## **Prososyal Davranış ile İlgili Kuramsal Çerçeve**

### **Davranış Tanımı**

İnsan, öğrenme yeteneği bakımından diğer varlıklardan ayrılan bir konuma sahiptir. Ancak bu yeteneğin ne ölçüde ve nasıl kullanıldığı, insanın çeşitlilik gösteren davranışlarını ortaya koymasının tam olarak neye dayandığı net olarak belirlenememiştir (Bayrakdar, 2018). Davranış, kişinin tüm eylemlerini kapsayan, belirli uyaranlara verdiği tepki olarak tanımlanabilir (Şimşek vd., 2015). Prososyal davranış, tamamen gönüllülük esasına dayanan, başkalarına karşı saygılı ve karşılığında hiçbir şey beklemeyen davranış biçimidir (Esmer & Özdaşlı, 2018). Olumlu sosyal davranışlar gönüllü olmalıdır; bireye dayatılan davranışlar, faydalı davranışlar olsa bile olumlu sosyal davranışlar sayılmaz (Bilgin, 1988). Olumlu sosyal davranış aynı zamanda “özgecil davranış” olarak da tanımlanmaktadır (Çekin, 2013). Fedakârlık, İngilizce “altruism” kelimesiyle eşdeğer olsa da bir kişinin gönüllü iş yaparken başkalarının koşullarını da dikkate alarak zaman, ara ve enerji harcama davranışını ifade eder (Ümmet vd., 2013). Fedakârlık hem başkalarına yardım etme kategorisine hem de olumlu sosyal davranış kategorisine girmektedir (İşmen & Yıldız, 2005). Empati, iş birliği, paylaşma, yardım etme, fedakârlık, rahatlık gibi başkalarının mutluluğuna ve çıkarlarına katkıda bulunan davranışları kapsayan prososyal

davranışlara “olumlu sosyal davranış” adı verilmektedir (Uzmen & Mağden, 2002).

### **Klasik Koşullanma**

Davranışçı kuramlara göre, öğrenme genellikle tepkisel ve edimsel koşullanma yoluyla gerçekleşir. Bu kuramlar 1960’lı yıllarda önem kazanmıştır. Davranışçıların kuramsal temelleri, Pavlov’un klasik koşullanma ve Skinner’in edimsel koşullanma teorilerine dayanır ve davranışın pekiştirmeye dayalı olduğunu savunurlar (Özcan & Çelik, 2017). Klasik koşullanmada, Pavlov, tekrarlayıcı deneylerle gözlemler yapmıştır. Bu deneylerde, nötr bir uyarıcı olan zil önce, olağan şartlarda köpekte salya akmasına neden olan başka bir uyarıcı olan “et” (koşulsuz uyarıcı) ile eşleştirilmiştir. Bir süre sonra köpek, yalnızca zil çaldığında bile salya akıtma tepkisi göstermeye başlamıştır (Özdel, 2015).

### **Edimsel Koşullanma**

Frederic Skinner, davranışların genellikle eylemlerden önceki olaylardan ziyade eylemlerin sonuçları tarafından kontrol edildiğini ileri sürer. Birçok davranışın, sonuçlarına bakılarak açıklanabileceğini savunur. Skinner, edimsel davranış uyarıcıdan bağımsız görmez. Ancak edimsel koşullanmada, önce organizma tarafından bir edim ya da davranış gösterilmekte, ardından birey çevrenin vermiş olduğu tepkilere bakarak öğrenmeyi gerçekleştirmektedir (Ayten & Köse, 2009).

### **Prososyal Davranış**

İnsanlar, sosyal varlıklar oldukları için tek başlarına yaşayamazlar ve başka kişilere bağımlıdırlar. Birlikte yaşadıkları süre boyunca gönüllü davranışlar göstermelidirler. Karşılığında herhangi bir beklenti olmadan tamamen karşıdaki bireyi düşünerek ve isteyerek gerçekleştirilen davranışlara prososyal davranışlar denir (Esmer & Özdaşlı, 2018). Prososyal davranışlar, ödül beklemeden başka bir insana yardım etmeyi içerir. Bu davranışlar, kişiyi rahatlatma, teselli etme, yardım etme, paylaşma, fedakârlık yapma, iyilik yapma isteği ve empati gibi unsurları içerir (Bağcı, 2015). Prososyal davranış kavramında “başkalarına fayda sağlamak” ve “gönüllülük” esastır (Bayrakçı & Kayalar, 2016).

Prososyal davranışın alt boyutları incelendiğinde;

Özgecilik, sempati, empati ve öz değer kavramları ile karşılaşmaktadır. Kısaca değinmek gerekirse; Özgecilik kavramı ilk defa 19.yüzyılın sonlarında Fransız filozof Auguste Comte tarafından “başka insanlar için yaşamını sürdürme eğilimi ve isteği” olarak ifade edilmiştir (Ekşi vd., 2016).

Empati, sosyal hayata uyumu kolaylaştırmak için önemli bir sosyal bilişsel yeti olarak kabul edilir (Bora & Baysan, 2009). Bu yetenek, duygusal ve bilişsel bir süreçtir ve kişinin kendisini başka bir kişinin yerine koyarak, onun duygularını ve yaşadığı durumu anlaması anlamına gelir. İnsanlar, başkalarının kendileriyle empati

kurduğunu hissettiklerinde, anlaşıldıklarını ve değer gördüklerini düşünürler (Yüksel, 2004). Ancak, empati kurmak her zaman kolay olmayabilir. Başkalarının yaşadığı duyguları deneyimlememiş bir kişi için, onların duygularını anlamak zor olabilir.

Sempati, bir bireyin yaşadığı bir deneyimi başka bir insanla veya insanlarla paylaşması anlamına gelir (Özbek, 2010). Bu, kişinin kendisini başka bir bireyin yerine koyarak, onun duygularını ve eğilimlerini anlamasıdır (Kasapoğlu, 2006). Sempati karşımızdaki kişiyle özdeşim kurabilmemizi ifade etmektedir. Sempati psikoloji ve sosyal kökenli olmakla birlikte hayal gücü ile de ilişkilidir (Dinçyürek, 2004).

Özdeğer; İçinde yaşadığımız toplumun bireyleri veya üyelerinden daha fazlasıdır. Kişi olmaktan kaynaklanır ve herhangi bir ödüle, başarıya veya zafere dayanmayan, kişinin doğasında var olan değeridir. Bireyin sosyal bağlamda başkalarına sunduğu hedefler ve üstlendiği sorumluluklar üzerinden özdeğer oluşturması doğal akışı bozar (Dinç & Kılıç, 2017).

Bireyin prososyal davranışlarını etkileyen bazı faktörler bulunmaktadır. Bu faktörlere baktığımızda; bireyin cinsiyeti, arkadaşlık ilişkileri, ebeveyn tutumları gibi faktörlerden oluştuğunu görmekteyiz.

Bu araştırma ile ergenlerin prososyal davranışlarını çeşitli değişkenlere göre incelemeyi ve olası farklılıkları belirlemeyi amaçlamıştır. Bununla birlikte aşağıdaki alt problemler incelenmiştir.

### **Araştırmanın Alt Problemleri**

1. Ergenlerin prososyal davranışları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
2. Ergenlerin prososyal davranışları yeterince arkadaşı olup olmama durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
3. Ergenlerin prososyal davranışları anne eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
4. Ergenlerin prososyal davranışları baba eğitim durumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
5. Ergenlerin prososyal davranışları ailenin tutumuna göre anlamlı farklılık göstermekte midir?
6. Ergenlerin prososyal davranışları aylık ortalama gelirine göre farklılık göstermekte midir?
7. Ergenlerin prososyal davranışları sınıf düzeyine göre farklılık göstermekte midir?

## Yöntem

### Araştırmanın Modeli

Bu çalışma, ergenlerin prososyal davranışlarını incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırma, nicel yöntemlerden betimsel tarama kullanılarak gerçekleştirilmiştir. Betimleyici araştırma modeli, geçmişteki veya halen devam eden bir durumu mevcut durumuyla detaylı bir şekilde açıklamayı amaçlayan bir araştırma yöntemidir (Karasar, 2020).

### Araştırmanın Örneklemi

Araştırmamızın örneklemi, Bursa Osmangazi ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören ve çalışmaya gönüllü olarak katılan Hazırlık, 9., 10., 11. ve 12. sınıflardaki 266 öğrenciden oluşmaktadır.

Araştırmaya katılan öğrencilerin özelliklerini ayrıntılı olarak gösteren tablo, aşağıda sunulmuştur ve verilerin daha iyi anlaşılmasına katkı sağlamaktadır. Bu doğrultuda;

Tablo 1.

#### *Araştırma Örneklemindeki Öğrencilerin Demografik Özelliklere Göre Dağılımı*

	Değişken	f	%
Cinsiyet	Kız	142	53.2
	Erkek	125	46.8
Yeterince arkadaşın var mı?	Evet	229	85.8
	Hayır	38	14.2
Anne Eğitim Durumu	İlkokul	39	14.6
	Ortaokul	36	13.5
	Lise	97	36.3
	Ön lisans	35	13.1
	Lisans ve üstü	60	22.5
Baba Eğitim Durumu	İlkokul	13	4.9
	Ortaokul	21	7.9
	Lise	100	40.8
	Ön lisans	45	16.9
Ailenin Tutumu	Lisans ve üstü	79	29.6
	Demokratik	13	4.9
	Otoriter	21	7.9
	İlgisiz	100	40.8
Aylık Ortalama Gelir	Mükemmeliyetçi	45	16.9
	10000	11	4.1
	10000-15000	34	12.7
	15000-20000	56	21
	20000-25000	53	19,9
Sınıf Düzeyi	25000 ve üstü	113	42,3
	Hazırlık	24	9
	9.Sınıf	71	26,6
	10.Sınıf	74	27,7
	11.Sınıf	77	28,8
	12.Sınıf	21	7,9



Tablo 1 incelendiğinde, çalışma grubunda %53.2'si kız (n=142) ve %46.8'i erkek (n=125) olmak üzere toplam 266 öğrenci bulunmaktadır. Öğrencilerin %23.1'i hazırlık, %9'u dokuzuncu, %29.6'sı onuncu, %27.7'si on birinci ve %28.8'i on ikinci sınıfta öğrenim görmektedir. Anne eğitim düzeyine bakıldığında, çoğunluğun (%36.3) ön lisans mezunu olduğu; baba eğitim düzeyinde ise en yüksek oranın (%40.8) yine ön lisans mezuniyetinde olduğu görülmektedir. Aylık gelir dağılımında, ailelerin %42.3'ünün 25.000 TL ve üzerinde bir gelire sahip olduğu tespit edilmiştir. Aile tutumlarına göre, öğrencilerin %40.8'i ilgisiz, %16.9'u mükemmeliyetçi, %7.9'u otoriter, %4.9'u ise demokratik bir aile tutumu içinde yetişmektedir. Ayrıca, öğrencilerin %85.8'i yeterince arkadaşının olduğunu belirtmiştir.

### **Araştırmanın veri toplama aracı**

Bu çalışmada bireylerin demografik bilgilerine "Kişisel Bilgi Formu" aracılığıyla ulaşılmıştır. Ayrıca öğrencilerin prososyal davranışlarını ölçmek için "Prososyal Davranış Ölçeği" kullanılmıştır. Ölçme araçlarına ait açıklamalar aşağıda belirtilmiştir.

#### **Kişisel bilgi formu**

Araştırmacı tarafından hazırlanan kişisel bilgi formu, öğrencilerin demografik bilgilerini ortaya çıkarmak amacıyla kullanılmıştır. Bu formda, öğrencilerin cinsiyeti, sınıf düzeyi, anne-baba öğrenim durumu, ekonomik durum, anne-baba tutumları (Demokratik, otoriter, ilgisiz, mükemmeliyetçi) ve yeterince arkadaşı olup olmadığı gibi bilgilerin toplanması hedeflenmiştir.

#### **Prososyal davranış ölçeği**

Ata ve Artan (2021) tarafından geliştirilen Prososyal Davranış Ölçeği, öğrencilerin prososyal davranışlarını değerlendirmek amacıyla kullanılmıştır. Bu ölçek, özellikle ergenlik döneminde bulunan bireylerin prososyal davranışlarını ölçmeyi hedeflemektedir. Beşli Likert tarzında hazırlanan ölçek, elde edilen puanların yüksekliğinin prososyal olumlu davranışlara sahip olduğunu ifade etmektedir. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda, ölçeğin 17 maddeden ve 4 alt boyuttan oluştuğu tespit edilmiştir. Birinci faktörün açıkladığı varyans %20.86, ikinci faktörün %20.25, üçüncü faktörün %15.41 ve dördüncü faktörün %10.22 olduğu belirlenmiştir. Bu dört alt boyut sırasıyla empati, sempati, özgecilik ve öz değerdir. Ölçeğin 1, 2, 3, 4, 5, 7, 12, 13, 14, 17 ve 18 numaralı maddeleri "İçsel Prososyal" faktörü altında, diğer maddeler ise "Dışsal Prososyal" faktörü altında gruplanmıştır. Özgecilik alt ölçeği için Cronbach Alpha değeri 0,88, öz değer alt ölçeği için 0,87, sempati alt ölçeği için 0,82 ve empati alt ölçeği için 0,74 olarak hesaplanmıştır. Ölçeğin tüm alt faktörleri ile testin toplam ölçek puanları arasında Cronbach Alpha değerleri hesaplanmış, güvenilirlik değerlerinin 0.74 ile 0.91 arasında değiştiği gözlenmiştir (Ata & Artan, 2021). Bu çalışmada örneklem grubu üzerinden hesaplanan prososyal davranış ölçeği puanları için Cronbach Alfa değeri 0.95 olarak bulunmuştur.

### Araştırma Verilerin Toplanması

Araştırmada zaman ve maliyet tasarrufu sağlamak amacıyla “Google Forms” ile ölçek hazırlanmış ve araştırmaya gönüllü olarak katılan öğrencilere ulaştırılmıştır. Araştırmada kullanılan veri toplama aracı iki kısımdan oluşmaktadır. Aracın birinci bölümünde yaş, cinsiyet, sınıf düzeyi, anne eğitim durumu, baba eğitim durumu, aylık ortalama gelir, ailenin tutumu ve yeterli arkadaşı olma durumu demografik bilgileri değerlendirilmiştir. Veri toplama aracının ikinci bölümünde Sosyosyal Davranış Ölçeği kullanılmıştır.

### Verilerin Analizi

Araştırmanın amacı doğrultusunda, öğrencilere "Sosyosyal Davranış Ölçeği" uygulanmıştır. Elde edilen veriler, SPSS 27 (Statistical Package for Social Science) programında işlenerek analiz edilmiştir. Çalışma grubundaki öğrencilerin demografik özelliklerine göre betimsel istatistiksel analizlerde frekans (f) ve yüzde (%) teknikleri kullanılmıştır. Araştırma verileri üzerinde yapılan Kolmogorov Smirnov testi sonucunda, verilerin normal dağılım göstermediği tespit edilmiştir. Bu nedenle, cinsiyet ve yeterince arkadaşının olup olmadığı değişkenleri için Mann-Whitney U testi, sınıf düzeyi, anne ve baba eğitim durumu, ailenin tutumu ve aylık ortalama gelir düzeyine göre ise Kruskal-Wallis H testi kullanılmıştır.

### Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, Bursa Osmangazi ilçesindeki bir devlet okulunda öğrenim gören öğrencilerin sosyosyal davranışlarını değerlendirmek amacıyla yapılan çalışmanın bulguları ve yorumları sunulmuştur.

Demografik özellikler ve sosyosyal davranış ölçeğinin alt boyutlarına ilişkin Mann-Whitney U ve Kruskal-Wallis H testi sonuçları şu şekildedir:

Tablo 2.

*Öğrencilerin İçsel Sosyosyal Davranışları ile Cinsiyet ve Yeterince Arkadaş Sahip Olma Durumu Değişkenlerine İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları*

			N	$\bar{X}$	S.S	U	P
İçsel Sosyosyal Davranış	Cinsiyet	Kız	141	136.37	0.7	8407.5	0.517
		Erkek	125	130.26			
	Yeterince arkadaşın var mı?	Evet	228	133.57	4315	-0.038	
		Hayır	38	133.05			

Tablo 2 'de yer alan bulgulara göre içsel prososyal davranış ( $U=8407.5$ ,  $p=0.517$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. İçsel prososyal davranış ( $\bar{x}=136.37$ ) kız öğrencilerinin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. İçsel prososyal davranış ( $U=4315$ ,  $p=-0,038$ ) yeterince arkadaşı bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir. Bu farklılığın, kız öğrenciler lehine sonuçlandığı görülmektedir.

Tablo 3.

*Öğrencilerin Dışsal Prososyal Davranışları ile Cinsiyet ve Yeterince Arkadaş Sahip Olma Durumu Değişkenlerine İlişkin Mann Whitney U-testi Sonuçları*

		N	$\bar{X}$	S.S	U	P
Dışsal Prososyal davranış	Cinsiyet	Kız	141	127.63	7985.5	0.186
		Erkek	125	140.12		
	Yeterince arkadaşın var mı?	Evet	228	135.67	3838	-1.12
		Hayır	38	120.5		

Tablo 3 'te gösterilmiş bulgulara göre dışsal prososyal davranış ( $U=7985.5$ ,  $p=0.186$ ) cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemiştir. Dışsal prososyal davranış ( $\bar{x}=140.12$ ) erkek öğrencilerin puanlarının daha yüksek olduğu görülmüştür. Dışsal prososyal davranış ( $U=3838$ ,  $p=-1.12$ ) yeterince arkadaş bulunma durumuna göre anlamlı farklılık göstermiştir.

Tablo 4.

*İçsel Prososyal Davranış ile Sınıf Düzeyi, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Ailenin Tutumu ve Aylık Ortalama Gelire İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları*

		N	$\bar{X}$	X2	P		
İçsel Prososyal Davranış	Sınıf Düzeyi	Hazırlık	24	114.46	13.19	0.01	
		9.Sınıf	70	156.27			
		10.Sınıf	74	117.89			
		11.Sınıf	77	127.25			
	Anne Eğitim Durumu	İlkokul	39	136.76	1.37	0.84	
			Ortaokul	35			126.19
		Lise	97	138.02			
			Ön lisans	35			137.41
			Lisans ve üstü	60			126.07
			İlkokul	13			173.08
Ortaokul	21	116.74	4.94	0.29			

Baba Eğitim Durumu	Lise	108	129.84	3.35	0.34
	Ön lisans	45	139.22		
	Lisans ve üstü	79	133.18		
	Demokratik	132	139.31		
Ailenin Tutumu	Otoriter	85	133.21	5.31	0.25
	İlgisiz	13	103.04		
	Mükemmeliyetçi	36	123.9		
	10000	11	109.86		
Aylık Ortalama Gelir	10000-15000	34	141.68	5.31	0.25
	15000-20000	55	133.47		
	20000-25000	53	150.58		
	25000 ve üstü	113	125.34		

Tablo 4 'te yer alan bulgulara göre, öğrencilerin içsel prososyal davranışları ile sınıf düzeyi arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur ( $X^2=13.19$ ,  $p=0.01$ ). Bununla birlikte, baba eğitim durumu ile içsel prososyal davranış arasında anlamlı bir farklılık tespit edilmemiştir ( $X^2=4.94$ ,  $p=0.29$ ). Ailenin tutumu ile içsel prososyal davranış arasında da anlamlı bir fark bulunmamıştır ( $X^2=3.35$ ,  $p=0.34$ ). Aylık ortalama gelir ile içsel prososyal davranış arasındaki ilişki de anlamlı değildir ( $X^2=5.31$ ,  $p=0.25$ ). Ancak içsel prososyal davranış ile anne eğitim durumu arasında anlamlı bir fark görülmemiştir ( $X^2=1.37$ ,  $p=0.84$ ). 12.sınıf öğrencilerinin içsel prososyal davranış sergileme puanlarının, diğer sınıf düzeylerine göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, anne eğitim durumu lise olan ve baba eğitim durumu ilkökul olan grupların ortalama puanları diğer gruplara göre daha yüksek bulunmuştur. Demokratik bir aile tutumuna sahip olan öğrencilerin ortalama puanlarının da daha yüksek olduğu görülmektedir. Aylık ortalama gelirin 20.000-25.000 TL arasında olan grubun ortalama puanlarının daha yüksek olduğu saptanmıştır.

Tablo 5.  
*Dışsal Prososyal Davranış ile Sınıf Düzeyi, Anne Eğitim Durumu, Baba Eğitim Durumu, Ailenin Tutumu ve Aylık Ortalama Gelire İlişkin Kruskal Wallis H-testi Sonuçları*

		N	$\bar{X}$	$X^2$	P
Dışsal Prososyal Davranış	Hazırlık	24	136.5	11.406	0.22
	9.Sınıf	70	115.48		
	10.Sınıf	74	151.4		
	11.Sınıf	77	139.67		
	12.Sınıf	21	104.45		
	İlkökul	39	121.79		

	Ortaokul	35	129.67		
Anne Eğitim Durumu	Lise	97	139.2		
	Ön lisans	35	121.69		
	Lisans ve üstü	60	141.03		
	İlkokul	13	154		
Baba Eğitim Durumu	Ortaokul	21	110.1		
	Lise	108	138.68	5.48	0.241
	Ön lisans	45	117.99		
	Lisans ve üstü	79	138.1		
Ailenin Tutumu	Demokratik	132	132.34		
	Otoriter	85	132.76	0.245	0.97
	İlgisiz	13	141.81		
	Mükemmeliyetçi	36	136.5		
Aylık Ortalama Gelir	10000	11	145.86		
	10000-15000	34	136.32		
	15000-20000	55	135.39	1.78	0.77
	20000-25000	53	121.55		
	25000 ve üstü	113	136.13		

Tablo 5 'te gösterilmiş bulgulara göre öğrencilerin hem sınıf düzeyi ( $X^2=11,406$ ,  $p=0,22$ ) hem de baba eğitim durumu ( $X^2=5,48$ ,  $p=0,24$ ) ile dışsal prososyal davranış arasında anlamlı fark bulunmaktadır. Fakat anne eğitim durumu ( $X^2=2,92$ ,  $p=0,57$ ), ailenin tutumu ( $X^2=0,245$ ,  $p=0,97$ ) ve aylık ortalama gelir ( $X^2=1,78$ ,  $p=0,77$ ) ile dışsal prososyal davranış arasında anlamlı farklılık bulunmamaktadır. Ayrıca 10.sınıf öğrencilerin ( $X=151,4$ ), anne eğitim durumu lisans ve üstü( $X=141,03$ ), baba eğitim durumu ilkokul ( $X=154$ ), aile tutumu ilgisiz ( $X=141,81$ ) ve aylık ortalama geliri 10000 TL ( $X=145,86$ ) olan grupların dışsal prososyal davranış puanlarının diğer gruplara göre daha yüksek olduğu görülmüştür.

### Sonuç ve Tartışma

Araştırmaya katılan öğrencilerin içsel prososyal davranışları incelendiğinde, cinsiyet temelinde belirgin bir fark olmadığı, ancak yeterince arkadaş sahibi olma durumunun bu davranışlarla ilişkilendirilebileceği gözlemlenmiştir. Bu bulgu, yeterli sosyal destek ve arkadaşlık ilişkilerinin, öğrencilerin içsel motivasyonlarını artırarak prososyal davranışlarını olumlu yönde etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Özellikle sosyal etkileşimlerin artması, öğrencilerin empati geliştirme ve yardımlaşma gibi olumlu davranışları sergilemesini teşvik edebilir. Dışsal prososyal davranışlarda da cinsiyet temelinde belirgin bir fark bulunmamaktadır; ancak yine yeterince arkadaş sahibi olma durumu ile ilişkilendirilebilir. Sosyal çevrenin zenginliğinin, öğrencilerin

başkalarına yardım etme, iş birliği yapma ve sosyal normlara uygun davranma eğilimlerini artırabileceği öne sürülmektedir. Elde edilen bulgular, sınıf düzeyi, aile eğitim düzeyi, aile tutumu ve gelir gibi faktörlerin öğrencilerin içsel prososyal davranışları üzerinde etkili olabileceğini göstermektedir. Dışsal prososyal davranışlar açısından ise yalnızca sınıf düzeyi ve baba eğitim durumunun etkili olduğu, diğer faktörlerin ise anlamlı bir etkisinin bulunmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sosyal çevrenin ve ailevi faktörlerin öğrencilerin prososyal davranışları üzerinde önemli bir rol oynadığını ortaya koymaktadır.

Türkiye'deki literatür incelendiğinde, özellikle eğitim bağlamında, okul çağındaki çocuklar ve gençler üzerinde yapılan prososyal davranış araştırmalarının sınırlı olduğu görülmüştür. Bununla birlikte, uluslararası literatürde prososyal davranışlarla ilgili çeşitli katılımcı grupları üzerinde gerçekleştirilen araştırmalar mevcuttur. Bu çalışmalar, çoğunlukla bireysel, kültürel ve sosyal faktörlerin prososyal davranışlar üzerindeki etkilerini anlamaya yöneliktir ve farklı sosyoekonomik ve kültürel bağlamlarda prososyal eğilimlerin karşılaştırmalı analizini içermektedir.

Araştırma bulguları, öğrencilerin içsel ve dışsal prososyal davranışlarının cinsiyet temelinde belirgin bir fark göstermediğini ancak yeterince arkadaş sahibi olma durumunun bu davranışlarla ilişkili olduğunu vurgulamaktadır. Yeterli sosyal destek ve arkadaşlık ilişkilerinin, öğrencilerin içsel motivasyonunu artırarak empati geliştirme ve yardımlaşma gibi olumlu davranışları teşvik ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Ayrıca, sınıf düzeyi, aile eğitim durumu, aile tutumu ve gelir gibi faktörlerin içsel prososyal davranışları etkileyebileceği gözlemlenmiştir. Dışsal prososyal davranışlar açısından yalnızca sınıf düzeyi ve baba eğitim durumunun etkili olduğu, diğer faktörlerin ise anlamlı bir etkisinin olmadığı belirlenmiştir. Bu sonuçlar, sosyal çevrenin ve ailevi faktörlerin, öğrencilerin prososyal davranışları üzerinde önemli bir rol oynadığını vurgulamakta ve bu alanlarda daha fazla araştırma yapılmasının gerekliliğini ortaya koymaktadır.

Krebs (1970), özgeciliğe ilgili literatürü gözden geçirerek bu kavramı detaylı bir şekilde incelemiştir. Yaptığı çalışmada, olumlu ve olumsuz duygusal durumların gözlemlenmesiyle tetiklenen durumların, bireylerin özgeciliğini etkilediğini tespit etmiştir. Ayrıca, bağımlılık ve kişilerarası çekiciliğin, bireylerin özgeciliğini ortaya çıkaran kapasitesini etkilediği, cinsiyet, yaş, sosyal sınıf ve arkadaşlık statüsü gibi özelliklere bağlı olarak belirlenmiştir.

Carlo vd. (2007) yaptığı çalışmada, 233 ergen üzerinde ebeveynlik tarzları, ebeveyn uygulamaları, sempati ve prososyal davranışlar arasındaki ilişkiler incelenmiştir. Araştırmanın genel değerlendirmesinde, ebeveynlik uygulamalarının ergenlerin prososyal davranışlarıyla ilişkili olduğu bulunmuştur. Bulgular, ebeveynlik uygulamaları ile prososyal davranışlar arasındaki ilişkilerin çoğunlukla sempatinin dolaylı etkisinden kaynaklandığını göstermiştir. Ebeveynlik tarzları ile prososyal davranışlar arasında ise daha zayıf bir ilişki tespit edilmiştir. Ayrıca, sempatinin prososyal davranışları önemli ölçüde etkilediği belirlenmiştir.

Çalık vd. (2009), 6., 7. ve 8. kademedeki eğitim gören 456 öğrenci üzerinde gerçekleştirdikleri çalışmada, zorbalık ve prososyal davranışlar arasında olumlu bir ilişki olduğu tespit edilmiştir. Yapılan çalışmada, prososyal davranışları yüksek olan çocukların zorbalık yapma düzeylerinin daha düşük olasılıkta olduğu tespit edilmiştir.

Çekin (2013) tarafından gerçekleştirilen çalışmada, 178 öğrencinin prososyal davranış eğilimleri üzerine odaklanılmıştır. Araştırmada, öğrencilerin prososyal eğilimleri hafızlık, cinsiyet, babanın eğitim durumu, kardeş sayısı ve ailenin ortalama geliri gibi değişkenlere göre anlamlı farklılıklar gösterdiği tespit edilmiştir.

Hofmann ve Müller (2018), 864 ortaokul öğrencisi üzerinde gerçekleştirdikleri boyut analiziyle, ergenlerin antisosyal davranış gelişimi ve altında yatan mekanizmalar üzerindeki olumlu akran etkisinin yararlarını araştırmışlardır. Araştırmanın sonuçları, sınıf arkadaşları arasında daha fazla prososyal davranışın bulunduğunu ve olumlu akran etkisi altında olan çocukların gelecekteki kişisel antisosyal davranış düzeylerinin daha düşük olduğunu göstermiştir. Bu da akranların prososyal davranışlarının, bireylerin antisosyal davranışlarını etkileyebileceği yönünde bir bulguya işaret etmektedir.

Van der Graaff vd. (2018) 497 ergenle gerçekleştirdiği boyamsal çalışmanın sonuçlarına göre, prososyal davranışlarda belirgin cinsiyet farkları ortaya çıkmıştır. Araştırmaya göre, erkek çocukların prososyal davranış seviyeleri 14 yaşına kadar sabit kalmış, ardından 17 yaşına kadar bir artış göstermiş ve sonrasında hafif bir düşüş yaşamıştır. Kızlar için ise prososyal davranış düzeyi 16 yaşına kadar artmış ve daha sonra hafifçe azalmıştır. Benzer bir çalışmayı Padilla-Walker vd (2018) de 500 ergenle yürütmüş ve prososyal davranışların ergenlik döneminin başından ortalarına kadar arttığını, daha sonra yetişkinliğe geçişte düzleşmekte olduğunu belirtmişlerdir. Araştırma, ergenlik döneminin ileri yaşlarına doğru, arkadaşlara yönelik prososyal davranışların giderek arttığını, aileye yönelik prososyal davranışların ise ergenlik dönemine nispeten istikrarlı olduğunu ve daha sonra arttığını göstermiştir.

Türkmen (2018)'in gerçekleştirdiği çalışmada, 48-60 aylık 160 çocuk ve onların ebeveynlerinden elde edilen bulgulara göre, prososyal davranışlar üzerinde doğum sırası, cinsiyet, anne-baba eğitim durumu ve kardeş sayısı gibi değişkenler arasında kardeş sayısının prososyal davranışlar üzerinde anlamlı bir fark yarattığı belirlenmiştir. Ayrıca, zekâ alanlarının prososyal davranışlar ile ilişkisinde anlamlı bir fark bulunamamıştır.

Yapılan literatür taraması ile araştırmanın benzer ve farklı sonuçları aşağıda belirtilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları, cinsiyet temelinde öğrencilerin içsel ve dışsal prososyal davranışları arasında belirgin bir fark bulunmadığını ancak her iki davranış türünün de yeterince arkadaş sahibi olma durumu ile ilişkili olduğunu ortaya koymaktadır. Ayrıca, içsel prososyal davranışları etkileyen faktörler arasında sınıf düzeyi, aile eğitim düzeyi, aile tutumu ve gelir gibi unsurlar yer alırken, dışsal

prososyal davranışlar üzerinde sadece sınıf düzeyi ve baba eğitim durumunun belirgin bir etkisi olduğu tespit edilmiştir.

Krebs (1970)'in özgecilik üzerine yaptığı çalışma, duygusal durumların özgecilik üzerindeki etkilerini inceleyerek prososyal davranışların içsel yönleriyle duygusal durumlar arasındaki benzerliğe katkı sağlamaktadır. Aynı şekilde, Carlo vd. (2007) ebeveynlik stilleri ve sempati arasındaki ilişkiyi vurgulayan çalışması, bu araştırmada içsel prososyal davranışların ebeveynlik stilleri ile olan ilişkisine paralel sonuçlar sunmaktadır.

Farklılıklar ise Çalık vd. (2009)'nin prososyal davranış ile zorbalık arasındaki ilişkiyi olumlu buldukları çalışmada görülmektedir; bu çalışmada böyle bir ilişki tespit edilmemiştir. Ayrıca, Hofmann ve Müller (2018)'in çalışması sınıf arkadaşları arasındaki olumlu akran etkisinin prososyal davranışları artırdığını belirtirken, bu araştırma genel olarak içsel prososyal davranışlara odaklanmıştır. Bu farklılıkların, çalışmalardaki örneklem çeşitliliği, kullanılan yöntemler, ölçütler ve odaklanılan prososyal davranış türleri gibi çeşitli faktörlerden kaynaklanabileceği değerlendirilmektedir.

Ulusal ve uluslararası literatürde prososyal davranışların farklı yaş gruplarında ve ebeveynlerin etkisiyle araştırıldığı görülmektedir. Bu bağlamda, mevcut çalışma, yerel düzeyde prososyal davranışları yapay zekâ destekli bir perspektifle ele almasıyla öne çıkmaktadır ve Türkiye örneğinde ergenlerin prososyal davranışlarını anlamaya yönelik kapsamlı bir katkı sunmaktadır. Böylece hem yerel topluluklar hem de ulusal çapta gerçekleştirilecek faaliyetler için önemli bir referans oluşturmakta, ileride yapılacak çalışmalar için sağlam bir temel sağlamaktadır.

Bu çalışma, elde edilen bulgular ve kullanılan yöntemlerle ergenlerin prososyal davranışlarını anlamaya yönelik daha geniş bir perspektif sunmakta ve bu alandaki yerel ve ulusal çabalara destek vermektedir. Çalışmanın yalnızca bilimsel katkılarla sınırlı kalmayıp, toplum düzeyinde farkındalık yaratarak pozitif etkiler yaratma potansiyeline de sahip olduğu değerlendirilmektedir.

### Öneriler

Ergenlerin prososyal davranışlarını geliştirmek, onların toplumsal sorumluluk duygularını, empati yeteneklerini ve olumlu sosyal etkileşimlerini artırmak için çeşitli stratejiler içerebilir.

Öncelikle, empati gelişimini desteklemek adına öğrencilere empati üzerine konuşmalar, hikayeler ve aktivitelerle farkındalık kazandırılabilir. Bu süreçte, başkalarının duygularını anlama ve paylaşma konusunda rol oynama aktiviteleri düzenlenmesi etkili olacaktır. Ayrıca, okullar, gençlik merkezleri veya yerel topluluk kuruluşları ile iş birliği yaparak öğrencilere gönüllülük fırsatları sunabilir. Toplum



hizmeti projelerine katılım, öğrencilere yardımlaşma ve topluma katkı sağlama fırsatları sunar.

Ergenlere, sorunlara yaratıcı ve olumlu çözümler bulma konusunda teşvik edici etkinlikler ve görevler verilebilir. Grup çalışmaları, ortak sorunlara karşı iş birliği içinde çözüm üretmeyi teşvik ederken, okul projelerinde veya sosyal gruplarda liderlik fırsatları yaratılarak öğrencilerin liderlik becerilerini geliştirmeleri sağlanabilir. Bu çerçevede, öğrencilere sorumluluklar verilmesi, onların liderlik ve takım çalışması becerilerini artırmalarına olanak tanır.

Derslerde, seminerlerde veya etkinliklerde toplumsal adalet, eşitlik ve hoşgörü konularının işlenmesi önemlidir. Öğrencilere çeşitli bakış açılarıyla konuları düşünme ve tartışma fırsatları sunulmalıdır. Bunun yanı sıra, iletişim, iş birliği ve çatışma çözme gibi sosyal becerileri güçlendirmeye yönelik eğitim programları düzenlenebilir. Ergenlere duygusal zekalarını geliştirmeleri için empati kurma, duygusal ifade ve düzenleme, aktif dinleme, stres yönetimi, çatışma çözme gibi çeşitli araçlar ve stratejiler öğretilir.

Son olarak, ailelerle düzenli iletişim kurarak, evde ve okulda benzer değerlerin ve beklentilerin paylaşılması önemlidir. Ailelerin, çocuklarının sosyal gelişimini desteklemeye yönelik bilgi ve kaynaklarla donatılması, iş birliğini güçlendirecektir. Bu öneriler, ergenlerin prososyal davranışlarını güçlendirmeye yönelik kapsamlı bir yaklaşım sunabilir. Unutulmamalıdır ki her birey farklıdır; bu nedenle bireysel ihtiyaçlara ve özelliklere odaklanmak önemlidir.

Ergenlerin prososyal davranışlarını geliştirmeye yönelik araştırmalar yapmak isteyenler için, çok boyutlu bir araştırma tasarımı önerebiliriz. Bu araştırma, empati, sosyal sorumluluk, liderlik ve iş birliği gibi çeşitli prososyal becerilere odaklanarak, farklı stratejilerin etkinliğini inceleyebilir. Örneğin, empati geliştirme aktivitelerinin, gönüllülük projelerinin ve liderlik fırsatlarının gençlerin olumlu sosyal davranışları üzerindeki etkileri karşılaştırmalı olarak değerlendirilebilir. Nicel ve nitel yöntemleri birleştirerek, öğrencilerden, öğretmenlerden ve ailelerden veri toplanabilir. Bu yaklaşım, ergenlerin bireysel farklılıklarını ve ihtiyaçlarını göz önünde bulundurarak, prososyal davranışları destekleyici stratejilerin etkili yollarını ortaya koyabilir. Aynı zamanda, araştırmada toplum hizmeti katılımı ve sosyal beceri eğitimlerinin uzun vadeli etkilerini incelemek, ergenlerin sosyal gelişimlerine yönelik kapsamlı bir bakış sunacaktır.

### **Etik Beyanı**

Bu çalışmada, Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesinde belirtilen kurallara uyulduğunu ve Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiğine Aykırı Eylemlere dayalı hiçbir işlem yapmadığımızı beyan ederiz. Bursa Uludağ Üniversitesi Araştırma ve Yayın Etik Kurulları 31 Mayıs 2024 tarihli 53 nolu karar doğrultusunda çalışma yapılmıştır. Aynı zamanda tüm yazarların çalışmaya katkıda

bulunduğu, yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını, tüm etik ihlallerde tüm sorumluluğun makale yazarlarına ait olduğunu beyan ederiz.

### Çıkar Çatışması

Bu çalışmayı yapan yazarlar arasında herhangi bir çıkar çatışması olmadığını beyan ederiz.

### Kaynakça

- Ata, S., & Artan, İ. Z. (2021). Ergen Prososyallik Ölçeği: Geçerlik ve Güvenirlik Çalışması. *Turk J Child Adolesc Ment Health*, 28(1), 38-44. <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.14632>
- Ayten, A., & Köse, A., (2009). Bâtıl inanç ve davranışlar üzerine psikososyolojik bir analiz. *Din Bilimleri Akademik Araştırma Dergisi*, 9(2), 45-70.
- Bağcı, B. (2015). *Çocuk ve yetişkin prososyallik ölçeklerinin geçerlik güvenirlik çalışması ve çocuk ile anne-baba prososyal davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 394899) [Yüksek lisans tezi, Adnan Menderes Üniversitesi-Aydın]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Bayrakçı, E. & Kayalar, M., (2016). İfşa davranışının prososyal davranışlar bağlamında değerlendirilmesine yönelik teorik bir inceleme. *Süleyman Demirel Üniversitesi Vizyoner Dergisi*, 7(15), 120-131. <https://doi.org/10.21076/vizyoner.252111>
- Bayrakdar, N. (2018). Klasik Koşullanma Kuramı ve Din Eğitimi. *EKEV Akademi Dergisi* (74), 239-268.
- Bilgin, N. (1988). *Sosyal psikolojiye giriş*. Ege Üniversitesi Eğitim Fakültesi Yayınları.
- Bora, E. ve Baysan-Arabacı, L. (2009). Empati Ölçeği Türkçe formunun üniversite öğrencilerinde psikometrik özellikleri. *Klinik Psikofarmakoloji Bülteni (Bulletin of Clinical Psychopharmacology - BCP)*, 19(1), 39-47.
- Carlo, G., McGinley, M., Hayes, R., Batenhorst, C., & Wilkinson, J. (2007). Ebeveynlik stilleri mi yoksa uygulamaları mı? ergenler arasında ebeveynlik, sempati ve sosyal davranışlar. *Genetik Psikoloji Dergisi*, 168(2), 147-176.
- Carlo, G., H., A., C., S., & Randall, B. (2007). Sociocognitive and behavioral correlates of a measure of prosocial tendencies for adolescents. *Journal Of Early Adolescence*, 23(1), 107-134.
- Crick, N. R. (1996). The role of overt aggression, relational aggression and prosocial behavior in the prediction of children's future social adjustment. *Child Development*, 67,2317-2327.
- Çalık, T., Özbay, Y., Özer, A., Kurt, T. & Kandemir, M. (2009). İlköğretim okulu öğrencilerinin zorbalık statülerinin okul iklimi, prososyal davranışlar, temel ihtiyaçlar ve cinsiyet değişkenlerine göre incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 60(60), 555-576.
- Çekin, A. (2013). İmam hatip lisesi öğrencilerinin prososyal davranış eğilimleri üzerine nicel bir inceleme. *Journal Of International Social Research*, 6(28). <https://doi.org/10.4274/tjcamh.galenos.2020.14632>

- Dinç, Kılıç, & S. Y. N. (2017). Sınav kaygısı yaşayan kpss'ye hazırlık öğrencilerinin öz-değer algısı üzerine nitel bir çalışma. *Akademik Bakış Dergisi*, (41), 359 – 383.
- Dinçyürek, S., (2004). Üniversite öğrencilerinin empatik becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Marmara Coğrafya Dergisi* (10). <https://doi.org/10.33417/-tsh.936771>
- Eisenberg, N., Carlo, G., Murphy, B., & Court. P., (1995). Prosocial development in late adolescence: a longitudinal study. *Child Development*, 66,1179-1197.
- Ekşi, H., Sayın, M.& Çelebi, Ç. D. (2016). Üniversite öğrencilerinin özgecilik ve otantiklik seviyeleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 14(32), 79-102.
- Esmer, E., & Özdaşlı, K. (2018). *Akademik yönetimde psikolojik sözleşme ihlali, etik liderlik ve prososyal davranışlar* (1.baskı). Çizgi Kitapevi Yayınları.
- Hofmann, V & Müller, C. M. (2018). Avoiding antisocial behavior among adolescents: the positive influence of classmates' prosocial behavior. *Journal Of Adolescence*. 68(1), 136-145.<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2018.07.013>
- İşmen, A. & Yıldız, S. A. (2005). Öğretmenliğe ilişkin tutumların özgecilik ve atılganlık düzeyleri açısından incelenmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 42(42), 151-66.
- Karasar, N., (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Nobel Yayın Dağıtım.
- Kasapoğlu, A. (2006). Empati ve sempati olgusuna vurgu yapan bazı ayetler. *Bilimname: Düşünce Platformu*, 33-61.
- Krahé, B. & Möller I., (2010). Links between self-reported media violence exposure and teacher ratings of aggression and prosocial behavior among german adolescents. *Journal Of Adolescence Article In Press*.
- Krebs, DL (1970). Fedakarlık: Kavramın incelenmesi ve literatürün gözden geçirilmesi. *Psikolojik Bülten*, 73(4), 258–302. <https://doi.org/10.1037/h0028987>
- Marcia, J., (1980). Identity in adolescence. *Handbook Of Adolescent Psychology*, 9(11), 159-187.
- Özbek, M. (2010). İnsan İlişkilerinde Empatinin Yeri ve Önemi. *Sosyal Siyaset Konferansları Dergisi*, (49).
- Özcan, Ö. & Çelik, G. (2017). Bilişsel davranışçı terapi. *Türkiye Klinikleri J. Child Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10-20.
- Özdel, K., (2015). Düünden bugüne bilişsel davranışçı terapiler: teori ve uygulama. *Türkiye Klinikleri J Psychiatry-Special Topics*, 8(2), 10-20.
- Padilla-Walker,L.M., Carlo, G., & Memmott-Elison, M. K. (2018). Longitudinal Change in Adolescents' Prosocial Behavior Toward Strangers, Friends, and Family. *J Res Adolesc*. 2018 Sep;28 (3), 698-710.
- Pakaslahti,L., Karjalainen, A.,& Järviö, L., (2002). Relationships between adolescent prosocial problem-solving strategies, prosocial behavior, and sozjal acceptance. *International Journal Of Behavioral Development*, 26(2), 137-144.

- Şimşek, M., Çelik, A., & Akgemci, T. (2015). *Davranış bilimlerine giriş ve örgütlerde davranış*. Eğitim Yayınevi.
- Türkmen, S., (2018). *Okul öncesi eğitim alan 48-60 aylık çocukların zekâ alanlarıyla prososyal davranışları arasındaki ilişki* (Tez No. 536569) [Yüksek lisans tezi Kastamonu Üniversitesi-Kastamonu]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Türkyılmaz, M., Karadeniz, A., & Can, R. (2010). Ergenlik dönemi öğrencilerinin okuma alışkanlıkları. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(3), 1 – 21.
- Uysal, H., Aydos, E. H., & Akman, B. (2016). Okul öncesi dönem çocuklarının sınıfa uyumlarının çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 36(3), 629-632.
- Uzmen, S. & Mağden, D. (2002). Okulöncesi eğitim kurumlarına devam eden altı yaş çocuklarının prososyal davranışlarının resimli çocuk kitapları ile desteklenmesi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, (15), 193-212.
- Ümmet, D., Ekşi, H., & Ortar, M. (2013). Özgeçicilik (altruizm) ölçeği geliştirme çalışması. *Değerler Eğitimi Dergisi*, 11(26), 301-321.
- Van der Graaff J, C. G. (2018). *Prosocial behavior in adolescence: gender differences in development and links with empathy*. Youth Adolescence.
- Yüksel, A. (2004). Empati eğitim programının ilköğretim öğrencilerinin empatik becerilerine etkisi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(2), 341-354.

### Extended Abstract

Adolescence is defined as the second decade of human life and is a period in which children step into adulthood. This is a period in which physical growth, intellectual development, emotional changes and hormonal conditions are experienced, and social relations become more important (Türkyılmaz, Karadeniz, & Can, 2010). As social relationships develop, personal romantic and peer relationships also become particularly important. During adolescence, one of the factors that play an important role in identity development is peer relationships (Marcia, 1980). The friendship bonds established during this period can affect the behavior of the individual.

Behavior can be defined as a person's reaction to certain stimuli, covering all his actions (Şimşek, Çelik, & Akgemci, 2015). Prosocial behavior is a type of behavior that is completely voluntary, respectful of others, and does not expect anything in return (Esmer & Özdaşlı, 2018). Prosocial behavior must be voluntary; Behaviors imposed on the individual are not considered positive social behaviors, even if they are beneficial (Bilgin, 1988). Positive social behavior is also defined as "altruistic behavior" (Çekin, 2013).

Altruism is equivalent to the English word "altruism" and refers to a person's behavior of spending time, energy and resources while doing volunteer work, taking

into account the conditions of others (Ümmet et al, 2013). Altruism falls into both the category of helping others and the category of positive social behavior (İşmen & Yıldız, 2005). Prosocial behaviors, which include behaviors that contribute to the happiness and interests of others, such as empathy, cooperation, sharing, helping, altruism and comfort, are called "positive social behavior" (Uzmen & Mağden, 2002).

In their study examining the literature on prosocial behavior, Çalık et al. (2009) found that prosocial behavior predicted gender variables and significantly affected student behavior. In Uysal et al.'s (2016) study, the relationship between teachers' prosocial behaviors and their education levels was examined and it was determined that teachers with a master's degree achieved higher prosocial behavior scores compared to their colleagues at other education levels.

This study aims to examine the prosocial behavior of adolescents. A descriptive research method was used (Karasar, 2020). The findings show that internal and external prosocial behaviors do not differ significantly by gender, but students with enough friends have higher scores. While internal prosocial behaviors vary significantly according to grade level, external prosocial behaviors are related to father's education level. While factors such as family education level, family attitude and income affect internal prosocial behaviors, no significant effect was found on external prosocial behaviors.

Research on prosocial behavior in the educational context in Turkey is limited. In the international literature, the effects of individual, cultural and social factors on prosocial behavior have been examined. Krebs (1970) found that positive and negative emotional states affect individuals' altruism. Carlo et al. (2007) found that parenting practices are related to adolescents' prosocial behaviors and that sympathy has a significant impact on these behaviors. Çalık et al. (2009) showed that prosocial behaviors reduce bullying levels. Çekin (2013) found that students' prosocial tendencies differ according to demographic variables. Hofmann and Müller (2018) showed that positive peer influence reduces adolescents' antisocial behavior. Van der Graaff and team (2018) found gender differences in prosocial behaviors. Türkmen's (2018) research showed that the number of siblings has a significant effect on prosocial behavior.

This study highlights its potential in understanding and evaluating adolescents' prosocial behavior and takes a leading role by supporting local and national efforts in this field. The findings and methods obtained will shed light on future studies and provide a broader perspective on understanding prosocial behaviors. Therefore, the study not only makes a scientific contribution but also has the potential to create impacts at the societal level.

Various strategies can be applied to improve adolescents' prosocial behavior. First, it is important to support the development of empathy; For this purpose, speeches, stories and activities on empathy can be presented to students and role-play activities

can be organized. Offering volunteer opportunities is also an effective method; Volunteer projects can be organized by collaborating with schools and local community organizations. By encouraging creative and positive solutions, group work and activities to find solutions to common problems can be organized. Leadership opportunities can be created in school projects or social groups to develop adolescents' leadership skills. Covering social justice and equality issues in lessons and activities can increase students' sensitivity to these issues. Communication, cooperation and conflict resolution training programs can be organized to strengthen social skills. Additionally, children's social development should be supported by regular communication with families. These recommendations provide a comprehensive approach to strengthening adolescents' prosocial behavior. It should not be forgotten that the needs of each individual should be focused on, taking into account individual differences. When taken together, these strategies contribute to adolescents' development of important skills such as empathy, leadership, cooperation and social sensitivity.

