



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

Cilt/ Volume: 25

e-ISSN: 2149-9683

Sayı/ Issue: 3

ULUSLARARASI HAKEMLER KURULU/ INTERNATIONAL REVIEW BOARD

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

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



Sahibi/Owner

İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi
Adına/On Behalf of Inonu University
Prof. Dr. Bilal ALTAY

Baş Editör/Editor in Chief

Doç. Dr. Murat CANPOLAT

Alan Editörleri/Field Editors

Doç. Dr. Ezgi SUMBAS
Dr. Öğr. Üyesi Fatih KAYA
Dr. Öğr. Üyesi Ahmet İlhan YETKİN
Arş. Gör. Dr. Mert ŞEN

Dil Editörleri/Language Editors

Arş. Gör. Merve ERCAN
Arş. Gör. Gökçe TOPLUK
Arş. Gör. Özlem YAĞCIOĞLU HAS
Arş. Gör. Büşra ÇELİK

Mizanpaj Editörleri/Layout Editors

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

Yayın Editörleri/Publication Editors

Arş. Gör. Zeynep KISAK
Arş. Gör. Şevval Nur ŞEN

Sekreteryas/Secretariat

Arş. Gör. Zeynep KISAK

Dizgi-Grafik-Tasarım

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

İletişim/Communication

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

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

H. Altıntaş

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



İNÖNÜ ÜNİVERSİTESİ
Inonu University

EĞİTİM FAKÜLTESİ DERGİSİ
Faculty of Education Journal

Cilt/Volume: 25

Sayı/Issue: 3

Aralık/December-2024

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

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



İÇİNDEKİLER/ TABLE OF CONTENTS

Cilt/Volume: 25

Aralık/December-2024

Sayı/Issue: 3

Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenme Beklentisi Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sendikal Örgütlenme Beklentilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi <i>Development of Teachers' Expectation of Union Organization Scale and Investigation of Their Expectation of Union Organizations in Terms of Some Variables</i> Turan Akman Erki1iç	993-1011
Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Akademik Öz Yeterlikleri ve Akademik Başarılarını Yordama Düzeyi <i>The Predictive Level of University Adjustment Levels of First-Year Teacher Candidates on Their Academic Self-Efficacy and Academic Success</i> Naciye AYNAS	1013-1029
Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Değerlere İlişkin Uygulamaların Öğrenci Başarısına Etkisi <i>The Effect of Practices on Basic Values in Social Studies Teaching on Student Success</i> Servet HALİ, Sümeyra ÇELEBİ	1030-1047
Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Süpervizyonu Üzerine Bir Derleme <i>A Review on Multicultural Counseling Supervision</i> Mesut GÖNÜLTAŞ, Dilek Yelda KAĞNICI	1048-1069
Mizah Teorilerine Göre Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi <i>Examination Of Texts In Secondary School Turkish Course Books According To Humor Theories</i> Salim DURUKOĞLU, Gökçe KAÇMAZ	1070-1094
Öğretmence Metaverse: İlkokul Öğretmenlerinin Metaverse ile İlgili Bilişsel Yapısı <i>As Teachers See Metaverse: The Cognitive Structures of Primary School Teachers About the Metaverse</i> Fatih KAYA, İsmail ŞAN	1095-1110
Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarıyla Dil Bilgisi Öğretimi <i>Grammar Teaching Using Web 2.0 Tools In Teaching Turkish As A Foreign Language</i> Musa Can UYAR, Eda TEKİN	1111-1140