## 2018 ve 2024 İlk ve Ortaokul Fen Bilimleri ve Matematik Dersleri Öğretim Programları Öğrenme Çıktılarının Karşılaştırılması ve Beceriler Açısından İncelenmesi

Zeynep Kıryak\*, Tuğçe Kozaklı Ülger\*\*, Bestami Buğra Ülger\*\*\*, Işıl Bozkurt\*\*\*\*, Salih Çepni\*\*\*\*\*

Makale Geliş Tarihi:29/06/2024


Makale Kabul Tarihi:18/11/2024


DOI: 10.35675/befdergi.1507283


### Öz


*Bu çalışmanın amacı, 2024 İlk ve Ortaokul Fen Bilimleri ve Matematik Öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktılarının 2018 öğretim programları ile karşılaştırılması ve güncel programda yer verilen becerilerin betimsel olarak incelenmesidir. Araştırma nitel olarak tasarlanan bir betimsel çalışmadır. 2018 yılı Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programı ve İlkokul-Ortaokul Matematik Dersi Öğretim Programı ile 2024 Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Matematik ve Fen Bilimleri Öğretim Programları beceriler ve öğrenme çıktıları açısından karşılaştırılarak incelenmiştir. Güncel öğretim programının kazanım ifadelerinin en büyük farkı daha üst düzey becerilere hitap edilmesi olarak görülmektedir. Eski öğretim programında gözlem yapma, keşfetme, tartışma gibi ifadeler kullanılırken, güncel programda gözleme dayalı tahmin yapma, veri toplama ve analizi, deney tasarlama, benzerlik ve farklılıkları tanımlama gibi üst düzey alan becerilerine ve kavramsal becerilere hitap eden ifadelere yer verilmiştir. Ancak, beceri dağılımının yapılandırılmamış ve hiyerarşik olmayan doğası nedeniyle, ilkokul ve ortaokul öğrencilerinin becerilerini geliştirmeye yönelik bir rehberin geliştirilmesi zor görünmektedir.*


**Anahtar Kelimeler:** *Beceri, fen bilimleri dersi, matematik dersi, öğrenme çıktıları, öğretim programları*

\*Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa, Türkiye. [zeynepkiryak@gmail.com](mailto:zeynepkiryak@gmail.com). ORCID: [0000-0002-8644-4336](https://orcid.org/0000-0002-8644-4336) 

\*\* Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa, Türkiye. [tkozakli@uludag.edu.tr](mailto:tkozakli@uludag.edu.tr). ORCID: [0000-0001-8413-8290](https://orcid.org/0000-0001-8413-8290) 

\*\*\* Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Özel Eğitim Bölümü, Zihin Engelliler Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa, Türkiye. [b.bugra84@gmail.com](mailto:b.bugra84@gmail.com). ORCID: [0000-0003-2898-5625](https://orcid.org/0000-0003-2898-5625) 

\*\*\*\*Harran Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Matematik Eğitimi Anabilim Dalı, Şanlıurfa, Türkiye. [ibozkurt@harran.edu.tr](mailto:ibozkurt@harran.edu.tr). ORCID: [0000-0002-0720-7413](https://orcid.org/0000-0002-0720-7413) 

\*\*\*\*\*Bursa Uludağ Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Matematik ve Fen Bilimleri Eğitimi Bölümü, Fen Bilgisi Eğitimi Anabilim Dalı, Bursa, Türkiye. [cepnisalih@yahoo.com](mailto:cepnisalih@yahoo.com). ORCID: [0000-0003-2343-8796](https://orcid.org/0000-0003-2343-8796) 

**Kaynak Gösterme:** Kıryak, Z., Kozaklı Ülger, T., Ülger, B.B., Bozkurt, I., & Çepni, S. (2024). 2018 ve 2024 ilk ve ortaokul fen bilimleri ve matematik dersleri öğretim programları öğrenme çıktılarının karşılaştırılması ve beceriler açısından incelenmesi, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(44), 3054-3089.

## Comparison of 2018 and 2024 Primary and Secondary School Science and Mathematics Curricula Learning Goals and Examination in Terms of Skills

### Abstract

*The aim of this study was to compare the learning goals of the 2024 Primary and Secondary School Science and Mathematics Curricula with the 2018 curricula, and to descriptively examine the skills included in the current curriculum. The research was designed as a qualitative descriptive study. The 2018 Primary School Science Curriculum, Primary-Secondary School Mathematics Curriculum and the 2024 Century of Türkiye Maarif Model Mathematics and Science curricula were compared and examined in terms of skills and learning goals. The most important difference between the learning goal expressions of the current curricula is addressing higher-level skills. While expressions such as observing, exploring, and discussing were used in the previous curricula, the current curricula include expressions that refer to high-level content and conceptual skills, such as making predictions based on observation, data collection and analysis, designing experiments, and identifying similarities and differences. The development of a guide for enhancing skills to primary and secondary school students seems challenging due to the unstructured and non-hierarchical nature of the grade-level distribution.*

**Keywords:** *Instructional curricula, learning goals, mathematics course, science course, skills*

### Giriş

Değişen dünya koşulları ile ihtiyaçlar ve bu ihtiyaçların karşılanmasında görev alacak bireylerin özellikleri de değişmektedir. Örneğin, geçmişte fiziksel güç gerektiren pek çok iş bugün makineler aracılığıyla yapılabilmektedir. Dolayısıyla, günümüzde öncelikli ihtiyaçlar bu tür makinelerin tasarımında, işletilmesinde ve geliştirilmesinde görev alacak bireylerin yetiştirilmesine odaklanmaktadır (Song, 2012). Yapay zekanın da insan hayatını kolaylaştıracak biçimde herkesin erişebildiği ve kendi amaçları doğrultusunda kullanabildiği günümüz koşullarında, geleceğin daha gelişmiş ve sürdürülebilir biçimde yapılandırılmasında görev alacak donanımlı bireylerin yetiştirilmesi beklenmektedir (Chen vd., 2020). Diğer yandan, tüm bu teknolojik gelişmeler ve artan nüfus, kaynakların hızla tükenmesine ve iklim değişimine sebep olmaktadır. Bu bakış açısıyla yaklaşıldığında, gelişen teknolojiye ayak uyduracak ve onu daha ileriye taşıyacak bireylerin, aynı zamanda dünyanın karşı karşıya kaldığı sorunları fark edebilecek, çözebilecek ve önlemek için gerçekçi adımlar atabilecek becerilerle donatılmış biçimde yetiştirilmesi önem arz etmektedir (Roll & Wylie, 2016). Bu nedenle, bireylere verilen eğitimlerin kapsamının ve niteliğinin de içinde bulunulan çağın ve geleceğin ihtiyaçlarına göre yapılandırılması gerekmektedir (Demir & Çelik, 2020; Ünal vd., 2004). Eğitim, 21. yüzyılda bu rolleri üstlenen bireyler yetiştirmenin ve var olmanın anahtarı olarak görülmektedir (Trilling & Fadel, 2009). Eğitimin niteliği ise benimsenen ilkeler çerçevesinde yapılandırılan öğretim programları ile şekillenmektedir. Bu amaçlarla, ülkeler öğretim programları ve eğitim



sistemleri üzerinde iyileştirme ve geliştirme çalışmalarını sürdürmekte ve yenilikçi hareketlere başvurmaktadırlar. Sosyal bilimlerin sürekli değişen toplumsal ihtiyaç ve dinamiklerinde bu değişim kaçınılmazdır. Bu değişimlerin temelinde, OECD, UNESCO, UN, EU, NAEP gibi kuruluş ve merkezlerin gelecekteki mesleki ve ekonomik yönelimleri merkeze alan eğitim raporları yer almaktadır. Günümüzde ülkelerin eğitim sistemlerinde ve bahsedilen raporlarda üzerinde en fazla durulan kavramlar, problem çözen, iletişim becerileri yüksek ve yenilikçi birey sayısını artırmaktır. Bu bağlamda hem ulusal hem de uluslararası düzeyde fen bilimleri ve matematik eğitiminde bu beceriler merkeze alınarak programların yapılandırıldığı görülmüştür (ACARA, 2021a; 2021b; DFE, 2013; MEB, 2018; MEB, 2024). Ülkemizde de donanımlı bireyler yetiştirebilmek için öğretim programları üzerinde yoğun çalışmalar yürütülmektedir (Deveci, 2018).

Yeni programlar yayınlandıktan sonra yapılan birçok çalışmada öğretmenlerin henüz bu programlara hazır olmadıkları görülmektedir (Toraman & Alıcı, 2013; Karaman & Karaman, 2016). Bu durum eğitim-öğretim sürecine olumsuz olarak yansımaktadır. Literatürde yeni programlara öğretmenlerin hazırlanması gerekliliğini ortaya koyan birçok çalışma mevcuttur (Graff, 2011; Bennie, & Newstead, 1999; Sabar & Shafri, 1981). Özellikle program tanıtımı ve uygulamaya dönük öneriler içeren hizmet içi eğitimlerin kısa zamanda tanıtılması ile programların uygulanmasına sorunsuz geçişlerin sağlanacağı belirtilmektedir (Herzog-Punzenberger, 2023). Ülkemiz eğitim-öğretim programlarında özellikle kavramsal öğrenme ve içerik yıllar boyunca hep daha önde olmuştur (MEB, 2005a; 2005b; 2013). Ancak 2013 yılında hissedilen ve 2018 programı ile birlikte ağırlıklı olarak gelişimi hedeflenen temel olgu beceriler olmuştur. 2024 programında ise beceri boyutu tamamen ön plana çıkmış, kavramsal beceriler, alan becerileri, eğilimler, programlar arası temel bileşenler ve beceriler arası ilişkiler olarak programa hâkim olmuştur. Bununla birlikte, Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nin temel hedefinin *yetkin ve erdemli insanlar yetiştirmek* olduğu ifade edilmiştir (MEB, 2024a, s. 5). Bu doğrultuda, öğrencilere kazandırılması hedeflenen kavramsal beceriler ve alan becerileri ile birlikte erdemli bireyler yetiştirilmesi için bilgelik, ahlaklı olma, vatanseverlik, üretkenlik gibi pek çok niteliğin kazandırıldığı öğrenci profillerine odaklanılmıştır (MEB, 2024a).

Beceri gelişimi, eğitim araştırmacılarının günümüzde üzerinde en çok durduğu ve araştırma yaptığı konudur. Özellikle becerilerin fen ve matematik okuryazarlığı çerçevesinde ele alındığı birçok çalışmaya rastlamak mümkündür (Roberts & Bybee, 2014; Turiman vd., 2012; De Lange, 2003; OECD, 2023). Matematik eğitimine ilişkin fikirler, eğitimsel, felsefi ve politik duruşlardan etkilendiği için standartlar ve öğretim programları zaman içinde değişir (Niss, 1981; Valero, 2023). 21. yüzyılın başında birçok ülkede matematik eğitiminde büyük reformlar gerçekleştirilmiştir (Yolcu, 2021). Matematiksel olarak yetkin bir dünya oluşturma çabaları, eğitim reformlarının itici gücü olmuştur (Cai & Howson, 2013). Uzun süreli ulusal standart geleneğine sahip Norveç ve İsveç gibi ülkeler dahi bu reformlardan etkilenecek yeni ulusal standartlar uygulamaya başlamıştır (Boesen vd., 2014). Türkiye'deki matematik

eğitimi reformları da bu uluslararası gündemin bir parçasıdır (Yolcu, 2021). Matematiksel süreçler ve yeterlilikler, birçok ülkenin matematik öğretim programında daha görünür hale gelmiştir (Boesen vd., 2018). Yeni öğretim programları, problem çözme, muhakeme, iletişim gibi yeterliklerin temel kavramlarını içerir ve bunları tanımlar ve örneklendirir (Boesen vd., 2014). Matematik eğitimi reformları, eğitim reformunun önemli bir parçasını oluşturur (Sahlberg, 2006). Fen eğitimi öğretim programları da benzer şekilde beceri gelişimi açısından itici unsur olmuştur. Beceri odaklı fen öğretim programları, bilimsel okuryazarlığı teşvik etme ve öğrencileri bilimle ilgili konularda kişisel ve toplumsal düzeyde bilinçli kararlar almaları için güçlendirme ihtiyacıyla uyumludur (Dawson & Fitzgerald, 2020). Eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi becerilere odaklanan fen eğitimi, öğrencileri karmaşık bilimsel zorlukların üstesinden gelmeleri ve bilimsel farkındalığa sahip vatandaşlar olmaları için gerekli araçlarla donatılabilir (Dawson & Fitzgerald, 2020). Nitekim, ülkemizde de 2005 yılından itibaren geliştirilen tüm fen bilimleri öğretim programlarında bilimsel süreç becerileri temel alınmış ve bu becerilerin önemi ve programlardaki yeri her bir güncelleme ile daha fazla ön plana çıkarılmıştır (MEB, 2005a; 2013; 2018a). Ancak, bilimsel süreç becerilerinin geliştirilmesini hedefleyen bu programların hiçbirinde hangi ünite, konu ve kazanımların hangi becerileri içerdiğine yönelik açık ve net ifadeler ve ek açıklamalara yer verilmemiştir (Başar, 2021). Beceri odaklı olarak geliştirilen 2024 Fen Bilimleri Dersi Öğretim Programında (FBDÖP) ise ünite başlarında her bir kategoride hangi becerilere odaklanıldığı tek tek belirtilmiş, öğretme-öğrenme uygulamaları başlığında yapılan önerilerde de her bir uygulamanın bu bileşenlerden hangilerini geliştirmeye katkı sağlayacağı belirtilmiştir (MEB, 2024b). Dolayısıyla fen ve matematik programlarındaki değişimler genel anlamda tüm programa da etki eden bir unsur olarak görülmektedir. Ayrıca fen bilimleri ve matematik öğretmenleri program farklılıklarını ve 2024 programına yeni eklenen unsurların neler olduğunu merak konusu edinmektedirler. Bu bağlamda program değişimleri ile ilgili farklı disiplinlerden öğretmenleri haberdar edecek çalışmalara ihtiyaç olduğu söylenebilir. Bu çalışmada fen bilimleri ve matematik birinci ve ikinci kademe programları incelenmiştir.

## Literatür

### Fen bilimleri öğretim programına ilişkin yürütülen çalışmalar

Ülkemizde geliştirilen öğretim programları araştırmacılar tarafından farklı bakış açılarıyla incelenmiş ve değerlendirilmiştir. Literatürde yer alan çalışmaların bir kısmı tek bir amaca yönelik olarak yapılandırılırken, bazı çalışmalar öğretim programlarını birden fazla boyutta ele almıştır. Bununla birlikte, öğretim programlarına yönelik olarak yürütülen çalışmaların bir kısmında programlardan yalnızca biri üzerine incelemeler yapılırken, diğerlerinde iki ya da üç programa yönelik karşılaştırma çalışmalarının yürütüldüğü belirlenmiştir. 2018 Fen Bilimleri Öğretim Programına (FBDÖP) yönelik olarak yürütülen çalışmalara bakıldığında, programda STEM

entegrasyonu (Bahar vd., 2018; Elmas & Gül, 2020; Ünsal & Bakar, 2022), kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi (Gündoğdu & Aydın, 2024; Özcan & Kaptan, 2019), program hakkındaki öğretmen görüşleri (örn. Cengiz, 2019; Gündoğdu & Aydın, 2024), Fen Bilimleri öğretmenlerinin program farkındalıkları (Karakaya vd., 2024), programdaki sıfır atık yaklaşımı ile ilgili kazanımlar (Canata-Çöklü & Alkan, 2023), programın beyin temelli öğrenme açısından incelenmesi (Uyar vd., 2023), kazanımların yaşam becerileri açısından incelenmesi (Deveci vd., 2018), kazanımların 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi (Kalemkuş, 2021), programın kimya konuları bağlamında incelenmesi (Demir & Nakiboğlu, 2021), kazanımların programda belirlenen özel amaçlar ve alana özgü beceriler açısından incelenmesi (Özcan & Koştur, 2019), kazanımların bilimsel süreç becerileri açısından incelenmesi (Başar, 2021), öğretim programının Japonya öğretim programı ile karşılaştırılması (Erdoğan, 2019), kazanımların SOLO taksonomisine göre incelenmesi (Dönmez & Zorluoğlu, 2020), programın çevre eğitiminin amaçları çerçevesinde incelenmesi (Kızılay & Şentürk, 2021) konularında çalışmalar yürütüldüğü görülmüştür. 2017 taslak FBDÖP'ye yönelik olarak Özcan ve Düzgünoğlu (2017) ve Ural-Keleş (2018) öğretmen görüşlerinin belirlenmesine yönelik çalışmalar gerçekleştirmiştir. 2013 öğretim programının tek başına ele alındığı çalışmalarda, kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre incelenmesi (Yaz & Kurnaz, 2017; Zorluoğlu vd., 2017) ve programa yönelik öğretmen görüşlerinin incelenmesi (Karaman & Karaman, 2016; Toraman & Alcı, 2013) amaçlanmıştır. Karşılaştırmalı çalışmalar incelendiğinde, 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre incelenmesi (Özcan vd., 2018), 2005, 2013 ve 2018 programlarının tasarım ilkeleri açısından karşılaştırılması (Ataş & Bümen, 2023), 2013, 2017 ve 2018 programlarının hedef, içerik, öğretme-öğrenme süreci ve değerlendirme öğeleri açısından karşılaştırılması (Başar & Demiral, 2020), 2013 ve 2018 programlarının genel eğilimler ve yaklaşımlar açısından karşılaştırılması (Candaş vd., 2019), 2013 ve 2018 programlarının kazanımlardaki değişimler açısından karşılaştırılması (Akbulut vd., 2023; Bahar vd., 2018), 2013 ve 2018 programlarında yer alan kazanımların yenilenmiş Bloom Taksonomisine göre karşılaştırılması (Cangüven & Avcı, 2022), 2013 ve 2018 programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması (Deveci, 2018) amaçlarıyla çeşitli çalışmalar yürütülmüştür. Bununla birlikte, fen bilimleri öğretim programları araştırmalarına yönelik meta-sentez (Savaş & Yıldırım, 2022) ve bibliyometrik analiz (Demir & Çelik, 2020) çalışmalarının da yapıldığı görülmektedir. Fen bilimleri ve matematik disiplinlerine ait öğretim programlarının bir arada ele alındığı araştırmaların sınırlı sayıda olduğu görülmektedir. Bu alanda, farklı ülkelerdeki fen bilimleri ve matematik öğretim programlarının incelenmesi ve Türkiye için içerik çerçevesi oluşturulması amacıyla Kandırmaz ve diğerleri (2023) bir çalışma yürütmüştür.

Kuşkusuz, tüm bu çalışmaların ortak amacı, programda ne düzeyde iyileşme ve gelişme olduğunu belirlemek, programın uygulanabilirliği ve hedefleri hakkında genel bir bakış sağlamak ve eksiklikleri açığa çıkararak gelecekte yapılacak program geliştirme çalışmaları için gerçekçi önerilerde bulunmaktır. Örneğin, Deveci ve

diğerleri (2018) 2018 programında iletişim, karar verme ve analitik düşünme becerilerinin daha yoğun biçimde yer aldığını belirlerken, öğretim programında yapılacak düzenlemelerde takım çalışması, girişimcilik ve yaratıcılık becerilerine yönelik kazanımlara yer verilmesini önermişlerdir. Bununla birlikte, programda yer alan kazanımlarda yaşam becerilerinin konu alanı ya da sınıf düzeyine göre sarmal bir yapıda dağılım göstermediği ifade edilmiştir. Akbulut vd. (2023), Bahar vd. (2018), Başar ve Demiral (2020) ve Candaş vd. (2019) STEM eğitiminin fen öğretim programlarındaki yerini ve öğretim süreçlerindeki önemini vurgulamışlardır. Diğer yandan, Başar (2021) bilimsel süreç becerilerinin ve Candaş vd. (2019) 21. yüzyıl becerilerinin geliştirilmesi için öğretmen eğitimlerine ve öğretim materyallerine duyulan ihtiyaca dikkat çekmiştir. Canata-Çöklü ve Alkan (2023) fen öğretim programındaki çevre eğitimi vurgusunun geliştirilmesi ve programlar aracılığıyla sürdürülebilirlik bilincini geliştirmeye önem verilmesi gerektiğini ifade etmişlerdir. Deveci (2018) sınıf uygulamalarının etkili biçimde gerçekleştirilebilmesi için öğretmenlerin öğretim programlarındaki değişimler hakkında bilgi sahibi olmalarının gerekliliğini ifade etmiştir. Deveci vd. (2018) ile Dönmez ve Zorluoğlu (2020) ise bilişsel seviyelerin dikkate alınması ve beceri dağılımlarının sınıf düzeyleri arasında dengeli biçimde yapılması gerektiğine dikkat çekmişlerdir.

### **Matematik öğretim programına ilişkin yürütülen çalışmalar**

Ülkemizde matematik öğretim programları (MDÖP) üzerine yapılan çalışmalar: (i) MDÖP'yi bir teorik çerçeve/ bakış açısından inceleme, (ii) MDÖP'yi bir program değerlendirme modeli aracılığıyla değerlendirme, (iii) MDÖP'ye ilişkin paydaşların görüşünü alma/görüşleri belirleme ve (iv) MDÖP'yi başka öğretim programları ile karşılaştırma şeklinde dört tema altında toplanabilir.

İlk tema olan MDÖP'yi bir teorik çerçeve/bakış açısından inceleme ile ilgili çalışmalarda en yaygın olanı, kazanımları Bloom taksonomisine göre incelemektir (örn. Aktan, 2019; Çelik vd., 2018). Ayrıca kazanımları SOLO sınıflandırması üzerine inceleyen çalışmalar da mevcuttur (örn. Doğan, 2020). Bu tema altındaki diğer bir çalışma türü matematik okuryazarlığı bağlamında programın incelendiği çalışmalardır. Bu çalışmalar matematik okuryazarlık perspektifini (Konukoğlu vd., 2019), istatistik okuryazarlığını (Özmen & Baki, 2019) ve TIMSS değerlendirme çerçevesini (Delil vd., 2020) kullanarak programları inceleyen çalışmalardır. Ayrıca hem tüm PISA yeterliklerini dikkate alarak inceleyen (İşeri, 2019) hem de sadece matematiksel modelleme (Erdoğan & Elmas, 2018) ve problem çözme (Bingölbali & Bingölbali, 2019) gibi yeterliklerin birine odaklanarak programları ele alan çalışmalar vardır. İkinci tema olan MDÖP'yi bir program değerlendirme modeli aracılığıyla değerlendiren çalışmalar literatürde yer alan bilinen bir modeli kullanmıştır. Buna göre Stake'in uygunluk-olasılık modeli (Altındağ & Korkmaz, 2019), Eisner'ın eğitsel eleştiri modeli (Eyiol, 2019), CIPP modeli (Bal & Üdüm, 2021) ve aydınlatıcı değerlendirme modeli aracılığıyla sadece bir sınıf düzeyine odaklanarak (örn. ilkököl 3. sınıf) veya tüm öğretim programını (lise MDÖP) ele alarak değerlendirmişlerdir.

Üçüncü tema olan MDÖP'ye ilişkin paydaşların görüşünü alma/görüşleri belirleme üzerine yapılan çalışmalarda yaygın olarak öğretmen görüşlerinin alınmasına yer verilmiştir (örn. Biçer & Ada, 2020; Keskin & Yazar, 2019). Dördüncü ve son tema MDÖP'yi başka öğretim programları ile karşılaştırma olup bu karşılaştırmalar iki farklı kategoride ele alınabilir. İlk kategoride ülkemizdeki mevcut programı bir önceki program ile karşılaştıran (Beyendi, 2018) ve cumhuriyet dönemi programları (Deveci & Aykaç, 2020) ve 2005-2018 arası programlar (İlhan & Aslaner, 2019) gibi bir dönemle veya yıl ile sınırlı program karşılaştırmaları yapan çalışmalar mevcuttur. İkinci kategoride yer alan çalışmalar ise ülkemiz öğretim programını belirlenen bir veya birkaç öğretim programı ile karşılaştırmayı içermektedir (örn. Amet, 2021; Öztürk & Coşkun, 2022). Bu çalışmaların bir kısmı cebir gibi sadece belirli bir öğrenme alanına (Bozkurt vd., 2020; Kuzu vd., 2023), bir sınıf seviyesine (örn. Demir vd., 2018) ve alternatif değerlendirme yöntemleri (Demir vd., 2018) gibi sadece bir boyuta odaklanarak yürütülen çalışmalar mevcuttur. Öğretim programları, eğitim sistemindeki değişikliklerin etkilerini yansıtarak müfredatın değerlendirilmesinin önemini vurgulayan temel araçlardır (Güven & Iscan, 2006) ve bu nedenle müfredatın değerlendirilmesine yönelik çabalar büyük önem taşımaktadır. Türkiye'de de program değerlendirme analizlerine büyük önem atfedildiği görülmektedir (Aksan & Baki, 2017). Bu çalışmanın amacı, 2024 İlk ve Ortaokul Fen Bilimleri ve Matematik Öğretim Programlarında yer alan öğrenme çıktılarının 2018 öğretim programları ile karşılaştırılması ve güncel programda yer verilen becerilerin betimsel olarak incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırmanın problemleri şu şekildedir:

- 2018 ve 2024 fen bilimleri ve matematik öğretim programları kazanımlar (öğrenme çıktıları) açısından ne tür farklılıklara sahiptir?

- 2024 programının ilgili beceriler, eğilimler, bileşenler ve disiplinler arası ilişkiler açısından ünitelere dağılımı nasıldır?

### Yöntem

Araştırma nitel olarak tasarlanan bir betimsel çalışmadır. Yazılı dokümanların incelenmesini ve temel noktalara göre çıkarımların elde edilmesini sağlayan doküman analizi yöntemi işe koşulmuştur (Merriam, 2013). Bowen (2009) doküman analizinin sistemli bir sürecin ayrıntılı olarak açıklanması ile mümkün olduğunu belirtmiştir. Bu bağlamda 2018 FBDÖP ve MDÖP ile 2024 Maarif Modeli Matematik ve Fen bilimleri dersleri öğretim programları beceriler ve öğrenme çıktıları açısından karşılaştırılarak incelenmiştir. Bu karşılaştırmaların doküman analizi ve dolayısı ile program dokümanlarının incelenmesi ile yapılmasının gerekçesi, kazanımlarda/öğrenme çıktılarında yer alan kavram/içeriklerdeki değişimi ve bu süreçte işe koşulması hedeflenen becerileri gösteren en temel veri kaynakları olmasıdır.

### **Veri Analiz Süreci**

Araştırmanın veri kaynağı olarak 2018 yılında yayınlanan FBDÖP ve MDÖP (MEB; 2018a; 2018b) ve 2024 yılında yayınlanan FBDÖP ve MDÖP (MEB, 2024b; 2024c; 2024d) kullanılmıştır. Dolayısı ile elde edilen bulgular bu programlar özelindedir. Dokümanların analizinde içerik analizi kullanılmıştır. Araştırma sorularında belirtilen temel noktalardan hareket edilerek kodlamalar yapılmıştır (Miles & Huberman, 1994). Bowen (2009), doküman analizinde kategorilere yer verilmesi gerekliliğinden bahsetmiş ve bu çalışmada yapılan kodlamalar araştırma problemleri çerçevesinde “beceri analizi” ve “öğrenme çıktısı analizi” kategorilerine ayrılmıştır. Öğrenme çıktısı analizinde 2018 programı ile yeni programın karşılaştırmalı bir içerik analizi mevcuttur. Beceri analizinde ise 2024 programındaki beceriler konulara bağlı olarak incelenmiştir. Programlarda bu kategorilerde yer alan ifadeler detaylı şekilde incelenmiştir. 2024 öğretim programlarında yer alan öğrenme çıktısı ifadeleri konu içeriğini yeterince yansıtmadığından karşılaştırmada hatalı yargılara varılmaması adına öğrenme-öğretme uygulamaları başlığı altında verilen açıklamalar da analiz sürecine dahil edilmiştir. Örneğin, matematik dersi 3. sınıf düzeyinde Romen rakamları 2018 öğretim programı kazanımlarında açıkça ifade edilmiştir. 2024 öğretim programının ilgili ünitesindeki öğrenme çıktısı ifadeleri üzerinden değerlendirildiğinde ise bu kavramın öğretim programından çıkarıldığı izlenimi oluşmaktadır. Ancak öğrenme-öğretme uygulamalarında güncel programda da bu kavramın ele alındığı açıkça görülmektedir. Bu nedenle, çalışmada yapılan karşılaştırmalarda öğrenme çıktıları ifadeleri öğrenme-öğretme uygulamaları bölümleri dikkate alınarak daha doğru sonuçlara ulaşılması hedeflenmiştir. Bu yolla, benzerlik ve farklılıklar ortaya çıkarılmış ve tartışılmıştır.

### **Geçerlik ve Güvenirlik**

Bu çalışmada, mevcut çalışmada belirlenen 2018 ve 2024 öğretim programlarındaki benzerlik ve farklılıkların gerçeği ne ölçüde yansıttığını değerlendirmek üzere araştırmacılar bağımsız analizlerini yaptıktan sonra, fikir birliği oluşması adına analizleri kontrol ederek çapraz karşılaştırma yapılmıştır. Bu bağlamda, 2018 ve 2024 FBDÖP ve MDÖP analizinde güvenilirliğin sağlanması amaçlanmıştır. MDÖP ve FBDÖP'nin, Millî Eğitim Bakanlığı tarafından görevlendirilen ve alanlarında uzman öğretmen ve akademisyenlerin bulunduğu gruplar tarafından, uzun süreçlerin/tartışmaların/incelemelemlerin sonucunda geliştirildiği bilindiğinden, incelenen belgelerin geçerli ve güvenilir olduğu da varsayılmıştır. Hiçbir araştırmacının ön yargısı analiz sürecine ve yorumlamaya karıştırılmamıştır. Bu yüzden etik açıdan ek bir etik beyana yer verilmemiştir.

## Bulgular ve Yorum

### Fen Bilimleri Öğretim Programlarının Ünite ve Öğrenme Çıktıları Açısından Karşılaştırılması

2018 ve 2024 FBDÖP'nin ünite ve öğrenme çıktıları açısından karşılaştırılmasına yönelik bulgular sınıf düzeyleri bazında aşağıda sunulmuştur.

2024 öğretim programına 3. sınıf düzeyinde dört yeni ünite (1., 3., 7. ve 8. üniteler) eklenmiş ve eski programda yer alan iki ünite (1. ve 5. üniteler) bu sınıf düzeyinden çıkarılmıştır. 2018 programında ikinci ünite olarak yer alan Beş Duyumuz, güncel programda revize edilerek Canlılar Dünyasına Yolculuk ünitesinin ikinci konusu olarak verilmiştir. İki programda örtüşen ünitelere bakıldığında (kuvvet, maddenin yapısı ve canlılar dünyası konuları), benzer içeriğe sahip bu ünitelerdeki en büyük farklılık güncel programda öğrenme çıktısı ifadelerinin bilimsel çıkarım yapma, örüntüler bulma, genellemelere varma, sonuç çıkarma ve tahminlerin geçerliğini sorgulama gibi daha üst düzey becerilere odaklanması olarak görülmektedir. Maddeyi Tanıyalım, Karıştırıp Ayırıştırılm ünitesindeki diğer bir farklılık ise, eski programda 7. sınıf düzeyinde yer alan atıkların ayrıştırılması konusunun ve eski programda 4. sınıf düzeyinde yer alan karışımların ayrıştırılması konusunun bu üniteye taşınmasıdır. Canlılar Dünyasına Yolculuk ünitesinde içerik olarak yapılan ilk değişiklik eski programdaki canlıların cansızlardan ayırt edilmesine yönelik kazanımların kaldırılmış olmasıdır. Ayrıca, mikroskopik canlılar ve mantarlara da değinilerek ünite daha geniş bir çerçeveden ele alınmıştır. 2018 programında sadece bitkilerin yaşam döngüsü incelenirken, güncel programda canlıların yaşam döngülerine ilişkin tümevarımsal çıkarımlar yapılması, bu döngülere ilişkin örüntüler bulunması ve genellemelere varılması beklenmiştir. Eski programdaki Ben ve Çevrem konu başlığı ise bu üniteden çıkarılmıştır. Elektrik konusuna yönelik ünitenin içeriğinde de değişiklikler yapılmıştır. Güncel programda eleştirel düşünme, sorgulama, akıl yürütme gibi becerilerin kullanımı vurgulanmış ve tasarruf konusuna değinilmiştir.

4. sınıf düzeyinde çıkarılan ünite olmamakla birlikte hâlihazırdaki ünitelerin öğrenme çıktısı sayıları ve içerikleri azaltılmıştır. Ayrıca yeni bir ünite (Bilime Yolculuk Ünitesi) eklenmiş ve ünite sıralamalarında değişiklik yapılmıştır. Sağlıklı besleniyorum ünitesinden alkol ve sigara kullanımı ile ilgili kazanım ifadeleri çıkarılmıştır. Besinlerimiz konusu daha ayrıntılı ve derinlemesine işlenmiştir. Mıknatısı Keşfediyorum ünitesinden kuvvetin etkileri kazanımı çıkarılmıştır. Diğer konular ortak görünse de yapılacak olan etkinliklerde öğrenme çıktısı ifadeleri dolayısı ile değişimler yapılması gerekmektedir. Bu Ses Nereden Geliyor ünitesi ses konusu ve içeriği ile sınırlandırılmış, aydınlatma ve ışık ve ışık kirliliği konuları bu sınıf düzeyinden çıkarılmıştır. Ayrıca öğrenme çıktılarının tamamında BSB'ye işaret eden akıl yürütme, tahmin, sorgulama ve deney yapma gibi süreçler vardır. Maddenin Değişimi ünitesi maddenin hal değişimi ve ısı etkisi konuları ile sınırlandırılmıştır. Saf madde, karışımlar, ölçülebilir özellikler ve maddenin özellikleri yeni programdan

çıkarılmıştır. Enerji Dedektifleri ünitesinde 2018 programından farklı olarak, basit elektrik devresine ek olarak enerji kaynakları öğrenme çıktıları eklenmiştir. Eski programda tek bir kazanımda bilimsel bir süreç ifadesi yer alırken, yeni programda devre kurulmasının sorgulama süreci içerisinde yapılması önerilmiştir. Öğrenme çıktısı ifadeleri bilimsel süreçler çerçevesinde geliştirilerek, deney yapma, veri toplama ve analizi, yorumlama, sorgulama, eleştirel bakma ve akıllı yürütme ifadeleri eklenmiştir. Öğrenme çıktılarının yapısındaki bu değişim etkinlik yapılarında da değişime gidilmesi gerektiğine işaret etmektedir.

5. sınıf öğretim programında eski programda bulunan iki ünitenin (2. ve 6. üniteler) yer almadığı ve programa iki yeni ünitenin (3. ve 7. üniteler) eklendiği görülmektedir. Güncel programdaki birinci ve altıncı ünitelerin 2018 programındaki ünite içerikleri ile büyük ölçüde örtüştüğü görülmüştür. Kuvveti Tanıyalım başlığı ile güncellenen ikinci üniteye öğrenme çıktıları incelendiğinde, eski programda 7. sınıf düzeyinde yer alan kuvvet ve ağırlık ilişkisinin bu ünitenin ikinci konu başlığı olarak verildiği görülmektedir. Bununla birlikte, 2018 programında daha üst sınıf düzeylerinde yer alan bazı üniteler ya da konu başlıkları bu sınıf düzeyine taşınmıştır. Örneğin, yeni eklenen Canlıların Yapısına Yolculuk ünitesinde yer alan konu ve kazanımların bir kısmı eski programda 6. sınıf düzeyinde (destek ve hareket sistemi), diğer kısmı ise 7. sınıf düzeyinde (hücre ve organelleri, bitki ve hayvan hücresi arasındaki benzerlik ve farklılıklar, hücre-doku-organ-sistem-organizma ilişkisi) yer almaktadır. Maddenin Doğası ünitesinde de maddenin tanecikli yapısı konu başlığının 6. sınıf düzeyinden çekildiği görülmektedir. Bununla birlikte, eski programda yer alan “Maddenin Ayırt Edici Özellikleri” konusuna güncel programda bu üniteye yer verilmemiştir. Işığın Dünyası başlığı ile güncel programda da bu sınıf düzeyinde yer alan üniteye ışığın yansımaları konusunun çıkarıldığı görülmüştür. Işığın madde ile etkileşimine yönelik olarak eski programda sadece sınıflandırma yapılması hedeflenirken, güncel programda niteliklerin belirlenmesi, maddelerin ayrılması, gruplanması ve etiketlenmesi gibi detaylı süreçler verilmiştir. Bu sınıf düzeyine yeni eklenen Sürdürülebilir Yaşam ve Geri Dönüşüm ünitesinin ise eski programda 7. sınıf düzeyinde yer aldığı belirlenmiştir. Ayrıca, 3. ve 4. sınıf düzeylerine benzer şekilde, bu düzeyde yer alan öğrenme çıktısı ifadelerinin de daha üst düzey düşünme ve beceri seviyelerine işaret ettiği belirlenmiştir.

2024 programına 6. sınıf düzeyinde Işığın Yansımaları ve Renkler ve Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim üniteleri eklenmiştir. 2018 programındaki Ses ve Özellikleri ünitesi ise kaldırılmıştır. Eski programda yer alan ve iki üniteye yer verilen vücudumuzdaki sistemler üniteleri tek üniteye düşürülmüştür. Birinci ünite hariç diğer ünitelerin isimlerinin değiştiği görülmüştür. Vücudumuzdaki sistemler ünitelerinde 2018’de yer alan destek ve hareket, sindirim, dolaşım, solunum ve boşaltım sistemi yeni programda bu sınıf düzeyinde yer almamaktadır. Öğrenme çıktısı ifadeleri yine üst düzey beceriler ile aktif öğrenmeyi işaret etmektedir. 2024 programında Maddenin Ayırt Edici Özellikleri ünitesinde yoğunluk kavramı üzerinde çok daha fazla vurgu yapılmakta ve hal değişimi, genleşme ve büzülme konuları



verilmektedir. Eski programda yer alan yakıtlar ile ilgili kazanım ise yeni programda yer almamıştır. Deney yapma, değişken kontrolü, tahmin etme, çıkarım yapma, veri toplama ve analiz etme, sorgulama, tartışma ve üst düzey düşünme becerileri (eleştirel ve analitik düşünme) öğrenme çıktılarına işlenmiştir. Öğrenme çıktılarının yapı olarak BSB'ye göre dizayn edildiği konu ve kavramlara çok daha az vurgu yapıldığı söylenebilir. Eski programda yer alan model oluşturma çıkarım yapma, tahmin etme gibi öğrenme çıktılarına ifadelerine daha sık ve örüntülü biçimde yer verilmiştir.

7. sınıf düzeyinden iki ünite (2. ve 6. üniteler) çıkarılmış ve iki yeni ünite (3. ve 7. üniteler) bu düzeye eklenmiştir. Bununla birlikte, her iki programda da elektrik konusunda birer ünite olmasına rağmen, 2018 programında elektrik devrelerine yönelik kazanımlar yer alırken, güncel programda elektrikleme ve elektrik yüklerine yönelik öğrenme çıktıları verilmiştir. İlk üniteye dikkat çeken farklılıklardan biri, 2018 programında uzay kirliliğinin açıkça belirtildiği bir kazanıma yer verilirken, 2024 programında konuya farklı bakış açılarıyla yaklaşmayı sağlayacak ifadelerin kullanılmasıdır. Bu konuda uzay araştırmalarının yol açabileceği problemlerin değerlendirilmesi ve belirlenen problemlere yönelik olası çözüm yollarının bulunması istenerek problem çözme becerilerinin kullanılması ve geliştirilmesi hedeflenmiştir. Güncel programda bulutsu ve karadelik kavramlarına herhangi bir vurgu yapılmamıştır. Eski programda yıldız, galaksi ve evren kavramları ayrı kazanımlarda ele alınmış ve aralarındaki ilişkiye yönelik herhangi bir açıklamaya yer verilmezken, güncel programda bu üç kavramın incelenmesi, açıklanması ve hiyerarşik ilişkiler kurulması beklenmiştir. Kuvvet ve Enerji ünitesinde, 2018 programında fiziksel anlamda iş ve enerji türlerine yönelik matematiksel formüller baz alınarak oluşturulan kazanımların yerine, güncel programda bu kavramlara ve anlamlarına yönelik çıkarımların yapılması yoluyla bilginin yapılandırılması hedeflenmiştir. Maddenin Doğasına Yolculuk ünitesinin içeriğinde birtakım değişiklikler yapılmıştır. 2018 programında nispeten daha yüzeysel biçimde ele alınan atom, elementler ve bileşikler konularına güncel programda daha kapsamlı biçimde yer verilmiştir. Güncel programda atomların elektron dizilimlerine ve periyodik tabloya yönelik daha detaylı öğrenme çıktıları bulunmaktadır. 2018 programında ifade edilen bağımlı, bağımsız ve kontrol değişkenleri güncel programda açıkça ifade edilmemiştir. 2018 programında Işığın Madde ile Etkileşimi ünitesinde ilk iki konu başlığı olarak verilen Işığın Soğurulması ve Aynalar konuları güncel programda bu sınıf düzeyinden çıkarılmıştır. Diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi, 7. sınıf düzeyinde yer alan öğrenme çıktılarında da hipotez kurma, neden sonuç ilişkileri kurma, değişkenleri belirleme ve kontrol etme gibi daha üst düzey becerilere işaret edilmiştir.

8. sınıf düzeyine bakıldığında, 2024 programından Basınç ünitesinin çıkarıldığı, yerine eski programda 6. sınıfta yer alan Ses ünitesinin getirildiği görülmüştür. Bazı ünitelerin yerlerinin ve isimlerinin değiştiği de belirlenmiştir. Bu değişim sadece ünite isimlerinde kalmamış, ünitenin içeriğini de etkilemiştir. Mevsimler ve İklim ünitesinde her iki programda da Güneş etrafındaki hareket ve iklim olayları konu edinilmiştir. Kavram sayısı 2024'te azalmış ve eksen eğikliğine daha da

yoğunlaşmıştır. Yaşamın Gizemi ünitesinde modifikasyon ve biyoteknoloji kavramları çıkarılmış, mitoz ve mayoz bölünme eklenmiştir. Sürdürülebilir Yaşam ve Madde Döngüleri ünitesinden besin zinciri ve sürdürülebilir kalkınma konusu çıkarılmıştır. Fotosentez ve solunum konularında bilimsel süreçlerin aktif kullanımı kendini göstermektedir. Elektriğin Yolculuğu ünitesinde elektriklenme kavramı yeni programda yoktur. Eski programda olmayan bağlanma şekilleri ve devre kurma, akım, potansiyel fark kavramları ön plandadır. Devre kurulumunda devreyi tasarlama ve değişkenleri kontrol ederek deney yapma söz konusudur. Elektrik enerjisi dönüşümü her iki programda da aynı şekilde ele alınmış, yeni programda bilimsel süreçlere göre öğrenme çıktısı sıralaması yapılmıştır. Enerji santralleri ve bilinçli tüketim öğrenme çıktılarında aynı şekilde tartışılmaktadır. Diğer sınıf düzeylerinde olduğu gibi 8. sınıfta da BSB'ye bağlı olarak bilimsel süreçlerin çok daha aktif şekilde uygulanmasını işaret eden ifadeler öğrenme çıktılarında yer almaktadır. Deney yapma, veri toplama ve analiz, değişken kontrolü, tartışma, hipotez kurma en çok göze çarpan ifadelerdir. Eski programda yer alan model oluşturma, tahmin etme gibi öğrenci aktif süreçleri işaret eden kazanımlar bütüne yayılmış ve öğrencilerin bilimsel süreçler ile daha fazla iç içe olması istenmiştir. Bu durum diğer sınıf düzeyleri ile de uyumluluk arz etmektedir.

### **Matematik Öğretim Programlarının Ünite ve Öğrenme Çıktıları Açısından Karşılaştırılması**

1. sınıf öğretim programlarındaki kazanımlar karşılaştırıldığında, 2024 programının niceliklerin büyüklüklerini farklı temsillerle vurguladığı, geometrik örüntülere sayılar ve nicelikler temasında yer verdiği ve nesnelerin sayısını tahmin etmek için nokta sayılama (şipşak sayma) etkinliklerini eklediği görülmektedir. Uzunluk ölçme ve tartma kazanımları yeni programda tek öğrenme çıktısında toplanmış ve standart olmayan ölçme araçlarına yer verilmiştir. Her iki programda da ölçme sonuçlarını tahmin etme varken, 2024 programında "tahminin doğruluğuna ilişkin yargıda bulunur" şeklinde sürece vurgu yapılmıştır. Yeni programda 1. sınıfta sıvı ve zaman ölçme öğrenme çıktıları yer almazken, bu konular 2. sınıfa bırakılmıştır. Ayrıca, 2024 programında kuruşlara yer verilmemiş, 100 TL ve 200 TL değerindeki paralar tanıtılmıştır. 2024 programında toplama ve çıkarma işlemleri için bu işlemlerin mantığını çözümlemeye, karşılaştırmaya ve aralarındaki ilişkiye odaklanılmış, eşittir işaretinin anlamına vurgu yapılmıştır. 2018 programında toplama ve çıkarma işlemi yapmayı gerektiren problemleri çözmeye ilişkin öğrenme çıktıları 2024 programında 2. sınıfa bırakılmıştır. Her iki programda da zihinden toplama ve çıkarma işlemine vurgu yapılırken, güncel programda işlemlerin sonuçlarının tahmin edilerek ve zihinden işlem yaparak muhakeme etmeleri beklenmiştir. Kesirlere giriş için verilen yarım-bütün kavramları yeni öğretim programında 1. sınıftan çıkarılarak 2. sınıfa bırakılmıştır. Yer ve yön kavramları için yeni programda yönergeleri çözümleme ve kullanma süreçleri eklenmiştir. 2018 programı veri işleme alanına ilişkin daha spesifik ve sınırlı bir kazanım sunarken, 2024 programı daha geniş ve detaylı bir öğrenme çıktısı yapısına sahiptir. 2024 programı, veri toplama, görselleştirme ve yorumlama

süreçlerini adım adım açıklamaktadır. 2018 programında en çok iki veri grubuna sahip basit tabloların okunması vurgulanırken, 2024 programı kategorik veriye dayalı tek veri grubu ile çalışmayı önermektedir.

2. sınıf öğretim programları karşılaştırıldığında, 2024 programının sayıların sembolik temsillerine daha fazla vurgu yapıldığı görülmektedir. 2024 programı, tahmin yapma ve strateji geliştirme üzerine daha fazla odaklanmıştır. Her iki programda da ritmik sayma önemli bir yer tutarken, 2024 programı ritmik sayma sırasında örüntü bulma ve genelleme üzerinde durmaktadır. 2018 programı, sayı örüntülerinin kuralını bulma ve eksik öğeleri tamamlama üzerine odaklanırken, 2024 programı sayı ve şekil örüntülerini birlikte ele alarak bu örüntülerden çıkarım yapma yeteneğini vurgulamıştır. 2024 programında, 2018 programında ayrı iki konu alanında yer alan kesirler ve ölçme aynı tema altında toplanmıştır. 2018 programı kesir gösterimine girmezken, 2024 programı kesirler arasındaki ilişkiyi çözümlenmeyi içerir. 2018 programı tam, yarım ve çeyrek saatleri okumayı ve göstermeyi içerirken, 2024 programında zaman ölçü birimlerini okuma-yazma ve analog ile dijital saatlerin birlikte kullanımına dikkat çekilmiştir. 2024 programında doğal sayılarla çarpma işlemi gerektiren problemler çözmeye bu sınıf seviyesinde girilmemiştir. 2024 programında öğrencilerin kendi stratejilerini geliştirip matematiksel temsillere dönüştürerek problemi kendi ifadeleriyle açıklamaları teşvik edilmiştir. 2018'de geometrik cisimleri tanımak için şekil modelleri kullanılırken, 2024'te geometrik cisim modellerini kullanarak yapılar sentezleme ve geometrik şekiller kullanarak modeller sentezleme becerileri üzerinde durulmuştur. Sıvı ölçme 2018 öğretim programında ölçme konu alanı içerisinde verilirken, yeni programda Nesnelerin Geometrisi teması altına geçmiştir. 2018 programında, yer, yön ve hareketi tanımlamak için matematiksel dil kullanma becerisi vurgulanırken, 2024 programında hedefe ulaşmak için uygun stratejilere karar verme, ölçüt belirleme ve bilgileri toplama gibi çok daha çeşitli beceriler üzerinde durulmuştur. 2018 programında, çevresindeki simetrik şekilleri fark etme becerisi öne çıkarken, 2024 programında verilen şekiller arasından simetrik olabilecekleri ayırt etme becerisi vurgulanmıştır. Veriye Dayalı Araştırma teması bağlamında 2018 programı verinin en fazla dört kategoride organize edilmesi ve nesnelerin yan yana veya üst üste gelmesi gerektiğini vurgulamış, 2024 programında ise kategorik verilerin çetele tablosu, sıklık tablosu ve şekil grafiği ile görselleştirilmesi üzerinde durulmuştur. 2018'de nesne ve şekil grafiğinde yatay ve dikey gösterimler örneklendirilirken, 2024'te öğrencilerin verileri görselleştirmek için seçtikleri araçlarla (çetele, sıklık tablosu gibi) verileri görselleştirmeleri ve araştırma sonuçlarını yorumlamaları istenmiştir.

3. sınıf öğretim programları karşılaştırıldığında, 2018 programında sayıları karşılaştırma ve sembol kullanarak sıralama varken, 2024 programında sayıları sıralama, öncelik/sonralık ilişkisine göre belirleme ve en yakın onluğa/yüzlüğe göre ifade etme üzerinde durulmuştur. 2024 programından Romen rakamlarının okunması ve yazılması kazanımı çıkarılmış, zaman ölçme ile ilgili olarak Romen rakamları öğretme-öğrenme uygulamalarına yansıtılmıştır. 2024 programından şekil modelleri

kullanarak kaplama yapma ve noktalı ya da kareli kâğıt üzerine çizme çıkarılmıştır. 2018 programında aralarındaki fark sabit olan sayı örüntüsünü genişletme ve oluşturma yer alırken, 2024 programında sayı ve sayı temsiline dönüşen şekil örüntülerine dayalı çıkarım yapmaya odaklanılmıştır. 2024 programına "100'e kadar olan nesnelerin sayısını tahmin edebilme" eklenmiştir. 2024 programında dijital araçlarla zaman ölçümleri yapma ve dijital saatler ile analog saatler arasında bağlantı kurma fırsatı sunulması beklenmiştir. 2018 programı, kulaç, adım, karış gibi bedensel ve ip, tel, kalem gibi bedensel olmayan ölçme araçlarını kullanmayı vurgularken, 2024 programında bu tür standart olmayan ölçme araçlarına değinilmemiştir. 2018 programı dört işlemde daha spesifik işlem adımlarına odaklanırken, 2024 programı işlemlerin arkasındaki mantığı ve ilişkiyi anlamaya daha fazla vurgu yapmıştır. 2018 programı, spesifik geometrik şekillerin ve cisimlerin yüz, köşe ve ayrıt gibi özelliklerinin öğrenilmesine yoğunlaşırken, 2024 programı bu özellikleri yorumlama, sınıflandırma ve ilişkilendirme üzerinde durmuştur. 2024 programına standart ve standart olmayan ölçme araçları ile şekillerin çevre uzunluğunu tahmin etme eklenmiş, çemberin çevresine vurgu yapılmıştır. 2018 programında yer alan "alan ölçme", 2024 öğretim programında 3.sınıf düzeyinden çıkarılarak 4. sınıfa alınmıştır. 2018 programında yer alan nokta, doğru, doğru parçası ve ışın kavramları 2024 öğretim programından çıkarılmış; açı kavramı ise bu sınıf düzeyinden çıkarılıp 4. sınıfa alınmıştır. 2024 programı, simetri doğrularının yanı sıra, simetriye dayalı kodlama stratejilerini de içermektedir. Veriye dayalı araştırma temasında 2018 programı, öğrencilerin grafiklerdeki verileri yorumlama ve toplama/çıkarma işlemleri gerektiren problemleri çözme becerilerini geliştirmeyi hedeflerken, 2024 programında öğrencilerin kategorik ve nicel verilere dayalı istatistiksel araştırma yapma, sorular oluşturma, veri toplama, görselleştirme araçları kullanma, araştırma sonuçlarını yorumlama ve değerlendirme becerilerini geliştirme amaçlanmıştır. 2018 programında en çok üç veri grubu ile çalışılırken, 2024 programında tek veri grubu ile çalışma sınırlılığı getirilmiştir.

4. sınıf öğretim programları karşılaştırıldığında, 2018 programı doğrudan 4, 5 ve 6 basamaklı doğal sayıları okuma ve yazmayı hedeflerken, 2024 programı bu sayıların nicelik temsillerine odaklanır ve bu temsillerin günlük yaşamla bağlantısını vurgular. 2024 programı, sayıların basamaklarını ve bölüklerini belirlemenin yanı sıra, basamak ve sayı değerleri arasındaki ilişkileri anlamayı vurgular. 2018 programı en çok dört basamaklı sayıları en yakın onluğa veya yüzlüğe yuvarlama ile sınırlı iken 2024 programında 100000'e kadar olan sayılar için bu tasnif genişletilmiştir. Ayrıca 2024 programında tasnif edilen sayı gruplarının birler ve binler bölümü şeklinde ifade edilmesi eklenmiştir. 2024 programına şekil örüntüleri de dahil edilmiş ve sayı ve şekil örüntüleri için ilişkiye yönelik bilgi toplama, ortak olan ve olmayan özellikleri belirleme, kural genelleme ve sözlü ifade etme süreçleri eklenmiştir. 2024 programına denk kesir kavramı eklenmiş, denk kesir temsillerini tanıma, uygun temsilleri belirleme ve kullanma süreçlerine odaklanılmış, kesirlerde işlemler için strateji oluşturma, kullanma ve çözümü kontrol etme süreçleri eklenmiştir. Miligram ölçü

birimine yeni programda değinilmemiştir. 2018 programında sıvı ölçme konusu altında litre-mililitre dönüşümlerini içeren kazanımlara yer verilirken, 2024 programında bu kazanımlara yer verilmemiş, dört işlem yapmayı gerektiren problemlerin çözümünde bu birimleri içeren problemlerin çözülmesi vurgusu yapılmıştır. Geometrik cisimlerin açınımları ile ilgili 2018 programı sadece küp ile sınırlı iken, 2024 programına kare prizma, dikdörtgen prizma, üçgen prizma, küre ve dik dairesel silindir dahil edilmiştir. 2024 programında geometrik cisimlerin köşe, yüz ve ayrıtlarına odaklanılmış, bunlar arasındaki mantıksal ilişkileri inceleme ve bu ilişkilerden yola çıkarak geometrik cisim oluşturma beklenilmiştir. Ayrıca standart olmayan ölçü birimleri kullanarak şekillerin alanlarını tahmin etme ve tahmin sonuçlarını değerlendirme süreçleri eklenmiştir. 2024 programında düzlem, ışın, doğru ve doğru parçası gibi temel geometrik kavramlara girilmemiş, sadece açı kavramı günlük yaşam bağlamında dönme miktarı olarak ele alınmıştır. 2024 programında açı ölçer ile açı ölçme uygulamalarına girilmemiştir. Veri analizi ile ilgili olarak 2018 programı sütun grafiklerini inceleme, yorumlama ve oluşturma ile sınırlı iken, 2024 programına olasılık konusu eklenmiştir. Bu doğrultuda günlük yaşamdan olayların olasılıklarını belirleme, kategorik ve nicel veriye dayalı istatistiksel araştırmalar yapabilme ve bu verileri analiz ederek yorumlama becerilerini geliştirmeye odaklanılmıştır.

5. sınıf öğretim programları karşılaştırıldığında; 2018 programı, en çok dokuz basamaklı doğal sayıları okuyup yazma ve bu sayıların bölük, basamak ve basamak değerlerini belirtmeyi hedeflerken; 2024 programında altı basamaklı sayıları okuyup yazma ve bu sayılardan yola çıkarak daha çok basamaklı sayılar ve bunların bölükleri, okunuş ve yazılışları hakkında çıkarım yapmayı hedeflemektedir. 2024 programı yaşamsal problemlerin çözümünde strateji geliştirmek ve değerlendirmek, problem çözme sürecini analiz etmek üzerinde durmaktadır. 2024 programında kesirlere ilişkin kavramların yaşamla ilişkilendirilmesi sürecinde hangi modellerin nasıl kullanılacağı, kullanılabilirliklerine ilişkin karar verme gibi üst düzey becerilere yer verilmekte, yüzde ve ondalık gösterim konusu kesirlerle ilişkili olarak yer bulmakta ve tahmin etmeye değinilmektedir. Ayrıca “Bir çokluğun belirtilen yüzdesine karşılık gelen miktarı bulur” kazanımı çıkarılmıştır. Cebir konuları 2024 programında 5. sınıfa eklenmiştir. 2018 programında 7. sınıfta “eşitlik ve denklem” alt öğrenme alanında verilen “eşitliğin korunumu kavramına 2024 programında 5. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. 2018 programında Sayılar ve İşlemler öğrenme alanında yoğunca yer verilen örüntü ve kuralına ilişkin çalışmalara, 2024 programında cebirle ilişkisi göz önünde bulundurularak bu kısımda yer verildiği görülmektedir. 2018 programında işlem önceliği kavramı ilkökul düzeyinde yer bulurken, 2024 programında bu kavramın 5. sınıf düzeyinde yaşamsal uygulamalarda ve dört işlem problemlerinde yer verildiği görülmektedir. Buna ek olarak algoritma ve algoritmik yapı kavramı sürece dahil edilerek bu yapı içindeki ilişkilerin sözlü olarak ifade edilmesinin vurgulandığı görülmektedir. 2018 programında daire, çember, çap gibi kavramlar yer almazken, 2024 programında çemberin tanımına ulaşma, daireyle ilişki kurma, kesişen çemberler ve merkezleri üzerinden üçgen türlerini kavrama ile üçgen çeşitlerinin

inşasında çemberin özelliklerinden yararlanmanın önemi üzerinde durulmaktadır. 2018 programında yer alan paralelkenar, eşkenar dörtgen, yamuk ve köşegen anahtar kavramları yer alırken, 2024 programında bu anahtar kavramlara yer verilmemekte genel olarak “çokgen” kavramı üzerinde durulmaktadır. 2024 programında çember ve ilişkili kavramlara ek olarak çakışık doğru ve düzgün çokgen kavramları da yer almakta, çokgenin oluşturulması süreci daha detaylı yer bulmaktadır. 2018 programında çizimler genellikle kareli kâğıt üzerinde tasarlanırken 2024 programında gönye, pergel, çizgeç ve sıklıkla bu araçların matematik yazılımında kullanımı vurgulanmakta, çizimler üzerinden geometrik çıkarım ve değerlendirmelerin yapılması öngörülmektedir. 2024 programında bir noktanın diğer noktaya göre konumunu yön ve birim kullanarak ifade etme kazanımı ve uzunluk ve zaman ölçme ile geometrik cisimler alt öğrenme alanları çıkarılmıştır. İstatistiksel araştırma süreci açısından 2018 programında veri toplamayı gerektiren araştırma soruları hazırlama konu edilirken, 2024 programında kategorik veriler öne çıkarılarak, planlama ve anket hazırlama adımları vurgulanır. 2018 programında verilerin sunumu için sıklık tablosu ve sütun grafiği ile sınırlı iken, 2024 programında ek olarak daire, nokta grafiği gibi temsiller de vurgulanır. Ayrıca nokta grafiği 2024 programı ile MDÖP’de yer almıştır. Dağılım ve değişebilirlik kavramları programa eklenmiştir. Olasılık 2024 programında 5. sınıfa eklenmiş ve “özel olasılık” kavramı programda yerini almıştır.

6.sınıf düzeyinde sayılar açısından bakıldığında 2024 programında sorgulamaya, muhakeme, çıkarım ve yorum yapmaya daha fazla yer vermiştir. 2018 programında 5. sınıfta yer alan uzunluk ölçme birimlerine ilişkin içerik 2024 programında 6. sınıfa alınmıştır. 2018 programındaki kuvvet, taban, üslü ifade kavramları 2024 programının bu sınıf düzeyinden çıkarılmıştır. Kümeler, tam sayılar ve oran konularına ilişkin içerik 2024 programında bu sınıf düzeyinde yer almadığı görülmektedir. 2024 programında kesir ve bölme işlemi arasındaki ilişkiye yönelik tümevarımsal akıl yürütmeye yer verilmiş, devirli devirsiz ondalık gösterimlerle ilgili genellemelere ulaşılması hedeflenmiştir. Cebir açısından 2018 programında cebirsel ifadenin, terimlerinin ve değişken kavramının tanınması ve anlamına ilişkin çalışmalara yer verilirken, 2024 programında gerçek yaşam durumlarındaki bilinmeyen niceliklere ilişkin muhakeme yapabilme, çıkarımda bulunabilme ve algoritmaları yorumlayabilme üzerinde durulmaktadır. Geometri açısından bakıldığında, 2018 programında uzunluk ölçme birimleri 5. sınıf kazanımları arasında yer almakta iken 2024 programında alan ölçme birimleri ile aralarındaki ilişkinin analogik akıl yürütmesinin yapılması üzerinde durulmaktadır. 2024 programında arazi ölçme birimlerine, geometrik cisimler ve sıvı ölçme alt öğrenme alanları ve ilgili kazanımlarına yer verilmemiştir. 2018 programında çemberi çizme, tanımlama ve daire ile arasındaki ilişkiyi yorumlama konuları 6. sınıf düzeyinde yer bulurken, 2024 programında bu kavramlar 5. sınıfta yer almıştır. 2024 programına çemberin uzunluğu ve çap uzunluğu arasında çıkarım yapma, merkez açı ile gördüğü yay arasında tümevarımsal muhakeme yapma süreçlerine yer verilmiştir. 2018 programında merkez açı ve gördüğü yay uzunluğu arasındaki ilişki yeni programda 7. sınıf

düzeyine alınmıştır. İstatistiksel araştırma süreci açısından 2018 programında iki veri grubunu karşılaştırmayı gerektiren araştırma soruları hazırlama ve veri toplama konu edilirken, 2024 programında kategorik veya nicel veriler öne çıkarılarak, plan yapma, anket hazırlama ve kullanma, veriye dayalı karar verme üzerinde durulmaktadır. 2024 programına kök-yaprak gösterimi eklenmiştir. 2018 programındaki anahtar kavramlara ek olarak 2024 programında eksenler, ortanca, nicel değişken ve veri kavramları göze çarpmaktadır. Olasılık 2024 programında 6. sınıfa eklenmiştir. 2018 programında 8. sınıf kazanımları arasında yer alan deneysel olasılık hesabında kullanılan matematiksel modelin 2024 programında 6. sınıf düzeyine çekildiği görülmektedir.

7.sınıf düzeyinde sayılar açısından bakıldığında; 2018 programında tam sayılar konusu 6. sınıfta başlarken, 2024 programında 7. sınıfta başlanmış, doğal sayı-tam sayı-rasyonel sayı ilişkisinin yorumlanması sağlanmaya çalışılmıştır. 2018 programında mutlak değer kavramı tam sayıların başlangıcı ile birlikte 6. sınıfta yer alırken, 2024 programında 7. sınıfta alınmıştır. 2024 programına birim oran ve temel oran kavramları eklenmiştir. Cebir açısından bakıldığında, 2018 programında bir cebirsel ifadeyi bir doğal sayı ile çarpma kazanımı varken, 2024 programında cebirsel ifadeyi bir rasyonel sayı ile çarpma işleminin yorumlanması şeklindedir. 2018 programındaki sayı örüntülerinin kuralını bulma-kuralı verilen örüntüyü bulma kazanımı, 2024 programında 5. ve 6. sınıf düzeyine alınmıştır. 2024 programında eşitliğin korunumu ilkesinin bu sınıf düzeyinde pekiştirildiği, birinci dereceden bir bilinmeyenli denklem içeren yaşamsal problemleri ve eşitsizlikleri içeren yaşamsal problemleri çözebilme hedeflenmektedir. 2024 programına “sayılar ve özelliklerine ilişkin ispatlar hakkında muhakeme yapabilme” ile “temel aritmetik ve cebirsel işlemler içeren durumlardaki süreci algoritma ifade yöntemlerini kullanarak yapılandırabilme” öğrenme çıktıları eklenmiştir. Dönüşüm 2024 programında 7. sınıfa eklenmiştir. Geometri açısından bakıldığında, 2018 programında bu sınıf düzeyi için geometrik cisimler konusuna ilişkin herhangi bir kazanım bulunmazken, 2024 programında bu temada öğrencilerin geometrik cisimler ve görünümelerini yorumlayabilmeleri, dikdörtgenler prizmaları ile modellenen cisimlerin yüzey alanını ve hacmini hesaplayabilmeleri, hacim ölçme birimleri arasındaki ilişkileri değerlendirebilmeleri amaçlanmaktadır. 2018 programında 5. ve 6. sınıf düzeylerinin her ikisinde de yer alan geometrik cisimler alt öğrenme alanı ve ilgili kazanımların 2024 programında 5. ve 6. sınıftan tamamen kaldırılıp dikdörtgenler prizması temelinde bu sınıfa yerleştirilmiştir. 2018 programında 5. sınıf düzeyinde yer alan dikdörtgenler prizmasının yüzey alanını hesaplama ve 6. sınıf düzeyinde yer alan dikdörtgenler prizmasının hacmini belirlerken birim hacimden (küp) yararlanma, hacim bağıntısını oluşturma, hacim ölçü birimlerini değerlendirmeye ilişkin öğrenme çıktılarının tamamının 2024 programında 7. sınıf düzeyine alınmıştır. Düzgün çokgenlerin kenar ve açı özellikleri, iç-dış açılarına ilişkin kazanımlara 2024 programında ayrıca yer verilmemiştir. İstatistiksel araştırma süreci açısından bakıldığında, 2024 programında ortalama mutlak sapma kavramı dikkat çekmektedir. Olasılık 7. sınıfa, 2024 programında eklenmiştir. Bu temada, 2018 programında hiç

yer almayan öğrencilerin ayrık olan ve ayrık olmayan olayları, eşit olasılıklı ve eşit olasılıklı olmayan olayları, tümleyen olay kavramlarını ve bu olayların olasılıklarını teorik olasılıkla inceleyebilmeleri amaçlanmaktadır.

8.sınıf düzeyinde sayılar açısından bakıldığında; çarpanlar ve katlar alt öğrenme alanı 2024 programında 6. sınıfa alınmıştır. Bilimsel gösterim ve özdeşlikler 2024 programında yer almamaktadır. 2018 programında doğrusal denklemler yer alırken yeni programa doğrusal fonksiyon kavramı girmiştir. 2024 programında iki farklı doğrunun, eğimleri üzerinden değerlendirilmesi detayı yer almıştır. 2024 programında dik koordinat sisteminde noktaların ötelenmesi sürecinde öğrencinin bazı çıkarımlar ve genellemeler yapabilmesi, bu çıkarımlarından yola çıkarak istenen ötelemeyi çizim yapmadan ifade edebilmesi vurgulanmaktadır. Geometri açısından bakıldığında, 2018 programında üçgende kenarortay, açıortay ve yüksekliği belirleme kazanımı 8.sınıfta iken 2024 programında 7. sınıfta alınmıştır. 2024 programında farklı olarak dikdörtgen dik piramit kavramı dikkat çekmektedir. Olasılık konusu 2018 programında yalnızca 8.sınıfta varken 2024 programında bu sınıf düzeyindeki içerik önceki sınıflara yayıldığı için bu sınıf için, öğrencilerin önceki sınıflarda öğrenmiş olacağı öznel olasılık, deneysel olasılık ve teorik olasılık ilişkisine dayalı, bir olayın olasılığı hakkında karar verebilmeleri amaçlanmaktadır. Bu süreçte yaşamda karşılaşılan bir durumda farklı olasılık yaklaşımlarından uygun olana karar verme konusu vurgulanmaktadır.

### **2024 FBDÖP'nin Beceriler, Eğilimler, Bileşenler ve İlişkiler Açısından Değerlendirilmesi**

2024 FBDÖP'de yer alan beceriler, eğilimler, bileşenler ve ilişkiler sistematik ya da hiyerarşik bir düzende dağılım göstermemektedir. Örneğin, alan becerileri kategorisinde 3. ve 5. sınıf düzeylerinde dokuzar, 4. sınıf düzeyinde yedi, 6. ve 8. sınıf düzeylerinde 10'ar ve 7. sınıf düzeyinde sekiz farklı beceri kodlanmıştır. Bu becerilerin ünite bazlı kodlanma sayılarının ise 3. sınıftan 8. sınıfa kadar sırasıyla 12, 12, 17, 19, 14 ve 21 olduğu görülmektedir. Kavramsal becerilerin dağılımında da benzer bir durumun söz konusu olduğu belirlenmiştir. Bununla birlikte, düşük sınıf düzeylerinde genellikle her bir üniteye farklı alan becerisi(leri) ya da kavramsal beceri(ler) hedeflenirken, sınıf düzeyi arttıkça bazı becerilerin ard arda gelen üniteler boyunca geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Alan becerileri ve kavramsal becerilerle ilgili dikkat çeken diğer bir husus, bazı ünitelerde hiçbir alan becerisinin ya da kavramsal becerinin geliştirilmesinin beklenmemesidir. Örneğin, 3. sınıf düzeyinde birinci ve üçüncü ünitelerde hiçbir alan becerisi kodlanmazken, 6. sınıf düzeyinde birinci, 5. ve 6. sınıf düzeylerinde hiçbir kavramsal beceri kodlanmamıştır. Diğer yandan, alan becerisinin kodlanmadığı ünitelerde mutlaka kavramsal becerilerde kodlamaların yapıldığı ve kavramsal becerilerin kodlanmadığı ünitelerde de alan becerilerinin kodlandığı görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde geliştirilmesi en fazla hedeflenen alan becerileri sınıflandırma, deney yapma, bilimsel çıkarım yapma ve bilimsel model oluşturma becerileri olarak açığa çıkmıştır. En az



odaklanılan beceriler ise, bilimsel veriye dayalı tahmin, operasyonel tanımlama, tümdengelsel akıl yürütme ve kanıt kullanma becerileridir. Kavramsal becerilerden en fazla karşılaştırma becerisi ele alınırken, çözümlenme, gözleme dayalı tahmin etme, yansıtma, tümdengelsel akıl yürütme, sentezleme ve eleştirel düşünme becerileri tüm sınıf düzeylerinde en az kodlanan beceriler olmuştur.

Eğilimler açısından değerlendirildiğinde entelektüel eğilimlerin ön planda olduğu görülmektedir. Özellikle, merak, oyunseverlik, yaratıcılık, gerçeği arama ve soru sorma eğilimlerinde ünite ve sınıf düzeyleri boyunca devamlılığın daha fazla hedeflendiği belirlenmiştir. Tüm sınıf düzeyleri bazında en fazla kodlanan eğilimler sırasıyla soru sorma, gerçeği arama, merak ve oyunseverlik şeklindeyken, en az odaklanılan eğilimler azim ve kararlılık, empati, girişkenlik ve şüphe duyma olarak belirlenmiştir. Ayrıca, alan becerileri ve kavramsal becerilerden farklı olarak tüm sınıf düzeylerindeki tüm ünitelerde en az iki eğilime değinildiği görülmektedir. Programlar arası bileşenler kategorisinde, sosyal duygusal öğrenme becerileri boyutunda sırasıyla kendini düzenleme (öz düzenleme), işbirliği, iletişim ve sorumlu karar verme becerilerinin programa yoğun biçimde dahil edildiği görülmektedir. Değerler boyutunda ise çalışkanlık ve sorumluluk ön plana çıkarken, aile bütünlüğü, mahremiyet, mütevazılık, özgürlük ve sevgi programda en az yer verilen değerler olmuştur. Bu kategorinin son boyutu olan okuryazarlık becerilerinde bilgi okuryazarlığı, veri okuryazarlığı, görsel okuryazarlık ve dijital okuryazarlık en fazla kodlanan becerilerdir. Disiplinler arası ilişkilendirmelere bakıldığında ise, Türkçe ve Görsel Sanatlar dersleri yoğun biçimde görülürken, bu iki dersi Bilişim Teknolojileri ve Matematik disiplinlerinin takip ettiği belirlenmiştir. En az ilişkilendirme ise Beden Eğitimi ve Oyun, Müzik, Astronomi, Mühendislik, Okul Temelli Sosyal Sorumluluk ve Çevre Eğitimi ve İklim Değişikliği ile kurulmuştur. Son olarak, beceriler arası ilişkiler çerçevesinde yapılan kodlamalar incelendiğinde, nispeten yüksek düzeyde kurulan ilişkiler sırasıyla bilgi toplama, gözleme, yapılandırma, eleştirel düşünme, karşılaştırma ve çıkarım yapma kodlarıyla ortaya çıkmıştır. Operasyonel tanımlama, bilimsel çıkarım yapma, çelişki giderme, özetleme, mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etme, muhakeme (akıl yürütme) ve problem çözme ise en düşük düzeyde kalan beceriler arası ilişkilendirmeler olarak programda yer almıştır.

### **2024 MDÖP'nin Beceriler, Eğilimler, Bileşenler ve İlişkiler Açısından Değerlendirilmesi**

2024 ilkököl ve ortaokul MDÖP'de de yer alan beceriler, eğilimler, bileşenler ve ilişkiler sistematik ya da hiyerarşik bir düzende dağılım göstermemektedir. Beş boyutta ele alınan ve her birinin iki veya dört bütünlük becerisi bulunan matematiksel alan becerilerinde 1. ve 8. sınıf düzeyinde altı, 2., 4., 6. ve 7. sınıf düzeyinde yedi, 5. sınıf düzeyinde sekiz ve 3. sınıf düzeyinde ise dokuz farklı bütünlük beceri kodlanmıştır. Bazı alan becerilerinin ise sınıf düzeyi arttıkça art arda gelen üniteler boyunca geliştirilmesinin hedeflendiği görülmektedir. Örneğin; matematiksel muhakeme alan becerisi işlemlerden cebirsel düşünmeye temasının yer

aldığı tüm sınıf seviyelerinde belirlenmiştir. Alan becerileri ile ilgili dikkat çeken diğer bir husus, bazı ünitelerde hiçbir alan becerisinin geliştirilmesinin beklenmemesidir. Örneğin; 2.sınıf seviyesinde Sayılar ve Nicelik II temasında, 5 ve 6.sınıf seviyesinde Veriden Olasılığa temasında, 7.sınıf düzeyinde Dönüşüm, Geometrik şekiller, Veriden olasılığa temasında ve 8.sınıf düzeyinde Geometrik nicelikler ve Veriden olasılığa temasında alan becerileri yer almamaktadır. Diğer yandan, alan becerisinin kodlanmadığı ünitelerde mutlaka kavramsal becerilerde kodlamaların yapıldığı benzer şekilde kavramsal becerilerin kodlanmadığı ünitelerde de alan becerilerinin kodlandığı görülmektedir. Tüm sınıf düzeylerinde geliştirilmesi en fazla hedeflenen matematik alan becerisi hem ilkökul hem ortaokulda yer alan matematiksel problem çözme becerisi olmuştur. Süreç bileşeni olan matematiksel çözümler geliştirme ise sadece ilkökul seviyesinde görülmektedir. Bir diğer yoğun hedeflenen alan becerisi matematiksel muhakeme olup, süreç bileşeni olan çıkarım yapma ve matematiksel doğrulama/ispat yapma becerileri ise sadece ortaokul seviyesi ile sınırlı bırakılmıştır. Bir diğer sık rastlanan alan becerisi matematiksel temsil olup, süreç bileşeni olan matematiksel temsillerden yararlanma sadece ilkökul seviyesinde ortaya çıkmıştır. En az odaklanılan alan becerisi ise matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma becerisidir. Alan becerilerine paralel bir durum kavramsal becerilerde de gözlenmektedir. Üç seviyede ele alınan kavramsal beceriler için temel kavramsal beceriler sadece ilkökul düzeyi ile sınırlıdır. Bütünleşik alan becerileri ise hem ilkökul hem de ortaokul seviyesinde olup sistematik ya da hiyerarşik bir düzende dağılım göstermemektedir. Bazı ünitelerde hiçbir kavramsal becerisinin geliştirilmesi beklenmemekte olup, örneğin; 1, 2 ve 3.sınıf seviyesindeki veri ile çalışma ve araştırma temasında hiçbir kavramsal beceri yer almamaktadır. Bütünleşik kavramsal becerilerden en fazla hedeflenen beceriler hem ilkökul hem de ortaokul seviyesinde yer alan yorumlama, çözümlenme ve çıkarım yapmadır. En az odaklanılan bütünleşik kavramsal beceriler ise karşılaştırma, sentezleme ve geneleme olmuştur. Kavramsal beceriler içerisinde yer alan üst düzey düşünme becerileri ise karar verme ile sınırlı olup, sadece 2 ve 3.sınıf düzeyinde Nesnelerin Geometrisi II ve 8. Sınıf veriden olasılığa temasında mevcuttur.

Eğilimler açısından incelendiğinde tüm sınıf düzeylerindeki tüm temalarda en az bir eğilime vurgu yapıldığı görülmektedir. Benlik eğilimlerinden merak, sosyal eğilimlerden oyunseverlik ve entelektüel eğilimlerden ise analitik düşünme, sistematik olma ve yaratıcılık eğilimleri ön planda çıkmıştır. Özellikle merak ve oyunseverlik eğilimlerinin sınıf düzeyleri ve temalar boyunca devamlılığı daha fazla hedeflenmiştir. Diğer yandan benlik eğilimlerinden bağımsızlık ve kendine güvenme, sosyal eğilimlerden empati ve entelektüel eğilimlerden uzmanlaşma en az odaklanılan eğilimlerdir. Ayrıca ilkökul düzeyinde farklı olarak bağımsızlık, şüphe duyma gibi eğilimler ortaokul programında yer almıştır. Programlar arası bileşenlerden ilki olan sosyal duygusal öğrenme becerileri boyutunda kendini düzenleme (öz düzenleme), işbirliği, iletişim ve sorumlu karar verme becerilerinin programa yoğun biçimde dahil edildiği görülmektedir. Tüm sınıf seviyelerinde yer alan temalarda en az bir olmak

üzere mutlaka bir beceriye vurgu yapılmıştır. Programlar arası bileşenlerden ikincisi olan değerler açısından çalışkanlık, estetik ve tasarruf değerleri ön plana çıkarken; özgürlük, sabır, mahremiyet, mütevazılık ve yardımseverlik programda en az yer verilen değerler olmuştur. Ayrıca ilkokul düzeyinden farklı olarak merhamet, dürüstlük, temizlik gibi eğilimlere ortaokul programında yer verilmiştir. Programlar arası bileşenlerden üçüncüsü olan okuryazarlık becerileri açısından program incelendiğinde dijital okuryazarlık, görsel okuryazarlık ve bilgi okuryazarlığı en fazla kodlanan beceriler olduğu görülmektedir. İlkokul düzeyinden farklı olarak sürdürülebilirlik, vatandaşlık ve sanat okuryazarlığı ortaokul programına eklenmiştir. Veri okuryazarlığı ise ilkokulda her sınıf düzeyinde (1 ve 2.sınıfta birden fazla temada) yer alırken ortaokulda ise sadece 5.sınıf sayılar ve nicelik II ve 8.sınıf veriden olasılığa temasında yer almıştır. Disiplinler arası ilişkiler bakımından program incelendiğinde ilkokul ve ortaokul düzeyinin her ikisi içinde en fazla görsel sanatlar dersi görülmektedir. Bunun yanı sıra ilkokul düzeyinde beden eğitimi ve oyun ve hayat bilgisi, ortaokul düzeyinde ise sosyal bilgiler ve fen bilimleri dersleri yer almıştır. En az ilişkilendirme ise beden eğitimi (ortaokul düzeyi), müzik, teknoloji ve tasarım ve bilişim teknolojileri ve yazılım ile kurulmuştur. Bazı temalarda herhangi bir ilişki kurulması önerilmemiştir. Örneğin; 5.sınıf sayılar ve nicelik II temasında, 6. sınıf işlemlerle cebirsel düşünmeye temasında herhangi bir ilişki yer almamıştır. Son olarak, beceriler arası ilişkiler çerçevesinde yapılan kodlamalar incelendiğinde, nispeten yüksek düzeyde kurulan ilişkiler matematiksel temsil ve matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma olarak ortaya çıkmıştır. Sorgulama, gözleme dayalı tahmin etme, yapılandırma, yansıtma, değerlendirme, tartışma, özetleme ve çözümlenme ise en düşük düzeyde kalan beceriler arası ilişkilendirmeler olarak programda yer almıştır.

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Analizler sonucunda elde edilen bulgular tartışılmadan önce programın genel yapısına kısaca değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir. Yeni öğretim programlarının Milli Maarif Model temel alınarak yapılandırıldığı belirtilmektedir (MEB, 2024a). Literatürden Milli Maarif dava olarak Nurettin Topçu'nun eserleri çıkmaktadır (Günay & Yıldırım, 2019). Öncelikle bir program, öğrenme kuramının sınırları çizilerek tanımlanabilir. Sonra bu kuramın uygulama biçimi olarak modeller ortaya konmalıdır. 2024 programında netleşmiş bir teori ve öğrenme çıktıları için uygulanabilecekleri bir yapı görünmemektedir. Ancak şu da belirtilmelidir ki ortak metinde “birden fazla teoriye programda yer verme” ile ilgili açıklamalar programda esneklik payı bırakmaktadır. Bu durumda ise öğrenme yaklaşımlarının işe koşulduğu noktalar kapalı kalmaktadır. Dolayısıyla bir programın sahip olması ve temellendirilmesi gereken teori/yaklaşımların işe koşulduğu temel noktaların zafiyeti söz konusu olmaktadır. Örneğin, eğer Nurettin Topçu Maarif Davası temel alınmış ise, daimicilik ve esasiciliğin vurgu yaptığı gelenekler, görenekler, değerler veya insan olma vasıflarını ele almak ve bunların müfredatta temellendirildiği noktalara

uygun dönütlere yer vermek gerekmektedir. Dolayısıyla alan bilgisi öğrenme çıktılarını görmeyi beklemek yanlış olmayacaktır. Nurettin Topçu (1960) öğretmeni, merkezdeki otorite ve öğrencilere değer kazandıracak etken olarak görür. Ona göre lise 2 veya 3. sınıfa kadar teorik bilim yani içerik bilgileri ile öğrenciler donanmalı daha sonra uygulamalı bilime başlanmalıdır (Topçu, 1960). Bu görüş modern öğrenme kuramları tarafından çok kabul görmemekte, ilerlemeci ve yeniden kurmacılar öğrenciyi merkeze almaktadır (Karadağ vd., 2009). Bilginin menfaatçi ve kapitalist boyutunu yüceltmeye çalışmakta, bu nedenle de beceri kavramını ortaya atmaktadırlar. Yani mezun olduğunda sanayide veya herhangi bir iş alanında, işe yarayan insan anlayışıyla okul bilgisi ve ondan beklentilerine bakılmaktadır. 2024 öğretim programı söylemleri ile *hem geleneksel hem de çağdaş bir müfredat* görüntüsü vermektedir. Bu bağlamda, programda her iki anlayışın hâkim olduğu söylenebilir. Müfredatlardaki temel problem çok fazla beceri sınıflamalarının yapılması ve her bir beceri sınıfında onlarca alt becerinin olmasıdır. Dahası, bu becerilerin ve alt becerilerin birçoğu birbiri ile çakışmakta veya çarpışmaktadır. Yani çok fazla beceri grubu ve bazı becerilerin sınıflandırmalarında literatürle örtüşmeyen yapılar görülmektedir. Bu durumun yukarıda tartışılan birden fazla yaklaşımın temel alınması ile bağlantısı olabilir ki bu durumda program karmaşık hale gelmektedir. Örneğin, çok bilindik bilimsel süreç becerileri bile farklı kelimelerle ifade edildiği için yabancılaştırılmıştır. Sınıflama ve akıl yürütme gibi birçok becerinin de farklı gruplar altında sınıflandığı görülmektedir. Bu çerçevede, K12 becerilerini anlamak ve onları öğrenme çıktıları bağlamında yorumlayıp etkinliklere dönüştürmek derin okuryazarlık ve ciddi araştırma ve yazma için zaman gerektiren olgular olarak göze çarpmaktadır. Aşına olunmayan eğilim ve sosyal duygusal becerileri materyallere dönüştürmek gerçekten ciddi mesai, eğitim ve okuryazarlık gerektirmektedir.

2018 öğretim programında gözlem yapma, keşfetme, tartışma gibi ifadeler kullanılırken, güncel programda gözleme dayalı tahmin yapma, veri toplama ve analizi, deney tasarlama, benzerlik ve farklılıkları tanımlama gibi üst düzey alan becerilerine ve kavramsal becerilere hitap eden ifadelere yer verilmiştir ve bu en temel fark olarak göze çarpmaktadır. Bu bağlamda, 2024 öğretim programının tüm sınıf kademelerinde öğrencilerin sürece zihinsel ve fiziksel olarak daha fazla aktif katılımını teşvik eden hedefler koyduğu söylenebilir. Bu durum, içinde bulunduğumuz çağa ve gelecekte duyulacak ihtiyaçlara cevap verecek nitelikte bireyler yetiştirilmesi için öğretim programlarında doğru bakış açılarının takip edildiğinin de göstergesi olarak kabul edilebilir (Demir & Çelik, 2020). Diğer yandan, eski öğretim programlarındaki bazı ünitelerin ya da konu başlıklarının güncel programda farklı sınıf düzeylerine taşındığı görülmektedir. Örneğin, MDÖP’de cebir konuları yeni programla birlikte 5. sınıfa eklenmiş, 2018 programında 7. sınıfta “eşitlik ve denklem” alt öğrenme alanında verilen “eşitliğin korunumu kavramına 2024 programında 5. sınıf düzeyinde yer verilmiştir. Aynı zamanda birçok ülkede (örneğin; Almanya, İtalya gibi) cebir öğretimine küme sembolünün öğretimi ile başlanırken (Ersoy & Erbaş, 2000), yeni öğretim programında kümeler konusu

kaldırılmıştır. Kümeler ve elemanları arasındaki ilişkileri anlamak, 8. sınıf düzeyine yeni eklenen fonksiyon kavramının da temelini oluşturmakta iken, kümelerin artık programda yer almaması bu anlamda dikkat çekicidir. Benzer şekilde, eski fen öğretim programında 7. sınıf düzeyinde yer alan bitki ve hayvan hücresinin karşılaştırılması ve hücre-doku-organ-sistem-organizma ilişkisi güncel programda 5. sınıf düzeyine alınmıştır. Aynı ünite, eski programda 6. sınıf düzeyinde yer alan destek ve hareket sistemleri de verilmiştir. Sistemlere ait konuların öğretiminden önce hücre-doku-organ-sistem-organizma ilişkisinin verilmesi anlamlı öğrenmelerin gerçekleşmesi açısından ön koşuldur ve yeni programda bu gözletilmiştir. Ancak hem üst sınıf düzeylerinde yer alan ünitelerin ve konuların daha küçük sınıf düzeylerine taşınması hem de fen programı örneğinde olduğu gibi bağımsız olarak verilen öğrenme çıktılarının aynı ünite altında toplanmış olması endişelere sebep olmaktadır. Eski programlara yönelik yapılan pek çok çalışmada hedef öğrenci gruplarının ilgili öğrenme çıktılarını ve kavramları öğrenmede yaşadıkları zorluklar vurgulanmaktadır. Örneğin, 2013 öğretim programında 8. sınıf düzeyinde yer alan mitoz ve mayoz bölünmenin 2018 programında 7. sınıf düzeyine çekilmesi de yapılan çalışmalar sonucunda eleştirilmiş ve öğrencilerin öğrenmekte en çok zorlandıkları konular arasında yer almaya devam etmiştir (Cengiz, 2019; Özcan & Düzgünoğlu, 2017). 2024 öğretim programına bakıldığında, bu konunun yeniden 8. sınıf düzeyine taşınmış olması da öğrencilerin belirli kavramları daha üst sınıf düzeylerinde öğrenmelerinin daha kolay ve doğru olduğunun kanıtı niteliğindedir. Benzer durum matematik programında tam sayılar konusunda göze çarpmaktadır. Geçmiş programda 6. sınıfta başlayan ve 7. sınıfta dört işlem ile devam eden bu konu öğrencilerin özellikle 6. sınıf düzeyinde negatif tamsayının ne anlama geldiği hususunda yaşadıkları zorluklar bilinmektedir (Erdem vd., 2015). Yeni programda ise tam sayılar konusu tamamen 7. sınıf düzeyine alınmış ve sayı kümeleri arasında ilişki kurulması şeklinde vurgulanmıştır. Güncel programların öğrenme çıktılarının tüm sınıf düzeylerinde daha üst düzey becerilere hitap ettiği de göz önünde bulundurulduğunda, öğrenme öğretme süreçlerinde yaşanacak zorluklar ve öğretim hedeflerine ne düzeyde ulaşabileceği hususları dikkat çekmektedir. Öğretim programında yer alan öğrenme çıktıları ifadelerinde hipotez oluşturma alan becerisinin sınırlı sayıda ünite kodlanması, ortalamının üzerinde kodlamaya sahip deney yapma becerisinin etkili biçimde uygulanabileceğine yönelik soru işaretleri doğurmuştur. Hipotez kurma ve deney yapma birbiriyle ve fen bilimleri ile en ilişkili kavramlar olarak kabul edildiğinden (Başar, 2021), güncel programın bu açıdan zayıf bir yöne sahip olduğu düşünülebilir. Gözleme ve veriye dayalı tahmin yapma gibi becerilerin de ortalamının altında kodlanmış olması bu görüşü destekler niteliktedir. Diğer yandan, öğrenme çıktıları ifadelerinin eski programlara göre daha yüzeysel ve kapalı biçimde verilmesinin özellikle mesleğe yeni başlayan öğretmenlerin süreç tasarımlarında konunun sınırlarını çizme noktasında zorlanmalarına sebep olabileceği düşünülmektedir (Candaş vd., 2019).

MDÖP kapsamında dikkat çeken bir durum neredeyse temaların tamamında temadaki kavramlar ve genellemelerle ilişkili günlük yaşam problemleri çözer

şeklinde bir öğrenme çıktısının yer almasıdır. İlgili öğrenme-öğretme uygulamaları incelendiğinde ise problemin anlaşılması, strateji seçimi gibi problem çözmenin basamaklarının (Polya, 1957) tamamına yer verildiği görülmektedir. Ayrıca araştırmalarda öğretim programlarında problem çözme stratejilerine yer verilmesi gerektiği vurgusuna (Işık & Kar, 2011) paralel olarak deneme ve yanılma, geriye doğru çalışma gibi problem çözme stratejilerinin programda önerildiği görülmektedir. Bu durum matematiksel problem çözme alan becerisini programda sıklıkla kazandırılması hedeflenen bir beceri olması ile de uyumludur. Burada dikkat çeken bir diğer durum ise eski programda "... ile ilgili problem kurar" şeklinde kazanımlar yer alırken, yeni programda özel olarak problem kurmaya dönük herhangi bir öğrenme çıktısı yer almamakta alt becerilerde yer verilmektedir. Birçok ülke (örn. İtalya), matematik derslerinde problem kurma becerisini vurgulamakta ve öğretim programlarında problem kurmaya yer vermektedir (Bonotto & Santo, 2015). ABD Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM, 2000), problem kurmayı matematik öğretiminin merkezi bir aktivitesi olarak tanımlamıştır. Yeni programda problem kurma becerisinin bir önceki programa kıyasla geri planla tutulması bu anlamda bir çelişki yaratmaktadır.

FBDÖP kapsamında üzerinde durulması gereken en önemli konulardan birinin çevre eğitimi olduğu düşünülmektedir. Çevre eğitimi ve sürdürülebilirlik ülkemizde ilk ve ortaokul düzeylerinde en kapsamlı biçimde fen bilimleri dersi içerisinde ele alınmaktadır. Nitekim güncel öğretim programının temel yaklaşımı ve özel amaçları başlığı altında da sürdürülebilirliği temel alan fen öğretimi vurgusu yapıldığı görülmektedir (MEB, 2024b). Tüm sınıf düzeylerinde atık, geri dönüşüm ve sürdürülebilirlik kavramlarının temel alındığı ünitelere yer verilmiştir. Buradan, çevre eğitime yönelik hedeflere ulaşılmasını sağlamak adına öğrenme çıktısı ve ünite boyutunda gereken adımların atıldığı söylenebilir. Ayrıca, sürdürülebilirliğe ve çevre eğitime disiplinler ve sınıflar gözetilerek program metninde yer verilmiştir. Aynı zamanda, program ortak metninde ifade edilen disiplinler arası ilişkiler ve yatay-dikey eksenli yapı göz önünde bulundurulduğunda, ayrı bir konu alanı olarak değerlendirilebilecek çevre eğitimi ve sürdürülebilirliğin FDÖP'ye ilişkili üniteler altında yer verildiği görülmektedir. Analiz sürecinde, öğrenme çıktıları içerisinde belirlenebilse de, bu becerilerin fen programındaki fark edilebilirliği ile ilgili belirsizlikler mevcuttur. Buna karşın, ilgili ünitelerde disiplinler arası ilişkiler başlığı altında çevre eğitimi ve iklim değişikliği boyutunun sadece 8. sınıf düzeyinde bir kez yer aldığı görülmektedir. Ayrıca, ilgili üniteler dışında, program genelinde okuryazarlık becerilerinde sürdürülebilirlik okuryazarlığını v n yer almadığı belirlenmiştir. Çevre eğitiminin merkezi konumunda bulunan fen bilimleri dersi kapsamında bu becerilerin ve ilişkilendirmelerin daha fazla vurgulanması gerektiği düşünülmektedir. Diğer yandan, örneğin 4. sınıf düzeyinde enerji dedektifleri ünitesinde yenilenebilir enerji kaynaklarına değinilmiş ve bunu destekleyecek biçimde sürdürülebilirlik okuryazarlığı ifade edilmiştir. Ancak çevre eğitimi ve iklim değişikliği başlığı ile açıkça kurulması gereken ilişki disiplinler arası ilişkiler başlığı

altında verilmemiştir. Bu noktada, güncel programın öğrenme çıktıları çevre bağlamında değerlendirildiğinde, açık ya da örtük konu ve öğrenme çıktıları için ilişkilerin yeterince açığa çıkarılmadığı düşünülmektedir. Benzer şekilde, ünite girişlerinde değinildiği ifade edilen beceriler, eğilimler ya da değerlerin bazı ünitelerde nasıl ele alınacağı yeterince anlaşılmamaktadır. Örneğin, 6. sınıfta Sürdürülebilir Yaşam ve Etkileşim ünitesinde finansal okuryazarlık becerisi ifade edilmiş ve öğrenme-öğretme süreçlerinde “... bireysel veya aileye ait yakıt kullanımını ekonomik açıdan da ele almaları ve tüketimin üzerinde düşünmeleri sağlanır.” (MEB, 2024b, s. 146) şeklinde bir ifadeye yer verilmiştir. Ancak ders kitabı gibi materyallerin desteği olsa bile bu süreçte finansal okuryazarlığın ne şekilde ve ne düzeyde kullanılacağı programda belirsizdir. Gerçek yaşantıya işaret eden uygulamalar (örneğin, aylık faturalardaki değişimleri karşılaştırma, yorumlama, tablo-grafik oluşturma gibi) hangi şekilde yürütülürse yürütülsün, bu uygulamada öğrencilerin matematik bilgilerini kullanacağı açık olmasına rağmen, disiplinler arası ilişkilendirmelerde matematik disiplininin ifade edilmemesi de ünitelerin kapsamına yönelik verilen bilgilerde bazı eksikliklerin olduğunu düşündürmektedir. Diğer yandan, dijital okuryazarlığın en fazla kodlanan okuryazarlık becerileri arasında yer alması programın 21. yüzyıl bireylerinde aranan dijital yetkinlik özelliğinin geliştirilmesi adına önemli bir adım olduğu düşünülmektedir (Asgari vd., 2019).

Öğrencileri istatistikçilerin düşünce ve uygulamalarına alıştırmak için, öğrencilerin profesyonel uygulamalara yakın otantik faaliyetlerde bulunmaları ve kavramsal gelişimin yanı sıra araştırmacı sorgulama uygulamasını birlikte inşa etmeleri görüşü (Lehrer & English, 2018), istatistik eğitimi araştırmalarında ve birçok öğretim programında ilgi görmüştür (Burrill & Pfannkuch, 2024). Ülkemiz yeni öğretim programında da özellikle ilkökulda istatistik daha etkin olarak ele alınmıştır. Veriye dayalı araştırma temasında bilim ve teknolojideki gelişmelerin de artmasından dolayı istatistiksel araştırma sürecinin tüm adımları kullanılmıştır. Veri biliminin ve veri ile çalışma becerisinin artan önemi göz önünde bulundurularak ilkökul öğretim programına istatistik ve olasılık konuları dahil edilmiştir. Böylece öğrencilerin veriye dayalı karar verme becerileri kazanmaları hedeflenmiştir. Veri ile çalışma ve veriye dayalı karar verme alan becerisi tüm sınıf düzeylerinde yer almakta olup, veri ve istatistik ile ilişkili temalarda geliştirilmesi hedeflenmiştir. Ancak diğer alan becerilerinin bütünleşik becerileri de programda vurgulanırken bu alan becerisine ait hiçbir bütünleşik beceri ayrıca ele alınmamıştır. Örneğin, 5. sınıf istatistiksel araştırma süreci temasındaki öğrenme-öğretme uygulamalarında “Bu aşamada veri toplama ve topladığı verileri kaydederken not defteri ya da dijital araçlardan yararlanmaları sağlanır.” (MEB, 2024d, s. 55) yer almaktadır. Bu açıklamalar “MAB4.2. verileri toplama ve düzenleme” alana özgü bütünleşik beceriyi düşündürmektedir. Ancak tema içindeki hedef bileşenlerinde bu beceri yer almamaktadır. Bu durumun olası sebepleri program üzerinde açık ve anlaşılır değildir. Benzer bir durum matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma alan becerisi için de geçerlidir. Öğretim programındaki öğrenme-öğretme uygulamalarında sıklıkla araç ve teknoloji kullanımına yer verilmesi vurgulanmıştır. Bu durum dijital okuryazarlığın en fazla kodlanan

okuryazarlık becerilerinden biri olması ile de tutarlıdır. Programın genelinde ilgili konunun matematik yazılımları ile ele alınması ve nasıl ele alınacağı sıklıkla ifade edilmiştir. Ancak matematiksel araç ve teknoloji ile çalışma alan becerisi ilkökul ve ortaokulda en az odaklanılan beceri olmuş ve sadece 3, 4 ve 5.sınıf seviyesi ile sınırlı kalmıştır. Dijital okuryazarlığın programda bu kadar ön plana çıkarılması bazı matematik dışı terimlerin de programda yer almasına yol açmıştır. Örneğin; 7.sınıf işlemlerle cebirsel düşünme ve değişimler temasındaki “Öğrencilerin belirledikleri algoritmaları doğal dil, sözde kod veya akış şeması kullanarak ifade etmelerine fırsat verilir.” (MEB, 2024d, s.129) ifadesinde geçen terimler dikkat çekmektedir. Bu noktada bilişim teknolojileri ve yazılım dersi ile daha fazla disiplinler arası bağlantı beklenirken en az ilişkilendirilen derslerden biri olduğu belirlenmiştir.

Fen bilimleri dersinde disiplinler arası ilişkilendirmenin en fazla Türkçe dersi ile yapılması kuşkusuz Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Bütüncül Eğitim Yaklaşımının merkezinde yer alan (MEB, 2024a) Türkçe öğretimine, öğrenimine ve kullanımına verilen önemin bir göstergesi niteliğindedir. Ancak gelecek nesillerin çağın ihtiyaçlarına ayak uyduracak biçimde yetiştirilmesinin önemi göz önünde bulundurulduğunda, özellikle STEM eğitime duyulan ihtiyaç ön plana çıkmaktadır. Fen derslerinin teknoloji, matematik ve mühendislik disiplinleri ile entegrasyonun sağlanmasında en uygun içeriğe sahip olduğu düşünülmektedir (Dugger, 2010). Buna karşın, güncel öğretim programlarında STEM disiplinlerinin ilişkilendirilmesinde eksiklikler olduğu bu çalışma sonucunda açığa çıkmıştır. Teknoloji ve Matematik disiplinlerine yapılan vurgu diğer disiplinlerle karşılaştırıldığında nispeten yeterli düzeyde görünse de STEM disiplinlerinin bütüncül yapısı ve entegrasyonu için daha fazla ilişkilendirmenin yapılmaması tartışmalı olarak görülmektedir. Yeni yaklaşımların kullanılmasına fırsat verecek biçimde tasarlanan öğretim programında doğrudan STEM vurgusu yapmayarak tek bir anlayışa yöneltmemesi kabul edilebilir bir durumdur. Ancak, STEM’in içinde barındırdığı disiplinlerin görünürlüğünün ve öneminin ön planda tutulması içinde bulunduğumuz çağda elzemdir. Mühendislik disiplinine sadece 6. sınıf düzeyinde bir üniteye yer verilmiş olması bu bağlamda endişe verici bir durum olarak kabul edilmektedir. Özellikle fen alanlarında disiplinler arası entegrasyonun sağlanmasında mühendislik tasarım süreci kilit bir role sahiptir (Daugherty, 2012; Elmas & Gül, 2020). Nitekim 2024 FBDÖP’nin içerik çerçevesinde, temel yaklaşım ve özel amaçlarında ve pek çok ünitenin öğrenme-öğretme yaşantıları bölümlerinde mühendislik vurgusu bulunmaktadır. Becerilerdeki bu vurguya rağmen, bu ünitelerin ve öğrenme çıktılarının disiplinler arası ilişkilendirmeler boyutunda yeterince ele alınmaması bir sınırlılık olarak görülmektedir. . Diğer yandan genel anlamda değerlendirildiğinde, toplam 12 farklı disiplinle ilişkilendirmelerin yapılmış olması disiplinler arası yaklaşımla eğitim verecek öğretmenlerin kendi alanlarının yanı sıra ilgili alanlardaki bilgileri, deneyimleri ve yetkinlikleri açısından ele alınması gereken bir konu olarak görülmektedir (Demir & Nakiboğlu, 2021; Schaal vd., 2010).