Sesli Okuma Uygulamalarının 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi <i>The Effect of Read Aloud Practices on 8th Grade Students' Reading Comprehension Proficiency</i> İlknur UĞURLU, Selim EMİROĞLU	1141-1166
Müzik Eğitiminde Doğaçlama Uygulamaları Bağlamında Yaklaşım ve Yöntemler <i>Approaches and Methods in the Context of Improvisation Practices in Music Education</i> Ayşe ÇAĞLAK, Mehmet AKPINAR	1167-1179
Okul Rehberlik Hizmetlerinde Yol Haritası: Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Bakış Açısıyla <i>Road Map in School Guidance Services: From the Perspective of Guidance and Research Centers</i> Nuri ERDEMİR	1180-1197
Orta Çocukluk Döneminde Empatik Eğilimin Arkadaşlık Niteliğini Yordayıcı Rolü <i>The Predictive Role of Empathic Tendency on Friendship Quality in Middle Childhood</i> Yeşim YURDAKUL	1198-1219
Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması <i>Adaptation of the Organizational Change and Psychological Uncertainty Scale into Turkish</i> Ramazan ÖZKUL, Ramazan ATASOY	1220-1239
Dönüşüm Geometrisi Üzerine Bir Araştırma: Cevaplanmış ve Cevaplanmamış Sorular <i>A Research on Transformation Geometry: Answered and Unanswered Questions</i> Murat AKARSU, Kübra İLER	1240-1264
Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Problem Çözme Performanslarını Geliştirmede Diyagram Kullanımının Etkililiği <i>The Effectiveness of Using Diagrams in Improving the Problem-Solving Performance of Students with Learning Disabilities</i> Sıla DOĞMAZ TUNALI, Burak KARABEY	1265-1291
Bilişsel Esneklik ile Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Bilişsel Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü <i>The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation in the Relationship between Cognitive Flexibility and Psychological Well-Being</i> Semra KİYE, Ecem ÇİÇEK HABEŞ	1292-1310
Lise Öğrencilerinin 'Canlı Ders' Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi: EBA Örneği <i>Examination of High School Students' Metaphorical Perceptions Regarding the Concept of 'Live Lesson': An Example of EBA</i> Fadime YILMAZ AKSAK, Ahmet KARA	1311-1334

Argümantasyon Odaklı Öğretimin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve İnformel Muhakeme Becerileri Üzerine Etkisi <i>The Effect of Argumentation-Focused Teaching on Students' Critical Thinking and Informal Reasoning Skills</i> Eren ZORLU, Seyit ATEŞ	1335-1366
Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançları ile Öz Düzenleme Becerileri <i>Reading Beliefs and Parental Self-Regulation Skills of Parents with Preschool Children</i> Gülhan YILMAZ BURSA, Müge KUNT BAYRAMOĞLU	1367-1388
Sistem Düşüncesi Yaklaşımıyla Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlıkları Çerçevesi <i>Teachers' Curriculum Literacy within the Framework of Systems Thinking Approach</i> Hatice Gülçin SEVEN, Recep KAHRAMANOĞLU	1389-1413
DEHB Tanısı Olan İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Eğitsel Müdahalelerin İncelenmesi <i>Examination of Educational Interventions for Elementary and Secondary School Students Diagnosed with ADHD</i> Zekiye TUNÇ, Macid Ayhan MELEKOĞLU	1414-1438
Boşanmış Bireylerin Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sürecinde Yaşadığı Güçlükler <i>The Reasons for Divorce and Challenges Faced During the Divorce Process by Divorced Individuals</i> Birsen ŞAHAN, Suat KILIÇARSLAN	1439-1461
Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi <i>An Examination of Social Studies Education Graduate Students' Views on Academic Literacy Skills</i> İrem ELÇİ ÖKSÜZOĞLU	1462-1489
Okullardaki Kriz Yönetimine Sosyal-Duygusal Açıdan Yaklaşma Üzerine Bir Vaka Çalışması <i>A Case Study on Approaching Crisis Management in Schools from a Social-Emotional Perspective</i> Hatice ÇAĞLIYAN, Said TAŞ	1490-1508
Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlıklarının İncelenmesi <i>Examining Teachers' Research Literacy</i> Ahmet UYAR	1509-1528
Özel Gereksinimli Bireylerin Cinsel Problem Davranışları Konulu Makalelerin Sistemantik Derlemesi <i>A Systematic Literature Review on Sexual Problem Behaviors of Individuals with Special</i> Aslıhan SEZİK, Zekai Alper ALP, Veysel AKSOY	1529-1551

Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenme Beklentisi Ölçeğinin Geliştirilmesi ve Sendikal Örgütlenme Beklentilerinin Bazı Değişkenler Açısından İncelenmesi