İletişim ve işbirliğinin hem fen bilimleri hem de matematik programı boyunca en sık kodlanan beceri olması öğrencilerin akranları ve öğretmenleri ile nitelikli etkileşim süreçleri geçirmelerini sağlanması ve modern eğitim yaklaşımlarına ayak uyduracak bireyler yetiştirilmesi açısından önemli ve değerli görülmektedir (Deveci, 2018). İletişim becerisinin 2013 öğretim programından bu yana ön planda tutulması aktif öğrenme ortamlarının oluşturulmasını hedefleyen öğrenci merkezli uygulamaların benimsenmesi ile ilgili görülmektedir (Deveci vd., 2018). Bununla birlikte, güncel programlarda iletişim becerisinin kullanımına ve geliştirilmesine imkan verecek beceriler, eğilimler ve değerlerle ilgili bileşen bulunmaktadır. Dolayısıyla, bu becerinin nitelikli sosyal etkileşim ortamları yaratılmasına katkı sağlayacak biçimde ele alındığı değerlendirilebilir. Karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme olarak ifade edilen üst düzey düşünme becerilerinin güncel programdaki yeri ve görünürlüğü konusunda da belirsizlikler olduğu düşünülmektedir. Örneğin, 3. sınıf düzeyi birinci ünite kapsamında öğretme-öğrenme uygulamalarında *“Öğrencilerden araştırma sürecinde yaşadıklarını sınıfla paylaşımları ve eleştirel bir bakış açısı ile tartışarak bilimsel bilgiye ulaşma yollarının uygunluğunu değerlendirmeleri istenir.”* (MEB, 2024b, s. 20) şeklinde bir ifade geçmektedir. Ancak ünitenin hedef bileşenlerinde, eleştirel düşünme becerisi ya da eğilimler boyutunda eleştirel bakma ifade edilmemiştir. Benzer şekilde 2. sınıf düzeyi nesnelere geometrisi II temasındaki öğretme-öğrenme uygulamalarında *“Oluşturulan seçenekler üzerinden bilgilerin karşılaştırılması, sentezlenmesi ve görseller arasında eleştirel düşünme gibi mantıksal denetlemelerin yapılması beklenir.”* (MEB, 2024c, s. 77) ifadesi yer almaktadır. Ancak bu temanın beceri ve eğilim boyutunda da eleştirel düşünme bileşeni bulunmamaktadır. Bu konuyla ilgili dikkat çeken diğer bir nokta beceri ifadeleri ile eğilimler ifadelerindeki benzerliklerdir. Eleştirel düşünme örneği üzerinden devam edildiğinde, bir üst düzey düşünme becerisi olarak eleştirel düşünmenin ele alınması ile eğilim boyutunda eleştirel bakma olarak ele alınmasının farkı, benzerliği ya da bu iki kavramın ilişkisi programda net biçimde anlaşılammamaktadır. Örneğin, 4. sınıf düzeyinin altıncı ünitesinde hem eleştirel düşünme becerisi hem de eleştirel bakma eğilimi ifade edilmiştir. Buna karşın, öğretme-öğrenme uygulamalarında sadece eğilime yönelik bir uygulama verilmiş, kavramsal beceri olarak eleştirel düşünme becerisine ise işaret edilmemiştir. Beceriler arası ilişkilendirmeler başlığına gelindiğinde ise eleştirel düşünme becerisinin 4. sınıf düzeyinin son ünitesinden 8. sınıf düzeyine kadar belirli ünitelerde yer aldığı görülmektedir. Bu ünitelerle doğrudan ilişkilendirilmesi beklenen becerinin ana başlıklarda verilmeyip beceriler arası ilişkilendirmeler kısmında verilmesinin sebebi net biçimde ortaya koyulmamıştır. Örneğin, 7. sınıf düzeyi beşinci ünite eleştirel bakma eğilimi kodlanmış ancak kavramsal beceriler ya da beceriler arası ilişkiler kategorilerinde eleştirel düşünme becerisi kodlanmamıştır. 8. sınıf düzeyi üçüncü ünitesinde ne kavramsal beceriler kategorisinde eleştirel düşünme becerisi ne de eğilimler kategorisinde eleştirel bakma eğilimi kodlanmamış, ancak beceriler arası ilişkiler kategorisinde eleştirel düşünme becerisi kodlanmıştır. Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Ortak Metni'nde alan becerileri,

*kavramsal becerilerin derslere özgü yapılarını temsil eden beceriler* olarak ifade edilmiştir (MEB, 2024a, s. 13). Bu becerilerin alt başlıklarının oldukça benzer olduğu programlarda net biçimde görülmektedir. Bununla birlikte hem kavramsal becerilerin hem de alan becerilerinin temel çıkış noktasının bilimsel süreç becerileri olduğu da açıkça ortaya konmuştur. Bu bağlamda, farklı disiplinlerde benzer kavramsal becerilerin ve alan becerilerinin varlığı, bu becerilerin gelişiminde disiplinler arası ve bütüncül anlayışların ortaya çıkmasına katkı sağlayabilir. Buna karşın, özünde aynı beceriyi karşılayan bir öğrenme çıktısı ifadesi için kavramsal beceri kategorisinde kodlama yapılmayıp alan becerisi kategorisinde kodlanması gibi sorunların program hedeflerinin anlaşılmasını zorlaştıracığı düşünülmektedir. Dolayısıyla, bu ilişkilendirmelerin nasıl yapıldığı ve becerilerin neden bu başlık altında ifade edildiği konusunda programda yeterli açıklamaya yer verilmediği düşünülmektedir. Diğer yandan, üst düzey düşünme becerisi olarak ifade edilen bu becerinin sınırlı sayıda da olsa 3. ve 4. sınıf düzeylerinde görünürken, 7. ve 8. sınıf düzeylerinde yer almaması düşündürücüdür. Anlamli öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için alt sınıf gruplarında temellerin atılması ve ilerleyen düzeylerde de eski ve yeni bilgi ve beceriler arasında anlamlı ilişkiler kurulması gerekmektedir (Demir & Nakiboğlu, 2021; Limón, 2001). Burada da iki ihtimal değerlendirilmektedir. Birincisi, bu becerilerin öğrencilerin bilişsel gelişimleri göz ardı edilerek, hiyerarşik bir ilerleyiş gözetilmeden programa yerleştirilmiş olması; ikincisi ise programda yer alan öğrenme çıktılarının ve uygulama süreçlerinin yeterince analiz edilmemesi sonucu var olan becerilerin doğru biçimde program içerisinde ifade edilmemiş olmasıdır. Her iki ihtimalin de programın zayıf ve belirsiz yönleri olduğu düşünülmektedir. Etkili öğretim uygulamalarının ve öğrenmelerin gerçekleşebilmesi için üst düzey öğrenme çıktılarının sınıf seviyesi ile paralel bir artış göstermesi beklenmektedir (Anderson & Krathwol, 2001; Dönmez & Zorluoğlu, 2020). 2018 FBDÖP'nin beceri boyutunda değerlendirildiği çalışmalarda da becerilerin konu alanları ya da sınıf düzeyleri bağlamında sistematik bir yapıda ilerlemediğine yönelik eleştiriler yapılmasına rağmen (Deveci vd., 2018), 2024 programında bu yönde bir değişikliğe gidilmemiştir. 'İşe koşulan beceriler kavramın doğası ile sınırlı kalıyor ise, nasıl bir değişimden veya beceri boyutundan bahsedebiliriz?' sorusu bu noktada ortaya çıkmaktadır. Kavramlara ilişkin süreç bileşenleri değiştirilerek üst düzey düşünme becerilerinin işe koşulması sağlanabileceksen, kavramın doğası ile sınırlı kalmak değişim adı altında sunulan programdaki eksikliklerden biri olarak da yorumlanabilir. Bu durumun özellikle bu kadar yoğun bir programın anlaşılması ve uygulanmasında asıl söz sahibi olacak öğretmenlerin yaşayacakları zorlukları artıracığı öngörülmektedir.

Güncel Fen Bilimleri Dersi ve Matematik Dersi Öğretim Programlarında öğrenme çıktısı ifadelerinin eski programa kıyasla daha kapalı ve genel ifadeler içerdiği, özellikle anahtar kavramların öğrenme çıktılarında açıkça kullanılmadığı, ifade köklerinin daha üst düzey becerilere hitap edecek biçimde revize edildiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu bağlamda, güncel öğretim programlarıyla yetiştirilecek öğrencilerin hem fiziksel hem de zihinsel olarak daha aktif olacakları öğrenme ortamlarının

tasarlanmasına ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Buna bağlı olarak, etkili öğrenme ortamlarının tasarlanması konusunda öğretmenlere, idarecilere ve okullara gerekli desteğin sağlanması için çalışmaların yürütülmesi önerilmektedir. Programlardaki alan becerilerinin ve kavramsal becerilerin sınıf düzeylerinde birbirinden farklı oranlarda ve sıklıklarda kullanıldığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu orantılı olmayan dağılımın, sınıf düzeyleri kıyaslandığında da hiyerarşik ya da sistematik bir biçimde yapılandırılmamasından, becerilerin ilk ve ortaokul öğrencilerine kazandırılmasında nasıl bir gelişim süreci takip edileceğine yönelik bir yol haritası çıkarmanın oldukça zor olduğu görülmüştür. Dolayısıyla, beceri gelişimine yönelik öğretim uygulamalarının yaş ve sınıf düzeyleri arasında en doğru biçimde nasıl yapılabileceğine yönelik kapsamlı çalışmalara ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Ünite girişlerinde yapılan beceriler, eğilimler, bileşenler ve ilişkilendirmelerle ilgili bazı belirsizliklerin ve eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Program uygulamaya konulmadan önce bu hususların yeniden değerlendirilmesi ve gerekli düzenlemelerin yapılarak programın daha tutarlı, açık ve anlaşılır hale getirilmesi önem arz etmektedir. Bu hususların özellikle tecrübe eksikliği olan öğretmenler tarafından doğru biçimde anlaşılması ve uygulanabilmesi için acil öğretmen eğitim ve destek programlarının hazırlanması/uygulanması önerilmektedir.

### Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması veya çakışması bulunmamaktadır. Araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur.

### Kaynakça

- ACARA (2021a). Final report- science. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
- ACARA (2021b). Final report- mathematics. Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority.
- Akbulut, R., Sidekli, D., & Aykaç, N. (2023). Fen bilimleri öğretim programı'nın 2013 programına göre yeni eklenen fen ve mühendislik konuları ile değişen kazanımlar açısından aydınlatıcı program değerlendirme modeline göre değerlendirilmesi. *Uluslararası Bilim ve Eğitim Dergisi*, 6(3), 166-189.
- Aksan, E., & Baki, A. (2017). Content analysis of curriculum-related studies in Turkey between 2000 and 2014. *Educational Sciences: Theory and Practice*, 17(3), 877-904.
- Aktan, O. (2019). İlkokul matematik öğretim programı dersi kazanımlarının yenilenen Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 15-36. doi: 10.9779/pauefd.523545
- Altındağ, A., & Korkmaz, H. (2019). Ortaokul 5. sınıf matematik dersi öğretim programının Stake'in uygunluk-olasılık modeline göre değerlendirilmesi. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 17(2), 463-501.
- Amet, E. I. (2021). *Türkiye ve Yunanistan ortaokul matematik öğretim programlarının karşılaştırılması* (Tez No. 668575) [Yüksek lisans tezi, Uludağ Üniversitesi- Bursa]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.) (2001). *Taxonomy for learning, teaching and assessing: A revision of bloom's taxonomy of educational objectives*. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

- Asgari, A., Fard, H. S. & Tirgo, F. (2019). The role of quality in higher education and lifelong learning in entrepreneurship competencies of undergraduate students. *Pedagogika/Pedagogy*, 135(3), 240-256.
- Ataş, R., & Bümen, N. T. (2023). Fen bilimleri dersi öğretim programlarında program tasarım ilkeleri açısından bir analiz: 2005, 2013, 2018. *Educational Academic Research*, 49, 91-107.
- Bahar, M., Yener, D., Yılmaz, M., Emen, H., & Güner, F. (2018). 2018 Fen bilimleri öğretim programı kazanımlarındaki değişimler ve fen teknoloji matematik mühendislik (STEM) entegrasyonu. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 702-735.
- Bal, A. P., & Üdüm, D. K. (2021). Lise matematik öğretim programını değerlendirmeye yönelik bir ölçek geliştirme çalışması: CIPP modeli. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 498-514.
- Başar, T. (2021). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programı'nda yer alan kazanımların bilimsel süreç becerileri açısından analizi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(1), 218-235.
- Başar, T., & Demiral, Ü. (2020). 2013, 2017 ve 2018 fen bilimleri dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 33(1), 261-292.
- Bennie, K., & Newstead, K. (1999). Obstacles to implementing a new curriculum. In M. J. Smit & A. S. Jordaan (Eds.), *Proceedings of the national subject didactics symposium* (pp. 150–157). Stellenbosch: University of Stellenbosch.
- Beyendi, S. (2018). 2013-2018 Ortaokul matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Birey ve Toplum Sosyal Bilimler Dergisi*, 8(1), 177-200.
- Biçer, F., & Ada, T. (2020). Matematik dersi öğretim programı üzerine meslek lisesi matematik öğretmenlerinin görüşleri. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 10(1), 543-582.
- Bingölbali, F., & Bingölbali, E. (2019). One curriculum and two textbooks: Opportunity to learn in terms of mathematical problem solving. *Mathematics Education Research Journal*, 31(3), 237-257.
- Boesen, J., Helenius, O., Bergqvist, E., Bergqvist, T., Lithner, J., Palm, T., & Palmberg, B. (2014). Developing mathematical competence: From the intended to the enacted curriculum. *The Journal of Mathematical Behavior*, 33, 72-87.
- Boesen, J., Lithner, J., & Palm, T. (2018). Assessing mathematical competencies: An analysis of Swedish national mathematics tests. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(1), 109-124.
- Bonotto, C., & Santo, L. D. (2015). On the relationship between problem posing, problem solving, and creativity in the primary school. In F. M. Singer, N. F. Ellerton & J. Cai (Eds.), *Mathematical problem posing. From research to effective practice* (p. 103-123). Springer.
- Bowen, G. A. (2009). Document analysis as a qualitative research method. *Qualitative Research Journal*, 9(2), 27-40.
- Bozkurt, A., Kurt, S. Ç., & Tezcan, S. (2020). Türkiye (5-8. sınıflar) ve Singapur (P5-6., S1-2. sınıflar) matematik öğretim programlarının cebir öğrenme alanı bağlamında karşılaştırılması. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 48, 152-173.
- Burrill, G., & Pfannkuch, M. (2024). Emerging trends in statistics education. *ZDM–Mathematics Education*, 56(1), 19-29.
- Cai, J. & Howson, A. G. (2013). Toward an international mathematics curriculum. In M. A. Clements, A. Bishop, C. Keitel, J. Kilpatrick & K. S. F. Leung (Eds.), *Third international handbook of mathematics education research* (pp. 949–978). Springer.
- Canata Çöklü, T., & Alkan, F. (2023). Ortaokul fen bilimleri öğretim programında sıfır atık yaklaşımı ve ilkelerinin yeri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 25(4), 1326-1348.

- Candaş, B., Kıryak, Z., Kılınç, A., Güven, O., & Özmen, H. (2019). 2013 ve 2018 Fen bilimleri öğretim programlarının genel eğilimler ve yaklaşımlar açısından karşılaştırılması. *Van Yüzüncü Yıl Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(1), 1668-1697.
- Cangüven, H. D., & Avcı, G. (2022). 2013 ve 2018 Fen bilimleri öğretim programları kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre karşılaştırılması. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 306-318.
- Cengiz, E. (2019). Fen bilgisi öğretmenlerinin 2018 yılında güncellenen fen bilimleri (5, 6, 7 ve 8) dersi öğretim programlarına ilişkin düşünceleri. *Academia Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 125-141.
- Chen, L., Chen, P., & Lin, Z. (2020). Artificial intelligence in education: A review. *Ieee Access*, 8, 75264-75278.
- Çelik, S., Kul, Ü., & Uzun, S. Ç. (2018). Ortaokul matematik dersi öğretim programındaki kazanımların yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(2), 775-795.
- Daugherty, J. L. (2012). Infusing engineering concepts: Teaching engineering design. *National Center for Engineering and Technology Education*, 170, 1-12.
- Dawson, V., & Fitzgerald, A. (2020). Contemporary science curricula in Australian schools. In V. Dawson, G. Venville, & J. Donovan (Eds.), *The art of teaching science*, (pp. 69-83). Crows Nest, Australia.
- Delil, A., Özcan, B. N., & Işlak, O. (2020). İlkokul matematik dersi öğretim programı kazanımlarının TIMSS-2019 değerlendirme çerçevesine göre analizi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 270-282.
- Demir, E., & Çelik, M. (2020). Fen bilimleri öğretim programları alanındaki bilimsel çalışmaların bibliyometrik profili. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 131-182.
- Demir, E., & Nakiboğlu, C. (2021). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı'nın kimya konuları bağlamında incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 6(1), 23-70.
- Demir, M., Tananis, C. A., & Basbogaoglu, U. (2018). Comparative investigation of alternative assessment methods used in Turkey and United States elementary 4th grade mathematics curriculum. *International Journal of Educational Administration and Policy Studies*, 10(7), 72-82.
- Department for Education (DFE), (2013). *Science programmes of study: Key stages 1 and 2 National curriculum in England*, National Curriculum.
- Deveci, İ. (2018). Türkiye'de 2013 ve 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programlarının temel öğeler açısından karşılaştırılması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2), 799-825.
- Deveci, Ö., & Aykaç, N. (2020). Türkiye Cumhuriyeti'nde uygulanan ilkökuller matematik dersi öğretim programlarının incelenmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(3), 1512-1532.
- Deveci, İ., Konaş, F. Z., & Aydın, M. (2018). 2018 yılı fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının yaşam becerileri açısından incelenmesi. *Çukurova University Faculty of Education Journal*, 47(2), 765-797.
- Doğan, A. (2020). İlkokul matematik öğretim programındaki kazanımların SOLO sınıflandırmasına göre incelenmesi. *İnsan ve Toplum Bilimleri Araştırmaları Dergisi*, 9(3), 2305-2325.
- Dönmez, H., & Zorluoğlu, S. L. (2020). Fen bilimleri dersi öğretim programı 6., 7. ve 8. sınıf kazanımlarının SOLO Taksonomisine göre incelenmesi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(1), 85-95.

- Dugger, W. E. (2010). Evolution of STEM in the United States. In *Knowledge in Technology Education: Proceedings of the 6th Biennial International Conference on Technology Education: Volume One* (pp. 117-123). Surfers Paradise, QLD.
- Elmas, R., & Gül, M. (2020). STEM eğitim yaklaşımının 2018 fen bilimleri öğretim programı kapsamında uygulanabilirliğinin incelenmesi. *Türkiye Kimya Derneği Dergisi Kısım C: Kimya Eğitimi*, 5(2), 223-246.
- Erdem, E., Başıbüyük, K., Gökkuurt, B., Şahin, Ö., & Soylu, Y. (2015). Tam sayılar konusunun öğrenilmesi ve öğretilmesinde yaşanan zorluklar ve çözüm önerileri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 97-117.
- Erdoğan, Y. (2019). *Türkiye'nin (2018) fen bilimleri dersi öğretim programı ile Japonya'nın (2008) fen dersi öğretim programlarının karşılaştırılması* (Yayımlanmamış yüksek lisans tezi), Sakarya Üniversitesi, Türkiye.
- 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.
- Ersoy, Y., & Erbaş, A. K. (2000). Cebir öğretiminde öğrencilerin güçlükleri-II: Yanlılarla ilgili öğretmen görüşleri. IV. *Fen Bilimleri Eğitimi Kongresi*, 6-8 Eylül 2000.
- Eyiol, K. Ö. (2019). *Ortaokul matematik uygulamaları öğretim programının Eisner'in eğitsel eleştiri modeline göre değerlendirilmesi* (Tez No. 564508) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi-Denizli]. Yükseköğretim Kurulu Başkanlığı Tez Merkezi.
- Graff, N. (2011). An effective and agonizing way to learn": Backwards design and new teachers' preparation for planning curriculum. *Teacher Education Quarterly*, 38(3), 151-168.
- Günay, R., & Yıldırım, M. (2019). *Türkiye'nin maarif davası*. Dergâh Yayınları.
- Gündoğdu, Z., & Aydın, A. (2024). 2018 Fen bilimleri dersi öğretim programı 5-8. sınıf kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre incelenmesi ve program hakkında öğretmen görüşleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 44(1), 127-170.
- Güven, İ., & İscan, C. D. (2006). The reflections of new elementary education curriculum on media. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences*, 39(2), 95-123.
- Herzog-Punzenberger, B. (2023). Initial teacher training for secondary schools—a new curriculum for the age of migration? *Teachers and Teaching*, 29(5), 513-527.
- Işık, C., & Kar, T. (2011). İlköğretim 6, 7 ve 8. sınıf öğrencilerinin sayı algılayma ve rutin olmayan problem çözme becerilerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 12(1), 57-72.
- İlhan, A., & Aslaner, R. (2019). 2005'ten 2018'e ortaokul matematik dersi öğretim programlarının değerlendirilmesi. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46(46), 394-415.
- İşeri, A. (2019). Uluslararası PISA yeterlikleri ve Türkiye öğretim programları kazanımları. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(2), 392-418.
- Kalemkuş, J. (2021). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının 21. yüzyıl becerileri açısından incelenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 63-87.
- Kandırmaz, M., Üredi, P., Doğan, E., & İlaslan, B. B. (2023). Farklı ülkelerin öğretim programlarının içerik boyutunun incelenmesi: Yeni bir içerik çerçevesi önerisi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1742-1765.
- Karadağ, E., Baloğlu, N., & Kaya, S. (2009). Okul yöneticilerinin eğitim felsefesi akımlarını benimseme düzeylerine ilişkin ampirik bir çalışma. *Kayı Uludağ Üniversitesi Fen-Edebiyat Fakültesi Felsefe Dergisi*, 12, 181-200.
- Karakaya, F., Çakmak, Z., Caner, Ş. N., & Yılmaz, M. (2024). Fen bilimleri öğretmenlerinin öğretim programı farkındalıklarının incelenmesi. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(1), 104-120.

- Karaman, P., & Karaman, A. (2016). Fen bilimleri öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri öğretim programına yönelik görüşleri. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 243-269.
- Keskin, İ., & Yazar, T. (2019). Ortaöğretim matematik dersi öğretim programının öğretmen görüşlerine göre değerlendirilmesi. *Turkish Journal of Social Research/Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23, 1-28.
- Kızılay, E., & Şentürk, M. L. (2021). Ortaokul fen bilimleri dersi öğretim programının çevre eğitiminin amaçları çerçevesinde incelenmesi. *Journal of Individual Differences in Education*, 3(2), 60-73.
- Konukoğlu, L., Agaç, G., & Özmantar, M. F. (2019). Cumhuriyet dönemi ilkökuller matematik dersi öğretim programlarının matematik okuryazarlık perspektifinden incelenmesi. *Bati Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(2), 79-99.
- Kuzu, O., Çiçek, Y., & İğdeli, Z. (2023). A comparison of the mathematics curriculums in Turkey and Germany in the context of algebra learning domain. *Journal of Teacher Education and Lifelong Learning*, 5(1), 51-69.
- Lehrer, R., & English, L. (2018). Introducing children to modeling variability. In D. Ben-Zvi, K. Makar, & J. Garfield (Eds.), *International handbook of research in statistics education* (pp. 229-260). Springer.
- Limón, M. (2001). On the cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual changes: A critical appraisal. *Learning and Instruction*, 11(4-5), 357-380.
- Merriam, S. B. (2013). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. (S. Turan, Çev.). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005a). *İlköğretim fen ve teknoloji dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2005b). *İlköğretim matematik dersi öğretim programı ve kılavuzu*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2013). *İlköğretim kurumları (ilkokullar ve ortaokullar) fen bilimleri dersi (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar) öğretim programı*. Ankara: Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018a). *Fen bilimleri dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018b). *Matematik dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar)*. Ankara: Millî Eğitim Bakanlığı Temel Eğitim Genel Müdürlüğü.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024a). *Türkiye yüzyılı Maarif modeli öğretim programları ortak metni*. Millî Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024b). *Türkiye yüzyılı Maarif modeli fen bilimleri dersi öğretim programı (3, 4, 5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024c). *Türkiye yüzyılı Maarif modeli ilkökuller matematik dersi öğretim programı (1, 2, 3 ve 4. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024d). *Türkiye yüzyılı Maarif modeli ortaokul matematik dersi öğretim programı (5, 6, 7 ve 8. sınıflar)*. Milli Eğitim Bakanlığı.
- Miles, M. B., & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook*. Sage.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA, USA.
- Niss, M. (1981). Goals as a reflection of the needs of society. *Studies of Mathematics Education*, 2, 1-40.
- OECD. (2023). *PISA 2022 assessment and analytical framework*, PISA. OECD Publishing.
- Özcan, H., & Düzgünoğlu, H. (2017). Fen bilimleri dersi 2017 taslak öğretim programına ilişkin öğretmen görüşleri. *International Journal of Active Learning*, 2(2), 28-48.

- Özcan, C., & Kaptan, F. (2019). 2018 Fen bilimleri öğretim programının fen bilimleri için uyarlanmış Bloom taksonomisine göre incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 3(2), 78-90.
- Özcan, H., & Koştur, H. İ. (2019). Fen bilimleri dersi öğretim programı kazanımlarının özel amaçlar ve alana özgü beceriler bakımından incelenmesi. *Trakya Eğitim Dergisi*, 9(1), 138-151.
- Özcan, H., Oran, Ş., & Arık, S. (2018). Fen bilimleri dersi 2013 ve 2017 öğretim programlarının öğretmen görüşlerine göre karşılaştırmalı incelenmesi. *Başkent University Journal of Education*, 5(2), 156-166.
- Özmen, Z. M., & Baki, A. (2019). 5-8. sınıf matematik öğretim programının istatistik okuryazarlığı bağlamında incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 13(2), 1063-1082.
- Öztürk, E., & Coşkun, Y. D. (2022). Türkiye ve Kanada ortaöğretim matematik dersi öğretim programlarının karşılaştırılması. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 6(2), 188-202.
- Polya, G. (1957). *How to Solve it: A new aspect of mathematical method* (2nd Ed.), Princeton, NJ: Princeton University Press.
- Roberts, D.A., & Bybee, R.W. (2014). Scientific literacy, science literacy, and science education. In N. G. Lederman, & S. K. Abell (Eds.) *Handbook of research on science education, Volume II* (pp. 559-572). Routledge.
- Roll, I., Wylie, R. (2016). Evolution and revolution in artificial intelligence in education. *International Journal of Artificial Intelligence in Education*, 26, 582-599. <https://doi.org/10.1007/s40593-016-0110-3>
- Sabar, N., & Shafriri, N. (1981). The need for teacher training in curriculum development. *Journal of In-Service Education*, 8(1), 22-27.
- Sahlberg, P. (2006). Education reform for raising economic competitiveness. *Journal of Educational change*, 7, 259-287.
- Savaş, Y., & Yıldırım, M. (2022). Fen bilimleri öğretim programları araştırmalarına ilişkin bir meta-sentez çalışması. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, 12, 92-124.
- Schaal, S., Bogner, F. X., & Girwidz, R. (2010). Concept mapping assessment of media assisted learning in interdisciplinary science education. *Research in Science Education*, 40(3), 339-352.
- Song, X. (2012). The effects of technological change on schooling and training human capital. *Economics of Innovation and New Technology*, 22(1), 23-45. <https://doi.org/10.1080/10438599.2012.698844>
- Trilling, B., & Fadel, C. (2009). *21st century skills: Learning for life in our times*. John Wiley & Sons.
- Topçu, N. (1960). *Türkiyenin maarif davası (Vol. 11)*. 8Celtüt Matbaası.
- Toraman, S., & Alcı, B. (2013). Fen ve teknoloji öğretmenlerinin yenilenen fen bilimleri dersi öğretim programına ilişkin görüşleri. *EKEV Akademi Dergisi*, 56, 11-22.
- Turiman, P., Omar, J., Daud, A. M., & Osman, K. (2012). Fostering the 21st century skills through scientific literacy and science process skills. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 59, 110-116.
- Ural Keleş, P. (2018). 2017 Fen bilimleri dersi öğretim programı hakkında beşinci sınıf fen bilimleri öğretmenlerinin görüşleri. *Eğitimde Nitel Araştırmalar Dergisi*, 6(3), 121-142.
- Uyar, F. K., Kurt, M., & Karamustafaoğlu, O. (2023). Fen bilimleri öğretim programının (2018) beyin temelli öğrenme açısından incelenmesi. *Fen Bilimleri Öğretimi Dergisi*, 11(2), 446-466.



- Ünal, S., Coştu, B., & Karataş, F. Ö. (2004). Türkiye’de fen bilimleri eğitimi alanındaki program geliştirme çalışmalarına genel bir bakış. *G.Ü. Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 183-202.
- Ünsal, İ., & Bakar, E. (2022). Fen bilimleri dersi öğretim programı ve fen bilimleri ders kitaplarında STEM eğitim yaklaşımının yeri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 623-647.
- Valero, P. (2023). A Cultural–Political Reading of School Mathematics Curriculum Reform. In *Mathematics Curriculum Reforms Around the World: The 24th ICMI Study* (pp. 545-548). Cham: Springer International Publishing.
- Yaz, Ö.V., & Kurnaz, M. A. (2017). 2013 Fen bilimleri öğretim programının incelenmesi. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 8, 173-184.
- Yolcu, A. (2021). Reimagining the citizen and the nation in a globalised world: The case of mathematics education reforms in Turkey. *Research in Mathematics Education*, 23(3), 278-292.
- Zorluoğlu, S. L., Şahintürk, A., & Bağrıyanık, K. E. (2017). 2013 Yılı fen bilimleri öğretim programı kazanımlarının yenilenmiş Bloom taksonomisine göre analizi ve değerlendirilmesi. *Bartın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 6(1), 1-15.

### Extended Abstract

With changing global conditions, the needs and characteristics of individuals who will participate in this process are also evolving. On the other hand, advanced technology also affects labor use. Many tasks that required physical effort in the past can now be automated using machines. Thus, the primary needs of the current era focus on the training of individuals in charge of the design, operation, and development of such machines. Moreover, these technological developments and the increasing population have led to the rapid depletion of resources and climate change. Considering this perspective, individuals who will adapt to the developing technology and move it to a new level should be educated in a manner that enables them to recognize, solve, and take realistic actions to prevent problems encountered by the world. Consequently, the scope and quality of education should be structured to meet the needs of the current era and future (Demir & Çelik, 2020; Ünal et al., 2004). Conceptual learning and content have always been at the center of our national curriculum for years (MoNE, 1997; 2005a; 2005b; 2013). However, the core theme that emerged in 2013 and was emphasized in the 2018 curriculum was skills. In the 2024 curriculum, the skills dimension became prominent and dominated the curriculum in terms of conceptual skills, content skills, trends, basic components between programs, and relationships between skills. Furthermore, the main goal of the Century of Türkiye Education Model is to educate competent and virtuous individuals (MoNE, 2024a, p. 5). Accordingly, the curriculum focuses on student profiles in which students gain many qualities, such as wisdom, morality, patriotism, and productivity, in order to raise virtuous individuals along with conceptual skills and content skills (MoNE, 2024a). The aim of this study was to compare the learning goals of the 2024 Primary and Secondary School Science and Mathematics Curricula with the 2018 curricula, and to descriptively examine the skills included in the current curriculum. In line with this

purpose, the research questions are as follows: What are the differences between 2018 and 2024 science and mathematics curricula in terms of learning goals? How is the 2024 curriculum distributed across units in terms of relevant skills, trends, components, and relationships?

The research was designed as a qualitative descriptive study. The document analysis method, which enables the examination of written documents and drawing inferences based on key points, was employed (Merriam, 2013). In this context, the 2018 Primary School Science Curriculum (PSC), Primary-Secondary School Mathematics Curriculum (PSMC) and the 2024 Century of Türkiye Education Model Mathematics and Science curricula were compared and examined in terms of skills and learning goals. PSC and PSMC published in 2018 (MoNE; 2018a; 2018b) and PSC and PMC published in 2024 (MoNE, 2024b; 2024c) were used as data sources for the study. Thus, the findings obtained were specific to these programs. Content analysis was used to analyze the documents. In the learning goals analysis, a comparative content analysis of the 2018 and 2024 curricula was conducted. The skills analysis included an examination of the skills, trends, components, and relationships in the 2024 program, depending on the subjects. The statements in these categories were examined in detail. Since the learning goal expressions in the 2024 curricula do not reflect the subject content sufficiently, the explanations given under the heading of learning-teaching practices were also included in the analysis process to avoid making inaccurate conclusions in the comparison.

The most important difference between the learning goal expressions of the current curricula and those of the 2018 curricula is addressing higher-level skills. While expressions such as observing, exploring, and discussing were used in the previous curricula, the current curricula include expressions that refer to high-level content and conceptual skills, such as making predictions based on observation, data collection and analysis, designing experiments, and identifying similarities and differences. In this regard, the 2024 curricula set goals that encourage students to be more cognitively and physically involved in the process at all grade levels. This can be considered an indicator that the right perspectives are followed in the curricula to raise individuals who will meet the needs of the current age and future needs (Demir & Çelik, 2020). Content and conceptual skills in the curricula were used in different ratios and frequencies at different grade levels. The development of a guide for enhancing skills to primary and secondary school students seems challenging due to the unstructured and non-hierarchical nature of the grade-level distribution. Extensive researches are needed to identify the most effective and age-appropriate structures for teaching practices that promote skill development across all grade levels.

# Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretiminde Yapısal İzlençe

Erçin Ayhan\*

Makale Geliş Tarihi:23/09/2024

Makale Kabul Tarihi:04/12/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1554987

## Öz


Çalışmada, davranışçı ve yapısalcı kuramsal çerçeveye dayanan yapısal izlencenin tarihsel ve kuramsal temelleri ele alınmakta; iletişimsel ve görev temelli yaklaşımlarla karşılaştırma yapılmaktadır. Türkçe gibi sondan eklemeli diller için yapısal izlencenin uygunluğunu vurgulayan çalışmada, biçim-sözdizimsel yapıların sistematik ve sıralı öğreniminin önemi öne çıkarılmakta, yapısal izlencenin temel dilbilgisi yeterliliği için sağlam bir çerçeve sunduğu belirtilmekte ancak iletişimsel unsurların ve teknolojinin entegrasyonu ile dil öğreniminin ve kullanımının geliştirilebileceği önerilmektedir. Bu çalışmayla başlangıç düzeyde öğrenme çıktılarının en uygun şekilde oluşması hedeflenmiş ve bunun için yapısal ve iletişimsel stratejileri birlikte kullanılmasıyla kapsamlı bir izlençe önerisi sunmak amaçlanmıştır. Ayrıca çalışmada, Türkçenin biçimbirimsel karmaşıklığının yarattığı benzersiz zorluklar ele alınmakta ve yapısal izlencenin dilbilgisel ve sözdizimsel bağların öğrenimini nasıl etkili bir şekilde kolaylaştırabileceği gösterilmektedir. Sunulan yapısal izlençe ile geleneksel ve modern öğretim yaklaşımları birleştirilerek dilde doğruluk ve akıcılık teşvik edilmekte, başlangıç düzeyindeki dil öğrencileri için çok yönlü bir dil öğretiminin sağlanması hedeflenmektedir.

**Anahtar Kelimeler:** ACTLF novice, CEFR A1, sondan eklemeli diller, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe, yapısal izlençe

## Structural Syllabus in Teaching Turkish as a Foreign Language

### Abstract

This paper examines the historical and theoretical underpinnings of the structural syllabus rooted on behaviorist and structuralist paradigms, while also comparing it to communicative and task-based techniques. The study underscores the appropriateness of a structured syllabus for agglutinative languages like Turkish, emphasizing the necessity of systematic and sequential acquisition of morpho-syntactic structures. It posits that such a syllabus establishes a robust foundation for fundamental grammatical proficiency, while also suggesting that language learning and use can be enhanced through the incorporation of communicative components and technology. The proposed syllabus model seeks to deliver a holistic approach that harmonizes structural and communicative tactics to enhance learning results. It also tackles the distinctive obstacles presented by the morphemic complexity of Turkish and demonstrates how a systematic syllabus can efficiently enhance the acquisition of grammatical and syntactic connections. The structural syllabus integrates conventional and contemporary pedagogical methods to enhance linguistic precision and fluency, aiming to deliver comprehensive language training for novice learners.

\* Atlas Üniversitesi, İnsan ve Toplum Bilimleri Fakültesi, İngiliz Dili ve Edebiyatı Bölümü, İstanbul, Türkiye, [ercin.ayhan@atlas.edu.tr](mailto:ercin.ayhan@atlas.edu.tr), [0000-0002-8072-4257](https://orcid.org/0000-0002-8072-4257) 

**Kaynak Gösterme:** Erçin, A. (2024). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde yapısal izlençe. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 3090-3100.

**Keywords:** ACTLF novice, agglutinative languages, CEFR A1, structural syllabus, Turkish as a foreign/second language)

## Giriş

Yabancı veya ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde kullanılan yöntem ve yaklaşımlar, dil öğretiminde evrensel olarak kabul gören kuramsal çerçeve doğrultusunda değişiklik göstermektedir. Özellikle 20. yüzyılın başlarından itibaren dil öğretiminde önemli bir yer edinen yapısal izlençe yaklaşımı, davranışçılık ve yapısalılık gibi köklü dilbilimsel ve pedagojik temellere dayanmaktadır. Bu yaklaşım, dilin belirli kalıplar ve dilbilgisel yapıların sıralı ve sistematik bir şekilde öğretilmesi gerektiği anlayışını temel alır (Ellis, 2006; Larsen-Freeman, 2003; Celce-Murcia & Larsen-Freeman, 1999; Krashen, 1985). Dil öğretiminde standartların oluşturulmasında Avrupa'da Diller için Avrupa Ortak Başvuru Metni:(D-AOBM / CEFR) ve Amerika'da Amerikan Konseyi Yeterlilik İlkeleri (Y-AKYİ / ACTFL) önemli bir rol oynamaktadır. Bu iki çerçeve, dil öğrencilerinin dil becerilerini belirli düzeylere göre tanımlamakta ve öğretim süreçlerini yapılandırmak için rehberlik sunmaktadır. Bu çalışmada, D-AOBM ve Y-AKYİ çerçevelerine dayalı olarak, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için başlangıç düzeyinde bir yapısal izlençe önerisi sunulmuştur. Bu izlençe önerisi, dil öğretiminde yapı, dilbilgisi ve iletişimsel becerilerin dengeli bir şekilde geliştirilmesini amaçlamaktadır. Aynı zamanda, dilin doğal bir şekilde edinilmesini sağlamak için teknolojinin ve modern öğretim yöntemlerinin bu yapısal izlençe önerisine nasıl dahil edilebileceği de ele alınacaktır. Bu çalışmanın amacı hem teorik hem de uygulamaya yönelik boyutlarıyla yapısal izlençeyi incelemek ve başlangıç düzeyinde Türkçe öğretiminde daha etkin olabileceği değerlendirilen bir izlençe sunmaktır.

## Yapısal İzlençenin Yabancı Dil/İkinci Dil Öğretimindeki Temeli ve Uluslararası Standartlarla Uyumu

Yabancı/ikinci Dil öğretiminde kullanılan yaklaşım ve yöntemler önemli ölçüde değişiklik göstermiş olup yapısal izlençe bu mecrada yabancı/ikinci dil öğretiminin temeli olmuştur. Yapısal izlençe, 20. yüzyılın başlarında ortaya çıkmış ve davranışçı fikirler ile dil üzerine yapısalcı görüşlerden büyük ölçüde etkilenmiştir. Bu yaklaşımın kökenleri, yapılandırılmış ve organize edilmiş dil öğrenimini vurgulayan işitsel-dilsel yaklaşımın gelişimine dayanmaktadır (Richards & Rodgers, 2014). Bu yaklaşım, sıralı ve hiyerarşik dilbilgisi kalıplarına yaptığı vurgu ile diğer yaklaşımlardan ayrılır. Öğretim sürecinde hedeflenen dil yapılarının tekrarlatılması, zincirleme alıştırmalarla mekanikleştirilmesi ve dil kalıplarının sıralı bir şekilde sunulması bu yaklaşımın temel prensipleridir. Bu prensipler, dil öğreniminin alışkanlık oluşumu ile benzerlik gösterdiği anlayışına dayanır. Nunan'a (1998) göre, kişinin giderek daha karmaşık hâle gelen dil etkinliklerini gerçekleştirme becerisini geliştirmek için dilbilgisi

yapıları hakkında sağlam bir altyapıya sahip olması çok önemlidir. Richards (2001), dilbilgisel yetkinliğe yapılan bu vurgunun dili büyük ölçüde yapısal ilkeler bütünü olarak gördüğünü ve kullanımdan ziyade biçime odaklandığını belirtmektedir. Ancak, temel önerme doğru biçimin etkili iletişime yol açtığıdır. Dilbilgisi yapılarının mekanik bir şekilde sıralı öğretilmesine vurgu yapan yapısal izlencenin Yabancı/İkinci dil öğretimi alanlarında öğretim yaklaşımları, izlence tasarımı ve eğitimsel kararlar gibi birçok farklı açı üzerinde belirgin bir yeri olmuş ve bu temel çerçeve, bu alanlardaki modern yaklaşımlara verilen tepkiler üzerinde etkili olmuştur.

"D-AOBM, Avrupa ülkelerindeki hedef diller için izlencelerin, sınavların ve ders kitaplarının hazırlanmasına için bir temel teşkil eder" (CEFR, 2018). D-AOB, Avrupa Konseyi tarafından geliştirilmiş; izlenceleri, ders kitapları, sınavlar, öğretim yaklaşımları, yöntemleri ve stratejileri de dâhil olmak üzere yabancı dil öğretiminin çeşitli yönlerini içeren kapsamlı bir çerçeve metindir. Bununla birlikte dil öğrenme düzeylerini belirlemek için Avrupa eğitim sisteminde yaygın olarak kabul edilen ve kullanılan bir dizi kriter sunmakta, dil yeterliğini değerlendirmek için açık ve anlaşılır bir çerçeve çizmektedir. Avrupa Konseyi, D-AOBM'yi eğitim kurumları arasında iş birliğini kolaylaştırmak; dil yeterliliklerinin tanınması için bir çerçeve oluşturmak; öğrencilere, öğretmenlere, izlence geliştiricilerine, sınav hazırlayıcılara yardım ve koordinasyon sağlamak amacıyla kullanmayı önermektedir. D-AOBM'ye göre bir yabancı dilde yeterlik belirlenmiş kurallar çerçevesinde tanımlanmış altı düzey ölçeği kullanılarak değerlendirilir. Bu ölçek, yabancı/ikinci dilde temel düzeyde (A1-A2), orta düzey (B1-B2) ve ileri düzey (C1-C2) yeterliklerinden oluşmaktadır (CEFR, 2018).

Amerikan kıtasında dil öğretimi ve öğrenimini her düzeyde geliştirmeyi ve teşvik etmeyi amaçlayan Y-AKYİ ilk olarak 1986'da yayımlanmış olup "bireylerin dili spontane ve hazırlıksız olarak gerçek yaşam durumlarında kullanırken konuşma, yazma, dinleme ve okuma becerileri için neler yapabileceklerini düzeylerine göre tanımlayan bir çerçeve metinden oluşur" (ACTFL, 2013). Y-AKYİ de her beceri başlangıç, orta, ileri ve mükemmel olarak beş ana yeterlik düzeyinde ayrılmıştır. Ana düzeyler olan başlangıç, orta ve ileri; düşük, orta ve yüksek olarak alt düzeylere ayrılmıştır. Y-AKYİ düzeyleri, son derece yetkin, iyi eğitilmiş olup dili kullanan ve öğrenenlerden, çok az ya da hiç işlevsel yeteneği olmayan dili kullanan ve öğrenenleri betimleyen bir yeterlik yelpazesi sunar. Bu çerçeve metin, yabancı dil izlencelerini yönlendirmek yerine, işlevsel dil yeterliğini değerlendirmek amacıyla hazırlanmış olup son 25 yıldır Amerika Birleşik Devletleri'nde dil öğretimi ve öğrenimi alanında ulusal standartların belirlenmesine önemli katkılar sağlamıştır. Bu çalışmanın amacı, dil eğitiminin sürekli değişen dinamiklerini ve yapısal izlence yaklaşımının çağdaş öğretim yaklaşımlarındaki rolünü anlamak ve bu yapısal yaklaşımı özellikle D-AOBM ve Y-AKYİ çerçeve metinlerinin başlangıç düzeyleri için önermektir.

## Öğrenme-Öğretme Yaklaşımları Açısından Yapısal İzence

Davranışçılık ve yapısalcılık, dilbilim ve psikoloji alanlarında öne çıkan kuramsal çerçeve arasında yer alır. Yabancı/ikinci dil öğretiminde yapısal izlencenin kuramsal temelleri, bu iki ekol ile yakından ilişkilidir. Skinner ile özdeşleşen davranışçılık, öğrenmenin uyaran-tepki reaksiyonlarıyla alışkanlık oluşturma süreci olduğunu öne sürer. Dil öğretimi bağlamında, bu kavram, dil öğreniminin tekrarlayan maruz kalma ve pratik yoluyla gerçekleştiği, dilsel yapıların içselleştirildiği fikrine dayanır (Skinner, 1965). Dolayısıyla yapısal izence'de, hedeflenen dil yapılarının tekrarlatılması, zincirleme alıştırmalarla mekanikleştirilmesi ve dil kalıplarının sıralı bir şekilde sunulması süreçlerine büyük önem verilir. Bu taktikler, dilbilgisel yapıların öğrenci zihninde kökleşmesini sağlamak için yararlı görülmektedir. Yapısal izence ile uyumlu öğretim ekinliklerine dair örnekler EK-II'de verilmiştir.

Öte yandan, yapısalcı yaklaşım, dilin birbiriyle ilişkili parçalar ağı olarak görüldüğü Ferdinand de Saussure gibi dilbilimcilerin araştırmalarına dayanmaktadır. Bu bakış açısı, fonetik, biçimbilimsel ve sözdizimsel unsurlar da dâhil olmak üzere dilin temel çerçevesinin kapsamlı bir şekilde anlaşılması gerektiğini vurgulamaktadır (De Saussure, 2004). Yapısal izence'de dil öğrenim süreci, dil yapılarının temel formlardan daha karmaşık formlara doğru ilerleyen bir şekilde öğrenci tarafından içselleştirilmesine odaklanılır. Sıralı öğrenim için ayrıntılı bir çerçeve sunan önerilen izence, EK-I'de sunulmuştur.

Bu izence tasarımı, İletişimsel Dil Öğretimi ve Görev Temelli Dil Öğretimi gibi diğer yaklaşımların baz alınmasıyla oluşturulmuş izlencelerden ayrılır. İletişimsel Dil Öğretimi temel alınarak oluşturulmuş bir izence, yapısal izence gibi dilbilgisi yapılarına odaklanan yaklaşımların sınırlamalarını algılamaya yönelik bir tepki olarak ortaya çıkmıştır. Bu yaklaşımla oluşturulan izlenceler, genellikle yapıdan ziyade dilin işlevi ve anlamına öncelik verir. Richards ve Rodgers (2014), tipik olarak özgün materyaller ve ilgi çekici görevler kullanılarak gerçek yaşam durumlarında başarılı bir şekilde iletişim kurma ihtiyacını vurgulamaktadır. Ayrıca, Görev Temelli Dil Öğretimi, dil yapılarından çok iletişimsel hedeflere ulaşmak için dilin kullanımına odaklanır. Ellis'e (2005) göre dil öğrenimi, özgün dil kullanımını yansıtan anlamlı etkinliklerle desteklenir. Yapısal izence, dil öğrenimi için net ve düzenli bir çerçeve sunsa da dilin iletişimsel ve işlevsel yönlerine yeterince önem vermediği için eleştirilmiştir. Nunan (1998), öğrenme sürecinde yalnızca yapıya odaklanmanın bağlamsal ve pragmatik bilgidен yoksun, sıkıcı ve ilham verici olmayan bir deneyime yol açabileceğini savunur. Bu durum, yapısal öğeleri iletişim stratejileriyle birleştiren daha uyumlu yaklaşımların gelişmesine, bu yaklaşımların temel alınmasıyla geliştirilen izlencelerin oluşmasına yol açmıştır. Bu yaklaşımların amacı, dil yapısının edinimi ile iletişim yeterliğinin artırılması arasında uyumlu bir denge sağlamaktır (Larsen-Freeman, 2000). Özetle yabancı dil öğretiminde yapısal izlencenin kuramsal temelleri davranışçılık ve yapısalcılığa sıkı sıkıya bağlıdır. Yapısal izlencenin ana odak noktası, dil yapılarını sistematik bir şekilde öğrenciye öğretmektir. Ancak, bu odak noktasına yapılan vurgu, İletişimsel ve görev temelli dil öğretiminin ortaya

çıkmasıyla sorgulanmış; dilbilgisi ile iletişim yeteneğinin uyumlu bir şekilde birleştirilmesini amaçlayan daha çeşitli yaklaşımların gelişmesine yol açmıştır.

### **Eklemler Dillerin Öğretiminde Yapısal İzlence**

Sondan eklemeli dillerin öğretiminde yapısal izlence uygulaması, bu dillerin biçimbilimsel özellikleri nedeniyle benzersiz kolaylıklar ve fırsatlar sunar. Türkçe, Fince, Korece ve Japonca gibi sondan eklemeli diller, dilbilgisel ilişkileri ifade etmek için son eklerin yaygın kullanımını içermesiyle bilinir (Campbell & Poser, 2008). Bu dillerdeki sözcükler genellikle, her bir biçimbirimin anlamını ve biçimini koruyarak birden fazla biçimbirimin birleştirilmesiyle oluşur. Bazı çalışmalar bu dillerin karmaşık biçimbilimsel yapısını ayrıntılı bir şekilde açıklar (Göksel & Kerslake, 2005; Karlsson, 2017; Sohn, 2005; Tsujimura, 2013). Yapısal izlence geliştirilirken Türkçenin sondan eklemeli biçimsel yapısının önemini kabul etmek, Türkçeyi yabancı/ ikinci dil olarak öğretmek için oldukça önemlidir. Deneysel kanıtlar, özellikle eklerin kullanımı yoluyla dil gelişiminde sistematik metodolojisi ile bilinen yapısal izlencenin, Türkçeye benzer diller için son derece etkili olduğunu göstermiştir. Bunun nedeni dilin, dilbilgisel ve sözdizimsel bağlantıların oluşumuna büyük ölçüde katkıda bulunan son eklerin yoğun kullanımıyla belirginleşen karmaşık biçimbilimsel yapısıdır (Karlsson, 2017; Tsujimura, 2013; Göksel & Kerslake, 2005). Türkçe sözcük oluşum sürecinin karmaşık doğası göz önüne alındığında yapısal izlencenin sıralı öğrenime vurgu yapması, bu süreç için son derece uygun bir yaklaşımdır. Long (2014), yapısal izlenceyle yürütülen dil öğretiminin öğrencilerin birden fazla biçimbirimin birbiriyle nasıl etkileşime girdiğini, sözcüklerin anlamlarını ve işlevlerini nasıl değiştirdiğini daha iyi anlamalarına olanak tanıdığını belirtir. Özellikle, D-AOBM A1 ve Y-AKYİ başlangıç düzeylerinde olan öğrenciler gibi öğrenimlerinin başlangıç aşamalarında olanlar için iyi yapılandırılmış bir giriş yapmak gereklidir.

Yapısal izlencede sıralı öğrenmeye yapılan vurgu, Türkçe sözcük üretim sürecinin karmaşık yapısı göz önüne alındığında Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretiminde bu izlencenin uygunluğu bir kez daha öne çıkmaktadır. Özellikle D-AOBM A1 ve Y-AKYİ başlangıç düzeylerinde olanlar gibi yabancı/ikinci dil öğrenimlerinin ilk aşamalarında olan bireyler için iyi organize edilmiş yapıların sunulduğu bir dil öğretimi yapmak çok önemlidir. Bu yaklaşımla hazırlanmış bir izlencede dilbilgisel yapı ilkelerinin güçlü bir temeli sağlanır, bu da iletişimsel yaklaşım ve görev temelli dil öğretim yaklaşımı gibi yaklaşımlarda daha az odaklanılan bir bileşendir. Dilbilgisi doğruluğunu teşvik eden iyi yapılandırılmış bir izlence oluşturmak gereklidir ancak bu izlence öğrencilerin düzeyleri ilerledikçe öğrendikleri yabancı/ikinci dilin iletişimsel özelliklerine uyum sağlamasını izin verecek kadar esnek olmalıdır. Yapısal izlence ile verilen dilbilgisiyle bu dilbilgisi kurallarının iletişimdeki pratik kullanımları arasındaki boşluğu kapatmak için belli bir entegrasyon gereklidir (Nunan, 1998). Sondan eklemeli dillerde, dil yapılarının duruma bağlı olarak büyük ölçüde değişebildiği bağlamlarda, izlencenin esnek olması

gerekmektedir. Daha da önemlisi, her sondan eklemeli dilin kendi dilsel özelliklerinin olması nedeniyle Yapısal izlencenin bu özelliklere göre uyarlanması gereklidir. Tsujimura (2013), tüm sondan eklemeli dillere aynı şartlarda uygulanabilecek evrensel bir yaklaşımın mümkün olmadığını savunur. Her sondan eklemeli dil, diğer dillerden farklı olan kendine özgü biçimbilimsel ve sözdizimsel özelliklere sahiptir. Dolayısıyla yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde sıralı ve sistematik bir şekilde ilerlemeye vurgu yapan bir izlencenin, özellikle Türkçenin biçimbilimsel özellikleri göz önüne alındığında başlangıç aşamalarında uygun bir yaklaşım olduğu değerlendirilmektedir. Ayrıca geleneksel öğretim yaklaşımlarına teknolojiyle birlikte görsel araçlar eklemek, öğrenme sürecini önemli ölçüde geliştirme potansiyeline sahiptir. Chappelle (2001), yabancı/ikinci dil öğretiminde etkileşimli teknolojinin kullanımının özellikle başlangıç düzeyde hedef dile özgün karmaşık biçimbilimsel kalıpların görselleştirilmesini sağladığını böylelikle öğrencinin anlama ve hafıza kapasitesinin artırılabilirliğini savunur.

Yapısal izlencenin, sondan eklemeli dillerin öğretimi için güçlü bir temel sağladığı değerlendirilmektedir. Ancak izlencenin etkisi, bu dillerin kendine has biçimbilimsel özelliklerine göre özelleştirildiğinde büyük ölçüde artabilir. Yapısal ve iletişimsel özellikleri, stratejik olarak teknolojinin kullanıldığı ve düzeylere göre uyarlanmış öğretim materyallerini birleştiren kapsamlı bir yaklaşım, yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğrenenlerin öğrenme çıktılarının büyük ölçüde artırılmasını sağlayabilecektir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe izlencelerini tasarlarken eğitmenlerin ve izlence tasarlayanların bu özellikleri dikkatli bir şekilde göz önünde bulundurmaları önem arz etmekte olup bu durum, Türkçenin yabancı/ikinci dil olarak öğretilmesiyle ilgili özel zorluklara ve gereksinimlere etkili bir şekilde çözüm bulan programların oluşturulmasını sağlayacaktır.

Yapısal izlencenin dil bileşenlerinin mantıklı bir düzenlemesiyle karakterize edilen sistematik sırası, özellikle başlangıç düzeyindeki öğrenciler için dil yeterliliği geliştirmek açısından kritiktir (Long, 2014; Richards & Rodgers, 2001; Nunan, 1998). Larsen-Freeman (2000), bu izlence yaklaşımının davranışçı ilkelere dayandığını ve dilbilgisel yapıların içselleştirilmesini artırmak için dil yapılarının tekrarlatılması ve dil kalıplarının sıralı bir şekilde sunulması gibi teknikleri kullandığını belirtir. Ancak bu izlencenin yapısı ve içeriği, öğrencilerin farklı ihtiyaçlarına yanıt verecek şekilde esnek olmalıdır (Kumaravadivelu, 2006). Yabancı/ikinci dil öğretimindeki son gelişmeler, yeni eğitim yaklaşımlarına uyum sağlamak için hızla değişen ve evrilen bir alan olduğuna işaret etmektedir. Chappelle (2001), teknoloji kullanımının, dil öğrenim sürecinde bir devrim niteliğinde olacak şekilde, dilbilgisi çalışması için etkileşimli materyaller sağlayabileceğini vurgulamaktadır. Ayrıca Nunan (1998), yapısal izlenceye iletişimsel dil öğretimi unsurlarının dâhil edilmesinin, dilbilgisel netlik ve gerçek yaşam durumlarında dilin uygulanması arasında uyumlu bir birleşimi sağladığını belirtmektedir. Oyunlaştırma ve harmanlanmış öğrenme modelleri gibi yenilikçi yaklaşımların, öğrenme deneyimini daha da iyileştirdiğinin altı çizilmektedir (Hrastinski, 2019; Hamari vd.,



2014; Graham, 2006). Sonuç olarak yapısal izlençe, teknoloji, iletişim stratejileri ve veri odaklı yaklaşımları kullanarak modern öğrencilerin çeşitli gereksinimlerine yanıt vermek üzere büyük değişiklikler içermektedir. Yabancı/ikinci dil öğretiminde kullanılacak bir yapısal izlençe yaklaşımı, günümüz öğrencilerinin çeşitli gereksinimlerini karşılamak için teknoloji, iletişim stratejileri ve veri odaklı yaklaşımların kullanımıyla birlikte önemli değişiklikler yaşamaktadır.

Bu çalışmanın temel vurgusu, yapısal izlençenin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde özellikle başlangıç düzeyde kullanılmasıdır. Odak noktası, yapısal izlençeyi D-AOBM A1 ve Y-AKYİ Başlangıç düzeylerinde temel dilbilgisi öğelerine uyum sağlamak için uyarlamaktır. Türkçenin karmaşık biçimsel-sözdizimsel yapısı ve sondan eklemeli bir dil olması nedeniyle yapısal izlençenin, dilin bu özelliklerine uyumlu bir öğretim süreci sunabileceği değerlendirilmektedir. Ayrıca, yapısal izlençe'de dil bileşenlerinin düzenli ve kolaydan zora doğru ilerleyen bir şekilde sunulması, Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin ekleri kullanarak sözcük üretimlerini etkili bir şekilde destekler (Göksel & Kerslake, 2005). Dilbilgisel yapıların temel ilkelerini sağlam bir şekilde kavrama yeteneği kazandırabilecek olan yapısal izlençe'nin sistematik ve sıralı doğası için dilbilgisi sınırlamalarını tanımlamak özellikle başlangıç düzeylerinde uygulanabilirlik ve esneklik açısından büyük önem arz etmektedir. Nunan (1998) ve Kumaravadivelu (2006) bu sınırlamanın dil öğretimi sürecinde ilerledikçe iletişimsel dil unsurlarının eğitimin içine bütünleştirilmesinin gerekliliği vurgulamaktadırlar. Böylelikle birçok bileşenin bir araya getirilmesiyle sadece öğrenici dilbilgisel doğruluğunu artırmakla kalmaz, aynı zamanda pratik dil yeterliliğini de geliştirir. Yapısal izlençe'yi, özellikle D-AOBM A1 ve Y-AKYİ başlangıç düzeylerinde uyumlu hâle getirmek, Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimi için son derece önemlidir çünkü izlençenin dil öğreniminin başlangıç aşamalarına uygun olmasını sağlamakla birlikte bu aşamalarda dil yapısının derinlemesine anlaşılması için önem arz etmektedir. Öğrenciler başlangıç düzeyinden orta düzeye geçtikçe dersler doğal olarak daha karmaşık dil ve iletişim becerilerini içerecek şekilde genişleyecektir.

Özetle yapısal izlençenin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde, özellikle başlangıç düzeylerinde uygulanması, dil becerilerinin gelecekteki gelişimi için önemli bir temel sağlamaktadır. Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenmeye başlayan kişilerin özel ihtiyaçlarını etkili bir şekilde karşılamak için yapı odaklı ve iletişimsel tekniklerin yanı sıra teknoloji ve özelleştirilmiş öğretim materyallerinin kullanılması gereklidir. Bu sistematik ancak esnek yaklaşım, öğrencilerin Türkçenin karmaşık dilbilgisi yapısını yönetmelerini ve dili çeşitli durumlarda etkili bir şekilde kullanma yeteneği kazanmalarını sağlar.

### Sonuç

Dil becerilerinin edinilmesinde tutarlı ve etkili bir yaklaşım sağlamak amacıyla yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde D-AOBM A1 ve Y-AKYI başlangıç

düzeylerinde yapısal izlencenin uygulanmasının önemli olduğu değerlendirilmektedir. Davranışçılık ve yapısalılık ilkelerine dayanan bu izlence dil yapılarını dikkatlice ve hiyerarşik bir şekilde düzenlemeye odaklanır, bu da öğrencilere dil becerilerini sistematik olarak geliştirmeleri için sağlam bir altyapı sunar. Yapısal izlence, Türkçenin biçimbilimsel ve sözdizimsel karmaşıklığı göz önünde bulundurularak düzenli ve kolaydan zora doğru ilerleyen bir şekilde sunulması ve ilerleyen düzeylerde diğer öğretim yaklaşımlarıyla uyumlu hâle gelebilmesiyle öne çıkar. Bu uyum, Türkçenin biçimbilimsel noktalarının anlaşılmasını kolaylaştırarak öğrencilerin dilbilgisel karmaşıklıkları doğru bir şekilde kavramasını sağlar. Ayrıca yapısal izlencenin iletişimsel ve işlevsel öğretim yaklaşımlarıyla birleştirilmesi, hedef dilde iletişimsel dil becerilerinin kazandırılmasını pekiştirir. İzlence, yoğun dilbilgisel yapı eğitimi ve pratik dil kullanımı taktiklerini birleştirerek öğrencilerin sadece dilbilgisel yapıları değil, aynı zamanda dilin iletişimsel işlevlerini de edinmelerini sağlar.

Yapısal izlencenin teknoloji yardımıyla görsel materyallerle desteklenmesi, farklı zekâ türlerindeki öğrencilerin öğrenme yöntemlerine uyum sağlar, bu da izlencenin özellikle başlangıç düzeyinde etkinliğini artırır. Bu çalışmada, yapısal izlencenin yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretimindeki rolünün hâlâ önemli olduğunu göstermektedir. Bu sistematik yöntem, iyi iletişim uygulamaları ve modern öğretim kaynaklarıyla birleştğinde Türkçeyi yabancı/ikinci dil olarak öğrenenlerin gerçek yaşam durumlarında yetkin bir şekilde kullanmalarını sağlayan optimal bir öğrenme ortamı oluşturur. D-AOBM A1 ve Y-AKYI başlangıç düzeylerine özel olarak uyarlanmış yapısal izlence önerisi için EK-I'de, bu izlenceyi destekleyen uygulamalarda dil yapılarının tekrarlatılması ve zincirleme alıştırmalarla mekanikleştirilmesi için önerilen teknikler EK-II'de sunulmuştur. Gelecekteki eğitim öğretim çerçevelerini, Türkçe öğretiminin dünya çapında iletişim gereksinimlerine uyumlu ve duyarlı kalmasını sağlamak için önerilen bu izlencenin başka çalışmalarla araştırılıp geliştirilmesi gerektiği değerlendirilmektedir.

### **Etik ve Çıkar Çatışması Bildirimi**

Yazarın beyan etmek istediği herhangi bir çıkar çatışması durumu bulunmamaktadır.

### **Kaynakça**

- American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL). (2012). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. <https://www.actfl.org/resources/actfl-proficiency-guidelines-2012> adresinden 29 Temmuz 2024 tarihinde alındı.
- Campbell, L., & Poser, W. J. (2008). *Language Classification: History and Method*. (1st ed.). Cambridge University Press.
- Celce-Murcia, M., & Larsen-Freeman, D. (1999). *The grammar book: An ESL/EFL teacher's course* (2nd ed.). Heinle & Heinle.
- Chapelle, C. A. (2001). *Computer applications in second language acquisition*. Cambridge University Press.

- Council of Europe. (2018). *Common European framework of reference for languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe Publishing. <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>
- De Saussure, F. (2004). Course in general linguistics. In J. Rivkin & M. Ryan (Eds.), *Literary Theory: An Anthology* (2nd ed., pp. 59-70). John Wiley & Sons.
- Ellis, R. (2005). Instructed language learning and task-based teaching. In E. Hinkel (Ed.), *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 713-728). Routledge.
- Ellis, R. (2006). Current Issues in the Teaching of Grammar: An SLA Perspective. *TESOL Quarterly*, 40(1), 83-107.
- Graham, C. R. (2006). Blended learning systems. In C. J. Bonk & C. R. Graham (Eds.), *The handbook of blended learning: Global perspectives, local designs* (1st ed., pp. 3-21). John Wiley & Sons.
- Göksel, A., & Kerslake, C. (2005). *Turkish: A comprehensive grammar* (3rd ed.). Routledge.
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014, January 6-9). Does Gamification Work?- A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. [Conference session]. 47th Hawaii International Conference on System Sciences, Waikoloa, USA.
- Hrastinski, S. (2019). What do we mean by blended learning? *TechTrends*, 63(5), 564-569.
- Karlsson, F. (2017). *Finnish: A comprehensive grammar*. (1st ed.). Routledge.
- Krashen, S. D. (1985). *The Input Hypothesis: Issues and Implications*. (1st ed.). Longman.
- Kumaravadivelu, B. (2006). *Understanding language teaching: From method to postmethod*. Routledge.
- Larsen-Freeman, D. (2000). *Techniques and principles in language teaching*. (1st ed.). Oxford University Press.
- Larsen-Freeman, D. (2003). *Teaching Language: From Grammar to Gramming*. (2nd ed.). Heinle & Heinle.
- Long, M. (2014). *Second language acquisition and task-based language teaching*. (1st ed.). John Wiley & Sons.
- Nunan, D. (1998). *Teaching grammar in context*. (1st ed.). Oxford University Press.
- Richards, J. C. (2001). *Curriculum development in language teaching*. (1st ed.). Cambridge University Press.
- Skinner, B. F. (1965). *Science and human behavior*. (1st ed.). Simon and Schuster.
- Sohn, H. M. (2005). *The Korean language in culture and society*. (1st ed.). University of Hawaii Press.
- Thornbury, S. (1999). *How to Teach Grammar*. (2nd ed.). Pearson Education.
- Tsujimura, N. (2013). *An introduction to Japanese linguistics* (2nd ed.). John Wiley & Sons.

### Extended Abstract

This study explores the historical and theoretical foundations of the structural syllabus within the frameworks of behaviorist and structuralist paradigms, comparing it to communicative and task-based approaches. The research highlights the relevance of a structural syllabus for agglutinative languages like Turkish, emphasizing the importance of systematic and sequential learning of morpho-syntactic structures. The paper posits that such a syllabus provides a solid foundation for basic grammatical proficiency, while also suggesting that incorporating communicative elements and technology can enhance both language learning and usage. The proposed syllabus

model aims to balance structural and communicative strategies to optimize learning outcomes. It also addresses the unique challenges posed by the morphological complexity of Turkish and demonstrates how a systematic syllabus can effectively facilitate the acquisition of grammatical and syntactic connections. By integrating traditional and modern teaching methods, the structural syllabus fosters both accuracy and fluency, providing a comprehensive language learning experience for novice learners.

The study begins with a discussion of the structural syllabus' significance in foreign or second language teaching, particularly for Turkish, which is an agglutinative language characterized by complex morphological structures. The structural syllabus, rooted in behaviorist principles such as repetition and habit formation, emphasizes the mechanical practice of grammatical patterns in a sequential and hierarchical manner. This approach is contrasted with communicative and task-based language teaching methods, which prioritize language function and meaning over form. The Common European Framework of Reference for Languages (CEFR) and the American Council on the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) provide comprehensive guidelines for assessing language proficiency across different levels. The CEFR, widely used in Europe, categorizes language proficiency into six levels, from A1 (beginner) to C2 (mastery), and offers a structured framework for curriculum development, textbook preparation, and assessment. Similarly, the ACTFL guidelines, which are prevalent in the United States, classify proficiency into five main levels: novice, intermediate, advanced, superior, and distinguished, with further subdivisions within each level. These frameworks serve as essential references for developing language teaching curricula, particularly for languages with unique morphological characteristics like Turkish.

The study presents a structural syllabus model for teaching Turkish as a foreign or second language at the beginner level, based on the CEFR and ACTFL frameworks. This model seeks to provide a balanced development of grammatical accuracy and communicative competence. The paper suggests that a systematic approach, involving the sequential teaching of grammatical structures, is particularly suitable for Turkish due to its agglutinative nature. The inclusion of modern teaching methods and technology is also discussed as a means to facilitate the natural acquisition of the language. In the context of behaviorism and structuralism, the structural syllabus is linked to theories that emphasize the role of repeated exposure and practice in language learning. Behaviorism, associated with B.F. Skinner, views learning as a process of habit formation through stimulus-response reactions. Structuralism, influenced by Ferdinand de Saussure, considers language as a network of interrelated elements, and stresses the systematic learning of these components from simple to complex forms. The structural syllabus, therefore, is designed to internalize language structures in learners' minds through systematic exposure and practice.

However, the study acknowledges the limitations of the structural syllabus when it comes to communicative language teaching (CLT) and task-based language teaching (TBLT). These approaches, developed as responses to the perceived shortcomings of structural methods, focus on the functional use of language in real-life contexts. CLT and TBLT prioritize meaningful activities and tasks that reflect authentic language use, rather than the mechanical practice of grammatical structures. Despite the clear framework provided by the structural syllabus, it has been criticized for not adequately addressing the communicative and functional aspects of language use. For agglutinative languages like Turkish, Finnish, Korean, and Japanese, the structural syllabus offers unique advantages due to the systematic nature of their morphological structure. Words in these languages often consist of multiple morphemes combined systematically, each retaining its meaning and form. This complexity requires a methodological approach like the structural syllabus to effectively teach the grammatical and syntactic connections. Studies have shown that a systematic methodology, such as the structural syllabus, is particularly effective for these languages, as it helps learners understand the interaction between different morphemes and their impact on word meaning and function.

The paper proposes that the structural syllabus should be flexible enough to accommodate the unique linguistic features of each agglutinative language. While it provides a solid foundation for beginners, it should be adapted to incorporate communicative elements and real-life applications as learners progress to higher proficiency levels. The integration of technology and visual aids is suggested to enhance the learning experience, especially for novice learners, by visualizing complex morphological patterns and supporting comprehension and retention.

In conclusion, the study emphasizes the continued relevance of the structural syllabus in the teaching of Turkish as a foreign or second language, especially at the beginner level. It suggests that the syllabus should be adapted to include communicative and task-based elements, as well as technology-enhanced learning tools, to address the evolving needs of modern learners. A systematic yet flexible approach is necessary to support learners in mastering the complex grammatical structures of Turkish while also developing practical communication skills. Future research should explore the integration of these elements in more detail to create an optimal learning environment for Turkish language learners worldwide.

## Bilgi İşlemsel Düşünme Kavramının Gelişim Süreci

Esma Güllü Egin\*, Mehmet Akif Sözer\*\*

Makale Geliş Tarihi:13/09/2024

Makale Kabul Tarihi:11/11/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1549680

### Öz

*Bu çalışmada; bilgi işlemsel düşünme kavramının gelişim süreçleri ve eğitime yansımaları incelenmiştir. Derleme yöntemi kullanılarak gerçekleştirilen bu inceleme çalışması; kavramın ortaya çıkışından günümüzün eğitim perspektifinde temel bir beceri olarak kabul edilmesine kadar ortaya konan başlıca çalışmaları sentezleyerek kavrama ilişkin bir bakış açısı oluşturmaktadır. Teknoloji öğretimine yeni bir bakış açısı getiren ve bunu insanın akıl yürütme sistemiyle açıklayan bilgi işlemsel düşünme kavramı, eğitimin tüm dallarına etki eden yeni bir yöntem sunmaktadır. Aynı zamanda bilgi işlemsel düşünme kavramıyla bütünleştirilen beceri setinin dünyanın farklı ülkelerinde eğitim ortamlarına ve uygulamalarına yansımaların üzerinde durularak, öğrencilerin sahip olması beklenen becerileri planlarken dikkate değer önemine de vurgu yapılmaktadır.*


**Anahtar Kelimeler:** Bilgi işlemsel düşünme, eğitim teknolojileri, literatür taraması

## Development of Computational Thinking Concept

### Abstract

*In this study, the development processes of the concept of computational thinking and its reflections on education are examined. This review study creates a perspective on the concept by synthesizing the studies conducted from the emergence of the concept to its acceptance as a basic skill in today's educational perspective. Computational thinking, which brings a new perspective to the teaching of technology and explains it with the human reasoning system, offers a new method that affects all fields of education. At the same time, the reflections of the concept of computational thinking and the set of skills integrated with the concept on educational environments and practices in different countries of the world are emphasized and highlights the importance of considering the skills that students are expected to have when planning.*

**Keywords:** Computational thinking, literature review, educational technologies.

\* MEB, Özel Eğitim ve Rehberlik Hizmetleri Genel Müdürlüğü, Ankara, Türkiye, [esmagulluegin@gmail.com](mailto:esmagulluegin@gmail.com), ORCID: [0000-0003-4717-7789](https://orcid.org/0000-0003-4717-7789) 

\*\* Gazi Üniversitesi, Gazi Eğitim Fakültesi, Temel Eğitim Bölümü, Ankara, Türkiye, [akif@gazi.edu.tr](mailto:akif@gazi.edu.tr), ORCID: [0000-0002-1291-4067](https://orcid.org/0000-0002-1291-4067) 

**Kaynak Gösterme:** Güllü Egin, E., & Sözer, M. A. (2024). Bilgi işlemsel düşünme kavramının gelişim süreci. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 19(44), 3101-3125.

## Giriş

Dijital teknolojiler, öğrenmeyi hızlandırmış ve öğrenme şeklini değiştirmiştir. Teknolojinin öğrenmede söz sahibi hale gelmesinin sonucu olarak da öğrencilerin teknolojiyi nasıl kullanacaklarını, nasıl çalıştığını, insanlara ve dünyaya ne yaptığını öğrenmeleri gerekmektedir (International Society for Technology in Education [ISTE], 2023).

Son yıllarda çok sayıda araştırmacı bilgi işlemsel düşünme ile ilgili çalışmalar yürütmüştür (Acevedo-Borrega vd., 2022; Brennan & Resnick, 2012; Cabrera, 2019; Fagerlund vd., 2021; Guzdial, 2011; Hu, 2011; Kalelioğlu vd., 2016; Nouri vd., 2020; Palts & Pedaste, 2020; Voogt vd., 2015; Wing, 2006, 2008, 2011; Xia, & Zhong, 2018; Yadav vd., 2017; Zhang & Nouri, 2019; Zhong & Xia, 2020). Wing'in 2006 yılında bilgi işlemsel düşünme kavramını kullanmasının ardından, bu ifadenin tanımının yapılmasına ilişkin tartışmalar yapılmıştır. Bu çalışmaların bazıları bilgi işlemsel düşünme için kesin bir tanımın yapılmasına gerek olmadığını ifade ederken (Guzdial, 2011, Hu, 2011); eğitim alanında çalışan profesyoneller için tanımlama ihtiyacı literatürde de desteklenmektedir (Barr & Stephenson, 2011; Hemmendinger, 2010; ISTE, 2011; National Research Council, 2011). Bu çalışmaların ortak özelliği bilgi işlemsel düşünme kavramının, bilgisayar kullanmak, programlama öğrenmek ve kod yazmak gibi yeterliliklerin daha da üstünde çapraz ve karmaşık bir beceriyi ifade ettiği konusunda hemfikir olmalarıdır.

Bilgi işlemsel düşünme becerileri setinin birçok unsuru farklı disiplinlerin içinde parça parça öğretilmektedir, NSF, ISTE, CSTA gibi oluşumlar ise bilgi işlemsel düşünme becerilerine ait boyutların bir beceri seti olarak sunulmasının yararları üzerinde durmakta ve uzun vadede tüm öğrencilerin bu becerileri öğrenme fırsatına sahip olmalarını sağlayacak yollar önermek ve bu becerilerin farklı sorunların çözüm sürecine aktarılabilmesini ve farklı bağlamlarda kullanılabilmesini sağlamayı hedeflemektedir (Barr vd., 2011).

Eleştirel düşünme, problem çözme, iletişim, iş birliği, bilgi ve teknoloji okuryazarlığı, esneklik ve uyum sağlayabilme, küresel yetkinlikler, finansal okuryazarlık gibi becerilerin geliştirilmesinde ideal bir araç olarak öne çıkan bilgi işlemsel düşünme (Nouri vd., 2020), toplumun bilgisayar bilimleri alanı hakkındaki algılarını değiştirmeye çalışan bilgisayar bilimleri eğitimcilerine, araştırmacılarına ve uygulayıcılarına rehberlik edecek büyük bir vizyondur (Wing, 2006). Bu vizyona sahip olan bireylerin matematik, fen ve beşerî bilimler başta olmak üzere pek çok disiplinde yetkin problem çözücüler haline geleceği, belirsizliği tolere edebilme, kendine güven, azim, yaratıcılık ve iş birliği gibi sosyal becerilerin gelişimine de katkı sağlayacağı ifade edilmektedir (Román-González vd. 2018; Wing, 2008).

Toplumların bugünü ve geleceği haline gelen dijitalleşmenin ve beraberinde gelen güvenlik, veri koruma, işlevsellik gibi unsurların eğitim politikası düzeyinde incelendiği bir dönemde (Mishra & Henriksen, 2013; Swaid, 2015) teknolojiyi

anlamak ve kontrol edebilmek için gerekli becerilere sahip vatandaşların yetiştirilmesi temel bir ihtiyaçtır. Bu ihtiyacın karşılanmasında bilgi işlemsel düşünme becerilerinin önemine dikkat çekilmektedir (Merino-Armero vd., 2022).

Dijitalleşme çağında bilgi işlemsel düşünme becerilerinin öğrenme üzerindeki etkisi de incelenmektedir. Yapılan çalışmalarda, öğrencilerin algoritmik düşünme, problem çözme ve işbirliği gibi becerilerinin gelişmesine katkı sağladığı ve STEM, matematik, fen eğitimi gibi çeşitli disiplinlere entegre edilerek öğrenmeyi destekleme potansiyelinin yüksek olduğu sonuçlarına ulaşılmıştır (Alkış Küçükaydın vd., 2024; Chen & Lai, 2024; Çimsir vd., 2024; Liu vd., 2023).

Bu çalışma, bilgi işlemsel düşünme kavramını tanımlamaya ve bu kavramı oluşturan temel öğeleri belirlemeye odaklanan araştırmaları inceleyerek bilgi işlemsel düşünmenin boyutlarına genel bir bakış sunacaktır. Buradan hareketle “Bilgi işlemsel düşünme kavramı ilkökul düzeyindeki eğitim uygulamalarına nasıl yansımıştır?” sorusuna cevap aramak amaçlanmıştır. Çalışmanın araştırmacılara ve uygulayıcılara gelecek çalışmalar ve uygulamalar için rehberlik sağlayacağı düşünülmektedir.

### Yöntem

Bu çalışmada, bilgi işlemsel düşünmenin kavramsal olarak gelişiminin ortaya konmasına yönelik olarak derleme türlerinden geleneksel derleme yöntemi kullanılmıştır. Geleneksel derleme çalışmaları, konuların daha iyi anlaşılmasına katkıda bulunan kavramsal bilgi alanlarını sentezlemeyi amaçlar (Jesson vd., 2011). Bu tür çalışmalar belirli bir alanda çalışmış olan diğer insanların fikirleri üzerine inşa edilir ve yayınlanmış çalışmaların tanımlanmasını ve eleştirel bir bakış açısıyla bir araya getirilmesini gerektirir (Jankowitz, 2005). Bu bağlamda bilgi işlemsel düşünme kavramının ortaya çıkışı ve gelişimine yönelik kuramsal bir perspektif sunabilmek için bu kavramın tanımlanmasını ve eğitimde kullanılması konu alan nitel ve nicel araştırmalar derlenmiştir. Alanyazın taraması yapılırken Web of Science (WoS), Association for Computing Machinery (ACM) ve DergiPark, veri tabanlarında tam metin erişimi olan makaleler taranmıştır.

Alanyazın taramasında bilgi işlemsel düşünmenin kavramsallaştırılması, eğitim açısından önemi ve ilkökul düzeyindeki eğitimsel uygulamalar olmak üzere üç bağlamda çalışılmıştır. Türkçe ve İngilizce dillerinde yapılmış çalışmalara odaklanılmış ve “bilgi işlemsel düşünme”, “tanımı”, “bileşenleri”, “eğitim uygulamaları”, “computational thinking”, “definition”, “components”, “educational practices” anahtar kavramları kullanılmıştır. Çalışmanın ilkökul düzeyindeki makaleleri kapsamı açısından bu kavramlara ilave olarak “primary school” ya da “ilkokul” kavramlarına “and” bağlacı eklenerek tarama yapılmıştır. Bilgi işlemsel düşünme kavramının Türkçe kullanımında farklı ifadeler benimsenmiştir. Bu sebeple yaygın kullanılan diğer ifadeler olarak “bilimsel düşünme” ve “hesaplamalı düşünme” de taramalara dâhil edilmiştir. Kavramın ortaya çıktığı 2006 yılından



itibaren tanımı ve bileşenlerine ilişkin çalışmalar ile Ocak 2019-Eylül 2024 yılları arasında ilkokul düzeyinde eğitimde kullanımına ilişkin araştırmalara erişilmiş, diğer çalışmalar ise kapsam dışı bırakılacak şekilde dâhil etme/çıkarma kriterleri belirlenmiştir. İncelenen çalışmaları derlemeye dâhil etme ölçütü olarak, taramada kullanılan anahtar kavram/kavramların çalışmanın başlığında ve özetinde açıkça kullanılmış olması; dışlama ölçütü olarak taramada kullanılan anahtar kavramın/kavramların başlıkta ve özetinde etraflı bir şekilde ele alınmaması ya da bu kavram/kavramlardan çalışmalarda yalnızca bir kez bahsediliyor olmasıdır.

Bilgi işlemsel düşünme kavramının ilkokul düzeyindeki eğitim uygulamalarına yansımaya ilişkin olarak veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda Web of Science'ta listelenen 278 sonuçtan 18'i, Association for Computing Machinery'de 283 sonuçtan 9'u ve DergiPark'ta 117 sonuçtan 5'i olmak üzere toplam 32 çalışma derlemeye dâhil edilmiş, diğerleri belirlenen kriterler nedeniyle kapsam dışı bırakılmıştır. Belirlenen kriterlere göre yapılan taramalara göre veriler; veri tabanına, yayım yılına, anahtar kelimelere, araştırmanın yaklaşımına, veri toplama araçlarına ve içeriğinde yer alan konulara göre kategorize edilmiştir.

### **Bulgular ve Yorum**

Bilgi işlemsel düşünme kavramı 2006 yılında Jeannette Wing öncülüğünde kavramsallaştırılmış, daha sonra da pek çok eğitim araştırmacısının ilgisini çekmiştir. Bilgi işlemsel düşünme kavramının ortaya çıkışından, günümüzdeki eğitim uygulamalarına yansımaya biçimine bir projeksiyon oluşturacak şekilde çalışmalar ele alınmıştır.

Bilgi işlemsel düşünme kavramının ortaya çıkışı, tanımlanması ve bileşenlerine ayrılmasına ilişkin olarak alanyazın incelendiğinde Papert (1996) ve Wing (2006) tarafından atılan temellerin 2017 yılına kadar farklı araştırmacılar tarafından tartışıldığı ve genişletildiği görülmektedir. İlerleyen yıllarda kavramın tanımı ve bileşenleriyle ilgili mevcut çalışmaların kabul gördüğü ve bu çalışmalardan yola çıkarak farklı disiplinlerdeki etkileri ve işlevleri ile farklı yaş gruplarından öğrencilerle deneysel çalışmalar ekseninde araştırmalar yürütüldüğü görülmüştür. Kavramın tanımlanması ve kapsamının belirlenmesine yönelik alanyazındaki çalışmalar incelenerek “Bilgi İşlemsel Düşünme Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımı” ile “Bilgi İşlemsel Düşünmenin Temel Bileşenleri” başlıkları altında kronolojik olarak sunulmuştur.

### **Bilgi İşlemsel Düşünme Kavramının Ortaya Çıkışı ve Tanımı**

Bilgi işlemsel düşünme kavramı ilk olarak Papert (1996) tarafından ayrıntılı bir tanımlama yapılmadan kullanılmıştır. MIT Yapay Zekâ Laboratuvarı'nda yönetici olan Papert, geometri problemlerinin çözüm sürecinde bilgisayar ve yazılımların nasıl kullanılacağı hakkında çalışmalar yürütmektedir. Yapay zekâ ve eğitim teknolojilerini gelişim psikolojisiyle bir araya getirerek çocuklara yönelik ilk etkileşimli ortam

tasarımını yapan Papert, Mindstorms (1980) adlı kitabında bu çocukların bilgisayar kullanmayı öğrenmesine yönelik olarak görüşlerini “Çocukların entelektüel gelişimine en çok planlı öğretimin etki ediyor olduğunu düşünmek, büyük olasılıkla bilgisayarların ve diğer etkileşimli nesnelerin çocuklar üzerinde yaratabileceği potansiyel etkiyi hafife almak olacaktır.” şeklinde ifade etmiştir. Papert’a (1980) göre, bilgisayarlar düşünmeyi ve bilgiye ulaşma yollarını geliştirip değiştirebilir, insanlar bilgisayar kullanmayı öğrenirken diğer öğrenmelerin nasıl gerçekleşeceğini de şekillendirebilir. 2006 yılına gelindiğinde Wing, bilgi işlemsel düşünme için “bilgisayar bilimi temelindeki kavramları kullanarak problem çözme, sistemleri tasarlama ve insan davranışını anlama sürecidir” şeklinde bir tanımlama getirmiştir. Wing’e (2006) göre, bilgisayar bilimi, pek çok bilim dalının işleyiş şekline kökten tesir etme ve bilim insanlarının düşünme biçimlerini değiştirme gücüne sahiptir. Bilgi işlemsel düşünme yalnız bilgisayar bilimcilerinin değil, tüm bireylerin öğrenmek isteyeceği bir tutum ve beceri seti ve bilgisayar biliminden esinlenen bir problem çözme yaklaşımıdır (Wing, 2006).

Wing (2011) ilerleyen çalışmalarında tanımın bir önceki halini geliştirerek, bilgi işlemsel düşünmeyi “problemleri formüle etmek ve problemlerin çözümlerini bir bilgi işleme aracının etkili bir şekilde uygulayabileceği bilgilere dönüştürerek ifade etmeyi gerektiren bir süreç” olarak tanımlamıştır.

Papert tarafından soyut olarak ifade edilen ve daha sonra Wing’in (2006) ilk kez ayrıntılı tanımladığı bilgi işlemsel düşünmeye kavramının araştırmacıların ilgisini çektiği ve kavramı çeşitli şekillerde tanımladıkları görülmüştür. Tablo 1’de bu tanımlardan öne çıkanlar kronolojik olarak sıralanmıştır.

**Tablo 1.**

*Bilgi İşlemsel Düşünmenin Tanımları*

<b>Tanım</b>	<b>Kaynak</b>
Bilgisayar bilimi temelindeki kavramları kullanarak problem çözme, sistemleri tasarlama ve insan davranışını anlama sürecidir.	Wing (2006)
Farklı soyutlama düzeylerinde düşünmeyi, algoritmaları geliştirmek için matematiği kullanmayı ve bir çözümün farklı boyutlardaki problemler arasında ne kadar iyi ölçeklendiğini incelemeyi kapsayan bir süreçtir.	Denning (2009)
Bilgi İşlemsel Düşünme, ekonomist, fizikçi ya da sanatçı gibi düşünmeyi ve problemleri çözmek, yaratmak ve verimli bir şekilde araştırılabilecek yeni sorular keşfetmek için bilgi işlemin nasıl kullanılabileceğini anlamalarını öğretmektir.	Hemendinger (2010)

Problemleri formüle etmek ve problemlerin çözümlerini bir bilgi işleme aracının etkili bir şekilde uygulayabileceği bilgilere dönüştürerek ifade etmeyi gerektiren bir süreçtir. Wing (2011)

Aşağıdaki özellikleri içeren (ancak bunlarla da sınırlı olmayan) bir problem çözme sürecidir:

- Problemleri, onları çözmeye bilgisayar veya diğer araçların kullanımını sağlayacak bir biçimde formüle etmek.
- Verilerin mantıksal olarak düzenlenmesi ve analizi
- Veriyi model ve simülasyonlar gibi soyutlamalar yoluyla temsil etme
- Çözümleri algoritmik düşünce yoluyla otomatikleştirme
- Olası çözümleri, olası aşamaları ve kaynakları en etkili ve verimli şekilde birleştirerek tanımlama, analiz edebilme ve uygulayabilme,
- Bir problem çözme sürecini diğer farklı problem durumlarına transfer edebilme ve genelleme.

ISTE (2011)

Bizi çevreleyen dünyanın bilgi işleme dayalı yönlerini tanımak, bilgisayar bilimini anlamak için araç ve teknikleri kullanmak ve hem doğal hem de yapay sistemler ve süreçler hakkında mantı yürütebilme sürecidir.

Furber (2012)

Bilgisayar biliminin temel kavramları, uygulamaları ve bakış açılarından yararlanarak, başkalarıyla birlikte problem çözme, başkaları için, başkalarıyla birlikte sistem tasarlama ve insan davranışının kültürel ve sosyal doğasını anlama becerisi olarak bilgi işlemsel katılım olarak ifade edilebilir.

Kafai & Burke (2013)

Problemlerin soyutlanması ve otomatikleştirilebilir çözümlerin yaratılması için zihinsel süreçtir.

Yadav vd. (2014)

Farklı disiplinlerdeki problemlerin ve çözümlerinin formüle edilmesine yardımcı olan ve bilgisayar bilimlerinden bir dizi kavram ve düşünme sürecini kapsayan bir terimdir.

Mannila, vd. (2014)

Bilgi işlemsel düşünme tüm disiplinlerde problemleri çözmek, sistemler tasarlamak, yeni bilgi inşa etmek amacıyla kullanılabilir ve öğrencilerin hem gerçekte hem de sanal dünyada uygun stratejileri ve araçları seçerek ve uygulayarak karmaşık problemleri daha iyi kavramsallaştırmasını, analiz etmesini ve çözmesini sağlar.

CSTA (2017)

Tablo 1 incelendiğinde bilgi işlemsel düşünmenin disiplinlerarası şekilde kullanılabilir temel bir problem çözme becerisi olduğu ve tüm araştırmacıların bu onlarda hemfikir olduğu görülebilir. Bazı araştırmacılara göre bilgi işlemsel düşünmeyi net terimlerle tanımlama gayretine gerek yoktur, bunun yerine bu

kavramın kapsamındaki temel bileşenler ile eşlik eden yeterlilikler arasındaki ilişkiye odaklanmak eğitim çalışmalarında ilerleme kaydetmek için daha anlamlı bir çabadır (Voogt vd., 2015). Bu doğrultuda Computer Science Teachers Association [CSTA] (2017) ve International Society for Technology in Education [ISTE] (2015, 2023), işlevsel tanımlar yapmış ve bilgi işlemsel düşünmeye yönelik standartlar oluşturarak eğitsel kullanım için materyaller geliştirmiştir.

### Bilgi İşlemsel Düşünmenin Temel Bileşenleri

Kavramın bileşenleri/alt boyutları tıpkı tanımı gibi tartışmaya açıktır. Yine de bu kavram üzerinde çalışanların hemfikir oldukları boyutlar; ayrıştırma, soyutlama, algoritma oluşturma ve değerlendirme/hata ayıklama olarak özetlenebilir. Bazı araştırmacılar bu alt boyutları daha geniş bir perspektifle ele almış, bazıları ise bir süreç olarak bütünleştirmiştir. Tablo 2’de bu farklı görüşler özetlenmiştir.

**Tablo 2.**

#### *Bilgi İşlemsel Düşünmenin Temel Bileşenleri*

Temel Bileşenler	Kaynak
Ayrıştırma, Soyutlama, Algoritmalar, Otomasyon, Genelleştirme	Wing (2006, 2011)
Soyutlama, Otomasyon, Analiz	Lee vd. (2011)
Soyutlama, Algoritmalar, Otomasyon, Ayrıştırma, Paralleleştirme, Simülasyon	Barr ve Stephenson (2011)
Prosedürler ve algoritmalar, Problem ayrıştırma, Paralleleştirme ve senkronizasyon, Soyutlama, Verinin temsil edilmesi	Brennan ve Resnick (2012)
Soyutlama, Algoritma oluşturma, Ayrıştırma, Değerlendirme, Genelleme	Selby ve Woollard (2013)
Soyutlama ve örüntü genelleme, Bilgiyi sistematik olarak işleme, Sembollerle temsil etme, Algoritma oluşturma, Problemi yapılandırarak çözümlenme, Etkililik, Hata ayıklama ve tespit etme	Grover ve Pea (2013)
Soyutlama, Algoritmalar, Ayrıştırma, Hata Ayıklama, Genelleme	Angeli vd. (2016)
Problemi tanımlama (Soyutlama ve ayrıştırma), Veri toplama, temsilleştirme ve analiz (Veri toplama, analiz, örüntü tanıma, kavramsallaştırma ve temsil etme), Çözümleri belirleme ve planlama (Matematiksel mantık	Kalelioğlu vd. (2016)

---

yürütme, algoritma oluşturma ve paralelleştirme),  
Çözümleri Uygulama (Otomatik hale getirme ve  
modelleme), Çözümleri değerlendirme ve geliştirmeye  
devam etme (Test etme, hata ayıklama ve genelleme)

---

Problemi ayrıştırma, algoritmik düşünme, soyutlama,  
otomasyon

Yadav vd. (2017)

---

Tablo 2'deki veriler ışığında bilgi işlemsel düşünme kavramının farklı araştırmacılar tarafından ortaya konan tanımı ve temel bileşenlerinin ortak noktalarına odaklanıldığında birbirine benzer sınıflamalar yapılmış olduğu, bazı araştırmacıların bu sınıflamaları detaylandığı (Brennan & Resnick, 2012; Grover & Pea, 2013; Kalelioğlu vd., 2016), bazılarının ise daha genel ifadeler altında topladığı (Angeli vd., 2016; Barr & Stephenson, 2011; Lee vd., 2011; Selby & Woollard, 2013; Wing, 2006, 2011; Yadav vd., 2017) görülmektedir. Bilgi işlemsel düşünmenin temel bileşenleri arasında ayrıştırma, soyutlama ve algoritma oluşturma ortak olarak ele alınmış, bazı araştırmacılar ise otomasyon ve hata ayıklamayı ekleyerek süreci genişletmiştir. Bilgi işlemsel düşünme kavramının temel bileşenlerinin oldukça geniş bir kapsamda ele alınmış ve farklı bakış açılarıyla bazı ortak noktalarda birleşmiştir. Farklı yaklaşımlarda bileşenlerin öncelik sırası değişse de, araştırmacılar genel olarak bilgi işlemsel düşünmenin yapı taşlarında hemfikirdir. Bu çalışmada incelenen araştırmaların ortaklaşan noktalarından yola çıkılarak, parçalara ayırma-ayrıştırma, soyutlama, algoritma oluşturma ve değerlendirme-hata ayıklama bileşenleri daha ayrıntılı şekilde ele alınmıştır.

**Ayrıştırma/Parçalara Ayırma:** Karmaşık sorunların ayrıntılı olarak incelenebilmesi için daha küçük parçalara ayrılabilmesini ve böylece problemin çekirdek parçalarının belirli bir şekilde ele alınabilmesini sağlar (Wing, 2006).

**Soyutlama:** Bilgi işlemsel düşünmenin temelini oluşturan ana unsur soyutlamadır (Wing, 2008). Karmaşık problemlerin temel unsurlarının belirlenmesi ve ilgisiz verilerin gözardı edilmesini içerir (Wing, 2011). Shute, Sun ve Asbell-Clarke (2017) veri toplama ve analizi, örneği tanıma ve modellemeyi soyutlamanın kapsamı altında sınıflamıştır.

**Algoritma Oluşturma:** Bu bileşen, belirli sorunları çözmek için gerçekleştirilecek mantıksal ve sıralı işlemler kümesini oluşturmayı ifade eder, dört alt kategorisi vardır: algoritma tasarımı, paralellik, verimlilik, otomasyon (Selby & Woollard, 2013).

**Hata Ayıklama:** Belirli çözüm modelleri oluşturduktan sonra, çözümler beklendiği gibi çalışmadığında süreci değerlendirmek, hataları tespit etmek ve bunları düzeltmektir (Angeli vd. 2016; Grover & Pea, 2013).

### Bilgi İşlemsel Düşünme ile İlgili İlkokul Düzeyindeki Araştırmalar

Birçok ülke, eğitim programlarını bilgi işlemsel düşünme becerisini geliştirmeye yönelik olarak güncellemektedir. Örneğin Türkiye’de bilgi işlemsel düşünme becerisini geliştirmek için programlama eğitimine dayalı uygulamalara yer verilmektedir (MEB, 2023). Ayrıca çevrimiçi hizmet içi kurslar aracılığıyla bu konuda gelişime ilgi duyan öğretmenlere yönelik eğitimler düzenlenmektedir. Massachusetts Institute of Technology, Yale, Harvard, Oxford, Pensilvanya gibi önemli üniversitelerin öğretim programlarına bilgi işlemsel düşünme dersi eklenmiştir. Ancak Qualls ve Sherrell (2010), eğitimcilerin bu düşünme becerisini öğretmek için lise ya da üniversiteye kadar beklememesi, bilgi işlemsel düşünmenin bileşenlerinin, tüm vatandaşların modern toplumda yaşamaya hazır olmalarını sağlamaya yardımcı olmak için ilkokulda öğretilmesi gerektiğini savunmaktadır.

Bu çalışmada Ocak 2019-Eylül 2024 yılları arasında bilgi işlemsel düşünme kavramının ilkokul düzeyinde eğitimde kullanımına ilişkin olarak Web of Science (WoS), Association for Computing Machinery (ACM) ve DergiPark, veri tabanlarında belirlenen anahtar kelimelerle arama yapılmış ve kriterlere uygun olduğu belirlenen 32 araştırma çalışmaya dâhil edilmiştir. Bu araştırmalar veri tabanına, yayım yılına, anahtar kelimelere, araştırmanın yaklaşımına, veri toplama araçlarına ve içeriğinde yer alan konulara göre kategorize edilmiştir.

Bilgi işlemsel düşünme kavramı ile bu kavrama ilişkin ilkokul düzeyinde yapılan çalışmaların veri tabanlarına göre dağılımları belirlenerek sonuçlar Tablo 3’te verilmiştir.

#### Tablo 3.

##### *Anahtar Kelimelere Göre Veri Tabanlarındaki Yayın Sayısı*

Anahtar Kelime	Veri Tabanı		
	WoS	ACM	DergiPark
Bilgi İşlemsel Düşünme	-	-	34
Bilişimsel Düşünme	-	-	3
Hesaplamalı Düşünme	-	-	3
Computational Thinking	278	283	77
+ ilkokul	-	-	4
+ primary school	18	9	1

Veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda Web of Science’ta bilgi işlemsel düşünme kavramıyla ilişkili olarak listelenen 278 sonuçtan 18’i, Association for Computing Machinery’de 283 sonuçtan 9’u ve DergiPark’ta 117 sonuçtan 5’i ilkokul düzeyindeki uygulamalarla doğrudan bağlantılı çalışmalar olarak belirlenmiştir. En fazla çalışmanın İngilizce anahtar kelimelerle yapılan taramalarda elde edildiği, Türkçe anahtar kelimelerle yapılan taramalarda da “bilgi işlemsel düşünme” kavramının öne çıktığı görülmektedir.

Derlenen akademik çalışmaların yayım yıllarına göre dağılımları incelenmiş ve sonuçlar Tablo 4'te verilmiştir.

**Tablo 4.**

*Yıllara Göre Veri Tabanlarındaki Yayınların Dağılımı*

Veri Tabanı	Yayın Yılı						Toplam (f)
	2019 (f)	2020 (f)	2021 (f)	2022 (f)	2023 (f)	2024 (f)	
WoS	2	0	1	7	4	4	18
ACM	2	1	1	1	2	2	9
DergiPark	1	0	0	1	2	1	5
Toplam	5	1	2	9	8	7	32

Tablo 4'e göre derlemeye alınan çalışma sayıları 2020 yılında düşüş gösterdiği ancak 2022'de yeniden arttığı görülmektedir. 2019-2024 yıllarına göre dağılımda ACM veri tabanında her yıl ilkökul düzeyinde bilgi işlemsel düşünme bağlamında çalışmaların yayımlandığı söylenebilir. Yayım yıllarının genel toplamına bakıldığında en fazla çalışmanın İngilizce literatürde yapıldığı tespit edilmiştir.

Araştırma kapsamında derlenen çalışmalar, veri tabanlarına ve konu dağılımlarına göre incelenerek Tablo 5'te sunulmuştur. Derlenen çalışmalardaki konular yazarların ifade ettikleri biçimde tabloya yansıtılmış, herhangi bir disiplinle eşleşmeyen genel öğretime ilişkin çalışmalar "Genel Öğretim" kategorisinde ele alınmıştır.

**Tablo 5.**

*Veri Tabanlarına Göre Konu Dağılımları*

Konular	Veri Tabanı			
	WoS	ACM	DergiPark	Toplam
Bilişim Teknolojileri	-	1	-	1
Dil bilimleri	1	-	-	1
Disiplinler arası	1	-	-	1
Genel Öğretim	5	2	1	8
Geometri	-	1	-	1
Problem Çözme	1	-	-	1
Programlama	4	2	2	8
Robotik	4	1	1	6
STEM	1	-	-	1
Tersine Mühendislik	1	-	-	1
Türkçe	-	-	1	1
Yapay Zekâ	-	2	-	2
Toplam	18	9	5	32

Tablo 5 incelendiğinde en fazla çalışmanın genel öğretim ve programlama kategorilerinde yapıldığı, ardından yakın bir alan olarak robotiğin takip ettiği görülmektedir. İngilizce literatürde yapılan çalışmaların konu çeşitliliğinin daha geniş yayımlı olduğu tespit edilmiştir. Bilgi işlemsel düşünme ile doğrudan ilişkilendirilen alanlar dışında dil bilimleri ve disiplinler arası çalışmaların, yapay zekâ, STEM, tersine mühendislik gibi konuları da ilkökul düzeyinde çalışıldığı ifade edilebilir.

Araştırma kapsamında derlenen çalışmalarda benimsenen araştırma yöntemleri ve veri toplama araçları incelenerek sonuçlar Tablo 6’da verilmiştir.

**Tablo 6.**

*Araştırma Yaklaşımları ve Kullanılan Veri Toplama Araçları*

Veri Toplama Araçları	Yaklaşım				Toplam (f)
	Nicel (f)	Nitel (f)	Karma (f)	Belirtilmeyen (f)	
Ölçek	5	-	2	-	7
ÖnTest-SonTest	5	-	6	-	11
Görüşme	-	2	-	-	2
Doküman incelemesi	4	3	-	-	7
Gözlem	-	3	-	-	3
Belirtilmeyen	-	-	-	2	2
Toplam	14	8	8	2	32

Tablo 6’ya göre derlenen çalışmalarda en çok nicel araştırma yaklaşımının kullanıldığı, nitel ve karma yaklaşımların kullanımının eşit olduğu görülmektedir. Veri toplama araçlarına bakıldığında ağırlıklı olarak öntest-sontest kullanımının tercih edildiği, daha sonra ölçeklere ve doküman incelemesine dayalı olarak veri toplandığı söylenebilir. Bunların yanı sıra görüşme ve gözle yoluyla da veriler toplanmıştır.

Derlenen çalışmalarda çalışılan konular ve elde edilen bulgular incelenmiştir. Benzer nitelikteki çalışmalar gruplanarak bilgi işlemsel düşünme becerilerinin ilkökul düzeyindeki araştırmalara yansımaya şekline ilişkin bilgiler aşağıda sunulmuştur.

Bilgi işlemsel düşünmenin eğitimin her kademesinde artan önemiyle birlikte, geçerli ve güvenilir değerlendirmeler yapmanın önemine vurgu yapan çalışmalar bu konuyla ilgili ilkökul düzeyinde eksiklikler olduğu ortaya konmuştur. Farklı araştırmacılar tarafından bu ihtiyaca yönelik olarak özellikle 7-9 yaş aralığındaki öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini ve alt boyutlarını belirlemeye yönelik ölçek geliştirme ve uyarlama çalışmaları yürütülmüştür (Alkıs Küçükaydn & Akkanat, 2022; Chiazese vd., 2019; El-Hamamsy vd., 2022a; El-Hamamsy vd., 2022b; Yıldırım & Uluyol, 2023).

Bilgi işlemsel düşünme kavramının yola çıkış noktası ve çağrışım alanı olarak programlama, robotik ve bilişim teknolojileri alanlarıyla ilişkilendirilmiş çalışmalar,



taranan makalelerin çoğunluğunu oluşturmaktadır. Bu çalışmalar incelendiğinde sınıfta yapılan bilgisayarsız kodlama aktiviteleri, öğretmen eğitimleri, ders tasarımları gibi başlıklarda çalışmalar yapıldığı görülmektedir.

Bilgisayarsız ve bilgisayarlı kodlama etkinlikleri yoluyla öğrencilere bilgi işlemsel düşünme becerilerini kazandırmanın hedeflendiği çalışmalarda öğrencilerin problem çözme ve bilgileri gerçek yaşama transfer edebilme becerilerinde artış olduğu (Akçay vd., 2019); blok tabanlı kodlama araçlarının akademik başarı, tutum ve bilgi işlemsel düşünme becerisi üzerinde pozitif yönde etkiye sahip olduğu (Gürbüz Türk & Yılmaz Tanataş, 2024) ortaya konmuştur. Bir başka çalışmada python programlama kursu verilen öğrencilere öntest ve sontest olarak yaratıcılık, işbirliği, algoritmik düşünme, problem çözme ve eleştirel düşünme alt boyutlarını kapsayan bir bilgi işlemsel düşünme testi uygulanmış ve özellikle yaratıcılık, eleştirel düşünme, algoritmik düşünme ve problem çözme alanlarında belirgin gelişmeler olduğu tespit edilmiştir (Choi & Choi, 2024). Bilgisayarsız kodlama etkinliklerinin ilkökul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerine etkisi incelenmiş ve bu noktada cinsiyet, bilgisayara sahip olma, günlük bilgisayar kullanımı ve evde internet erişimi gibi sosyo-demografik özelliklerle etkileşimi ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, bilgisayarsız kodlama etkinliklerine katılan öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin ve özellikle de algoritmik tasarım, soyutlama, değerlendirme, ayrıştırma ve genelleme becerilerinin istatistiksel olarak anlamlı bir şekilde geliştirdiği ortaya konmuştur. Çalışma ayrıca, ilkökul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerinin sosyo-demografik özellikleriyle ilişkili olmadığını göstermiştir. Öğrencilerin işbirliği ve iletişim becerileriyle de pozitif korelasyon gösteren etkinliklerin ilkökulda uygulamalarının artırılması önerilmiştir (Dağ vd., 2023).