Turan Akman Erkılıç, Anadolu Üniversitesi, 0000-0002-2507-2663

Öz

Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin sendikal örgütlenme beklentisi ölçeğini geliştirmek ve öğretmenlerin görüşlerine göre sendikal örgütlenme beklentilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci düzeyde öğretmenlerin eğitim alanında faaliyet gösteren sendikalarda bulunmasını istediği niteliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla "Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenme Beklentisi Ölçeğinin" geliştirilmesi amaçlanmıştır. Araştırmanın birinci aşaması 537 öğretmenden oluşan örneklem üzerinden yürütülmüştür. Açıklayıcı faktör analizi sonucunda teorik açıdan anlamlı, toplam varyansın %54,37'sini açıklayan, faktör yükleri .41 ile .98 arasında bulunan, 3 faktörlü ve öz değerleri 1.00'in üzerinde olan 25 maddeli bir yapı ortaya konulmuştur. Doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda Ki-kare serbestlik derecesi 23; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) .93; Tucker Lewis İndeksi TLI .92; Normlaştırılmamış Uyum İndeksi (NNFI) .92; Bollen Uyum İndeksinin (IFI) .93; Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü (RMSEA) .06; Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR) .06 ve İyilik Uyum İndeksi (GFI) .92 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak faktör yükleri .41 ile .88 arasında değişen 17 maddeli ve 3 faktörleri bir yapı ortaya konmuştur. Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlerin sendikal örgütlenme beklentilerinin cinsiyet, sendikal üyelik durumu ve yaş değişkenleri açısından olası değişim ilişkileri incelenmiştir. Sendikal örgütlenme beklentilerinin yaş, cinsiyet ve sendikal üyelik durumuna ilişkin test sonuçlarına göre anlamlı bir ilişki bulunmamıştır. Öğretmenlerin sendikal örgütlenme beklentilerine etki eden değişkenlerin belirlenmesine yönelik olarak regresyon analizi çalışmalarının yapılması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Mesleki örgütler, Sendikal beklenti, Ölçek geliştirme.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 991-1011

[DOI](#)
10.17679/inuefd.1394514

[Makale Türü](#)
Araştırma Makalesi

[Gönderim Tarihi](#)
22.11.2023

[Kabul Tarihi](#)
27.09.2024

Önerilen Atıf

Erkılıç, T. A. (2024). Öğretmenlerin sendikal örgütlenme beklentisi ölçeğinin geliştirilmesi ve sendikal örgütlenme beklentilerinin bazı değişkenler açısından incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 991-1011. DOI: 10.17679/inuefd.1394514

GENİŞ ÖZET

Giriş

Mesleki örgütler, iş gören ve işverenlerin hak ve çıkarların korunması, geliştirilmesi ve üretim süreçlerinde işyeri ilişkilerinin farklı taraflarca dengeli düzenlenmesi açısından vazgeçilmez öğelerinden biridir. İşlevleri açısından meslek örgütlenmeleri farklı gruplarda betimlemek ve açıklamak olanaklıdır. Bu bağlamda bir dernek, vakıf veya sendika meslek örgütü işlevini görebilir. Bununla birlikte akademik literatürde mesleki örgütler dernekler, vakıflar, barolar, odalar ve sendikalar biçiminde sıralandığı görülmektedir. Özetle genel kabul, iş görenlerin mesleki örgütlenme türleri genelde *oda, baro, vakıf, dernek ve sendikal* örgütlenme biçimindedir. Mesleki örgütlerin en çok öne çıkan türü; özellikle toplu sözleşme kazanımı, gücü veya hakkı nedeniyle sendikalardır. Bireysel ve örgütsel amaçlara birlikte ve eşgüdüm içinde ulaşılmasında sivil örgütlerin önemli katkıları bulunmaktadır. Ancak örgütlenmenin baskın değişkeninin genelde ekonomik boyutlu olduğu görülmektedir. Buna karşılık genel olarak tüm beklentiler ve sendikal örgütlenme gereksinimleri dikkate alındığında, sendikal örgütlenmenin, ekonomik, politik ve psikososyal boyutlarının olduğu ifade edilebilir.

Amaç

Sendikal örgütlenme bireysel ve toplumsal boyutlu zor, karmaşık bir süreçtir. Bu açıdan öğretmenlerin sendikal örgütlenme ve dayanışmadan neler beklediği; beklentilerin hangi boyutlara hangi düzeyde yansıdığı önemli bir sorun alanıdır. Öğretmenlerin sendikal beklentilerinin araştırılması hem kamu yönetimi hem de kamuoyu ilgisi nedeniyle kritik bir önem taşımaktadır. Bu araştırmanın amacı; öğretmenlerin eğitim alanında faaliyet gösteren sendikalarda bulunmasını istedikleri niteliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla öğretmenlerin sendikal örgütlenme beklentisi ölçeğini geliştirmek ve öğretmenlerin görüşlerine göre sendikal örgütlenme beklentilerini çeşitli değişkenler açısından incelemektir. Bu amaçla aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1. Türkiye’de kamu okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerin görüşlerine dayalı olarak sendikal örgütlenme beklentisini değerlendirmeye yönelik nasıl bir ölçek ortaya konulabilir?
2. Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin beklentileri
 - a) Sendikal üyelik durumuna
 - b) Cinsiyete
 - c) Yaşa
 göre farklılık göstermekte midir?

Yöntem

Araştırma iki aşamadan oluşmaktadır. Birinci aşamada öğretmenlerin eğitim alanında faaliyet gösteren sendikalarda bulunmasını istediği niteliklere ilişkin görüşlerinin belirlenmesi amacıyla “Öğretmenlerin Sendikal Örgütlenme Beklentisi Ölçeğinin (TEOS)” geliştirilmesi; ikinci aşamada öğretmenlerin sendikal beklentilerinin cinsiyet, yaş ve sendikaya üyelik durumu boyutlarında olası değişkenlik ilişkilerinin TEOS aracılığıyla incelenmesi amaçlanmıştır.

Katılımcılar

Birinci aşamada 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesinde görev yapmakta olan ve kolay ulaşılabilirlik dikkate alınarak seçilen toplam 537 öğretmenden oluşan bir örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır. İkinci aşamada 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Eskişehir ili Tepebaşı ilçesindeki kamu okullarında görev yapmakta olan 5221 öğretmen araştırma evrenini oluşturmaktadır. Bu katılımcıların seçiminde yine veri çeşitlemesi ile zaman

ve maliyet unsurları da göz önünde bulundurularak kolay ulaşılabilirlik dikkate alınarak toplam 349 öğretmenden oluşan örneklem büyüklüğüne ulaşılmıştır.

Veri toplama araçları ve verilerin toplanması

Birinci aşamada aday ölçme aracı için gerekli madde havuzu, uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Uzman görüşleri doğrultusunda gerekli görülen düzeltmeler yapıldıktan sonra ön deneme aşamasına geçilmiştir. Ön deneme aşamasında 12 katılımcı ile yüz yüze görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Araştırmada 39 madde ile analize başlanmış ancak öz değeri 1 ve üzeri olan teorik olarak anlamlı 3 faktörlü 21 maddeli bir ölçek ortaya konulmuştur. İkinci aşamada veriler araştırmacı tarafından geliştirilen TEOS aracılığıyla toplanmıştır.

Verilerin analizi

Araştırmanın birinci aşamasında açımlayıcı faktör analizi, ortalama, standart sapma, normallik değerleri ve güvenilirlik analizleri IBM SPSS Statistic 26.0 paket programı ile gerçekleştirilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi ise R programındaki Lavaan paketi ile gerçekleştirilmiştir. Açımlayıcı faktör analizi için örneklem uygunluğunu test etmek amacıyla Kaiser-Meyer-Olkin örneklem uygunluk testi; faktör analizi yapmaya uygunluk içinse Barlett küresellik testi sonuçlarından faydalanılmıştır. Faktör sayısını belirlemek amacı ile öz değerler ve çizgi grafiği göz önünde bulundurulmuştur. Faktörlerde bulunacak madde sayısı için karar verilirken en düşük faktör yükünün .32 olması maddelerin binişik olmaması, her bir faktör altında en az 3 maddenin olması, güvenilirliğin yeterli olması ve son olarak teorik düzeyde anlamlı olması koşulları dikkate alınmıştır. Araştırmanın ikinci aşamasında veriler araştırmacılar tarafından geliştirilen TEOS aracılığıyla toplanmıştır. Analizler; kayıp ve uç değerler veri setinden ayıklandıktan sonra geriye kalan toplam 349 katılımcıdan sağlanan veriler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Araştırmanın nicel verilerin çözümlenmesinde T-testi ve tek yönlü varyans analizi uygulanmıştır.

Bulgular, Sonuç & Tartışma

Birinci aşamada açımlayıcı faktör analizine uygunluğu test etmek için Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) .92 ve Barlett küresellik testi ($\chi^2=7101,432$; $p<.001$) uygulanmış, verinin faktörleşmeye uygun olduğu sonucuna ulaşılarak 537 kişi ile analizler gerçekleştirilmiştir. Analize 39 madde ile başlanmış ancak faktör yükü, binişiklik ve teorik olarak anlamlı olmaması sonucu 14 madde ölçekten çıkarılmıştır. Bu aşamada teorik açıdan anlamlı, toplam varyansın %54,37'sini açıklayan, faktör yükleri .41 ile .98 arasında bulunan, 3 faktörlü ve öz değerleri 1.00'in üzerinde olan 25 maddeli bir yapı ortaya konulmuştur.