Daha kısıtlı imkânlarla sahip bölgelerde bilgi işlemsel düşünmenin öğrenciler üzerindeki etkisinin incelendiği araştırmalar da bulunmaktadır. Namibya'daki bir yatılı okulda programlama becerisi olmayan öğrencilere yönelik olarak düzenlenen eğitsel robotik atölyesinin hem bilgi işlemsel hem de tasarımsal düşünme becerilerini geliştirmeye etkisi incelenmiş ve bu konuda yararlı olduğuna ilişkin sonuçlar elde edilmiştir (Shipepe vd., 2022). Benzer nitelikteki bir başka çalışmada Peru'nun Huancavelica bölgesinde 6-13 yaş aralığındaki öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini geliştirmek için uygulanan müdahale çalışmasında diziler, döngüler, olaylar, paralellik, koşullular, operatörler ve veri manipülasyonu gibi bilgi işlemsel düşünmeyle ilişkili kavramlar üzerinden değerlendirme yapılmış ve öğrencilerin daha fazla etkileşim, bağlantı ve programlama özelliklerine sahip robotları tercih ettikleri ortaya konmuştur (Paucar-Curasma vd., 2022).

Sınıf öğretmenlerinin bilgi işlemsel düşünme konusunda eğitim imkanlarının ve öğretim materyali kaynaklarının sınırlı olduğu, özellikle ulusal alanyazında bilgi işlemsel düşünmeyle ilgili ilkökul düzeyinde veya sınıf öğretmenlerini konu alan araştırmaların çok az sayıda olduğu belirlenmiştir (Cücü & Dağ, 2023). İrlanda'daki

ilkokul öğretmenlerinin bilgi işlemsel düşünmeyi derslerine entegre etmede kullanacakları kaynakların oluşturulması ve öğretmenlere yönelik hizmet öncesi ve hizmet içi eğitim çalışmalarının tasarlanması sürecinin anlatıldığı çalışma, bu ihtiyacın gerekliliğini kesin bir biçimde ortaya koymuştur. Bu süreçte akademisyenlerin ve öğretmenlerin birlikte çalışarak ders planlarının ve ilkökul için BİD materyallerinin oluşturulmasında ortaklaşa bir yaklaşım benimsemenin değerine vurgu yapılmıştır (Lehtimäki vd., 2022). Bir diğer çalışmada ilkökul öğretmenlerinin bilgi işlemsel düşünme kavramlarını ve becerilerini öğrencilere gelişim aşamalarına uygun olarak etkili bir şekilde sunmaları için uygun bir pedagoji olarak Piaget'nin 3C modeli (Context, Capability, Computation) önerilmekte ve bu modelin ilkökul öğretmenlerine, bağlamından uzaklaştırılmış ve yüzeysel öğrenmeden ziyade, ilgi çekici, yaşa uygun bir öğretim yöntemi sunduğu ifade edilmektedir (Martin vd., 2024). Bilgi işlemsel düşünme becerileri bağlamında öğretmenlerin mesleki yeterliliklerini geliştirmeye odaklanan bir başka çalışma ise okul öncesi ve ilkökul öğretmenlerine yönelik çevrimiçi kurs geliştirme süreçleri ele alınmıştır (Amante vd., 2023).

Disiplinlerarası bilgi işlemsel düşünme becerileri eğitiminin, ilkökul öğretmenlerinin bu alandaki becerilerine ilişkin algılarını nasıl etkilediği incelenmiştir. Gerçekleştirilen eğitim uygulamasında bilgi işlemsel düşünme becerilerinin temel kavramları ve alt becerileri teorik ve uygulamalı olarak ele alınmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre, uygulanan eğitimin ilkökul öğretmenlerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerine ilişkin algıları üzerinde olumlu bir etkisi olduğu ortaya konmuştur (Çimsir vd., 2024).

İlkokulda bilgi işlemsel düşünme öğretiminin dünya çapındaki trendlerini ve ilkökul öğretmenlerinin bilgi işlemsel düşünme anlayışını incelemek amacıyla 52 ülkeyi kapsayan bir çalışma gerçekleştirilmiştir. Araştırma sonuçlarına göre bilgi işlemsel düşünme becerilerinin derslere entegrasyonun büyük ölçüde öğretmenlerin yetkinliğine ve müfredat esnekliğine bağlı olduğu, ilkökul düzeyinde bilgi işlemsel düşünmeyle ilgili bir müfredat uygulayan ya da böyle bir müfredatın geliştirilmekte olduğu ülkelerde bile, sınıf öğretmeni eğitimi programlarındaki eğitimin çoğunlukla dijital okuryazarlıkla sınırlı olduğu ve ayrıca öğretmen adaylarının eğitim düzeylerinin aynı ülke içinde bile üniversiteden üniversiteye farklılık gösterdiği gibi son derece çarpıcı sonuçlara ulaşılmıştır (Dagienė vd., 2022).

Litvanya merkezli bir oluşum olan Bebras.org (The Bebras International Challenge on Informatics and Computational Thinking) üzerinden erişilebilen etkinliklerin bilgi işlemsel düşünmeyi geliştirdiği düşünülmektedir ve buna ilişkin çalışmalar yapılmaktadır. Bu bağlamdaki bir çalışmada robotik laboratuvar çalışmalarının ilkökul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerilerine katkısı değerlendirilmiştir. Bu amaçla Bebras etkinlikleri kullanılmıştır. Sonuç olarak Bebras etkinlikleri içeren laboratuvar çalışmalarının öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini öğrenmeleri üzerinde olumlu bir etki yaratabileceği, ayrıca çalışmanın

üçüncü sınıf öğrencileri üzerinde daha etkili olduğu görülmüştür (Chiazzese vd., 2019). Bilgi işlemsel düşünme becerilerinin öğretmenler tarafından anlaşılması ve bu şekilde öğrencilerine yönelik dersler tasarlayabilmelerine imkân sağlamak amacıyla Code.org ve Bebras materyallerinden destek alarak 3 ve 4. sınıflara yönelik fen öğretimine entegre edilmiş eğitim içerikleri hazırlanmıştır. Bu eğitim içeriklerinin uygulanması sırasında da öğrenciler rastgele olarak öz-düzenleme ve rehberli öğrenme gruplarına ayrılmıştır. Sonuç olarak, öz-düzenleme grubu, akran tartışmalarına daha fazla zaman ayırmış ve rehberli öğrenme grubuna göre daha iyi öğrenme çıktıklarına sahip olmuştur (Chen vd., 2023). Bilgi işlemsel düşünmeye dayalı çalışmaların ilkökul düzeyinde yeterince yapılmadığı iddiasıyla yürütülen bir başka çalışmada ise Bebras uygulamalarından önce ve sonra öğrencilerin bilgi işlemsel düşünme becerilerindeki değişimler incelenmiş ve belirgin bir fark ortaya çıktığı belirtilmiştir (Zapata-Cáceres vd., 2024).

Çin’de zorunlu eğitim müfredatına bilgi işlemsel düşünmenin kavram, uygulama ve perspektif olarak yerleştirilmesi yoluyla, öğrencilerin bağlantı kurma, sorgulama ve ifade yeteneklerinin gelişmesi ile bilgi işlemsel kimlik oluşumunun teşvik edilmesi amaçlanmıştır. Bu amaca hizmet edebilmesi için yapay zekâ ve disiplinler arası bir birleşim oluşturmayı amaçlayan tasarımı tabanlı bir STEM + AI öğretim modeli önerilmiştir. STEM + AI öğretim modelinin uygulanmasının ilkökul öğrencilerinin ifade ve sorgulama yeteneğini önemli ölçüde geliştirdiği, bilgi işlemsel kimlik oluşumuna katkı sağladığı ancak bağlantı kurma yeteneğini geliştirmede anlamlı bir rolü olmadığı gösterilmiştir (Li vd., 2023). Yine Çin’de gerçekleştirilen bir başka çalışmada da ilkökul öğrencilerine yönelik bilgi işlemsel düşünme eğitimi üzerine 2012’den 2023’e kadar yapılan akademik çalışmalar yapay zekâ yazılımlarıyla analiz edilmiş, mevcut durum ve eğilimler belirlenmiştir (Chen vd., 2024).

STEM öğrenme etkinliklerinde kullanılan tersine mühendislik pedagojisinin ilkökul öğrencilerinin bilgi işlemsel düşünme becerileri üzerindeki etkisi üzerine yapılan çalışmada tersine mühendislik pedagojisinin, öğrencilerin işbirliğini, algoritmik düşünmeyi, yaratıcılığı ve problem çözme geliştirme yönleri sebebiyle bilgi işlemsel düşünme becerilerini de geliştirdiği sonucuna ulaşılmıştır (Liu vd., 2023). Erken yaşlarda STEM öğrenimine yönelik tutumları etkileyen değişkenleri anlamak amacıyla yürütülen bir diğer çalışmanın sonucunda ilkökul öğrencilerinin STEM öğrenme tutumlarının ve bilgi işlemsel düşünme becerilerinin iyi uyum indeksleri gösterdiği ortaya konmuştur (Alkış Küçükaydın vd., 2024)

### **Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bilgi işlemsel düşünme, mantık becerilerini temel bilgisayar bilimi kavramlarıyla birleştiren bir problem çözme yaklaşımıdır (Qualls & Sherrell, 2010). Bu problem çözme yaklaşımının temelleri Papert (1996) tarafından atılsa da ilk operasyonel tanımı 2006 yılında Wing tarafından ortaya konmuştur. Bilgi işlemsel düşünme, bir düşünme biçimi olarak Wing’in (2006) de belirttiği gibi “sadece bilgisayar bilimcilerinin değil,

toplumun her kesimindeki bireylerin öğrenmek ve kullanmak isteyeceği evrensel bir tutum ve beceri setidir”. Tanım üzerindeki ortak görüş bunun yeni becerilere adaptasyon için gerekli bir problem çözme yaklaşımı olduğudur. Buradan hareketle eğitimin her alanına aktarılabilir bir beceri olmasının yanı sıra, kullanım alanları düşünüldüğünde daha geniş hale gelmiştir (Mannila vd, 2014). Selby ve Woollard’a (2013) göre, ortak ve kapsamlı bir tanımda hemfikir olunması, bilgi işlemsel düşünmenin sadece öğretmenlerin bireysel inisiyatifine bağlı olarak kullanılabilir olacak ilgi çekici bir etkinlik örnekleri koleksiyonu haline gelmesinin önüne geçebilir ve bu kavramın eğitim uygulamalarına sistemli bir biçimde entegrasyonunu kolaylaştırır.

Bilgi işlemsel düşünme; bireylerin teknoloji toplumunda başarıya ulaşabilmelerine ve farklı disiplinlerde sorgulayıcı bakış açısının desteklenmesine önemli katkı sunan, geniş spektrumda uygulanabilir bir yeterlilik alanıdır (Yadav vd., 2017). Kavramın ortaya çıkışından günümüze kadar pek çok farklı disiplinle ilişkilendirilerek araştırmalar yapılmış, özellikle eğitimde kullanımına ilişkin deneysel uygulamalara yer verilmiştir. İncelenen araştırmaların vardığı ortak sonuç, bir problem çözme yöntemi olarak bilgi işlemsel düşünmenin farklı disiplinlerde öğrenme süreçlerine olumlu katkı sağladığı yönündedir.

Bilgi işlemsel düşünme becerisi ortaya çıkış bakımından programlama ile ilişkilidir. Programlama ise, okullarda doğrudan bilişim ve programlama öğretimin yanı sıra farklı amaçları karşılamada da rol oynamaktadır. Bir okuryazarlık biçimi, kendini ifade etme ve sosyal katılım veya yaratıcılığı geliştirme aracı (Brennan & Resnick, 2012; Kafai & Burke, 2013; Resnick vd, 2009; Vee, 2013) olarak da kullanılan programlamanın, ele alınış biçimi araştırmacılar arasında tartışmalara sebep olmaktadır. Araştırmacılar, programlamanın geleneksel birtakım problemlerin çözümü için bilgisayara komutlar vermeyi öğrenmek şeklinde ele alınıyorsa işe yarar bir beceri olmadığı kanaatinde (Boyatt vd., 2014; Fincher, 1999; Mannila vd., 2014). Ancak bilgi işlemsel düşünmenin önemli bileşenleri aracılığıyla çok yönlü bir problem çözme sürecine dönüştürülmesi, eğitimde programlama öğretimini daha işe yarar kılacaktır (Mannila vd., 2014). Bilgi işlemsel düşünme bağlamında, programlama, bireysel bir eylemden ziyade, öğrencilerin kendi toplumlarında tam katılımcılar olmak için ortak bir uygulama olarak ele alınabilir (Kafai & Burke, 2013). Eğitimde Geleceğe Bakış Raporu’nda da (MEB, 2023), bilgi işlemsel düşünme becerisinin, programlama ve beraberindeki teknik becerilerin gölgesinde kalmasının eğitim uygulamaları açısından bir risk olduğu ifade edilmiştir. Denning’e (2009) göre, bilgi işlemsel düşünme, programlama değil, problem çözmek için teknolojiyi kullanmanın bir yoludur. Başka bir deyişle, bilgi işlemsel düşünme programlama için çok önemlidir ve sadece bilgisayar bilimleriyle sınırlanamayacak kadar geniş bir kapsama sahiptir. Yadav vd. (2017), bu görüşü destekleyici şekilde, bilgi işlemsel düşünmenin, bilgisayar bilimlerinin temel kavramlarına dayanmakla birlikte, diğer tüm disiplinlerde de geniş bir uygulama alanına sahip olduğunu ifade etmiştir.

ISTE (2015), bilgi işlemsel düşünmenin tüm öğrenciler için geçerli temel bir okuryazarlık becerisi olduğunu ve programlama, veri bilimi ve makine öğrenimi gibi alanların temelini oluştursa da diğer disiplinlerin de öğrencilerini geliştirmek için bu düşünme becerisini kullanmaya ihtiyacı olduğunu savunmaktadır. Programlama öğretiminde temel amaç öğrencileri bilgisayar bilimiyle ilgili işler yapmaya teşvik etmekten ziyade, çok daha geniş bir perspektif sunmak olmalıdır. CSTA (2011), bilgisayar bilimi eğitiminin öğrencilerin sistemli düşünme becerilerini geliştirmedeki önemine vurgu yapmaktadır.

Bilgi işlemsel düşünmenin bileşenleri özellikle soyut problem durumlarının ele alındığı matematik, fen, fizik, sosyal bilimler, dil bilimleri gibi derslerde ve STEM uygulamalarında problem çözme becerisi olarak kullanılmaya çok elverişlidir (Barr & Stephenson, 2011; Galiç & Yıldız, 2021; Moreno-León vd., 2016; Shute, vd. 2017). Eğitimde karşılaşılan karmaşık ve soyut problemlerin öncelikle çözülebilir daha basit parçalara ayrıştırılması, küçük parçalara ayrılan problemin çözüm için önemli bileşenlerinin belirlenmesi, bu küçük problemlerin çözümüne yönelik sistematik bir yöntem kullanılması, kullanılan yöntemin etkililiğinin değerlendirilmesi ve bir referans olarak kullanılmak üzere genellenmesi pek çok disipline ait eğitsel problem durumları göz önüne alındığında, işleyen bir mekanizma olarak kullanılabilir. Buradan hareketle bilgi işlemsel düşünmenin bileşenlerinin de hizmet ettiği beceriler olarak; bilgiye erişmek, bilgiyi kullanmak ve bilgiyi yeni durumlara aktarmak büyük önem taşımaktadır (Thornhill-Miller vd., 2023).

Bilgi işlemsel düşünme, eğitimciler tarafından öğrenciler için daha erişilebilir hale getirilmelidir, bu süreci hızlandırmak amacıyla ise; (1) bilgisayar kullanmayan öğrenciler bilgisayar konusunda ne biliyor?, (2) neleri öğrenirken zorlanıyorlar?, (3) ne tür araçların kullanılması bilgi işlemsel düşünmeyi öğrenciler için daha erişilebilir hale getirebilir?, ve (4) bilgisayar kullanımını geniş bir öğrenci kitlesi için erişilebilir kılmak amacıyla derslerimizi nasıl düzenlemeli ve yapılandırmalıyız?, sorularının açıklığa kavuşturulması gerekmektedir (Guzdial, 2008).

Bilgi işlemsel düşünmenin okullardaki öğretim programıyla bütünleştirilmesi amacıyla çeşitli çalışmalar yürütüldüğü görülmektedir. Bu çalışmaların farklı ülkelerde farklı ölçülerde yankıları olabilmektedir. Kimi ülkeler daha geniş çaplı katılımı bilgi işlemsel düşünmenin entegrasyonuna kapı açarken, kimi ülkeler için bu durum henüz başlangıç seviyesindedir. Öncelikle bu düşünme biçiminin öğretmenler tarafından sınıflarda uygulanabilecek düzeyde öğrenilmesine yoğunlaşılmalıdır. Yadav vd. (2014), öğretmen eğitimi programlarına eklenecek bir haftalık bilgi işlemsel düşünme modülünün, öğretmen adaylarının yeterliliklerini geliştirmelerine önemli ölçüde katkı sunacağını ortaya koymuştur. Barr ve Stephenson (2011) ise, öğrencilerin birçoğunun ilerleyen yıllarda bilgi işlemsel düşünme biçiminden etkilenen alanlarda çalışacağı düşünüldüğünde bilgi işlemsel düşünme becerisinin öğretim programlarında ve eğitim uygulamalarındaki yerinin kritik öneme sahip olduğunu vurgulamıştır. Avustralya Müfredat, Değerlendirme ve

Raporlama Kurumu (ACARA), ulusal müfredatın amaçlarından biri olarak, ilkokul düzeyinde bilgi işlemsel düşünme eğitimi verilmesini belirlemiştir. Bu sayede öğrencilerin bağlamsal olarak özgün problemlere dijital çözümler tanımlamak, tasarlamak ve uygulamak konularında gelişim göstereceklerdir (ACARA, 2023). Bilgi işlemsel düşünme becerisinin eğitime entegrasyonu ile ilgili olarak özellikle ABD ve Birleşik Krallık'ta geniş çaplı çalışmalar yürütülmektedir. ISTE, CSTA, code.org, bebras.org gibi topluluklar bilgisayar biliminin bir düşünme biçimi olarak farklı yaş grupları için eğitime adaptasyonuna yönelik çeşitli çalışmalar yapmakta ve etkinlikler düzenlemektedir. ISTE, öğrenciler, öğretmenler ve yöneticiler için yenilikçi ve etkili eğitimde teknolojinin kullanımına yardımcı olmak için bazı standartlar geliştirmiştir. Bu standartlar öğrencilerin öğrenmesine ilham veren, yenilikçi öğretim yöntemlerini teşvik eden ve sorumlu dijital vatandaşlığı geliştiren yollardır, bu standartlardan biri bilgi işlemsel düşünür olmaktır (ISTE, 2023). CSTA, okul öncesinden itibaren tüm öğrencilerin bilgisayarı bir problem çözme ve kendini ifade etme aracı olarak kullanılabileceğini savunmaktadır ve buna yönelik öğretim programı önerileri ve atölye çalışmaları düzenlemektedir. Erken dönemlerde bu düşünme biçimini öğretmek için bilgisayarsız etkinliklerin kullanılması önerilmektedir (CSTA, 2017). Araştırmacılar, erken yaşlarda bilgi işlemsel düşünme öğretiminde bilgisayara ihtiyaç duyulmadan, teknolojiden ve bir programlama dilinden bağımsız olarak hareket edilebileceğini savunmaktadır (Douadi vd., 2012; Futschek, 2006; Wong & Jiang, 2018). Bu bağlamda hareket eden code.org ve bebras.org gibi oluşumlar da dünya çapında faaliyet göstermekte ve bilgisayar biliminin herkes için erişilebilir olmasını sağlamayı hedeflemektedir. Code.org öğrencilerin bilgisayar bilimini öğrenmelerine fırsat sunmak amacıyla yaygın katılımı hedefleyen bir oluşum olarak Microsoft, Amazon, Google gibi dünyanın önde gelen teknoloji şirketleri tarafından da desteklenmektedir. Her yıl kod haftası etkinlikleriyle dünya genelinde etkinlikler düzenlenerek toplumların bu konudaki farkındalığın geliştirilmesine ve öğrencilerin bilgisayar bilimlerine yönelmesine teşvik etmeyi amaçlamaktadır (Kale vd., 2023). Bebras.org (The Bebras International Challenge on Informatics and Computational Thinking) Litvanya merkezli bir oluşum olarak, Türkiye'nin de aralarında olduğu 57 ülkenin tam, 21 ülkenin ise geçici üye statüsünde katılım sağladığı, uluslararası düzeyde farklı yaş gruplarından öğrencilerin bilişim ve bilgi işlemsel düşünme konusunda teşvik edilmesini amaçlamaktadır (bebras.org, 2024).

Literatürden elde edilen bulgular ışığında yapılan çalışmaların konu alanı yelpazesinin genişletilmesi, ilkokul düzeyindeki uygulamalı çalışmaların artırılması, bilgi işlemsel düşünme becerilerini tespit etmeye yönelik ölçek geliştirme çalışmalarına da yoğunlaşılması öneri olarak sunulabilir. Alanda yapılan çalışmalara dayalı olarak öğretmenlerin bilgi işlemsel düşünmeye ilişkin kavramları derslerine dâhil etmeleri ve yeterlilikleri geliştirmeleri için buna özel bir ders saati ayırmak veya teknolojik destek sunmanın daha ötesinde, eğitim kaynakları, daha pratik örnekler ve öğretmen eğitimine odaklanmaya ihtiyaç vardır. Bu ihtiyaçları karşılamak için

literatürde de desteklendiği şekliyle akademi ve saha işbirliği içinde uygulamaya dönük, kolay ulaşılabilir ve işlevsel eğitim materyallerinin geliştirilmesi sağlanabilir. Öğretmenlerin bilgi işlemsel düşünme becerilerini öncelikle kendilerinin kavramaları ve daha sonra farklı derslere nasıl entegre edebileceklerini öğrenmeleriyle ilgili uygulamalı eğitimler planlanabilir. Bilgi işlemsel düşünmenin hem öğretmenler hem de öğrenciler için aktif bir düşünme becerisi haline gelmesi ve bu beceri odağında etkili çalışmaların yapılabilmesi eğitimde aktif katılımı pozitif olarak etkileyebilir.

### Çıkar Çatışması ve Etik Bildirimi

Bu çalışmada yazarlar arasında herhangi bir kişisel ve finansal çıkar çatışması bulunmamakla birlikte araştırma ve yayın etiği kurallarına uyulmuştur.

### Kaynakça

- Acevedo-Borrega, J., Valverde-Berrocso, J., & Garrido-Arroyo, M. D. C. (2022). Computational thinking and educational technology: A scoping review of the literature. *Education Sciences*, 12(1), 39.
- Akçay, A. O., Karahan, E., & Türk, S. (2019). Bilgi İşlemsel Düşünme Becerileri Odaklı Okul Sonrası Kodlama Sürecinde İlkokul Öğrencilerinin Deneyimlerinin İncelenmesi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Türk Dünyası Uygulama ve Araştırma Merkezi Eğitim Dergisi*, 4(2), 38-50.
- Alkış Küçükaydın, M., & Akkanat, Ç. (2022). Adaptation into Turkish of the Computational Thinking Test for Primary School Students. *Problems of Education in the 21st Century*, 80(6), 765-776.
- Alkış Küçükaydın, M., Çite, H., & Ulum, H. (2024). Modelling the relationships between STEM learning attitude, computational thinking, and 21st century skills in primary school. *Education and Information Technologies*, 29, 16641–16659 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10639-024-12492-7>
- Amante, L., Souza, E. B., Quintas-Mendes, A., & Miranda-Pinto, M. (2023). Designing a MOOC on Computational Thinking, Programming and Robotics for Early Childhood Educators and Primary School Teachers: A Pilot Test Evaluation. *Education Sciences*, 13(9), 863. <https://doi.org/10.3390/educsci13090863>
- Angeli, C., Voogt, J., Fluck, A., Webb, M., Cox, M., Malyn-Smith, J., & Zagami, J. (2016). A K-6 computational thinking curriculum framework: Implications for teacher knowledge. *Journal of Educational Technology & Society*, 19(3), 47-57.
- Australian Curriculum, Assessment and Reporting Authority (ACARA) (2023). Version 9 Australian curriculum: technologies. <https://v9.australiancurriculum.edu.au/teacher-resources/understand-this-learning-area/technologies#technologies>
- Barr, D., Harrison, J., & Conery, L. (2011). Computational thinking: A digital age skill for everyone. *Learning & Leading with Technology*, 38(6), 20-23.
- Barr, V., & Stephenson, C. (2011). Bringing computational thinking to K-12: what is Involved and what is the role of the computer science education community? *Acm Inroads*, 2(1), 48-54. <https://doi.org/10.1145/1929887.1929905>
- Bebras.org. (2024). *Computational Thinking*. <https://www.bebras.org/documents.html> adresinden 1 Eylül 2024 tarihinde alındı.

- Boyatt, R., Beynon, M., & Beynon, M. (2014). Ghosts of programming past, present and yet to come. In B. du Boulay and J. Good (Eds.), *Proceedings of the 25th Annual Workshop of the Psychology of Programming Interest Group -PPIG*, pp. 171-182.
- Brennan, K., & Resnick, M. (2012). New Frameworks for Studying and Assessing the Development of Computational Thinking. In *Proceedings of the 2012 annual meeting of the American Educational Research Association*, 1–25.
- Cabrera, L. (2019). Teacher preconceptions of computational thinking: A systematic literature review. *Journal of Technology and Teacher Education*, 27(3), 305-333.
- Chen, C. Y., Su, S. W., Lin, Y. Z., & Sun, C. T. (2023). The Effect of Time Management and Help-Seeking in Self-Regulation-Based Computational Thinking Learning in Taiwanese Primary School Students. *Sustainability*, 15(16), 12494.
- Chen, M., Xu, J., & Wang, Y. (2024, June). Current Situation and Trend of Computational Thinking Research of Primary School Students in Recent Ten Years in China: An Analysis Based on Visualization Software. In *Proceedings of the 2024 9th International Conference on Distance Education and Learning* (pp. 301-307).
- Chen, R. and Lai, Y. (2024) An Empirical Study on the Cultivation of College Students' Computational Thinking in the Context of Deep Learning. *Creative Education*, 15, 2212-2223. <https://doi.org/10.4236/ce.2024.1510135>
- Chiazzese, G., Arrigo, M., Chifari, A., Lonati, V., & Tosto, C. (2019, October). Educational robotics in primary school: Measuring the development of computational thinking skills with the Bebras tasks. *Informatics*. Vol. 6, No. 4, p. 43.
- Choi, W. C., & Choi, I. C. (2024, April). The Influence of CodeCombat on Computational Thinking in Python Programming Learning at Primary School. In *Proceedings of the 2024 5th International Conference on Education Development and Studies* (pp. 26-32).
- CSTA (2017). *CSTA K-12 Computer Science Standards, Revised 2017*. <https://dl.acm.org/doi/epdf/10.1145/2593249> adresinden 24 Haziran 2024 tarihinde alındı
- Cücü, H., & Dağ, F. (2023). Sınıf Öğretmenleri Açısından Bilgi İşlemsel Düşünme ve Kodlama Öğretiminin Kapsamının Belirlenmesine Yönelik Bir İnceleme. *Milli Eğitim Dergisi*, 52(239), 1807-1844. <https://doi.org/10.37669/milliegitim.1148733>
- Çimsir, S., Kalelioglu, F., & Gülbahar, Y. (2024). Perceptions of Primary School Teachers on Interdisciplinary Computational Thinking Skills Training. *Informatics in Education*, 23(3), 507-524.
- Dagienė, V., Jevsikova, T., Stupurienė, G., & Juškevičienė, A. (2022). Teaching computational thinking in primary schools: Worldwide trends and teachers' attitudes. *Computer Science and Information Systems*, 19(1), 1-24.
- Dağ, F., Şumuer, E., & Durdu, L. (2023). The effect of an unplugged coding course on primary school students' improvement in their computational thinking skills. *Journal of Computer Assisted Learning*, 39(6), 1902-1918.
- Denning, P. J. (2009). The profession of IT Beyond computational thinking. *Communications of the ACM*, 52(6), 28-30.
- Douadi, B., Tahar, B., & Hamid, S. (2012). Smart edutainment game for algorithmic thinking. *Procedia - Social and Behavioral Sciences* 31, 454–458.
- El-Hamamsy, L., Zapata-Cáceres, M., Marcelino, P., Bruno, B., Dehler Zufferey, J., Martín-Barroso, E., & Román-González, M. (2022a). Comparing the psychometric properties of two primary school Computational Thinking (CT) assessments for grades 3 and 4: The Beginners' CT test (BCTt) and the competent CT test (cCTt). *Frontiers in Psychology*, 13, 1082659.
- El-Hamamsy, L., Zapata-Cáceres, M., Barroso, E. M., Mondada, F., Zufferey, J. D., & Bruno, B. (2022b). The competent computational thinking test: Development and validation of an



- unplugged computational thinking test for upper primary school. *Journal of Educational Computing Research*, 60(7), 1818-1866.
- Fagerlund, J., Häkkinen, P., Vesisenaho, M., & Viiri, J. (2021). Computational thinking in programming with Scratch in primary schools: A systematic review. *Computer Applications in Engineering Education*, 29(1), 12-28.
- Fincher, S. (1999, November). What are we doing when we teach programming? In FIE'99 Frontiers in Education. [Conference session], *29th Annual Frontiers in Education Conference. Designing the Future of Science and Engineering Education. Conference Proceedings* (IEEE Cat. No. 99CH37011 (Vol. 1, pp. 12A4-1). IEEE.
- Furber, S. (2012). *Shut down or restart? The way forward for computing in UK schools*. Technical report, The Royal Society, London.
- Futschek, G. (2006, November). Algorithmic thinking: the key for understanding computer science. [Conference session]. In *International Conference on Informatics in Secondary Schools-Evolution and Perspectives* (pp. 159-168). Springer, Berlin, Heidelberg.
- Galiç, S., & Yıldız, B. (2021, Mayıs). Matematik Dersinde Merak Duvarı Kullanımı ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Etkisi. [Bildiri özeti]. 2. *Uluslararası Bilim, Eğitim, Sanat ve Teknoloji Sempozyumu*, İzmir, Türkiye.
- Grover, S. & Pea, R. D. (2013). Computational Thinking in K-12: A Review of the State of the Field. *Educational Researcher*, 42(1), 38-43.
- Guzdial, M. (2008). Education paving the way for computational thinking. *Communications of the ACM*, 51(8), 25-27. <https://doi.org/10.1145/1378704.1378713>
- Guzdial, M. (2011, June). Technology for teaching the rest of us. [Conference session]. In *Proceedings of the 16th annual joint conference on Innovation and technology in computer science education* (pp. 2-2). <https://doi.org/10.1145/1999747.1999750>
- Gürbüzürk, O., & Yılmaz Tanataş, D. (2024). Blok Tabanlı Kodlama Araçlarının Akademik Başarı, Tutum ve Bilgi İşlemsel Düşünme Becerisine Etkisi: Meta-Analiz Çalışması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 11(21), 58-79. <https://doi.org/10.29129/inujse.1425193>
- Hemendinger, D. (2010). A plea for modesty. *Acm Inroads*, 1(2), 4-7.
- Hu, C. (2011). Computational thinking: what it might mean and what we might do about it. *Proceedings of the 16th annual joint conference on Innovation and Technology in Computer Science Education*. Darmstadt, Germany.
- ISTE. (2011). *Operational Definition for Computational Thinking*. <https://c.ymcdn.com/sites/www.csteachers.org/resource/resmgr/CompThinkingFlyer.pdf> adresinden 29 Mart 2024 tarihinde alındı.
- ISTE (2015). *Computational thinking leadership toolkit (First Edition)*. <https://cdn.iste.org/www-root/ct-documents/ct-leadership-toolkit.pdf?sfvrsn=4> adresinden 25 Kasım 2023 tarihinde alındı.
- ISTE. (2023). *What Are the ISTE Standards? Why Are They Important?* <https://afaeducation.org/blog/what-are-the-iste-standards-why-are-they-important/> adresinden 24 Şubat 2024 tarihinde alındı.
- Jankowitz, A.D. (2005). *Business Research Projects* (4th edition), London: Thompson.
- Jesson, J., Matheson, L., & Lacey, F. M. (2011). *Doing your literature review: Traditional and systematic techniques*. Sage.
- Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2013, March). The social turn in K-12 programming: moving from computational thinking to computational participation. [Conference session]. In *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on computer science education* (pp. 603-608). <https://doi.org/10.1145/2445196.2445373>

- Kale, U., Yuan, J., & Roy, A. (2023). Thinking processes in code. org: A relational analysis approach to computational thinking. *Computer Science Education*, 33 (4), 545-566. <https://doi.org/10.1080/08993408.2022.2145549>
- Kalelioğlu, F., Gülbahar, Y. & Kukul, V. (2016). A Framework for Computational Thinking Based on a Systematic Research Review. *Baltic Journal of Modern Computing*, 4 (3), 583-596.
- Lee, I., Martin, F., Denner, J., Coulter, B., Allan, W., Erickson, J., ... & Werner, L. (2011). Computational thinking for youth in practice. *Acm Inroads*, 2(1), 32-37 <https://doi.org/10.1145/1929887.192990>
- Lehtimäki, T., Monahan, R., Mooney, A., Casey, K., & Naughton, T. J. (2022, July). Bebras-inspired computational thinking primary school resources co-created by computer science academics and teachers. In *Proceedings of the 27th ACM Conference on Innovation and Technology in Computer Science Education* Vol. 1 (pp. 207-213).
- Li, X., Xiang, H., Zhou, X., & Jing, H. (2023, June). An empirical study on designing STEM+ AI teaching to cultivate primary school students' computational thinking perspective. In *Proceedings of the 2023 8th International Conference on Distance Education and Learning* (pp. 1-7). <https://doi.org/10.1145/3606094.3606130>
- Liu, X., Wang, X., Xu, K., & Hu, X. (2023). Effect of Reverse Engineering Pedagogy on Primary School Students' Computational Thinking Skills in STEM Learning Activities. *Journal of Intelligence*, 11(2), 36.
- Mannila, L., Dagiene, V., Demo, B., Grgurina, N., Mirolo, C., Rolandsson, & L., Settle, A. (2014). Computational thinking in K-9 education. In: *Proceedings of the Working Group Reports of the 2014 on Innovation & Technology in Computer Science Education Conference*, ITiCSE-WGR, 1–29. ACM, New York. <https://doi.org/10.1145/2713609.271361>
- Martin, D. A., Curtis, P., & Redmond, P. (2024). Primary school students' perceptions and developed artefacts and language from learning coding and computational thinking using the 3C model. *Journal of Computer Assisted Learning*. 40(4), 1616-1631.
- MEB (2023). *Cumhuriyetin 100. yılı: Eğitimde geleceğe bakış raporu*. <https://ttkbyayin.meb.gov.tr/yayin/174> adresinden 8 Ağustos 2023 tarihinde alındı.
- Merino-Armero, J. M., González-Calero, J. A., Cózar-Gutiérrez, R., & del Olmo-Muñoz, J. (2022). Unplugged activities in cross-curricular teaching: Effect on sixth graders' computational thinking and learning outcomes. *Multimodal Technologies and Interaction*, 6(2), 13.
- Mishra, P., & Henriksen, D. (2013). A new approach to defining and measuring creativity: Rethinking technology & creativity in the 21st century. *TechTrends*, 57(5), 10.
- Moreno-León, J., Robles G., & Román-González M. (2016). Comparing computational thinking development assessment scores with software complexity metrics. *2016 IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)* 10(13):1040–1045. <https://doi.org/10.1109/EDUCON.2016.7474681>
- National Research Council (2011). *Report of a Workshop of Pedagogical Aspects of Computational Thinking*. [http://www.nap.edu/catalog.php?record\\_id=13170](http://www.nap.edu/catalog.php?record_id=13170) adresinden 19 Mayıs 2024 tarihinde alındı
- Nouri, J., Zhang, L., Mannila, L., & Norén, E. (2020). Development of computational thinking, digital competence and 21st century skills when learning programming in K-9. *Education Inquiry*, 11(1), 1-17. <https://doi.org/10.1080/20004508.2019.1627844>
- Palts, T., & Pedaste, M. (2020). A model for developing computational thinking skills. *Informatics in Education*, 19(1), 113-128. <https://doi.org/10.15388/infedu.2020.06>
- Papert, S. (1980). *Mindstorms: Children, computers, and powerful ideas*. New York: Basic Books. Inc.

- Papert, S. (1996). An exploration in the space of mathematics educations. *International Journal of Computers for Mathematical Learning*, 1(1), 95-123. <https://doi.org/10.1007/BF00191473>
- Paucar-Curasma, R., Villalba-Condori, K., Arias-Chavez, D., Le, N. T., Garcia-Tejada, G., & Frango-Silveira, I. (2022). Evaluation of Computational Thinking using four educational robots with primary school students in Peru. *Education in the Knowledge Society*, 23.
- Resnick, M., Maloney, J., Monroy-Hernández, A., Rusk, N., Eastmond, E., Brennan, K., ... & Kafai, Y. (2009). Scratch: programming for all. *Communications of the ACM*, 52(11), 60-67. <https://doi.org/10.1145/1592761.1592779>
- Román-González, M., Pérez-González, J. C., Moreno-León, J., & Robles, G. (2018). Extending the nomological network of computational thinking with non-cognitive factors. *Computers in Human Behavior*, 80, 441-459. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.09.030>
- Qualls, J. A., & Sherrell, L. B. (2010). Why computational thinking should be integrated into the curriculum. *Journal of Computing Sciences in Colleges*, 25(5), 66-71.
- Selby, C., & Woollard, J. (2013). Computational thinking: the developing definition. *University of Southampton bpp*.
- Shipepe, A., Uwu-Khaeb, L., De Villiers, C., Jormanainen, I., & Sutinen, E. (2022). Co-learning computational and design thinking using educational robotics: A case of primary school learners in Namibia. *Sensors*, 22(21), 8169.
- Shute, V. J., Sun, C., & Asbell-Clarke, J. (2017). Demystifying computational thinking. *Educational Research Review*, 22, 142-158 <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2017.09.003>
- Swaid, S. I. (2015). Bringing computational thinking to STEM education. *Procedia Manufacturing*, 3, 3657-3662. <https://doi.org/10.1016/j.promfg.2015.07.761>
- Tengler, K., Kastner-Hauler, O., Sabitzer, B., & Lavicza, Z. (2021). The effect of robotics-based storytelling activities on primary school students' computational thinking. *Education Sciences*, 12(1), 10.
- Thornhill-Miller, B., Camarda, A., Mercier, M., Burkhardt, J. M., Morisseau, T., Bourgeois-Bougrine, S., ... & Lubart, T. (2023). Creativity, critical thinking, communication, and collaboration: Assessment, certification, and promotion of 21st century skills for the future of work and education. *Journal of Intelligence*, 11(3), 54. <https://doi.org/10.3390/jintelligence11030054>
- Vee, A. (2013). Understanding computer programming as a literacy. *Literacy in Composition Studies*, 1(2), 42-64. <https://doi.org/10.21623/1.1.2.4>
- Voogt, J., Fisser, P., Good, J., Mishra, P., & Yadav, A. (2015). Computational thinking in compulsory education: Towards an agenda for research and practice. *Education and Information Technologies*, 20(4), 715-728.
- Wing, J. M. (2006). Computational Thinking. *Communications of the ACM*, 49 (3), 33-35. <https://doi.org/10.1145/1118178.1118215>
- Wing, J. M. (2008). Computational thinking and thinking about computing. *Philosophical Transactions of the Royal Society a: Mathematical, Physical and Engineering Sciences*, 366, 3717e3725. <https://doi.org/10.1098/rsta.2008.0118>
- Wing, J. M. (2011). Research Notebook: Computational thinking -what and why? *The Link Magazine*, Carnegie Mellon University, Pittsburgh.
- Wong, G.K., & Jiang, S. (2018). Computational Thinking Education for Children: Algorithmic Thinking and Debugging. *2018 IEEE International Conference on Teaching, Assessment, and Learning for Engineering (TALE)*, 328-334.
- Xia, L., & Zhong, B. (2018). A systematic review on teaching and learning robotics content knowledge in K-12. *Computers & Education*, 127, 267-282. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.09.007>

- Yadav, A., Mayfield, C., Zhou, N., Hambrusch, S., & Korb, J. T. (2014). Computational thinking in elementary and secondary teacher education. *ACM Transactions on Computing Education (TOCE)*, 14(1), 5. <https://doi.org/10.1145/257687>
- Yadav, A., Good, J., Voogt, J., & Fisser, P. (2017). Computational thinking as an emerging competence domain. *Competence-based vocational and professional education: Bridging the worlds of work and education*, 1051-1067. [https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4\\_49](https://doi.org/10.1007/978-3-319-41713-4_49)
- Yıldırım, E., & Uluyol, Ç. (2023). Developing computational thinking scale for primary school students and examining students' thinking levels according to different variables. *Journal of Learning and Teaching in Digital Age*, 8(1), 113-123.
- Zapata-Cáceres, M., Marcelino, P., El-Hamamsy, L., & Martín-Barroso, E. (2024). A Bebras Computational Thinking (ABC-Thinking) program for primary school: Evaluation using the competent computational thinking test. *Education and Information Technologies*, 29(12), 14969-14998. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12441-w>
- Zhang, L., & Nouri, J. (2019). A systematic review of learning computational thinking through Scratch in K-9. *Computers & Education*, 141, 103607. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103607>
- Zhong, B., & Xia, L. (2020). A systematic review on exploring the potential of educational robotics in mathematics education. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 18, 79-101. <https://doi.org/10.1007/s10763-018-09939-y>

### Extended Abstract

In today's digital age, technology has greatly impacted the way we learn and has become an integral part of education. As a result, students now not only need to learn how to use technology, but also understand how it works and its impact on society. This shift in learning has led to an increased focus on computational thinking, a concept that has been extensively studied by researchers in recent years. It is generally accepted as a definition computational thinking encompasses a broad range of skills that go beyond basic computer literacy, programming, and coding. Researchers emphasize the need for a clear definition, particularly in the field of education. While there is ongoing debate about the exact definition of computational thinking, most studies agree that it refers to a multifaceted skill set that extends beyond basic computer literacy and programming skills. Although some researchers argue that a precise definition for computational thinking is not necessary, there is a consensus that professionals in the field of education should have a clear understanding of this concept. This understanding is important for educators to effectively integrate computational thinking into their teaching practices. The ability to think computationally is seen as a crucial skill for students in order to navigate the digital world and solve complex problems. The components of the computational thinking skill set can be taught in various ways and within different subjects. This transversal skill set includes critical thinking, problem-solving, algorithmic thinking, abstraction, and creativity. These skills empower students to analyze and break down complex problems, develop step-by-step solutions, and think beyond surface-level understanding. Computational thinking is not limited to coding and programming, as it encompasses a broader perspective that encourages logical reasoning and systematic

thinking. It goes beyond traditional computer skills and programming knowledge, encouraging students to think analytically, creatively, and critically. Educators play a crucial role in equipping students with computational thinking skills, enabling them to thrive in an increasingly technology-driven world.

This study aims to explore the development of computational thinking through a traditional review method, which involves synthesizing existing knowledge from published studies. The traditional review method involves identifying and critically analyzing published studies to gain a better understanding of a particular field. In this case, the researchers compiled qualitative and quantitative studies on the definition of computational thinking and its use in education. This method allows for a comprehensive theoretical perspective on the concept's development.

The concept of computational thinking was first mentioned by Papert in 1996, but without a detailed definition. As the director of the MIT Artificial Intelligence Laboratory, Papert focused on the use of computers and software to solve geometry problems. His work has contributed to the development of artificial intelligence and educational technologies. It is defined by Jeannette Wing in 2006 as “the process of solving problems, designing systems, and understanding human behavior using concepts based on computer science”. The findings contribute to the theoretical perspective on computational thinking and offer valuable insights for educators and researchers in the field of technology and education. Researchers argue that understanding the relationship between computational thinking's core components and accompanying competencies is more important for educational purposes. The CSTA and ISTE have provided operational definitions and standards for computational thinking. Different researchers have proposed various components of computational thinking. However, there are common points that emerge when studying the definitions and classifications put forward by these researchers. Some researchers have provided detailed explanations for these components, while others have grouped them under more general terms. This article focuses on the commonalities found in these studies and discusses the components of decomposition, abstraction, algorithm generation, and evaluation-debugging. Decomposition or partitioning involves breaking down complex problems into smaller, more manageable parts. Abstraction focuses on identifying and using the essential properties of a problem or system. Algorithm generation refers to developing step-by-step instructions to solve a problem. Evaluation-debugging involves testing and refining solutions to ensure they produce the desired outcomes. Understanding these components is important for fostering computational thinking skills in educational settings. Integrating computational thinking into education can help students develop critical thinking skills, problem-solving abilities, and a deeper understanding of technology. It encourages a mindset of exploration, experimentation, and persistence. By incorporating computational thinking into the curriculum, students can gain valuable skills that will prepare them for the future workforce, regardless of their career path, can develop important skills that will benefit them in various areas of their

lives, not just in computer science. To promote computational thinking skills, many countries have implemented educational programs aimed at cultivating this skillset among students. These programs have been designed to equip students with the necessary computational thinking capabilities to thrive in the digital age. By integrating computational thinking into the curriculum, educational institutions can prepare students for future careers and foster their problem-solving skills. With the implementation of educational programs focused on computational thinking, countries are actively preparing students to succeed in an increasingly digital world.

However, for computational thinking to be accessible to students, educators need to address certain challenges. Firstly, educators should assess students' knowledge and understanding of computers, especially those who have limited experience or lack access to computers. Understanding the baseline knowledge is crucial in designing effective instruction. Secondly, educators need to identify the specific difficulties that students encounter when learning computational thinking. This awareness can help educators develop targeted strategies and resources to support student learning. Thirdly, educators should explore tools and resources that can facilitate the learning of computational thinking. By utilizing appropriate technological tools, educators can enhance student engagement and understanding. Lastly, educators need to reconsider the organization and structure of their courses to ensure that computational thinking is accessible to a diverse range of students. This may involve adjusting curricula, instructional methods, and incorporating interdisciplinary approaches.

## Eğitim Programı Teorisi: Ralph Winfred Tyler'in Katkıları

Hateme Aysel Kuzu\*, Cahit Erdem\*\*

Makale Geliş Tarihi:15/06/2024

Makale Kabul Tarihi:06/10/2024

DOI: 10.35675/befdergi.1501809

### Öz

Eğitim programları paradigmadan teoriye, teoriden de modellere uzanan kapsamlı ve birbiri ile bağlantı bir süreç sonucunda ortaya çıkmaktadırlar. Bu sebeple eğitim programlarında teorik alt yapının önemi yadsınamayacak derece büyüktür. Günümüzde programın uygulamaya dönük yüzü olarak görülen modellerin öne çıktığı ancak modellerin temelinde bulunan eğitim programı teorilerinin ulusal alanyazında yeterince ele alınmadığı görülmektedir. Bu çalışmada eğitim programı teorisinin önemine dikkat çekerek alanın öncü isimlerinden olan Ralph Winfred Tyler ve eğitim programı teorisi üzerinde durulmuştur. Çalışmanın ilk bölümünde paradigma, teori ve model arasındaki ilişkiden ve program teorilerinin sınıflandırılmasından bahsedilmiştir. Bir sonraki bölümde Ralph W. Tyler'in hayatı, eğitime ve programa bakış açısı ve program teorisi yer almıştır. Program geliştirme modeli de ifade edildikten sonra Tyler'in çalışmalarının geçmiş ve günümüz yansımaları tartışılmıştır. Günümüzde etkisi devam eden Tyler rasyonelinin çeşitli gelişmeler ışığında daha iyi anlaşılmasının ve tartışılmasının program teorisi alanına katkı sağlayacağı belirtilmiştir.

**Anahtar Kelimeler:** Eğitim programı teorisi, paradigma, program geliştirme, Ralph W. Tyler

## Curriculum Theory: Ralph Winfred Tyler's Contributions

### Abstract

Curricula are based on a comprehensive and interconnected process that extends from paradigm to theory and from theory to models. Hence, theoretical background of curricula is of great significance. Today, the models, which are seen as the practical face of the curriculum, stand out, but the curriculum theories underlying the models are not sufficiently addressed in the literature in Türkiye. This study draws attention to the importance of curriculum theory and focuses on Ralph Winfred Tyler, one of the pioneers of the field, and his curriculum theory. In the first part of the study, the relationship between paradigm, theory and model and the classification of curriculum theories are mentioned. In the next part, Ralph W. Tyler's life, his perspective on education and curriculum, and curriculum theory were explained. After the

\*Afyon Kocatepe Üniversitesi, Afyonkarahisar, Türkiye. [hatemeayselcalskan@gmail.com](mailto:hatemeayselcalskan@gmail.com).

ORCID: [0000-0002-8803-8673](https://orcid.org/0000-0002-8803-8673) 

\*\* Afyon Kocatepe Üniversitesi, Eğitim Fakültesi, Eğitim Bilimleri Bölümü, Eğitim Programları ve Öğretim Anabilim Dalı, Afyonkarahisar, Türkiye. [cahiterdem@gmail.com](mailto:cahiterdem@gmail.com).

ORCID: [0000-0001-6988-8122](https://orcid.org/0000-0001-6988-8122) 

**Kaynak Gösterme:** Kuzu, H. A. & Erdem, C. (2024). Eğitim programı teorisi: Ralph Winfred Tyler'in katkıları, *Bayburt Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*,19(44), 3126-3156.

*curriculum development model was expressed, the past and present reflections of Tyler's work were discussed. A better understanding and discussion of Tyler's rationale, which continues to be influential today, in the light of various developments will contribute to the field of curriculum theory.*

**Keywords:** *Curriculum development, curriculum theory, paradigm, Ralph W. Tyler*

## Giriş

Eğitim programlarının sistematik gelişiminde program üzerine düşüncüler etkili olmuştur. Bu düşüncüler farklı düzeylerde ele alınabilir. Eğitim programı alanının ve eğitim programlarının gelişimi sürecinde bilimsel paradigmalar, eğitim ve eğitim programı teorileri ve bu teorilere dayanan program geliştirme modelleri etkili olmuştur. Ancak ulusal alanyazının daha çok modeller üzerinden şekillendiği gözlenmektedir (Tunç Toptaş & Erdem, 2024). Program modelleri ise eğitim programı teorilerini temsil ederler (Henson, 2015). Bu sistematığın yürütücüleri konumunda olan eğitim planlayıcılarının, rehberlerin ve yöneticilerin doğru bir şekilde yönlendirilmesi program geliştirme modelleri ile daha kolay hale gelmiştir (Bhuttah vd., 2019). Sürecin en son aşaması olarak ortaya çıkan modeller sıklıkla tartışılan konular olmuştur. Ancak her modelin temelinde bir teori ve her teorinin oluşumunda bir paradigma olduğu genellikle tartışmalardan, alan yazından uzak kalmıştır. Teorileri kullanılabilir bir rehber haline dönüştüren modeller uygulayıcılar ve öğretmenler için oldukça işlevsel olsa da bir teorinin tamamını yansıtamazlar. Bu nedenle, paradigmanın ne olduğu, eğitim programı teorilerinin oluşumunu nasıl desteklediği, teorilerin nelerden bahsettiği, hangi teorilerin alanda yer aldığı, teorilerin hangi program modellerini etkilediği, oluşturduğu, bu modellerin nasıl şekillendiği gibi hususların daha çok dile getirilmesi gerektiği düşünülmektedir.