Doğrulayıcı faktör analizi aşamasında uzaklık değerleri incelenerek veri setinden 11 kişi çıkartılmış ve analize 349 kişi ile devam edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizleri sonucunda Ki-kare serbestlik derecesi 23; Karşılaştırmalı Uyum İndeksi (CFI) .93; Tucker Lewis İndeksi TLI .92; Normlaştırılmamış Uyum İndeksini (NNFI) .92; Bollen Uyum İndeksinin (IFI) .93; Tahmin Hatalarının Ortalamasının Karekökü (RMSEA) .06; Standartlaştırılmış Hata Kareleri Ortalamasının Karekökü (SRMR) .06 ve İyilik Uyum İndeksi (GFI) .92 olarak tespit edilmiştir. Sonuç olarak faktör yükleri .41 ile .88 arasında değişen 17 maddeli ve 3 faktörleri bir yapı ortaya konmuştur. Güvenirlik analizleri sonucunda genel ölçeğin McDonald Omega değeri .80; Cronbach Alfa değeri .85 ve Guttman Lamda değeri .92 olarak tespit edilmiştir. Bu değerlere göre ölçeğin güvenilir bir yapı ortaya koyduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Araştırmanın ikinci aşamasında öğretmenlerin sendikal örgütlenme beklentilerinin cinsiyet, sendikal üyelik durumu ve yaş değişkenleri açısından olası değişim ilişkileri incelenmiştir. Sendikal örgütlenme beklentilerinin yaş, cinsiyet ve sendikal üyelik durumuna ilişkin test sonuçları incelendiğinde anlamlı bir ilişki bulunmamıştır.

Development of Teachers' Expectation of Union Organization Scale and Investigation of Their Expectation of Union Organizations in Terms of Some Variables

Turan Akman Erkiliç, Anadolu University, 0000-0002-2507-2663

Abstract

The aim of this study is to develop the teachers' union organization expectation scale in order to determine teachers' views on the qualifications they want in unions operating in the field of education and to examine their union organization expectations in terms of various variables according to teachers' opinions. The research consists of two phases. At the first phase, it was aimed to develop the "Teachers' Union Organization Expectation Scale" in order to determine teachers' opinions about the qualities they want to have in unions operating in the field of education. The first phase of the research was conducted on a sample of 537 teachers. As a result of the exploratory factor analysis, a theoretically meaningful structure with 25 items, with factor loadings between .41 and .98, with 3 factors and eigenvalues over 1.00, was revealed, explaining 54.37% of the total variance. As a result of confirmatory factor analyses, Free Chi-square degree was 23; Comparative Fit Index (CFI) .93; Tucker Lewis Index TLI .92; Non-normed Fit Index (NNFI) .92; Bollen Fit Index (IFI) .93; Root Mean Square Errors of Prediction (RMSEA) .06; The Standardized Root Mean Square Error (SRMR) was found to be .06 and the Goodness of Fit Index (GFI) was .92. As a result, a structure with 17 items and 3 factors with factor loadings ranging from .41 to .88 was revealed. In the second phase of the research, possible changes in teachers' union organization expectations were examined in terms of gender, union membership status and age variables. According to the test results regarding union organization expectations, age, gender and union membership status, no significant relationship was found. It is recommended to conduct regression analysis studies to determine the variables affecting teachers' union organization expectations.

Key Words: Professional organization, Union expectation, Scale development

Suggested Citation

Erkiliç, T. A. (2024). Development of teacher's expectation of union organization scale and investigation of their expectation of union organizations in terms of some variables, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 991-1011. DOI: 10.17679/inuefd.1394514



Inonu University
Journal of Education
Faculty
Vol 25, Number 3, 2024
pp. 991-1011
DOI
10.17679/inuefd.1394514

Type of Article
Research Article

Received
22.11.2023

Accepted
27.09.2024

1. Introduction

Professional organizations are one of the indispensable elements for the protection and development of the rights and interests of employees and employers and for the balanced regulation of workplace relations by different parties in production processes. Initially emerging only with the function of professional solidarity in tradesmen and small production areas, professional organizations started to function as one of the determining elements of political democracy and workplace and production processes (Mahiroğulları, 2012; İyilikli, 2023). In the difficult production conditions of the nineteenth century, unions, which were organized to improve the working and living conditions of blue-collar workers, especially in mining, railway, oil, iron and steel enterprises, and to ensure adequate wages, have evolved into different functions and types in the historical development process, from the insurance of democracy, to the tools of reconciliation and bargaining of the main classes of capitalism, to "collaborative" unionism.