Program geliştirmecilerin düşünme yollarına rehberlik ederek (Beauchamp, 1982) eğitim programları alanını şekillendiren eğitim programı teorileri yeterli düzeyde ele alınmamıştır. Halbuki, Bobbitt ile başlayan süreçte eğitim programı teorileri önemli değişimler yaşamıştır. Bilimsel yönetim teorisini eğitim programı alanına uygulayarak başlayan eğitim programı teorileştirme çabaları Tyler ile doğrusal program yaklaşımlarına evrilmiş ve daha sonra süreç odaklı teoriler ile devam etmiştir. Schwab'ın (1969) da belirttiği gibi eğitim programı alanı çıkmaza girmiş ve sonrasında uzunca bir süre yeniden kavramsallaştırmacılar alana hâkim olmuşlardır. Ancak yeniden kavramsallaştırma yaklaşımı uygulamadan kopuk olmakla eleştirilmekte ve yeni teorik arayışlar devam etmektedir (Deng, 2018; Rüzgar, 2020). Ayrıca, eğitimde standart tabanlı reform çalışmaları başlamış ve ölçülebilir çıktılar üzerinden eğitimde hesap verilebilirlik yaklaşımı tüm dünyada etkili olmuştur. Diğer taraftan, 21. yüzyıl becerilerini temele alan beceri tabanlı eğitim programları, dijital ve küresel entegrasyon, çok kültürlülük yeterlikleri, uzaktan eğitimin yaygınlaşmasıyla kişiselleştirilebilir öğrenme yaklaşımları önem kazanan diğer başlıklar olmuştur.



Yukarıda gelişim süreci kısaca özetlendiği üzere, eğitim programı alanı üzerine oluşturulan düşünceler sayesinde devamlı olarak gelişim göstermektedir. Bu gelişim sürecinde etkisi yadsınamayacak teorisyenler bulunmaktadır. Bu çalışmaların ilk olarak sistematik anlamda Bobbitt ile başladığı ifade edilmektedir (Kliebard, 1977). Bobbitt'in çalışmalarından da etkilendiği bilinen ve alana etkisi olan teorisyenlerden biri de Ralph Tyler olmuştur (Wraga, 2017). Tyler mantığı olarak isimlendirilen doğrusal programlama yaklaşımı uzun yıllar dünya genelinde kabul görmüş ve bugün ülkemizde de hâkim olan eğitim programı anlayışının şekillenmesinde etkili olmuştur ancak Tyler'in eğitim programı teorisi hakkında Türkçe kaynak ise son derece sınırlıdır. Bu ihtiyaçtan hareketle, günümüzde hala etkisini koruyan Tyler ve alanda yapmış olduğu çalışmalarına odaklanan bu çalışma ile eğitim programı alanına temelden başlayarak bir derleme sağlamak amaçlanmıştır. Alanın şekillenmesinde önemli bir yeri olan Tyler'in eğitim programı teorisi hakkında bilgilenmenin alanda çalışanların güncel eğitim programı teorilerini daha iyi anlamalarına yardımcı olması beklenmektedir. Bunun için öncelikle eğitim programı teorilerinin alt yapısını oluşturan bilimsel paradigmlar, eğitim programı teorileri ve teorilerin görünür yüzü olarak kabul edilen modeller arasındaki ilişkiler ortaya konmuştur. Bu çerçevede sunulan temel kavramlar üzerinde durulduktan sonra Tyler'in eğitim ve çalışma hayatı, eğitime bakış açısı, eğitim programının öğeleri, eğitim felsefesi, program geliştirme süreci, program geliştirme modeli ve oluşturulan modelin günümüzdeki etkileri ele alınmıştır.

### **Eğitim Programlarında Paradigma, Teori ve Model İlişkisi**

Bilginin oluşum sürecinde bilim insanlarının olaylara bakış açısı, perspektifi ve düşüncü çalışmaları ilerleyişini etkiler ve şekillendirir. Bilimsel çerçevede oluşan bu düşünce kümeleri paradigma olarak isimlendirilir (Demir, 2019). Paradigmlar yalnızca bilimsel çalışmalarda değil kişilerin yaşayış şekillerinde, sosyal çevrelerinde kısacası hayatlarının tüm alanlarında izleri olan unsurlardır. Oldukça etken olduğu düşünülen paradigmlar, gerçeklikle ilgili herhangi bir soruya cevap bulmaktan ziyade anlamlı bir gerçekliği açıklamak üzere üretilen düşüncülerdir (Kamal, 2019). Paradigmlar bilim insanları tarafından paylaşılan anlayışlar ya da bir problemin nasıl anlaşıldığına dair birtakım uzlaşılar olarak ifade edilebilir (Kuhn, 1962). Bu düşünüş şekilleri ve uzlaşılar araştırmacıların bilimsel bakışlarının ana konusu da şekillendirmektedir (Catton & Dunlap, 1978). Konu eğitim boyutuyla ele alındığında, eğitim üzerine kurulan sistemler ya da uygulamalar üzerine oluşturulan düşünceler de kabul edilen paradigmalardan etkilenmektedir (Baker vd., 2021). Kısacası paradigmlar bilimsel bakış açısının temelini oluşturan düşünce yapılarıdır.

Düşünüş şekilleri olan paradigmlar her şeyi etkilediği gibi tartışma konusu olan unsurların savlarına da temel oluşturmaktadır. Bu savlar zamanla teorileri ortaya çıkarmaktadır. Teori Kerlinger (1973) tarafından bir olguyu açıklamak için kullanılan görüşleri düzenli ve sistematik bir şekilde sunan önergeler olarak açıklanmaktadır. Bir diğer ifade ile, teoriler bir olay ya da durumun sistemli bir şekilde ifade edilmesidir

(Beauchamp, 1982). MacDonald (1982) ise teoriyi önceden belirlenmiş kavramların belirli bir kalıp dahilinde sunulmasından ziyade bir yaratma eylemi olarak tanımlamaktadır. Bu yaratma eylemi ile birlikte henüz tamamıyla algılanıp kavranamayan şeylerin açığa çıkarılması amaçlanmaktadır. Teoriler her konuda ve alanda var olmakta ve dolaylı olarak ortaya çıkmaktadır. Eğitim programlarında da karşımıza çıkan eğitim programı teorilerinin 1947'de Chicago Üniversitesi'nde gerçekleştirilen konferansta ve sonrasında yoğun bir şekilde tartışılmaya başlandığı bilinmektedir (Kliebard, 1977). Bu tarihten sonra bilim insanlarının farkındalığı artan ve daha çok tartışılmaya başlanan eğitim programı teorileri okullardaki uygulamaların bir bütün olarak anlamlı hale gelmesine katkı sağlayan unsurlar olarak ifade edilmiştir (Beauchamp, 1982). Eğitim programı teorisi program unsurlarına ilişkin analizler, yorumlar ve anlayışlardan oluşan bütüncül bir kavramdır (McCutcheon, 1982). Yine program teorilerinin okullarda ne öğretilmesi gerektiğine dair fikirler sundukları (Kliebard, 1977) ve bu sebeple yol gösterici nitelikte oldukları bilinmektedir. İyi bir yol gösterici olan eğitim programı teorisinin olaylar örgüsünü net bir şekilde açıklayarak yola çıkması, karar vermek için değerleri ve kaynakları açıkça belirlemesi, program tasarımının özelliklerini belirlemesi, program hakkında yargıya varılabilemesi için temel süreçleri tanımlaması ve programın sonradan yenilenebilir olması gibi özelliklere sahip olması gerekmektedir (Beauchamp, 1982). İyi bir eğitim programı teorisi araştırmacılar tarafından çalışmalarla desteklenebilen ya da iddiasının çürütülebildiği, güçlü değer yargıları barındıran, çeşitli disiplinlerden beslenebilen ve analizlere, yorumlara, anlayışlara dayalı olan bir derlemedir (McCutcheon, 1982).

Teoriler ortaya atıldıkça tartışılmaya, tartışıldıkça da gelişmeye ve yeni fikirlerin ortaya çıkmasına fırsat tanımıştır. Bu tartışmalar sırasında bilim insanlarının görüşleri çeşitlenmiştir. Ortaya çıkan yeni fikirler teorilerin alt basamakları olan modellerin zaman içinde şekillenmesine olanak sağlamıştır. Eğitim programları alanında da program teorilerinin alt başlıkları olarak karşımıza çeşitli modeller çıkmaktadır (Syomwene, 2020). Bu modeller bizlere program teorilerinin bir açıdan ele alınma şekli olarak yansıyan görüşler olmuştur (Beauchamp, 1982). Ortaya çıkan bu görüşler eğitimin çeşitli açılardan amacı, uygulanışı, değeri üzerine düşünmeyi ve bu konuda çeşitliliği arttırmayı sağlamaktadır (Baker vd., 2021). Ayrıca modellerin sınıf içinde karşılaşılan durumlarda aktif olması, programı uygulayıcının sınıfında ya da programın uygulandığı ortamda işleyen kalıpları daha net görmesine yardımcı olmaktadır (Vallance, 1982). Bir program teorisini tamamıyla yansıtmak konusunda yeterli olmasa da program modelleri gerek uygulamada gerekse teorilerin gelişiminde oldukça büyük katkıları olan ve teorilerin görünen yüzleri olarak alanyazında yer alan alt başlıklardır. Gerçeklik değil gerçekliğin bir kişinin algısına dayalı olarak betimlenmesi olan modeller halihazırda bilinen bilgilerin düzenlenmesini, yeni ilişkilerin görülmesini sağlar ve karmaşık olan konuları anlaşılır hale getirir. Program modelleri de eğitim teorisinin bir alt dalı olan eğitim programı teorilerini temsil eder (Henson, 2015). Bu yönüyle modeller özellikle uygulayıcılar ve öğretmenler için

program geliştirmenin aşamalarını sistematik bir şekilde sunarlar ve karmaşık eğitim programı teorilerini kullanılabilir bir rehber haline dönüştürürler. Diğer taraftan, modellerin temelini oluşturan eğitim programı teorileri gerek modellerin daha anlaşılır olması için gerekse eğitim programlarını alanını gelişiminin daha etkili bir şekilde izlenmesi için önem taşımaktadır.

### **Eğitim Programı Teorilerinin Sınıflandırılması**

Eğitim programı teorileri zaman içinde oldukça farklı şekillerde ele alınmıştır. Program üzerine çalışan araştırmacıların benimsedikleri paradigmalar ile şekillenen teoriler her bir araştırmacı tarafından farklı şekillerde irdelenmiş ve farklı sınıflandırmalar ortaya çıkmıştır. Sınıflandırmaların ortaya çıkışında eğitim programları oldukça aktif ve üretken bir gelişim göstermiştir (Vallance, 1982). Bu sınıflamalardan biri Eisner ve Vallance'ın sınıflandırmasıdır (Vallance, 1986). Eisner ve Vallance program teorilerini teknik program, akademik rasyonalizm, bilişsel süreçler, kendini gerçekleştirme ve sosyal yeniden yapılandırma ilişkisi teorileri olarak beş grup altında toplamıştır (Eisner & Vallance, 1974). Tüm bu gruplar aynı fikir yapısının farklı alanlardaki yansımaları olarak alan yazında yerini almıştır (Vallance, 1986). Teknik program teorisi okul konularının sonuç ve etki odaklı olarak organize edilmesi ve yapılandırılmasını ele alan ve davranışsal hedefleri, yeterlilik odağı ve sürdürülebilirliğı merkeze alan bir teoridir (Manley-Delacruz, 1990). Akademik rasyonalizm ise içerik odaklı bir teoridir (Manley-Delacruz, 1990). Bu program teorisinde zihinsel gelişimin öğrenilmeye değer temel konuların ele alınması ile gerçekleşeceğı ve kişilerin hayatları boyunca karşılaşacakları konuların üstesinden gelebilmesi için eğitilmesini temel almaktadır (Eisner, 1985). Bilişsel süreçler teorisinde kişilerin bilişsel olarak gelişimi amaçlanmakta ve bilişselci bakış açısı merkeze alınmaktadır (Coşkun Yaşar ve Aslan, 2021). Öğrenenlerin problem çözme yeteneklerinin bilişsel olarak geliştirilmeleri ile mümkün olacağı ifade edilmiştir (Manley-Delacruz, 1990). Kendini gerçekleştirme ise bireylerin okulda kendilerini bulup, gerçekleştirebilecekleri ortamlarda yer almaları gerektiğini ifade eden teoridir (Vallance, 1986). Kendini gerçekleştirmeyi temele alan teorisyenler daha öznel, öğrenci odaklı ve etkinlik merkezli çalışmalarla öğrenenlerin kendilerini keşfedebileceklerini belirtmişlerdir (Manley-Delacruz, 1990). Toplumsal yeniden yapılandırma teorisi öğrenenlerin eğitiminin toplumsal gelişimi merkezi alması gerektiğini ifade eden teoridir (Vallance, 1986). Kişilerin ihtiyaçlarından ziyade toplumun ihtiyaçlarının daha önemli olduğunun üzerinde durulmaktadır.

Teorileri sınıflandıran bir diğer teorisyen Posner olmuştur. Posner eğitim programı teorilerini geleneksel, yaşantı temelli, disiplin tabanlı, davranışsal ve yapılandırmacı şeklinde beş ayrı grupta ifade etmiştir (Moore, 2013). Geleneksel teori kültürel mirasın aktarımının önemini, yaşantı temelli teori öğrencilerin okul içi ve okul dışı tecrübelerini ve disiplin tabanlı teori bilimsel bir alanın öğrenilmesi üzerine gerekliliklerini merkeze alır. Yine davranışçı teori öğrencilerin neler yapabileceğini somut, gözlemlenebilir çıktıları merkeze alırken, yapılandırmacı program teorisi

öğrencilerin ne bildikleri noktasından yola çıkmaktadır (Moore, 2013). Posner'in teorilerinin daha çok gözlemlenebilir ve somut olaylar üzerine kurulu olduğu bilinmektedir.

Alanyazında var olan diğer bir program teori sınıflaması Kliebard'a aittir. Kliebard sınıflamasında bireyi, bireyin gelişimini, toplumu ve toplumsal yeterlilikleri konu edinmektedir. Bu sınıflamada ilk grup hümanist program teorisi olarak karşımıza çıkmaktadır (Kliebard, 2004). Bu teori grubuna göre insanların geçmişlerindeki köklerine bağlı kalarak sorgulayıcı bir şekilde eğitime yaklaşımları ve eğitimin her kesimden insan için olması gerekmektedir. Diğer taraftan, çocuk çalışmaları program teorisinde ise programın merkezinde çocukların, çocukların gelişim evrelerinin ve onların ihtiyaçlarının yer alması gerektiğinden ve bu gereklilikler doğrultusunda planlamaların yapılmasının üzerinde durulmuştur. Bu şekilde programın çocuğun gelişimi ile paralellik göstereceğinden ve doğal bir yol izleneceğinden bahsetmiştir. Kliebard'a göre bir diğer program teorisi sosyal yeterlik program teorisidir. Bu program teorisinin odağında öğrenenlerin zaman içinde toplumsal yeterliliklerini kazanabilecekleri, geleceğe hazırlıklı bireyler olarak yetişebilecekleri şekilde yetiştirilmeleri bulunmaktadır (Kliebard, 2004). Kliebard'ın sınıflamasına göre program teorilerinden bir diğeri de sosyal iyi olma program teorisidir. Bu program teorisinin temelinde yatan görüş sosyal değişimin yaşanması ve toplum içindeki adaleti tesis etmek üzerine kurulmuştur. Tüm program yapılanması, çabaları toplumu merkezine alarak var olan sorunlar üzerine düşünmek, bu sorunları aşmak ve toplumsal gelişimi sağlamak üzerinedir (Kliebard, 2004).

Alanyazında eğitim programı teorilerini sınıflama girişimleri çok daha fazla sayıda yer almaktadır. McNeil (1985) eğitim programı teorisyenlerini esnek (soft) ve katı/kuralcı (hard) eğitim programı teorisyenleri olarak iki gruba ayırırken Pinar (1978) bunları gelenekselciler, kavramsal ampiristler ve yeniden kavramsallaştırmacılar olarak üç grupta ele almıştır. Diğer taraftan Glatthorn (2019) eğitim programı teorilerini yapı odaklı teoriler, değer odaklı teoriler, içerik odaklı teoriler ve süreç odaklı teoriler olarak gruplarken Huenecke (1982) yapısal teoriler, genel/kapsamlı (generic) teoriler ve öz dönük (substantive) teorilere dikkat çekmiştir. Güncel bir sınıflama ise teorileri ideoloji olarak isimlendiren ve bu ideolojilerin tıpkı politik inançların bireylerin politik duruşlarını etkilemesi gibi insanların eğitim programı hakkındaki düşüncelerini şekillendirdiğini düşünen Schiro'ya (2013) aittir. Schiro (2013) eğitim programı teorilerini bilimsel/akademik ideoloji, sosyal verimlilik ideolojisi, öğrenen merkezli ideoloji ve sosyal yeniden kurmacı ideoloji olarak dört grupta incelemiştir.

Tyler'in eğitim programı teorisi, eğitim programının öğeleri ve öğeler arası ilişkilere odaklandığı ve planlama sürecinde karar alma sistematığı oluşturduğu için Huenecke'nin (1982) sınıflamasına göre yapısal teoriler ve Glatthorn'un (2019) sınıflamasına göre yapı odaklı teoriler, program geliştirmede rasyonel bir yaklaşım izlediği için McNeil'in (1985) sınıflamasına göre katı/kuralcı (hard) teoriler,

hedeflerin önceden belirlenmesini gerektirdiği için Eisner ve Vallance'ın (1974) sınıflamasına göre teknik teoriler ve Posner'in sınıflamasına göre davranışçı teoriler ve son olarak Schiro'nun (2013) sınıflamasına göre sosyal verimlilik ideolojisi kapsamında değerlendirilebilir.

## **Tyler ve Eğitim Programı Teorisi**

### **Ralph Winfred Tyler (1902-1994)**

Ralph W. Tyler 22 Nisan 1902'de Illinois, Şikago'da doğmuştur. 4 çocuklu bir ailede büyüyen Tyler, anaokulu eğitimine Peru Öğretmen Okulu'nun anasınıfında başlamıştır. Tyler ailesi ekonomik anlamda zor günler geçirmekte olduğu için, Ralph Tyler eğitim hayatının ilk zamanlarında ek iş yapmaya başlamıştır (Antonelli, 1972). Buna örnek olarak bir anısında küçükken çalıştığı bir işten okula giderken okul boyasının içine kattığı koku verici bir maddeden dolayı okul müdürü ve babası tarafından kasabadaki mandırada işe başlatıldığından bahsetmiştir (Tyler & Hiatt, 1994). Mandırada çalışmasının ardından Doane Üniversitesi'nde eğitimini sürdürürken gündüz okula gidip gece Bulrington tren istasyonunda telgraf operatörü olarak görev yapmaya başlamıştır. Bu zamanları I. Dünya savaşının yaşandığı zorlu zamanlara denk gelmiştir. Asıl amacının doktorluk eğitimi için bir yıl süre ile burada çalışıp para kazanmak olduğunu da bir röportajında belirtmiştir (Tyler, Schubert ve Schubert, 1986). Doane Üniversitesi'nde akademik anlamda çok başarılı olan Tyler 1921 yılında yüksek onur derecesi ile eğitimini tamamlamıştır. Doane eğitimi sırasında uygulamaya dönük becerilerin önemli olduğunu fark etmiştir ve bu farkındalığının üzerinde üniversite hocası Profesör Fairchild'ın etkisinin olduğu düşünülmektedir (Antonelli, 1972). Telgraf operatörü olarak çalıştığı sırada karşılaştığı Güney Dakota Lisesi Pierre'in yöneticisi olan Haskins, Tyler'ın fizik ve matematik bilgisinin geçmişini bildiğinden Tyler'a öğretmenlik teklif etmiştir. Teklifi kabul eden Tyler telgraf operatörlüğünü bırakıp burada eğitimliğe başlamıştır (Tyler, vd., 1986). Buradaki öğrenci çeşitliliğinden oldukça etkilendiğini belirten Tyler, her bir öğrencinin tek tek anlaşılması gerektiğinden ve bunun kendisi için çok zor bir iş olduğundan bahsetmiştir. Buradaki tecrübesinin ardından bir yıl daha kalmaya karar vermiş ve yaz aylarında, daha iyi bir eğitmen olabilmek için Nebraska'da eğitim almıştır (Tyler, vd., 1986). Nebraska'daki eğitimini tamamladıktan sonra Nebraska'da ortaöğretim bölümü başkanı ve Tyler'ın hayatında önemli etkileri olan Profesör Herbert Brownell Tyler'ın üniversitenin lisesinde öğretmenliğe devam etmesi aynı zamanda da lisans üstü eğitimini eğitim psikolojisi üzerine devam ettirmesi konusunda kendisini ikna etmiştir (Kiester, 1978).

Tyler Nebraska'da dört yıl boyunca eğitimine devam etmiştir. 1927 yılında Brownell Tyler'ın bir bilim insanı olarak Charles Judd ile Şikago'da çalışabilmesi için özel destek vermiştir. Bu şekilde Tyler, Dewey New York Öğretmen Okulu'na taşındıktan sonra Dewey'in yerini alan ve modern eğitimin duayenlerinden biri olan Charles Judd'un öğrencisi olmuştur (Kiester, 1978). O dönemlerde Şikago

Üniversitesi, yeni gündeme gelen program geliştirme alanının merkezi haline gelmiştir. George S. Counts, Charles H. Judd, W. W. Charters, Franklin Bobbitt Tyler'ın birlikte çalışma imkânı bulduğu isimler arasındadır. Bu sebeple Tyler'ın gelişen düşüncelerinde bu isimlerinin etkisinin olduğu da yadsınamaz bir gerçektir (Antonelli, 1972). Şikago Üniversitesi'nde eğitim programı üzerine uzmanlaşmıştır. Tyler, eğitiminden elde ettiği kazanımlarını kişilerin tek seferde her şeyi öğrenemeyeceği, aklınızda belirli hedeflerin olması gerektiği ve bu hedefler doğrultusunda sıralı ve planlı çalışmanın önemli olduğunu belirterek özetlemiştir (Kiestler, 1978).

Doktora eğitimini tamamladıktan sonra program planlama eğitimleri vermek üzere Kuzey Karolina Üniversitesi'ne geçmiştir. Burada bir süre çalıştıktan sonra, 1929 yılında W. W. Charters'tan Ohio Devlet Üniversitesi'nde çalışmak üzere davet almıştır. Charters, Tyler'ın matematik ve istatistik alanındaki geçmişini de göz önünde bulundurarak ölçme biriminin başına geçmesini teklif etmiştir (Kiestler, 1978). Tyler'ın ölçme biriminin başına geçmesi ve bu alanda yaptığı çalışmalar isminin program alanında ulusal bir farkındalık kazanmasını hızlandırmıştır. Tyler değerlendirme yaparken öğrencilerin ne öğrenmesi gerektiği, ihtiyaçlarının ne olduğu üzerinde durmuştur. Bu sebeple de ölçme biriminde kendisine test geliştirme için başvuran kişilere şu soruları yönlendirmiştir; “Hedefleriniz nelerdir?” ve “Öğrencilerinizin ne öğrenmesini istiyorsunuz?” (Kiestler, 1978). Bu sorular Tyler'ın eğitime ve eğitimde ölçme alanına bakış açısını yansıtan yapı taşları olarak yer almış ve hâlâ da yer almaya devam etmektedir. Hatta bu bakış açısı puan bazlı ölçme sınavları ile öğrencileri değerlendirme sınavlarının farklı şeyler olduğu iddiasını ortaya çıkarmıştır (Tyler & Hiatt, 1994). Yaşanan gelişmeler değerlendirmede hedef temelli yaklaşımların önemini arttırmış ve Tyler'ın program alanında davranışsal hedeflerin babası şeklinde anılmasına yol açmıştır (Mackenzie, 1986).

Tyler'ın alandaki başarılarının duyulmasının ardından Çağdaş Eğitimciler Derneği Sekiz Yıl Çalışma'sının değerlendirme ekibinin yöneticisi olarak atanmıştır. Sekiz yıl çalışmasını yürütürken Ohio Devlet Üniversitesi'nde program alanında ciddi gelişmeler sağlayan Tyler, sistematik araştırmanın ve her biri üzerinde özenle çalışılmış hedeflere dayalı değerlendirmenin üzerinde durmuştur. Şikago Üniversitesi'nde vermiş olduğu Program 360 derslerinin izlenceleri zamanla Tyler'ın baş yapıtı olarak anılan “Eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri” kitabını ortaya çıkarmıştır. Bu üniversitede çalıştığı süre içerisinde bölüme Hilda Taba ve Robert Havinghurst gibi isimlerin dahil olmasına ön ayak olmuştur. Aynı zamanda program alanında çığır açan John Goodlad, Lee Cronbach, Egon Guba, Ole Sand, Benjamin Bloom ve David Krathwohl gibi isimleri öğrencisi olarak yetiştirmiştir (Antonelli, 1972). Şikago Üniversitesi'ndeki çalışmaları hız kazanan Tyler “Eğitsel Gelişimin Ulusal Değerlendirilmesi” sürecine önderlik etmiş ve aynı zamanda Milli Eğitim Akademisi'nin başkanlığını yürütmüştür (Kiestler, 1978). Uzun bir süre, farklı hükümetler döneminde de ülkenin eğitim programlarının hazırlanması ve yürütülmesinde başkanlık görevini üstlenmiştir.

1952 yılında amacı davranış bilimlerinde daha iyi öğretim sağlayabilmek olan Ford Vakfı'nın destekleri ile Stanford Üniversitesi'nde Davranış Bilimlerinde Modern Çalışmalar Merkezi kurulmuş ve Tyler bu merkezin yetkili yöneticisi olmuştur (Antonelli, 1972). Program alanında sarf ettiği çabalar ve gelişmeler ile Tyler program ve davranış bilimleri konusu açıldığında akla ilk gelen isim haline gelmiştir. Ulusal ve uluslararası panellerde program geliştirme ve etkili program değerlendirme alanlarında birçok söyleşi gerçekleştirmiş ve etkili değişimlerin öncülüğünü yapmış olan Tyler, 1967 yılında Davranış Bilimlerinde Modern Çalışmalar Merkezi'nin yöneticisi olarak emekli olmuştur. Ancak emekliliğinden sonra bile sahaya katkısı devam eden Tyler Şikago'daki bilimsel araştırma merkezlerinin danışmanlığını sürdürmüştür. Emekliliğinden sonra bilimsel çalışmalara devam eden Tyler, sağlık durumunun kötüleşmesinden sonra San Diego'daki St. Paul bakım merkezinde kalmaya başlamış ve 18 Şubat 1994'te aynı merkezde vefat etmiştir (Tyler & Hiatt, 1994).

### **Tyler'in Eğitime Bakış Açısı**

Hayatın anlamının öğrenmek olduğunu ifade eden Tyler öğrenmenin hayat boyu yaşadığımız tecrübelerden edindiğimiz olgular olduğunu belirtmiştir (Tyler & Hiatt, 1994). Ona göre insanların asıl amacı yaşadıkları bu tecrübeler üzerine kendilerini geliştirmeye dönük çıkarımlar yapmaları olmalıdır. İyi bir eğitim sisteminin de tüm birimleri ile kişinin tecrübelerinden yapıcı öğrenmesini sağlayacak şekilde inşa edilmesi gerektiğinin üzerinde durmuştur (Ryan vd., 1977). Öğrencilerin, öğretmen adaylarının tecrübelerinden ders alarak ve sorun çözmeye yeteneklerini geliştirerek öğrenmede bağımsızlaşacağını belirtmiştir. Kişilerin problem çözmeye yetenekleri ile kişilerle olan iletişimini güçlendireceğini, güçlenen bu iletişim ile de öğrencilerin bireysel ihtiyaçlarını daha iyi anlayabileceklerini savunmuştur (Tyler & Hiatt, 1994). Bu doğrultuda okulun temel görevinin öğrencilerin hatta yetişkinlerin bilimsel bilgiyi keşfetmeleri yönünde eğitilmesi olduğunu ve bunun da sabit test ölçümleri ile değil bireylerin baz alındığı değerlendirme yöntemleri ile gerçekleştirilebileceğini savunmuştur.

Tyler'a göre eğitim, insanlarda davranış değişikliklerine sebep olan bir süreçtir. Bu süreçte kişilerin sadece gözlemlenebilir davranışlarında değil aynı zamanda eylemin ötesinde düşünme, hissetme gibi duygu durumlarında da değişiklik oluşturması beklenmektedir (Tyler, 1969). Bu değişikliklerin kısa bir süreç içerisinde ortaya çıkması ve gözlemlenmesi mümkün değildir. İyi planlanmış bir eğitim sürecinin uygulanması sürecinde gözlemlenebileceği gibi süreç tamamlanmasından çok uzun bir süre sonra da görülebilmektedir. Standart testlerin uygulandığı ve oldukça kalıplaşmış ezberlerin yapıldığı bir dönemde Tyler'in eğitime bu bakış açısı oldukça eleştirilmiştir. Tyler tüm bu eleştirilere rağmen eğitimin ihtiyacı analizinin yanı sıra belirli bir süre dahilinde öğrenende oluşması beklenen gözlemlenebilir davranış değişikliklerine imkân tanınması gerektiğinden bahsetmiştir (Todd, 1986). Yaşanacak bu değişimler öğrencilerin düşüncülerinde, hislerinde ve davranışlarında

gözlemlenecek davranışlar olmalıdır. Bu davranış değişiklikleri istendik yönde olabileceği gibi istenmedik değişimlere de yol açabilmektedir. Ancak bu istenmedik değişikliklere rağmen amaçlanan değişimlere öncelik tanınması ve bu değişimlerin değerlendirilmesi oldukça önemlidir (Bloom, 1986).

Ralph W. Tyler'in savunduğu hedefe yönelik program geliştirme ve değerlendirme düşünüldüğünde çeşitli avantajları olduğu anlaşılmaktadır. Uygulama ve değerlendirme süreci çok uzun yıllar önce ortaya atılmış olsa da günümüzde hala güncelliğini ve etkinliğini korumaktadır (Aron-Salvacion, 2023). Bu eğitim programı yaklaşımı özellikle bilimsel eğitimde öğrenenin gelişimine katkı sağlamış ve eğitimin her kademesinde (ilköğretim, ortaöğretim, lisans ve lisansüstü) kolaylıkla uygulanmıştır. Ek olarak, Tyler'in eğitim programı alanına katkıları program geliştirme, araştırma ve ölçme- değerlendirme gibi eğitimin her alanında karşımıza çıkabilmektedir (Todd, 1986).

### **Tyler'in Eğitim Programına Bakış Açısı**

Tyler eğitim programını öğrenenlerin anlamlı öğrenme yaşantıları sağlayacak hedeflerin yer aldığı bir plan olarak tanımlamaktadır. Program ile öğrencilere aktarılmaya çalışılan davranışların öğrencilerin ve toplumun ihtiyaçları doğrultusunda oluşturulması ve yaşantı doğrultusunda oluşturulan bir program olması gerektiğini belirtmiştir (Stanley, 2009). Bu amaç doğrultusunda da program hedefleri önemli bir araçtır. Tyler nitelikli bir eğitim programının hedeflerinin net bir şekilde ifade edilmesi gerektiğini ileri sürmüştür. Ona göre, hedefleri net bir şekilde belirlenen eğitim programları eğitsel amaçlarına daha iyi bir şekilde hizmet eder ve öğretimin gerçekleştirilmesinde, materyal seçiminde, içeriğin oluşturulmasında ve değerlendirilmesinde kesinleştirilmiş amaçlar kolaylık sağlar (Tyler, 1949). Belirlenen net hedefler doğrultusunda, eğitim programının okullarda beklenen düzeyde bir kaliteyi gerçekleştirebilmesi için eğitim programının, öğretimin ve değerlendirmenin bir arada olması gerektiğini ifade etmiştir (Bloom, 1986). Bu durumun ortaya çıkışında da cevaplanması gereken şu dört temel soruyu sormuştur (Tyler, 1949);

1. Okulun hangi eğitimsel amaçlara ulaşması gerekmektedir?
2. Bu amaçları sağlayabilmek için hangi eğitici deneyimler sağlanmalıdır?
3. Bu eğitici deneyimler etkin bir şekilde nasıl düzenlenebilir?
4. Bu amaçlara ulaşıp ulaşamadığı nasıl saptanacaktır?

Dört temel sorunun açık ve net bir şekilde cevaplanabilmesi için bireylerde hem fiziki hem de düşünsel davranış değişiklikleri oluşturabilecek program amaçları belirlemek esastır. Eğitim programının çıktısı olarak beklenen davranış değişikliklerinin her zaman olumlu, beklenen yönde olmaması muhtemeldir. Bu durumda eğitim programının değerlendirilmesi aşamasında beklenen değişikliklere



önem verilmesi, önceliğe alınması gerekmektedir. Eğitim programının bu esas üzerine kurulması ve tüm öğelerinin bu çerçevede planlanıp, düzenlenmesi en başta saptanan amaçlara ulaşmayı kolaylaştıracak ve eğitim programının kaliteli bir uygulama olarak nitelendirilmesini sağlayacaktır (Tyler, 1949). Tyler'ın sıralamış olduğu bu dört soru eğitim programının da dört temel ögesini temsil etmektedir. Bu anlamda, Tyler kitabında (1949) ve diğer eserlerinde bu dört temel ögenin nasıl olması gerektiğini açıklamıştır.

Tyler (1958) iyi planlanmış, etkili bir eğitim programının her sınıf, öğrenim seviyesinde farklı yaşam tecrübelerini içermesi gerektiğinin önemini vurgulamıştır. Bu önem doğrultusunda öğrenenlere her aşamada gerçekçi, iyi planlanmış ve içeriği zengin tecrübeleri edinebilecekleri ortamlar sağlayarak hayata hazır bir şekilde eğitim almaları amaçlanmıştır. Bu şekilde öğrencilerin eğitimleri sonunda yaşama her açıdan hazır ve donanımlı bireyler olarak başlayabilecekleri düşünölmüştür.

## **Eğitim Programının Öğeleri**

### **Hedef**

Tyler eğitimin bireyde çeşitli davranış değişiklikleri oluşturmasını bekler. Bu beklentinin gerçekleştirilebilmesi için konunun tüm açılardan ele alınması ve geniş bir bakış açısı ile değerlendirildikten sonra hedeflerin oluşturulması gerekmektedir. Belirlenecek program hedeflerinin bireyde gözlenebilecek davranış değişimlerine yol açması beklenmektedir (Tyler, 1949). Bu beklentinin de bireylerin elde edeceği tecrübeler ile edinileceği ifade edilmiştir. Bu tecrübelerin her birini ayrı ayrı değerlendirebileceğimiz gibi hepsinin bir bütün halinde bireye kazandıracakları da programın hedefleri arasında yer almaktadır (Tyler, 1958). Bu sebeple kişinin oldukça fazla tecrübe yaşaması ve beklendik değişimlerin gözlenmesi programın hedeflerinin şekillenmesine etki eden temel unsurlardır.

Tyler hedeflerin her bir programın, izlencenin ve ders planının bir parçası olması gerektiğinin üzerinde durmuştur. Birçok eğitimcinin programının hedeflerden yoksun olduğunun ve bu yüzden öğrenmenin sadece öğrencilerin ezberlediği bilgileri ölçmeye yönelik testlerle ölçöldüğünü ifade etmiştir (Tyler, 1949). Bu aşamada da iyi bir hedefin belirlenebilmesi için sürece öğrenenlerin, öğrenen tecrübelerinin, farkındalıklarının ve ihtiyaçlarının dahil olması oldukça önem arz etmektedir (Aron-Salvacion, 2023). Öğrenenlerin kendileri, okulun dışında yer alan yaşamdaki güncel çalışmalar ve konu uzmanlarının önerileri hedeflerin belirlenmesinde veri zenginliği sağlamaktadır (Tyler, 1951). Hedeflerin belirlenmesinde önemli bir nokta olan her bir okulun ya da her bir eğitim seviyesinin ihtiyaçları, beklentileri, olaya bakış açıları farklı olabilir (Mackenzie, 1986). Bu farklılaşmanın oluşabileceği düşünöldüğünde okulların değerlerine ve felsefesine hâkim olmak hedeflerin açık ve net bir şekilde belirlenmesinde oldukça etkilidir (Tyler, 1949). Yine eğitim programının hedeflerinin belirlenmesinde öğrenen bireylerin ihtiyaçlarının belirlenmesi ve bu ihtiyaçlar doğrultusunda planlanma yapılması gerekmektedir. Bireylerin ihtiyaçlarının

belirlenmesinde kişisel ihtiyaçları, psikolojik ihtiyaçları ya da toplumsal ihtiyaçları göz önünde bulundurulmalıdır. Farklı alanlardaki ihtiyaçların belirlenmesi sırasında ise beklenen durum ile mevcut durum arasında kıyaslama yapılabilir ve aradaki fark ihtiyaç hali olarak ortaya çıkar. Ya da öğrenenlerin bireysel ilgi alanlarına yönelik planlamaların yer alacağı bir program da ihtiyacı oluşturabilir (Tyler, 1949). Tüm bu hedeflerin belirlenmesi sürecinde ise öğrencilerin eğitsel ihtiyaçları ile sosyal ihtiyaçlarının ayrımlarının iyi yapılması ve kavramların birbirlerine karıştırılmaması gerekmektedir.

Tyler hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının belirlenmesinde üç kaynağın rehberlik ettiğinden bahsetmektedir. Bu kaynaklar öğrenenin iyi bir şekilde anlaşılması, toplumun ihtiyaç ve amaçlarına hizmet etmesi ve eğitim felsefesine uygun hedeflerin belirlenmesidir (Pagano, 1999). Öğrenenin anlaşılması istendik davranışlara ulaşırken bireyin düşünsel, duygusal durumlarının detaylı olarak öğrenilmesi gerektiği üzerinde durulmaktadır (Tyler, 1949). Öğrenenlerin anlaşılması ile var olan durum ile hedefler arasındaki boşluğu belirlenmesi ve ulaşılabilir hedeflerin bu boşluğu dolduracak şekilde tanımlanması kolaylaşacaktır. Öğrenenlerin tanınması noktasında ortaya çıkan bir diğer kavram ise ihtiyaçlar olmuştur. İhtiyaçların bireylerin fiziksel, sosyal ve aitlik ihtiyaçları alt başlıklarında ele alınabileceği belirtilmiştir (Tyler, 1949). Okullarda verilecek eğitimlerin hedefleri bu üç kategoride yer alan öğrenen ihtiyaçlarına hizmet edecek şekilde planlanmalı ve öğrenme yaşantıları da bu ihtiyaçları temel alarak oluşturulmalıdır. Öğrenenin ihtiyaçlarından eksik kalan noktalar okullarda oluşturulan programlarda tamamlanmalı ve bütüncül bir gelişime olanak sağlaması amaçlanmalıdır. Konu alanlarının tespit edilmesinde bireyin ihtiyaçlarına ek olarak ilgi alanlarının tespit edilmesi ve bu ilgi alanlarına hizmet edecek şekilde hedeflerin oluşturulması programın etkinliğini arttıracaktır. İyi bir eğitim programının öğrenenlerin ilgilerini arttıracak yaşantıları oluşturacağı ve bu yaşantılar ile öğrenmeyi kalıcı hale getireceği savunulmuştur (Tyler, 1949). Toplumsal açıdan öğrenenin eğitim sürecinin bireyi topluma hazırlayacak ve bütüncül olarak gelişimini sağlayacak şekilde gerçekleştirilmesi gerektiği üzerinde durulmuştur (Antonelli, 1972). Bu sebeple de okullardaki öğrenme yaşantıları toplumsal yapı ile birebir aynı olmalıdır ya da benzer simülasyonları içerebileceği yaşantıları gerçekleştirebilmelidir (Tyler, 1949). Hedeflerin planlanmasında gereken tüm bu verilerin sağlanması içinse gözlemler, görüşmeler, anketler, testler, kayıtlar vb. veri toplama yöntemleri ile veriler elde edilerek hedefler gerçekçi ve amaca uygun bir şekilde oluşturulabilir.

Tüm bu kriterlerin göz önüne alındığı program hedeflerinin çok geniş bir yelpazeye sahip olduğu görülmektedir. Ancak çok sayıda hedef oluşacağı ve bunların da bir kısmının birbirleri ile tutarsız olması gibi bir tehlike ortaya çıkacağı için hedeflerin belirlenmesinde bazı filtreler işe koşulur. Bu filtreler hedeflerin uygun bir şekilde daraltılması ve programa en uygun hedeflerin belirlenmesinde kolaylaştırıcı olarak kullanılmaktadır. Kullanılan bu filtrelerden ilki okulun eğitsel ve sosyal felsefesidir (Tyler, 1949). Okulların kendi eğitsel ve sosyal felsefelerinin ışığında

öğrencilere sunacakları öğrenme deneyimlerini şekillendirmeleri hedeflerin belirlenmesinde yapıcı bir sınır oluşturmaktadır. Okul felsefesinin göz önünde bulundurulması okulun ideallerinin ve değerlerinin de göz önünde bulundurularak hedeflerini oluşturması anlamına gelmektedir. Ayrıca eğitsel ve sosyal felsefelerin süzgecinde hedeflerin şekillendirilmesi bireyin toplumsal uyumu konusunda ne yapılması gerektiği konusunda da rehber oluşturmaktadır (Tyler, 1949). Hedeflerin belirlenmesinde kullanılan bir diğer filtre de öğrenme psikolojisi hakkında ne bilindiği üzerinedir. Hedeflerin amaçladığı davranış değişikliklerinin bir öğrenme süreci sonucunda ortaya çıkacağı göz önünde bulundurulmaktadır. Ancak bu öğrenme sürecinin öğrenme psikolojisi ile uyumlu olması hedefleri tamamlayıcı olacaktır. Hangi bilginin ne kadar süre, efor ile verileceği, hangi sırada aktarılması gerektiği, ne gibi öğrenme çıktılarının oluşabileceği şeklindeki hususlar bu filtre ile netlik kazanmaktadır. En basit düzeyde öğrenme psikolojisinin ışığında hedeflenen davranış değişikliklerinin hangisinin gerçekteği, hangisinin istendik düzeyde gerçekteğiğine karar vermek kolay hale gelecektir. Öğrenme psikolojisinin en büyük katkısı ise öğrenenin neyi öğrenebileceği, neyin mantıklı hedefler olabileceği yönünde program hedeflerini yönlendirmesi durumu olmaktadır (Tyler, 1949). Ayrıca beklendik çıktıların yanı sıra ön görülmeyen program hedeflerinin anlaşılması da bu filtre sayesinde kolaylaşmaktadır.

### **İçerik**

Eğitim programının içeriğinin planlanmasında etki eden birçok unsur bulunmaktadır. Etkili ve program hedeflerine uygun bir eğitim programı içeriğinin hazırlanabilmesi için diğer unsurların etkilerini göz önünde bulundurmanın yanı sıra dikkat edilmesi gereken üç ana etken vardır. Bunlar programın oluşturulacağı alanın iyi bir şekilde analiz edilmesi, programın uygulanacağı öğrenci grubunun var olan durumunun iyi bilinmesi ve konunun uzmanlarının da işin içinde olmasıdır (Tyler, 1951). Öncelikle programın oluşturulacağı alanın iyi bir şekilde bilinmesi ve detaylı olarak analiz edilmesi gerekmektedir. Bu şekilde alanı kolayca yansıtacak hedefler oluşturulabilecek ve öğrencilere aktarılacaktır. Sonraki aşamada programın uygulanacağı öğrenci grubunun halihazırdaki bilgi birikimleri ve ne durumda olduklarının bilinmesi öğrenme hedeflerini yerine getirecek içeriklerin oluşturulabilmesi için kolaylık sağlayacaktır. Öğrencilerin bilgi birikimlerinin üstüne katarak ilerlemenin yolu açılacaktır. Tüm bunları planlarken alan uzmanlarının süreç içinde bulunması içeriğin ve hedeflerin doğru seçiminde oldukça önem arz etmektedir. Konuya, alana hâkim kişilerin görüşleri sayesinde program içeriğinin en verimli, etkin şekilde hazırlanması mümkün olacaktır.

Tyler'in teorisine göre planlanacak bir eğitim programının hedefleri en iyi şekilde yerine getirebilmek için yapılacak uygulamalar üzerine oluşturulması gerekmektedir. Hedeflere ulaştırılacak içerik de iyi planlanmış öğrenme tecrübelerinden oluşmalıdır. Bu öğrenme deneyimleri etkili bir şekilde planlanmalıdır. Aksi taktirde iyi planlanmamış öğrenme deneyimleri öğrenciler tarafından soyut, bağlam dışı ve

karmaşık olarak algılanma tehlikesi taşımaktadır (Tyler, 1958). İçerik olarak yer alacak bu öğrenme deneyimlerinin etkili planlanmasından kastedilen ise birbirleri ile etkileşimli, birbirini bütünleyen tecrübeler olmasıdır. Birbirlerini tamamlayan içeriğin ardışık olması da etkili bir program içeriğinden beklenilendir (Tyler, 1958). Her bir öğrenme deneyiminin ayrı bir tecrübe olması etkililiği düşürecek ve eğitim programının hedefine uymayacaktır.

### Öğrenme-Öğretme Süreci

Hedeflere sistemli ve düzenli bir şekilde ulaşılabilmesini sağlamak amacıyla öğrenme öğretme sürecinin etkili bir şekilde gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bunun gerçekleşmesi için ise eğitim programının planlanma süreci önem taşır. Bu planlama süreci temel unsurları içinde barındırmalıdır. Tyler'a göre de her bir eğitim programında yer alması gereken temel unsurlar şunlardır (Tyler,1949);

- Hedeflerin asıl amacının anlaşılması,
- Eğitim psikolojisinin ve tecrübelerinin hedefler ile uyumlu hale getirilmesi,
- Programın planlanmasında öğretmen ve öğrencinin dahil edilmesinin öneminin değerlendirilmesi,
- İyi planlanmış bir programı geliştirebilmek için okul, öğretmen ve öğrencinin iş birliği yapabilesidir.

Tüm bu unsurlar bir süreç içerisinde bir arada çalışabilmeli ve öğrencilerin ihtiyaçlarını karşılayıp karşılamadığına dair devamlı olarak değerlendirilmelidir. Elbette beklenen davranış değişiklikleri kısa bir süre içinde gözlenemeyecektir (Tyler, 1958) ve öğrenme öğretme süreci bu unsurları destekleyici bir yapıda olmalıdır.

Tyler yaklaşımına göre öğrenme-öğretme sürecinde en önemli unsurlardan biri öğrencilere sağlanacak olan öğrenme yaşantılarıdır. Tyler (1949) öğrenme yaşantılarını öğrenenin çevresi ile etkileşim halinde olması ve çevresel durumlara vereceği tepkiler olarak açıklamıştır. Bu durumda aynı ortam içerisinde olan iki öğrenenin vereceği tepki, sağlayacağı etkileşim farklı olabilmektedir. Oluşabilecek farklılıklardan dolayı öğrenenlere öğrenme yaşantılarını sağlamak ve bu yaşantıları şekillendirmek oldukça önemlidir (Wraga, 2017). Bu yaklaşım ile öğrenenin kendi öğrenme sürecinde aktif rol alması gerekmektedir. Aktif bir öğrenenin yaşantılar yoluyla hedeflenen davranışları edinmesi daha kolay olacaktır. Ancak burada öğretmenin de öğrenme yaşantılarına uygun şartları sağlaması, öğrenme ortamını buna göre düzenlemesi gerekmektedir. Yapılacak bu düzenlemeler için de öğrenenleri iyi tanınması, ilgi alanlarını bilmesi önem arz etmektedir (Tyler, 1949). Tüm bu durumlar göz önüne alındığında öğretim sürecine öğretmen gözetiminde bir öğrenci merkezli öğrenme süreci denebilmektedir.

Öğrenme ve öğretmenin etkili olabilmesi için çeşitli noktalara dikkat edilmesi gerekmektedir. Öncelikle dikkat edilmesi gereken öğrenene özelden genele şeklinde

bir planlama ile yaşam tecrübesi edinebileceği ortamlar oluşturulmasıdır. Öğrenimin ilk yıllarında öğrenenin kişisel alanı ile ilgili tecrübeler yaşatılırken bu durum aile, okul, çevre şeklinde genişletilerek ve çoğaltılarak devam etmektedir (Tyler, 1958). Sürecin planlanmasında dikkat edilmesi gereken bir diğer husus da öğrenme tecrübelerinin kronolojik olarak iyi planlanmasıdır. Zaman açısından oluşturulacak bir karmaşa öğrenenin yaşayacağı tecrübelerin edinimini zorlaştıracak ya da engelleyecektir. Öğrenme-öğretme sürecinde kritik konulardan bir diğeri öğrenenlere tecrübelerin somuttan soyuta gidecek şekilde aktarılması durumudur. Öğrenenin edineceği tecrübelerin kalıcılığı ve etkisinin artması adına somut kavramlardan soyut kavramlara doğru bir program planlanması faydalı olacaktır. Tyler (1958) bu noktaların yanı sıra etkili bir öğrenme süreci için uygulamaların kapsamının genişletilerek gidilmesi ve önce anlatımın daha sonra analiz aşamasının gelmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Yine dünyaya öncelikle küçük pencereden baktırıp süreç içerisinde bu pencerelerin genişletilmesi ve planlanacak yaşam tecrübelerinin de bu perspektife göre oluşturulması gerektiğini vurgulamıştır.

Yukarıda sıralanan hususlara dikkat edilerek düzenlenen bir öğrenme öğretme süreci öğrenenler için çeşitli düzeylerde katkı sunacaktır. Hazırlanan hedeflerin ve titizlikle planlanan içeriğın uygulandığı bir eğitim öğretim sürecinin sonunda öğrencilerin konu alanı içeriğine ek olarak öğrenme öğretme sürecinde kazanması beklenen yeterlikleri Tyler (1951) şu şekilde ifade etmiştir;

- Öğrenmeye hevesli olma,
- Sosyal ve ahlaki anlamda bir sağlam duruş geliştirebilme,
- Bilgiyi doğru yerde etkin bir şekilde kullanabilme,
- Duygusal ve sosyal olgunluklarını gerçekleştirebilme,
- Özgüvenli, kendini bilen bireyler olabilme,
- Çalıştıkları alanlarına olan ilgilerini arttırma ve geliştirme,
- İşlerini iyi yapma, alana hakimiyet ve iş yaşamındaki çeşitli yetenekleri konusunda idraklerini geliştirme,
- Kişisel gelişim süreçlerini ve performanslarını sürekli olarak arttırmaları gerektiğini hissetmeleri ve uygulamaları,
- Sosyal ve bireysel yaşamlarında duygusal kararlılık ve sağlamlık gösterebilme,
- Yeni fikirlere, görüşlere açık olma.

Etkin öğrenme yaşantılarının oluşturulabilmesi için dikkat edilmesi gereken bazı noktalar bulunmaktadır. Bunlar hedef davranışların açık bir şekilde tanımlanması, yaşantıların öğrencileri doyurucu nitelikte olması, yaşantılar ile hedeflenen davranışların öğrencilerin zorluk seviyesine uygun olması, hedefe ulaştıracak

yaşantıların çeşitlendirilebilmesi ve bir yaşantının birden çok olası sonuca ulaşabilmesidir (Tyler, 1951). Bahsedilen özelliklerin dikkate alındığı öğrenme yaşantıları süreci kolaylaştırmaktadır. Etkili öğrenme yaşantılarının öğrenenlerin bilişsel anlamda gelişim göstermelerine, bilgiyi edinmede kolaylaştırıcı olmasına, sosyal farkındalıklarının oluşmasına, ilgilerinin artmasına hizmet etmesi beklenmektedir (Tyler, 1949). Bu özellikleri taşıyan öğrenme yaşantılarının hedefleri gerçekleştirmede ve etkin olma konusunda daha başarılı olduğu ifade edilmiştir.