It is a reality that professional organizations have different levels and functions. It is possible to describe and explain professional organizations in different groups in terms of their functions. In this context, an association, foundation or trade union can function as a professional organization. However, in the academic literature, professional organizations are listed as associations, foundations, bar associations, chambers and trade unions. In summary, the general acceptance is that the types of professional organizations of employees are generally *chambers, bar associations, foundations, associations and trade unions* (Şahlanan 1995). The most prominent type of professional organizations is trade unions, especially because of their power or right to collective bargaining. Although there is no "right to strike and collective bargaining in the real sense" in Turkey, public sector unions in the field of civil servants in general and education in particular, although their historical antecedents go back to earlier years, have attracted considerable public attention since the second half of the 1990s, and the structure and functioning of union organizations have been at the center of important debates in the context of change and transformation. This situation can be seen as a reflection of the fact that the social, political and economic structure in the field of education is constantly and critically affecting change and educational processes (Dilbaz, 2023).

In the public opinion, there are different views on union membership and the functions of unions. There are different opinions about being a member of professional organizations in general and trade unions in particular. The expectations of employees or, in human resource management literature, the expectations of employees to become a member of trade unions are gathered in different dimensions. Trade union organizing has individual and social multidimensions. Organizing is a necessity for the individual as well as for those in charge of management. Civil organizations have important contributions in achieving individual and organizational goals together and in coordination (Can, 2002). However, it is seen that the dominant variable of organization is generally economic. On the other hand, when all expectations and requirements for union organizing are taken into consideration, it can be stated that union organizing has economic, political and psychosocial dimensions. Considering the effects, relationship and integration of the triad of organization, employer and employee on the intensity of union organizing, the intensity of union organizing increases when the interests of the union, employee and employer can meet and overlap (Werther and Davis, 1993). The common point of all discussions is that union expectations or union organizing needs can be grouped under three sub-headings: economic, political and industrial democracy and psychosocial union organizing (Allen and Keaveny 1988).

When the scale development and other academic studies on expectations from unions and union organizing needs are reviewed in general, it is seen that there is a focus on the following results in general. Akar and Ersü (2020) found that among the reasons for union organization, the desire for material and social expectations is the priority, followed by

meeting the need for professional and personal development and meeting emotional needs. At this point, it is noteworthy that the variable of protecting, securing and improving personal rights is also an important variable (Köybaşı; Uğurlu & Arslan, 2016).

Another dimension of union organizing is the need to gain political and social power. In the studies of İyilikli (2023) and Selamoğlu (2004), it is stated that the historical class struggle and the development of democracy are important variables in the union organization of workers and public officials. In the literature, leftist, socialist and social semocrat-oriented ideologies and approaches claim that the organization of employees has a political dimension. This approach, which is also referred to as "social justice unionism" in some studies, is that unions should not limit their activities to workplaces, but carry them to all dimensions of social, economic and political life (Buyruk, 2015). However, both in research and in public debates, there are widespread views that unionism is becoming increasingly politicized and that this is not viewed positively by some in the public (Eraslan, 2012; Güneş Karaman & Erdoğan, 2016). On the other hand, an important dimension that should not be forgotten is the reality that professional organization has a political dimension (Erdoğan, 2014).

In addition to the variables affecting union organizing in economic, social and political dimensions, there are other variables affecting union organizing in socio-psychological and professional development aspirations and training dimensions. Fisher; Schoenfeldt and Shaw (1999) are of the opinion that employees tend to join professional organizations in order to feel socially and psychologically secure and to keep their individual psychological contracts legally secured. On the other hand, Uğurlu and Arslan (2019), on the other hand, put forward the view that union organizing is a different dimensional "contribution, interest and gain" organization by collecting union organizing in three different dimensions under the names of "personal and professional contribution, personal and professional interest and union interest" in the scale they developed.

Theoretical studies, research and public debates vary in their views on the needs for union organization and the union expectations of workers. In essence, professional organization is a whole with social, economic, political and psychological dimensions. Moreover, union organization is a difficult and complex process with individual and social dimensions. In this respect, what teachers expect from union organization and solidarity, and to what extent these expectations are reflected in which dimensions and at what level is an important problem area. It is clear that the views of education employees themselves on these issues are at least as important as what those outside the working groups think. Therefore, research on teachers' union expectations is of critical importance for both public administration and public interest.

The aim of this study is to develop a scale of teachers' expectations for union organization in order to determine teachers' views on the qualities they want to see in unions operating in the field of education and to examine teachers' expectations for union organization in terms of various variables. For this purpose, answers to the following questions were sought:

1. What kind of a scale can be put forward to evaluate the expectation of union organization based on the views of teachers working in public schools in Turkey?
2. Does Teachers' expectations regarding union organization differ according to
 - a) Union membership status
 - b) Gender
 - c) Age

2. Method

The research consists of two phases. In the first phase, it was aimed to develop the "Teachers' Expectation of Union Organization Scale (TEOS)" in order to determine the opinions

of teachers regarding the qualities they want to be found in unions operating in the field of education.

In the second phase, it was aimed to examine the possible variability relations of teachers' union expectations in the dimensions of gender, age and union membership status through the TEOS. In this context, the second phase of the study was designed in the relational survey model. Relational survey is a method that is handled within the framework of general survey models from descriptive survey models. Relational survey models are used for research models that aim to determine the presence, absence, direction or degree of the relationship between two or more variables (Cohen, Manion & Morrison, 2000).

2.1. Participants

Information about the participants in the process of developing the TEOS is given under the heading of *Phase 1*; information about the sample in the stage of examining the possible variability relations of teachers' union expectations in the dimensions of gender, seniority and union membership status is given under the heading of *Phase 2*.

2.1.1. Phase 1

In the literature, there are different opinions regarding the sample size. While Kline (1994) suggests that the sample size should be at least ten times the number of items, Sönmez (1999) states that it should be at least three times the number of items. In addition, the KMO value of the data set should be higher than .60 and the test of sphericity should be statistically significant. In this context, at the first level, a sample size of 537 teachers working in Tepebaşı district of Eskişehir province in the 2021-2022 academic year and selected by considering easy accessibility was reached, but it is thought that this sample will be sufficient for the research (Henson & Roberts, 2006; Kline, 1994) (See Table 1).

Table 1.

Demographic Information About the Teachers

Gender	N	Percentage
Male	265	49.3
Female	272	50.6
Whether there is union membership		
Member	392	72.9
Not a member	145	27.1
Working organization		
Primary School	167	31.1
Middle School	174	32.4
High school and equivalent schools	163	30.4
Pre-school	33	6.2
Age		
21-29	101	18.8
30-39	223	41.5
40-49	150	27.9
50-59	60	11.2
60 and above	3	0.6
Total	537	100

When the table regarding the demographic data of the teachers is analyzed, it is seen that the ratio of women and men is approximately equal. In terms of union membership status, it is observed that the majority of the participants are union members. While 33 of the participants are preschool teachers, the distribution among other education levels is close to

each other. When the age variable is analyzed, it can be said that the participants are concentrated between the ages of 30 and 49.

2.1.2.Phase 2

In the second level of the study, it was aimed to examine the possible variability relations of teachers' union expectations in the dimensions of gender, seniority and union membership status through the TEOS. At this stage, 5221 teachers working in public schools in Tepebaşı district of Eskişehir province in 2021-2022 academic year constitute the research population. In the selection of these participants, the sample size consisting of 349 teachers was reached by taking into account data diversification, time and cost factors and easy accessibility. When the literature is examined, this sample size is considered to be sufficient for the study (Henson & Roberts, 2006; Worthington & Whittaker, 2006; Field, 2005; Kline, 1994). Demographic information about the participants is given in Table 2 (See Table 2).

Table 2.

Demographic Information About the Participants

Gender	N	Percentage
Female	210	60.1
Male	139	39.8
Working organization		
Science and Art Center	1	0.2
Other	15	4.2
Public Education Center	1	0.2
High school and equivalent schools	74	21.2
Pre-school	25	7.7
Middle School	128	36.7
Primary School	105	30.1
Age		
21-29	40	11.5
30-39	160	45.84
40-49	122	34.9
50-59	25	7.7
60	2	0.58
Whether there is union membership		
Yes	269	77.1
No	80	22.9
Total	349	100

When the table is analyzed in terms of gender distribution, it is seen that the majority of the participants are female. Although it is observed that teachers working in primary and secondary schools are predominant in terms of educational level, it can be said that this situation is directly proportional to the total number of teachers working at the relevant levels. When the age variable is analyzed, it is seen that the participants are concentrated between the ages of 30 and 49. 77.1 percent of the participants are union members.

2.2.Data Collection Tools and Data Collection

The information on the scale development stage of the research is discussed under the heading of *Phase 1*, and the information on the examination of teachers' union expectations in terms of various variables is discussed under the heading of *Phase 2*.

2.2.1.Phase 1

In the quantitative dimension of the research, the necessary item pool for the measurement tool developed based on the literature was created by taking expert opinions. After the necessary corrections were made in line with the expert opinions, the pre-testing phase was started. Face-to-face interviews were conducted with 11 participants, 6 of whom were female and 5 of whom were male. As a result, the first part of the measurement tool, which consists of two parts, includes personal information and the second part includes questions aimed at collecting data for its analysis.