Tyler (1994) oluşturulacak öğrenme yaşantılarının hayatın içinden olması gerektiğinden bahsetmiştir. Gerçekçi öğrenme yaşantıları ile öğrenenlerin yalnızca bilgi yüklü bireyler olmak yerine her anlamda donanımlı kişiler olarak yetiştirilmesi gerektiğini ifade etmiştir. Bu şekilde öğrenenlerin bütüncül gelişiminin destekleneceğini ve hayata her anlamda hazır olacağını vurgulamıştır. Bu bakış açısını ise kendi yaşadığı tecrübelerle dayandırmış ve geçmişte yaptığı eğitim dışındaki iş kollarının da kendisine oldukça şey kattığını ifade etmiştir (Tyler, 1986). Ancak bu öğrenme yaşantılarının öğrenenlerin günlük yaşamlarını tekrar etmek yerine var olan eksiklikleri kapatacak şekilde olması gerektiği vurgulanan diğer bir özelliktir (Tyler, 1949). Her açıdan yaşama hazır, donanımlı öğrenenler yetiştirebilmek ve buna hizmet eden içerikler oluşturmak programın hedefleri arasındadır.

### **Değerlendirme**

Eğitim programının hedefi öğrenende davranış değişikliği gerçekleştirmek olduğu için değerlendirmelerin de bu beklentiyi göz önünde bulundurarak gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Aslında değerlendirme sürecinde yapılan, öğrenenlerdeki hedeflenen davranış değişikliklerinin ne derece gerçekleştiğini tespit etmektir (Tyler, 1949). Böyle bir değerlendirme sürecinin tek bir değerlendirme ile gerçekleşmeyeceği düşünülmektedir. Bu sebeple sürecin sonunda gerçekleşecek bir değişimin gözlemlenebilmesi için programın uygulanışının ilk zamanlarında bir değerlendirme yapılması gerekmektedir. Süreç başında ve sonlarına doğru yapılacak değerlendirmeler ile öğrenendeki değişim göz önüne serilebilecektir (Tyler, 1951). Sürecin başında yapılacak değerlendirme ile öğrencide var olan davranışlar tespit edilecektir. Süreç sonundaki değerlendirme ile de hedeflenen bu davranışların gerçekleşme seviyesi kontrol edilecektir. Süreç sonuna doğru yapılacak değerlendirmelerde ise ilk hedeften başlamak zorunlu değildir. Süreç sonu değerlendirmesinde ihtiyacın hangi hedefi değerlendirmek olduğuna karar verilebilmektedir. Eğitim programı uzmanları tarafından sorunlu görülen hedeflerden başlanabilmektedir. Amaç herhangi bir hedefin kazandırılmasında eksikliğin olup olmadığını keşfedip bu duruma müdahale edebilmektir (Tyler, 1951). Üçüncü bir seçenek olarak süreç içerisinde yapılacak izleme çalışmaları ile de değerlendirme yapılabilmektedir. Öğrenenlerin edindikleri bilgileri zamanla unutabilecekleri düşünüldüğünde öğretmenlerin süreç sonunda yaptıkları değerlendirmelerden belirli bir süre sonra tekrar değerlendirme yapmaları faydalı olacaktır (Tyler, 1949). Bu şekilde öğrenmeler etkin ve verimli hale gelebileceklerdir.

Değerlendirme sürecinde kazandırılmak istenen hedef davranışa göre bir değerlendirme yöntemi seçmek gerekmektedir. renendeki bazı kazanımlar kğit kalem testleri ile ölçülebilirken bazı kazanımlar gözlem, görüşme, anket gibi diğer yollarla ölçülebilmektedir. Hatta ğrenci davranışlarının yakından takip edilmesi, belirli tutumlarının gözlemlenip kayda alınması bile değerlendirmede kullanılabilir (Tyler, 1949). Kısaca renende davranış değişikliğinin gerçekleşip gerçekleşmeme durumuna göre değerlendirme yolları oldukça çeşitli olarak karşımıza çıkmaktadır. Ek olarak, değerlendirmenin yapılabilmesi için öğrencilere edindikleri davranışları sergileyebilecekleri uygun ortamlar hazırlamak gerekmektedir. Bu ortamlarda öğrenciler kazanımları yansıtmaya imkânı bulabileceklerdir. Bu Şekilde istenilen değerlendirme yapılabilir (Tyler, 1949). Her durum için uygun ortamı hazırlamak mümkün olmayabilir. Böyle durumlarda değerlendirme yapan kişinin gerçeğe yakın durumlar oluşturması ya da değerlendirilecek hedef için en uygun Şartları sağlaması beklenmektedir (Tyler, 1942).

### **Tyler'in Eğitim Programına İlişkin Görüşlerinin Dayandığı Eğitim Felsefesi**

Tyler'in eğitim felsefesi üzerine farklı görüşlerin yer aldığı görülmektedir. Antonelli (1972) Tyler'in hedeflerin belirlenmesinde öğrenciyi merkeze alarak ilerlemeci, toplumu merkeze alarak yeniden yapılandırmacı ve konuyu merkeze alarak esasici davranarak eklektik bir görüş oluşturduğunu ifade etmiştir. Güven ve Aslan (2023) yayınladıkları program geliştirme çalışmasında Tyler'in modernizmin ne çıkan temsilcilerinden biri olduğundan bahsetmiştir. Tyler'in program geliştirme modelini ortaya çıkardığı dönem ve program özellikleri düşünüldüğünde modernizm düşüncesi anlamlı gelmektedir.

Tyler'in program çalışmaları sırasında çevresindeki isimlerden etkilendiği çalışmalarından yansıyan bir durumdur. Bu açıdan bakıldığında Dewey'in alanda yayınladığı eseri ilerlemeci felsefenin alana ilk yansıması olarak bilinmektedir. Dewey'in alana katkısının ardından Bobbit'in eseri ile ilerlemeci felsefenin alana katkısı genişleyerek devam etmiştir (obanoğlu & Yıldırım, 2021). Tyler'in program geliştirmedeki görüşlerini oluştururken ilerlemeciliğin öncüsü Dewey'den etkilendiği ve program geliştirmeye yansıttığı bilinmektedir (Wraga, 2017). Öğrenciyi merkeze alan ilerlemeci yaklaşımda öğrencilerin toplumsal sorumluluklarının geliştirilmesi hedeflenen bir diğer noktadır (Henson, 2015). Tyler'in program yaklaşımında öğrenen merkeziyetçiliği bulunmamaktadır. Hedeflerin öğrenenlere göre planlanması, sürecin öğrenenler için etkili yaşantılar üzerine kurgulanması öğrenen merkezli bir yaklaşım olduğunu açıkça ortaya koymaktadır. Ayrıca hedeflerin ve öğrenme yaşantılarının düzenlenmesinde toplumsal filtrelerin kullanılması bu yaklaşımda toplumsal etkinin ön planda olduğunu ve ilerlemeci felsefenin özelliklerini taşıdığı söylenilmektedir. Bu düşünceyi Wraga (2017) esasici, daimici, pozitifist felsefelerin yoğunlukla tartışmalar içinde bulunduğu bir dönemde Tyler'in ilerlemeci

program yaklaşımı ile oldukça dikkat çekici bir gelişme kaydettiğini söylemesi destekler niteliktedir.

### **Tyler'a Göre Program Geliştirme Süreci**

Program geliştirme sürecinde göz önünde bulundurulacak unsurlar hedefler, bu hedefler doğrultusunda planlanan öğrenme deneyimlerinin tasarlanması ve içeriğin bu duruma göre şekillenmesidir. Bu aşamada Tyler (1958) iki boyutlu bir yaklaşımın ele alınması gerektiğinden bahsetmiştir. Bu boyutlar programın dikey ve yatay bir etkileşim halinde olmasıdır. Dikey yaklaşımda öğrenme tecrübelerinin öğrencinin öğrenmesini her sınıf kademesinde etkileyecek şekilde planlanması durumudur. Yatay etkileşim ise öğrencinin edineceği tecrübelerinin tüm derslerinde yer alması ve birbirini tamamlayacak şekilde planlanması durumudur. Eğitim programının geliştirilmesi aşamasında her iki boyutunda yer alması ve etkili bir şekilde programı şekillendirmesi önem arz etmektedir. Bu şekilde eğitim programının bir bütün olarak öğrencinin öğrenme tecrübelerini oluşturacağını ve eğitim programının verimini arttıracığını savunmaktadır (Tyler, 1958).

Öğrenenlerin tecrübelerini gerçek yaşama en uygun şekilde oluşturmak için çok fazla faktör işe koşulmaktadır. Ancak genel olarak her programa hâkim olan, özellikle göz önünde bulundurulması gereken üç faktör bulunmaktadır. Bunlar kavramlar, yetenekler ve değerlerdir (Tyler, 1958). Kavramlar toplumsal değerlerin göz önünde bulunduğu bir şemsiye faktördür. Kavramlar konu özelinde çeşitlendirilerek programa dahil edilmektedir. Yetenekler ise programın hedefleri dahilinde öğrenciye kazandırılması gereken faktör olarak programa dahil edilmektedir. Yetenekler programın şekillenmesinde hem yatay hem de dikey boyutlarda yer alan faktördür. Değerler ise öğrenenin program dahilinde tecrübe etmesi istenilen estetik kavramlar, idealler vb. şeklinde sunulacak kavramlardır. Ayrıca değerler öğrencilerin tutumlarının, ilgilerinin ve hayranlık duyduğu alanların geliştirilmesine yönelik göz önüne alınan faktör olarak karşımıza çıkmaktadır.

Tyler, program geliştirme sürecinde izlenecek adımlar şu şekilde ifade sıralamıştır (Tyler, 1971);

- 1) Temel hedeflerin ve amaçların belirlenmesi
- 2) Konuların ve içeriğin seçilmesi (kullanılacak aktiviteler, okumalar, yapılacak gezi ve alan keşifleri vb.)
- 3) Kullanılacak materyallerin en etkin şekilde bir araya getirilmesi ve okullarda, farklı kademedeki sınıflarda denenmesi

Bu aşamaların titizlikle ve önceki bölümlerde de bahsedilen kriterlere göre gerçekleştirilmesi gerekmektedir. Bu şekilde hedefler ulaşılabilir, öğrenme yaşantıları da öğrencilere katkı sağlar nitelikte olabilecektir.



## Tyler'in Program Geliştirme Modeli

Eğitim programına dair teorik bir bakışın ve yöntemin henüz yapılaşmadığı bir dönemde Tyler'in sunmuş olduğu program geliştirme modeli oldukça önemlidir. Bu program modelinin akademik çevresi ile gerçekleştirdiği bir diyalogun ardından ihtiyacın olduğunun anlaşılması ile oluşturulduğunu ifade etmiştir (Tyler, Schubert & Schubert, 1986). Bu model alanda yapılan çalışmalar için bir rehber olarak görülmüştür. Yani oluşturulan bu program geliştirme modeli kendisinden sonra oluşturulan birçok program geliştirme modelini etkilemiştir (Posner, 1995). Yine Tyler bu modelin Sekiz Yıllık Çalışması süresince çalıştığı ekibi ile attığı adımların yanıt aranan sorulara, bir program için gerekli olanlara model olarak şekil vermesine katkı sağladığını belirtmiştir (Tyler, 1966). Günümüzde en yaygın olarak bilinen modellerden biri olan model ortaya çıktığı dönemde program alanına yenilikçi bir bakış açısı sunmuştur (Henson, 2015). Günümüzde yapılan program geliştirme çalışmalarında da hala güncelliğini korumaktadır. Bu model kapsamında programda cevaplanması gereken sorular bu çalışmanın "Tyler'in Eğitim Programına Bakış Açısı" başlığı altında sunulmuştur ve modelin akışı Şekil 1'de yer almaktadır.



**Şekil 1.** Tyler hedefler-araçlar (ends-means) modeli (Henson, 2015)

Şekil 1'de görüldüğü üzere Tyler'in program geliştirme modelinde öncelikle olarak hedefler belirlenmektedir. Belirlenen bu hedefler doğrultusunda da planlanma yapılmaktadır. Hedeflerin belirlenmesinde kaynak olarak öğrenen, toplum, konu alanı yer almaktadır (Erişen, 1998). Kaynakların rehberliğinden belirlenen eğitim programı hedeflerinin felsefe ve psikoloji süzgecinden geçirilmesi ile hedefler programın amacına en uygun şekilde belirlenmektedir (Henson, 2015). Tyler'in çalışmalarını yaptığı dönem toplumun zorlu bir savaş sürecinden geçtiği ve bunun ardından ortaya çıkan ihtiyaçlar düşünüldüğünde toplumun ihtiyaçlarını göz önünde bulundurmamak imkânsız hale gelmiştir. Toplumun ihtiyaçlarının yanı sıra konu alanındaki büyük eserlere bağlılık, konunun merkeze alınarak aktarılması geleneği de sürdürülmüştür (Wraga,2017). Bu üç temel kaynak göz önünde bulundurularak program hedeflerini belirlenmesi gerektiği vurgulanmıştır.

Titizlikle belirlenen hedefler etkin öğrenme deneyimleri ile öğrenenlere aktarıldıktan sonra öğrenenlerin bu durumu ne kadar aldıklarının ölçülmesi önemli bir aşamadır. Çünkü öğrenenlerin öğrenme ortamlarından edineceklerinin aynı düzeyde

olması mümkün değildir (Tyler, 1949). Öğrenenin hedeflenen durumu ne kadar aldığı ya da almadığı anlaşıldıktan sonra programın amacına ulaşip ulaşmadığına karar verilecektir. Öğrenen tarafından edinilmeyen hedeflerin tekrar aktarımı yapılacak değerlendirmelerin ardından alınacak karardır. Modelin daha kapsamlı bir görseli Şekil 2’de sunulmuştur.



**Şekil 2.** Tyler program geliştirme modeli (Ornstein & Hunkins, 2018 ve Button, 2021’den uyarlanmıştır)

### Tyler’in Program Değerlendirme Modeli

Tyler’in eğitim programı teorisi kapsamında program değerlendirme modeline de değinmek gereklidir. Ralph W. Tyler 1930’lu yıllarda ortaya attığı görüş ve yenilikçi bakış açısı ile program alanına değerlendirme kavramını kazandırmış ve günümüze kadar geliştirilmiş modelleri etkilemesinden dolayı program değerlendirmenin kurucusu olarak tanınmıştır (Stufflebeam, 1985). Tüm çalışmalarında bakış açısını yansıtan Tyler, Amerika’da bulunan 30 okulda gerçekleştirdiği Sekiz Yıllık Değerlendirme Çalışma’sı sırasında program değerlendirmenin temel yapısını oluşturmuştur (Madaus & Stufflebeam, 1984). Bu temel üzerine inşa ettiği ve eğitim sürecinde de kullandığı hedefe dayalı program değerlendirme modelini 1941 yılında alana kazandırmıştır (Fitzpatrick vd., 2004). Program geliştirme modeli ile aynı doğrultuda olan program değerlendirme modeli hedef, yaşantılar ve değerlendirme olmak üzere üç unsur barındırmaktadır (Demirel, 2020). Yapılan değerlendirme ile program hedeflerinin ne kadarının gerçekleştirilebildiği ölçülmektedir (Musal, 2006). Hedefe dayalı program değerlendirme yaklaşımında öncelikle ulaşılan hedefler belirlenir. Daha sonra ulaşılamayan hedefler ve ulaşılamama sebepleri tespit edilir. Ulaşılamayan hedeflerin neler olduğunu tespit etmek adına program hedefleri ve öğrenen yaşantıları gözden geçirilir. Ayrıca ulaşılamayan hedefleri etkileyebilecek olan var olan kaynaklar, hedef kitle gibi unsurlar da incelenir. Tüm bu incelemeler sonunda amaca hizmet etmeyen hedefler tekrar düzenlenir ya da programdan çıkarılır. Hedeflerin uygun görülmesi halinde ise öğrenme yaşantıları gözden geçirilir ve düzenlenir (Uzunboylu & Hürsen, 2012). Bahsedilen hedefe dayalı değerlendirme modelinin aşamaları şu şekilde belirtilmiştir (Posner, 2004);

- 1) Program hedeflerinin belirlenmesi
- 2) Hedeflerin kendi içinde kategorize edilmesi
- 3) Hedeflerin somut kavramlara, yaşantılara dönüştürülmesi
- 4) Hedeflere ulaşılmasında yeterli görülen durumların belirlenmesi
- 5) Hedeflere ulaşma yöntemlerinin belirlenmesi ve uygulanması
- 6) Belirlenen değerlendirme yönteminin gözden geçirilmesi, düzenlenmesi
- 7) Bulguların değerlendirilmesi



**Şekil 3.** Tyler program değerlendirme modeli

Hedefe dayalı program değerlendirme modelinde öğrenenlerin beklendiğ davranışları gerçekleştirme durumu programın başarılı olmasını göstermektedir. Bu durumun tespit edilebilmesi için de genellikle nicel değerlendirme yöntemlerine başvurulmaktadır (Uzunboyulu & Hürsen, 2012). Öğrencilerin program ile öğretim sürecine başlamadan önce bilgilere sahip olabilmek ihtimali söz konusudur (Yüksel & Sağlam, 2012). Bu sebeple değerlendirme öncesinde uygulanan ön-testler ve değerlendirme sonunda yapılan son-testler, sürecin etkililiğini yani hedeflere ulaşılma düzeyini tespit etmek adına sıklıkla kullanılan yöntemler arasındadır (Şeker, 2019).Yapılan değerlendirmelerde bilişsel hedeflerin kazanım düzeyini belirlemek amacıyla başarı testleri kullanılabilirken duyuşsal kazanımlarda tutum ölçekleri, devinişsel kazanımlarda ise gözlem form ve performans testleri kullanılan ölçütler arasındadır (Güven & Aslan, 2023). Ayrıca hedeflerin gerçekleşme düzeyini belirleyebilmek için izleme testleri de kullanılmaktadır (Tyler, 1949).

### **Tyler'in Eğitim Programı Teorisinin Günümüze Yansımaları**

Tyler'in eğitim programı teorisi ortaya çıktığı dönemde büyük bir boşluğu doldurmuştur. Yeni ve yol gösterici bir rehber niteliğinde algılanan Tyler rasyoneli büyük bir etki bırakmıştır. Tyler'in 1949'da yayımlanan eserinin başlangıç olarak görüldüğu Tyler mantığının etkileri 1980'li yıllara kadar yoğun bir şekilde devam

etmiştir (Bümen & Aktan, 2014). Hatta Tyler'in program teorisinin etkilerinin günümüzde de görüldüğü bilinmektedir (Rüzgâr & Bümen, 2022). Yaşadığı zaman diliminde Ralph Tyler'in çeşitli çalışmalarından etkileşimde olduğu eğitimcileri, programcıları, teorisyenleri etkilemiştir. Tyler'in etkilediği kişiler arasında Lee Cronbach, Paul Diederich, Harold Dunkel, Edgar Friedenberg, Chester Harris, Maurice Hartung, David Krathwohl, Kenneth Rehage, Harold Shane, Joseph Schwab, Herbert Thelen, James Wilson, George Barton, Louis Heil, Virgil Herrick, Louis Raths, Ole Sand ve Hilda Taba gibi birçok isim yer almaktadır (Stone, 1985). Çok fazla bilim insanını etkileyen bu görüş var olan görüşlerde değişimlere, farklı teorilerin oluşmasına da yol açmıştır. Bu sebeplerden dolayı eğitim programı alanında büyük etkileri olan Tyler'in teorisinin özelliklerinin anlaşılması ve öğrenilmesi önem arz etmektedir (Kliebard, 1970).

Türkiye'deki program geliştirme çalışmaları özelinde akla ilk gelen isimler Amerika Birleşik Devletleri'nde doktora eğitimlerini tamamladıktan sonra geri dönen ve çalışmaları ile köklü oluşumlara öncülük eden Selahattin Ertürk ve Fatma Varış olmuştur (Bümen & Aktan, 2014). Aktan'a (2015) göre, aldıkları eğitimden kaynaklı olarak Amerikan ekollerinden etkilenen Ertürk ve Varış'ın Türkiye'de oluşturdukları program geliştirme alanının Tyler'dan etkilendiği düşünülmektedir. Öyle ki Ertürk'ün kitabı Planlı Eğitim ve Değerlendirme'nin gerek düzen gerekse savunduğu görüş olarak Tyler'in kitabı ile oldukça benzer bir yapıda olduğu bilinmektedir. Yine aynı kitapta Selahattin Ertürk Dewey'in görüşlerini takip etmiş ve bu doğrultuda görüşlerini şekillendirmiştir (Aktan, 2015). Programın ilk adınımlarını atan kişilerin izlerinde Tyler rasyonelinin olduğu açıkça görülmektedir.

Günümüz eğitim programlarına bakıldığında birçok yeniliğin ve çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Ancak hâlâ var olan programların ABD ekolünden izler taşıdığı ve benzer yolları takip ettiği bilinen bir gerçektir (Akpınar & Aydın, 2009). Tyler'in bahsettiği hedefler günümüz programlarının kazanımları ile benzerlik göstermektedir. Programın amacı kazanımları öğrencilere aktarabilmektir. Tyler rasyonelinden kazanımların ayrıştığı nokta daha soyut kavramları içermeleri olabilir. Hedeflerde daha somut, gözlemlenebilen gelişmeler yer alırken günümüz kazanımlarında daha soyut, bilişsel kazanımlar sıklıkla karşımıza çıkmaktadır. Yine Tyler'in program işleyiş sürecinde öğrenme yaşantıları ön planda tutulurken, günümüz eğitim programlarında da hayata yakınlık olması istenen bir durumdur. Öğrencilerin kendi yaşamlarından kesitlerle öğrenmeyi gerçekleştirmeleri Tyler ile örtüşen bir diğer husustur. Öğrenme yaşantılarından günümüz kazanımlarının ayrıştığı nokta öğretmenlerin çevresel düzenlemeleri yapmak konusunda çok fazla çaba sarf etmemeleri olabilir. Bir diğer benzeşen nokta her iki program yaklaşımının da öğrenen merkezli ve öğretmen rehberliğinde ilerliyor olması olarak görülmektedir. Tyler rasyonelinde de günümüz eğitim programlarında da öğrencilerin ilgileri, gelişimleri, istekleri merkezi konumdadır. Öğretmenler bu durumu kolaylaştırıcı ve kontrol eden kişiler olarak program sürecinde yer almaktadırlar. Son olarak değerlendirme aşamasına bakıldığında her iki yaklaşımda da hedeflerin ve

kazanımların değerlendirildiği görülmektedir. Her iki süreçte de hedef ya da kazanımın gerçekteşip gerçekteşmeme durumu kontrol edilmekte ve gerçekteşmeyen kazanım ya da hedeflerin üzerinde tekrar durulmaktadır. Değerlendirmede ayrışan noktanın günümüzde daha soyut unsurların değerlendirmeye alındığı ve bu durumun Tyler'in program değerlendirmesinden farklı olduğu düşünülmektedir.

### **Sonuç ve Değerlendirme**

Bu çalışma eğitim programı teorisinin önemini vurgulamayı ve program teorilerinin tanınması gerekliliğini ön plana çıkarmayı amaçlamıştır. Nitekim eğitim programı teorisi uluslararası alanyazında uzun yıllardır yer tutmakla birlikte ulusal alanyazında son yıllarda yapılan güncel çalışmalar (Coşkun Yaşar & Aslan, 2021; Gündüz, 2023; Tunç Toptaş & Erdem, 2024) ile gündeme girmiştir. Bu anlamda alana katkı sunmuş teorisyenleri ayrıntılı incelemek önemli görülerek bu çalışma Tyler özelinde tasarlanmıştır. Tyler eğitim programı alanına sistematik bir bakış açısı ile yn vermiştir. Tyler'in proje kapsamında yaptığı bir değerlendirme çalışmasının şematiğinin benzer bir şekilde program geliştirme alanında da yer alması gerektiği düşüncesi üzerine bu alanda da izlenecek adımları netleştirmiştir. Öyle ki derslerinde kullandığı notlarından oluşturulan eseri uzunca bir süre program geliştirme alanının baş ucu kitabı olarak kullanılmıştır.

Tyler hatlarını netleştirdiği program geliştirme modelinin merkezine program hedeflerin konması gerektiğinden bahsetmiştir. Programın tüm aşamalarının belirlenen bu hedeflere göre şekillenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Her bir aşamayı etkileyen program hedeflerinin belirlenmesindeyse çeşitli etkenlerin olduğunu ve bunların hepsinin göz önünde bulundurarak titiz bir çalışma yapılması gerektiğinin üzerinde durmuştur. Öncelikle hedefleri oluştururken toplumu, bireyi ve konu alanını merkeze almıştır. Daha sonra bu üç unsurun merkezinde oluşturulan hedeflerin okulun eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi süzgecinden geçirilerek netlik kazanması ve amaca uygun hale getirilmesi gerektiğinden bahsetmiştir. Tüm bu kriterlerin ardından netleşen öğrenme hedeflerinin uygulanacağı öğrenme yaşantılarının da Tyler'in program teorisinde önemi büyüktür. ğrenme yaşantılarının öğrenenlerin hayatlarına benzer yaşantılar olması gerektiği belirtilmiştir. Bu şekilde öğrenenler gerçekte yakın yaşantılar ile öğrenme sürecini kolaylaştırabileceklerdir. Ancak birebir yaşamın tekrarı öğrenme yaşantıları da program uygulama yaklaşımlarından beklenen bir durum değildir. Aksine ğrenenlerin yaşamlarında bulunmayan ve ihtiyaç olarak belirlenen öğrenme yaşantılarının sürece dahil edilmesi hedeflenmektedir. Bu şekilde öğrenenler ihtiyaç olarak açığa çıkan durumları öğrenme ortamlarında tolere ederek hayata her anlamda hazır hale geleceklerdir. ğrenme yaşantılarının hazırlanması sürecinde de öğrenenlerin bireysel ilgi alanlarının ve farklılıklarının göz önünde bulundurulması, buna göre zengin öğrenme yaşantılarının oluşturulması gerektiği vurgulanmıştır. Tüm bu unsurlar dikkate alınarak oluşturulan program sürecinin son aşaması değerlendirmedir. Tyler değerlendirmede öğrenenlerin program hedeflerini yerine getirme düzeylerinin belirlenmesi gerektiğini ifade etmiştir. Yapılan

değerlendirme ile öğrencilerde gözlemlenebilir davranış değişikliklerinin saptanması beklenmektedir. En başta belirlenen program hedeflerinin ne kadar aktarılabildiği, öğrenende hangi hedeflerin gözden geçirilmesi gerektiği, bu durumda yeniden neler yapılabileceğine dair kararlar değerlendirme aşamasında verilmektedir.

Tyler'in program geliştirme modelinin öğreneni, süreci, toplumu merkeze alarak eklektik bir bakış açısı sunduğu belirtilmiştir. İçinde geliştiği dönem, etkilendiği teorisyenler düşünüldüğünde Tyler'in eğitim felsefi konusunda net bir bakış açısı ortaya koymadığı tüm felsefeleri kabullendiği görülmektedir. Ancak öğrenenlerin ilgi alanlarının oldukça önemli olması, yine öğrenme yaşantılarında öğrenenlerin eksiklerinin tamamlanması, bu sırada toplumsal değerlere önem vermesinden dolayı ilerlemeci bir eğitim felsefesinin baskın olduğu izlenimini vermektedir.

Her program teorisi gibi Tyler rasyoneli de gerek oluşturulduğu zaman diliminde gerekse günümüzde eleştiri almıştır ve almaya da devam etmektedir. Yapılan eleştiriler öğrenme yaşantılarının toplumsal kaynaklı oluşu üzerinedir. Bu durumun hedeflerin oluşturulmasında belirsizliğe yol açabileceği ifade edilmiştir. Bir diğer eleştirel görüş ise hayatın içinden etkinliklerin dikkate alınmasının istendik öğrenmeleri oluşturmayacağına yöneliktir. Ayrıca hayatın sürekli değişen ve yenilenen yapısı olduğu için bugünün yaşantılarının ilerleyen zamanlarda geçerliliğini kaybedebileceği ve bu yüzden süreklilik kazanamayacağı düşünülmüştür. Son eleştiri ise programı hazırlayacak yetişkinlerin etkinliklerinin programın uygulanacağı küçüklere hitap etmeyeceği şeklindedir (Tyler, 1949). Ancak bu eleştirilere karşın kullanılan eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi gibi filtreler, öğrenenlerin öğrendiklerini hayatta nerede ve nasıl uygulayabileceklerine yardımcı olması ve özel amaçların seçiminde öğrenenlerin ilgi alanlarının dikkate alınması sunulan çözüm yollarından bazılarıdır.

Ortaya konduğu zaman diliminde sistematik anlamda bir ilki oluşturan Tyler rasyonelini eleştiren isimlerden biri Kliebard olmuştur. Tyler'in teorisinin üç temel kaynağının bir araya getirilmesini basit bir bütünleme olarak göre Kliebard (1970) bu teorinin önemli bir değer göstermediğini ifade etmiştir. Yine Bobbit'in iş analiz yaklaşımı ile bağlantılı olduğunu ileri sürmüştür. Ancak Tyler rasyonelinde toplumu merkeze almanın yanı sıra öğrencinin ve konunun merkeze alınmasının iş analizindeki sadece toplumsal yapıyı merkeze alma yaklaşımından ayrıştığını savunan görüşler de olmuştur (Antonelli, 1972). Tyler rasyoneline yönelik bir diğer eleştiri Tyler'in felsefeyi bir süzgeç olarak kullanma yaklaşımını da anlamsız bir çaba olarak nitelendirilmesi olmuştur (Kliebard, 1970). Yine Tyler'in rasyonelinin davranışçı yaklaşım ekseninde bulunduğunu ve bu durumun önemli bir yoksunluk olduğu belirtilmiştir (Kliebard, 1970). Ancak bu görüşe gerekçe olarak Tyler'in içinde bulunduğu zaman diliminde okullaşma oranının ciddi oranlarda artması ve bu artış doğrultusunda öğretmen yetiştirme programlarına artan ihtiyaç kesin hedefler etrafında şekillenen programların uygulamayı kolaylaştırması ile karşılanabileceği görüşünü ortaya çıkarmıştır. Bu sebeple de Tyler ve arkadaşları tarafından sunulan

program değerlendirme ve sonrasında program geliştirme yaklaşımları uygulanabilir ve kabul görür olmuştur (Wraga, 2017). Ayrıca Tyler rasyonelinde yer alan psikoloji ve felsefe gibi filtrelerin yaklaşımın davranışlıktan uzaklığının göstergesi olduğu düşünülmektedir (Wraga, 2017). Tyler rasyoneline yapılmış olan bir değer eleştiri bir değerlendirme yaklaşımı olarak sunulan bu rasyonelin program geliştirme bağlamında belirli bir yapısının olmayışı yönündedir (Kliebard, 1970). Ancak Tyler Tabla ile geçen bir anısında program geliştirme yaklaşımını detaylı olarak anlatmış ve belirgin bir yapısı olduğunu, takip edilecek adımlarının net olduğunu ifade etmiştir (Tyler, 1966). Ortaya çıktığı zamanda büyük yankı uyandıran Tyler rasyonelinin eleştirilere ek olarak destekleyici görüşlerinin de olduğu ve bu Şekilde günümüze kadar ulaşan bir yaklaşım olduğu bilinmektedir.

Tyler rasyoneli hakkındaki eleştiriler geçmiş zamanla sınırlı kalmamış, günümüzde de devam etmiştir. Eleştirilen noktalardan biri öğrenme yaşantılarının her bir ğrenci için farklı anlamlar ifade edebileceği ve bu yüzden zengin yaşantıların sunulması üzerinedir. Ancak bu durumun uygulamada zorluklara sebep olacağı, her bir öğrenme ortamı için bu durumun mümkün olmayacağı düşünülmektedir (Demirel, 2020) Bir diğer eleştiri kullanılacak eğitim felsefesi ve öğrenme psikolojisi filtrelerinin nasıl kullanılacağı konusunda netlik olmamasıdır. Eğitim felsefesinin ve öğrenme psikolojisinin hangi açıdan ele alınacağı ve nasıl bir süzgeç görevi göreceği konusunda kesin hatların olmayışı bu konunun tartışılmasına sebep olmuştur. Bir diğer eleştiri ise öğrenme gibi aktif ve zengin yaşantıların olduğu bir sürecin hedeflerinin en başından belirlenmesi durumudur. Sürec içinde çok fazla değişkenin ortaya çıkabileceği, öğrenenlere ve çevreye göre değişebileceği düşünülmektedir. Bu sebeple de yaşanmamış bir sürecin hedeflerinin öncesinde çok net bir Şekilde ifade edilmesi Tyler'in eğitim programı modeline yönelik eleştirilerden biridir.

Yapılan yorumlar, sürec içerisindeki gelişmeler, 2. Dünya savaşı sonrası toplumun değişimi ve program geliştirme alanında yapılan araştırmalar sonucunda Tyler 1949'da yayınladığı çalışmasını yeniden değerlendirme gereği duymuştur. Yapılan değerlendirme çalışmaları sonucunda öğrencilerin verilen bilgileri çok iyi ezberlediği ancak yeni senaryolarda uygulayamadıkları ortaya çıkmıştır. Tüm bu durumların sonucunda Tyler yaklaşımının revize edilmesi gerektiğinden bahsetmiş ve çalışma yapmıştır. Revize edilen Tyler rasyoneli olarak adlandırdığı bu çalışmada eğitim programlarının ve öğretimin temel ilkeleri kitabının ilk altı bölümünü gözden geçirdiğini, programın geliştirilmesi ve değerlendirilmesi aşamalarının daha sonra değerlendirileceğini belirtmiştir (Tyler, 1976). Revize edilen Tyler rasyonelinin yapısal anlamda sözcük değişikliklerinden oluştuğu ancak daha öğrenen merkezli bir sürec olduğu ifade edilmiştir (Stanley, 2009). Tyler revizyon çalışmasında öğrenenin sürec içinde aktif rol almasına daha fazla vurgu yapılması gerektiğinden bahsetmiştir. Ayrıca ğrenenler için oluşturulan program hedeflerinin sadece öğrenme ortamındaki tecrübeleri değil öğrenme alanları dışındaki sosyal çevrede yer alan durumları da içermesi gerektiğini ve öğrenenlere çok boyutlu katkıda bulunması gerektiğini belirtmiştir (Tyler, 1976). Bunu gerçekleştirirken de öğrencilerin var olan ihtiyaçları

ile olması gerekenler arasındaki boşluğun anlamlı şekilde tespit edilip öğrencilerin kendi ihtiyaçlarını karşılayabilecek donanımda yetişmelerini kolaylaştıracak şekilde hedefler belirlenmelidir. Bu öğrenme hedeflerinin tespit edilmesi sürecinde hem öğrenenlerin kişisel ihtiyaçlarına odaklanmak hem de toplumun gereklerinin farkında olmak önemlidir (Tyler, 1976).

Hedefleri oluştururken hayatın her bir aşamasını birebir aktarmanın zor olduğunu ifade eden Tyler hayatın içinden temel edinimlerin aktarılmasının önem arz ettiğini ifade etmiştir. Temel edinimlerin aktarılmasında genel hedeflerin yardımcı olamayacağını, bu yüzden öğrencilerin çeşitliliğine uygun, yerel eğitim kurumlarının amaçlarına hizmet eden detaylı açıklanmış ve belirlenmiş özel hedeflerin oluşturulması gerektiği revize edilen yaklaşımın öne çıkan noktalarından biridir (Stanley, 2009). Tyler'ın revizyon çalışmasının tek bir çalışmada ortaya çıkmadığını ifade eden Stanley (2009) Tyler'ın verdiği bir röportajdan derlenen ve 1966 yılında yayınlanan "New dimensions in curriculum development" (Program geliştirmede yeni boyutlar) isimli yayında da çeşitli gelişmelerin aktarıldığından bahsetmiştir. Tyler'ın röportajında programın oluşturulması aşamasında psikoloji ve felsefenin etkisinin daha fazla olması gerektiğinden bahsettiği ve öğrenme yaşantılarını oluşturma ilkelerine eklemeler yaptığını belirtmiştir. 1949 tarihli eserde belirtilen öğrenme yaşantılarını oluşturmak için bahsedilen beş ilke revizyon ile on ilkeye çıkarılmıştır. Eklenen beş ilke birlikte yaklaşım daha fazla öğrenen merkezli, öğrenenin motivasyonu ve öğrenme ortamını merkeze alan bir yaklaşım haline gelmiştir (Stanley, 2009). Tyler'ın bu revizyonu gerek yapılan eleştiriler gerekse toplumsal ihtiyaçlar üzerine gerçekleştirdiği görülmektedir. Stanley (2009) çalışmasında Tyler'ın revizyon çalışmasının bir üniversitede yürütülen proje kapsamında oluşturulan kurul tarafından yapılan doküman analizleri ile ortaya çıkarılmaya başlandığını ancak proje yürütücüsünün vefatı üzerine çalışmanın yarım kaldığını belirtmiştir. Bu sebeple, Tyler'ın revizyon çalışmasını bitirip bitirmeme durumu bilinmezliğini korumaktadır. Ancak revizyon çalışmasının başında diğer aşamaların da gözden geçirileceği belirtirse de programın uygulanması ve değerlendirilmesi aşamaları hakkında alanyazında herhangi bir çalışmaya rastlanamamıştır.

Oluşturduğu dönem, etkilendiği düşünceler, modeli oluşturan kişinin program alanındaki çalışmaları ve bu çalışmaların yankıları düşünüldüğünde, Tyler rasyonelinin yaygınlaşması oldukça olağan bir durum olarak görülmektedir. Ayrıca eğitim programı alanında ilk şematik planı sunması bu modelin kabul görmesini kolaylaştırmıştır. Atılacak adımları aşamalı olarak net bir şekilde ifade etmesi, somut ve takip edilebilir şekilde ilerlemesi program geliştirme modelinin kullanımını kolaylaştırmış ve hala da kolaylaştırmaktadır. Eğitim felsefesi olarak eklektik bir görüş taşıması birçok eğitmenin bu modeli kullanmasına etki eden bir diğer unsurdur. Bahsedilen tüm bu özellikler göz önünde bulundurulduğunda Tyler'ın program teorisinin ve program geliştirme modelinin güncelliğini ve popülerliğini taşımaya devam edeceği düşünülmektedir.



## Araştırma Etiğine Dair Hususlar

Yazarlar, bu çalışmanın tüm aşamalarında bilimsel etik kurallarına uyulduğunu beyan ederler. Çalışma eğitim programı teorisine ilişkin kavramsal bir çalışma olduğu ve veri toplama süreci içermediğinden etik kurul izni aranmamıştır.

## Çıkar Çatışması Beyanı

Yazarların herhangi bir çıkar çatışması bulunmamaktadır.

## Kaynakça

- Akpınar, B. & Aydın, K. (2009). Eğitim programlarının tarihi gelişimi. *Çağdaş Eğitim Dergisi*, 34(364), 4-10.
- Aktan, S. (2015). Bir öncü ve eseri: planlı eğitim ve değerlendirme- Türkiye'de bilimsel- teknik program geliştirme paradigmasının doğuşu. *Turkish Studies*, 10(11), 39-56.
- Antonelli, G. A. (1972). Ralph W. Tyler: The man and his work. *Peabody Journal of Education*, 50(1), 68-74.
- Aron-Salvacion, J. (2023). Book review: Ralph Tyler's "basic principles of curriculum and instruction". *CLAC Graduates Studies*, 1-3.
- Baker, L. R., Phelan, S., Woods, N. N., Boyd, V. A., Rowland, P. & Ng, S. L. (2021). Re-envisioning paradigms of education: towards awareness, alignment, and pluralism. *Advances in Health Sciences Education*, 26, 1045-1058.
- Bhuttah, T. M., Xiaoduan, C., Ullah, H. & Javed, S. (2019). Analysis of curriculum development stages from the perspective of Tyler, Taba and Wheeler. *European Journal of Social Sciences*, 58(1), 14-22.
- Bloom, B. (1986). Ralph Tyler's impact on evaluation theory and practice. *Journal of Thought*, 21(1), 36-46.
- Button, L. (2021). *Curriculum design, development and models: planning for students learning*. In *Curriculum Essentials: A Journey*. Pressbooks.
- Bümen, N. T. & Aktan, S. (2014). Yeniden kavramsallaştırma akımı ışığında Türkiye'de eğitim programları ve öğretim alanı üzerine özeleştirel bir çözümleme. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 22(3), 1123-1144.
- Çobanoğlu, R. & Yıldırım, A. (2021). Türkiye'de program geliştirme çalışmaları: Cumhuriyet'in ilanından günümüze tarihsel bir analiz. *Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, 19(2), 810-830.
- Coşkun Yaşar, G. & Aslan, B. (2021). Curriculum theory: a review study. *International Journal of Curriculum and Instructional Studies*, 11(2), 237-260.
- Catton, W. R. & Dunlap, R. E. (1978). Paradigms, theories, and the primacy of the hep-nep distinction. *The American Sociologist*, 13(4), 256-259.
- Eisner, E. (1985). *Learning and Teaching The Ways of Knowing*. The University of Chicago Press.
- Eisner, E. W., & Vallance, E. (1974). *Conflicting Conceptions of Curriculum*. Series on Contemporary Educational Issues. McCutchan Publishing
- Erişen, Y. (1998). Program geliştirme modelleri üzerine bir inceleme. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 13(13), 79-97.
- Gündüz, G. F. (2023). Program teorileri. M. Güven & S. Aslan (Ed.), *Çağdaş gelişmeler ışığında eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* (s. 28-55) içinde. Pegem Akademi.
- Güven, M. & Aslan, S. (2023). *Cumhuriyetin 100. Yılına Armağan Çağdaş Gelişmeler Işığında Eğitimde Program Geliştirme ve Değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Henson, K. T. (2015). *Curriculum planning integrating multiculturalism, constructivism, and education reform* (5th Ed.). Waveland Press, Inc.

- Kamal, S. S. L. A. (2019). Research paradigm and the philosophical foundations of a qualitative study. *PEOPLE: International Journal of Social Sciences*, 4(3), 1386-1394.
- Kiester, E. (1978). Ralph Tyler the educator's educator. *Change: The Magazine of Higher Learning*, 10(2), 28-35.
- Kliebard, H. M. (1970). The Tyler rationale. *School Review*, 78(2), 259-272.
- Kliebard, H. M. (1977). Curriculum theory: give me a "for instance". *Curriculum Inquiry*, 6(4), 257-269.
- Kliebard, H. M. (2004). *The struggle for the American curriculum: 1893-1958*. Taylor & Francis.
- Kuhn, T. S. (1962). *The structure of scientific revolutions*. University of Chicago Press.
- Madaus, G. F. & Stufflebeam, D. L. (1984). Educational evaluation and accountability. *American Behavioral Scientist*, 27(5), 649-672.
- Manley-Declaruz, E. (1990). Revisiting curriculum conceptions: a thematic perspective. *University of Illinois Press*, 16(2), 10-25.
- McCutcheon, G. (1982). What in the world is curriculum theory. *Theory Into Practice*, 21(1), 18-22.
- Moore, B. L. (2013) Curriculum: from theory to practice. *Educational Studies*, 39(2), 244-250
- Musal, B. (2006). Program değerlendirme. *Tip Eğitimi Dünyası*, (Özel Sayı),49-51
- Pagano, J. A. (1999). The curriculum field emergence of discipline. *Counterpoints*, 70, 82-105.
- Posner, J. G. (1995). *Analyzing the curriculum (2nd Ed.)*. McGraw Hill, Inc.
- Ryan, K., Johnston, J., Newman, K. & Tyler, R. (1977). An interview with Ralph Tyler. *The Phi Delta Kappan*, 58(7), 544-547.
- Rüzgar, M. E. & Bümen, N. T. (2022). Didaktik geleneği ve Türk eğitimine olası yansımaları: Eğitim programları geleneği ile karşılaştırmalı bir Çözümleme. *e- Kafkas Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 9, 1213-1244.
- Stanley, A. F. (2009). The Tyler Rationale and Tyler's 1970s REVISION: An Historical Reconsideration. *University of Georgia*.
- Stone, M. K. (1985). Ralph W. Tyler's principles of curriculum, instruction and evaluation: past influences and present effects. *Dissertations*.
- Todd, V. E. (1986). Contributions of Ralph W. Tyler to the curriculum field. *Journal of Thought*, 21(1), 61-69.
- Tunç Toptaş, H. & Erdem, C. (2023). Eğitim Programı Teorisine Yeniden Bakış: Tabu'nun eğitim programı ve öğretim alanına katkıları. *Anadolu Journal of Educational Sciences*, 14(2), 729-758.
- Tyler, R. W. (1942). General statement on evaluation. *The Journal of Educational Research*, 35(7), 492-501.
- Tyler, R. W. (1949). *Basic Principles of Curriculum and Instruction*. Chicago and London: The University of Chicago Press.
- Tyler, R. W. (1951). Evolving a functional curriculum. *The American Journal of Nursing*, 51(12), 736-738.
- Tyler, R. W. (1958). Curriculum organization. *Teachers College Record*, 59(11), 105-125.
- Tyler, R. W. (1966). New dimensions in curriculum development. *Phi Delta Kappan*, 48(1), 25-28.
- Tyler, R. W. (1971). Curriculum development in the twenties and thirties. *Teachers College Record*, 72(5), 26-44.
- Tyler, R.W. (1976). Two new emphases in curriculum development. *Educational Leadership*, 34(1).
- Tyler, R. W. (1986). Recollections of fifty years of work in curriculum. *Journal of Thought*, 21(1), 70-74.

- Tyler, R. W., Schubert, W. & Schubert, A. L. L (1986). A dialogue with Ralph Tyler. *Journal of Thought*, 21(1), 91.
- Tyler, R. W. & Hiatt, D. B. (1994). An interview with Ralph Tyler: no limit to the possibilities. *The Phi Delta Kappan*, 75(10), 786-789.
- Uzunboylu, H. & Hürsen, Ç. (2012). *Eğitim Programları ve Değerlendirilmesi* (2. Baskı). Pegem Akademi.
- Vallance, E. (1982). The practical uses of curriculum theory. *Theory Into Practice*, 21(1), 4-10.
- Vallance, E. (1986). A second look at conflicting conceptions of curriculum. *Theory Into Practice*, 25(1), 24-30.
- Yüksel, İ. & Sağlam, M. (2012). *Eğitimde Program Değerlendirme*. Pegem Akademi.
- Wraga, W. G. (2017). Understanding the Tyler rationale: basic principles of curriculum and instruction in historical context. *Espacio, Tiempo y Educación*, 4(2), 227-252.

### Extended Abstract

Curricula emerge as a result of a comprehensive and interconnected process that extends from paradigm to theory and from theory to models. For this reason, the importance of the theoretical background in curricula is undeniably great. Today, it is seen that the models, which are seen as the practical face of the curriculum, stand out, but the curriculum theories underlying the models are not sufficiently addressed in the literature in Türkiye. This study draws attention to the importance of curriculum theory and focuses on Ralph Winfred Tyler, one of the pioneers of the field, and his curriculum theory. In the first part of the study, the relationship between paradigm, theory and model and the classification of curriculum theories are mentioned. Paradigms are elements that have traces not only in scientific studies but also in the way people live, in their social environment, in short, in all areas of their lives. Paradigms, which are thought to be highly influential, are ideas produced to explain a meaningful reality rather than finding answers to any question about reality. Paradigms can be expressed as understandings shared by scientists or some kind of consensus on how a problem is understood. Theories are the systematic expression of an event or situation. In addition, theories are defined as an act of creation rather than the presentation of predetermined concepts within a certain pattern. With this act of creation, it is aimed to reveal things that have not yet been fully perceived and grasped. Models, on the other hand, have been reflected as a way of approaching curriculum theories from a certain perspective. These emerging views enable us to think about the purpose, implementation and value of education from various perspectives and to increase diversity in this regard. In addition, the fact that the models are active in situations encountered in the classroom helps the curriculum implementer to see more clearly the patterns operating in the classroom or in the environment where the curriculum is implemented.

In the second part of the article, Ralph W. Tyler's life, his perspective on education and curriculum and curriculum theory are included. Tyler, who stated that the meaning of life is to learn, argued that learning is the facts we acquire from our lifelong experiences. According to him, the main purpose of people should be to make inferences to improve themselves on these experiences. He emphasized that a good

education system should be built in such a way that it enables people to learn constructively from their experiences. Based on this emphasis, Tyler defines curriculum as a plan that includes objectives that will provide meaningful learning experiences for learners. He stated that the behaviors that are tried to be transferred to students with the curriculum should be created in line with the needs of students and society and that it should be a curriculum created in line with experience. For this purpose, curriculum objectives are an important tool. Tyler argued that the objectives of a qualified curriculum should be clearly stated. Tyler emphasized that a well-planned, effective curriculum should include different life experiences at each grade and learning level. In line with this importance, it is aimed to provide learners with realistic, well-planned and content-rich experiences at every stage so that they are ready for life. In line with this purpose, the importance of the curriculum's objectives, content, learning-teaching process and evaluation dimensions and the importance of having a connection with real life were emphasized.

In the article, the past and present reflections of Tyler's work are discussed after the curriculum development model is also expressed. The effects of Tyler's rationale, which is seen as the beginning of Tyler's work published in 1949, continued intensively until the 1980s. It is thought that the field of curriculum development that Ertürk and Varış, who were influenced by American schools due to the education they received from Tyler's rationale, which continues to have an impact today, were influenced by Tyler. In fact, it is known that Ertürk's book *Planned Education and Evaluation* has a very similar structure to Tyler's book in terms of both the organization and the view it defends. In the same book, Selahattin Ertürk followed Dewey's views and shaped his views accordingly. It is clearly seen that Tyler's rationality is in the traces of the people who took the first steps of the curriculum. The objectives mentioned by Tyler are similar to the objectives of today's curricula. The aim of the curriculum is to transfer the objectives to the students. The point where the objectives differ from Tyler's rationale may be that they include more abstract concepts. While more concrete, observable developments are included in the objectives, more abstract, cognitive achievements appear more frequently in today's achievements. Again, while learning experiences are prioritized in Tyler's curriculum functioning process, it is desirable to be close to life in today's curricula. Another issue that overlaps with Tyler is that students realize learning with sections from their own lives. The point where learning experiences differ from today's learning outcomes may be that teachers do not make much effort to make environmental arrangements. Another similar point is that both curriculum approaches are learner-centered and teacher-guided. In both Tyler's rationale and today's curricula, students' interests, development and desires are central. It is stated that Tyler's curriculum development model offers an eclectic perspective by centering the learner, process and society. Considering the period in which he developed and the theorists he was influenced by, it is seen that Tyler did not put forward a clear perspective on educational philosophy and accepted all philosophies. However, it gives the impression that a progressive

educational philosophy is dominant due to the fact that the interests of the learners are very important and the completion of the deficiencies of the learners in learning experiences, while giving importance to social values.

Considering the period in which it was formed, the ideas it influenced, the work of the model's creator in the field of curriculum and the echoes of these studies, it is quite normal for the Tyler rational to become widespread. In addition, the fact that it presented the first schematic plan in the field of curriculum facilitated the acceptance of this model. The fact that it clearly expresses the steps to be taken in stages and proceeds in a concrete and traceable way has facilitated and still facilitates the use of the curriculum development model. The fact that it carries an eclectic view as an educational philosophy is another factor that influences many educators to use this model. Considering all these features, it is thought that Tyler's curriculum development model will continue to be up-to-date and popular.