After the necessary corrections were made in line with the expert opinions, the pre-test phase was started. Face-to-face interviews were conducted with 12 participants in the pre-test phase. In line with the feedback obtained from the face-to-face interviews, corrections and changes were made to ensure comprehensibility in the wording of the items. As a result, the first part of the candidate measurement tool, which consists of two parts, includes personal information and the second part includes questions aimed at collecting data to determine teachers' union expectations. In the research, the analysis started with 39 items, but a theoretically meaningful 3-factor 21-item scale with an eigenvalue of 1 and above was revealed.

2.2.2.Phase 2

The most remarkable source for learning the characteristics of individuals, the behaviors they express, the ideas or opinions they carry and the attitudes they have is their own written and verbal expressions (Balci, 2001). The scale, which is one of the many techniques developed in this context, is considered to be very effective in gathering information about the "stimulation, reflection, attitudes, thoughts and experiences" revealed by the behavioral codes of the people who are the subject of the study that cannot be observed by others (Özoğlu, 1992). The scale is an important data collection tool used to have objective information on many issues related to society (Gökçe, 2004). This data collection tool consists of questions asked directly to the target group within the scope of the research, without the individual participation of the researcher (Ekiz, 2003).

In the scale, "face validity is obtained by bringing together the ideas and opinions of the researcher, himself/herself, his/her immediate environment, different individuals who are not experts on the subject under investigation, and the respondents who participated in the pilot study to determine whether a scale and/or test measures the construct under investigation (Şencan, 2005). In this study, the scale questions were prepared by the researcher. The main condition for a measurement result to be valid is its reliability (Karasar, 2007). Scale reliability means understanding how accurately a measurement tool measures or does not measure a characteristic that is intended to be measured (Hovardaoğlu, 2000). Mostly, for a scale to be reliable, it should measure the characteristic to be measured consistently and validly and should produce results that can be obtained again (Özdamar, 2004).

The content validity of the measurement tool was based on expert opinions, construct validity was based on exploratory and confirmatory factor analyses, and the reliability of the measurement tool and its sub-dimensions was ensured according to the range of appropriateness of Cronbach's Alpha Reliability Coefficient.

In this study, the test-retest method was used to measure reliability. In order to estimate reliability with this method, another version of a scale form should be available with different locations. After these two seemingly different forms are applied to the same group, the correlation between the two results is examined. Both forms can be administered consecutively or at certain time intervals (Douglas, 2002, p.336). Thus, reliability is achieved.

2.3.Data Analysis

Exploratory factor analysis, mean, standard deviation, normality values and reliability analyses were performed with IBM SPSS Statistic 26.0 package program during the development phase of the TEOS in the study. Confirmatory factor analysis was performed with the Lavaan package in the R program (R Core Team, 2018; Rosseel, 2012). Kaiser-Meyer-Olkin sample suitability test was used to test the sample suitability for exploratory factor analysis, and Barlett's test of sphericity was used to test the suitability for factor analysis. Since the maximum likelihood method is recommended for social sciences for exploratory factor analysis (Fabrigar et al., 1999; Nunnally & Bernstein, 1994; Worthington & Whittaker, 2006), this method was applied. Among the rotation methods for social sciences, promax, which is oblique rotation, was preferred for cases where factors are related to each other (Fabrigar et al., 1999; Ford, MacCallum, & Tait, 1986; Gorsuch, 1997).

Eigenvalues and scree plot were taken into consideration to determine the number of factors (Goldberg & Velicer, 2006; Kline, 2013; Worthington & Whittaker, 2006). While deciding on the number of items to be included in the factors, the following conditions were taken into consideration: the minimum factor loading should be .32 (Worthington & Whittaker, 2006), the items should not be overlapping, there should be at least 3 items under each factor, the reliability should be sufficient, and finally, it should be theoretically significant (Costello & Osborne, 2005; DeVellis, 2012; Fabrigar et al., 1999; Gorsuch, 1997; Kline, 2013; Norris & Lecavalier, 2010; Tabachnick & Fidell, 2007).

In the second level of the study, the data were collected through the TEOS developed by the researcher. The analyses were carried out on the data obtained from 349 participants after the missing and extreme values were removed from the data set. In the analysis of the quantitative data of the study, independent groups T-test was applied for the analysis of the change in teachers' expectations of union organization according to gender and union membership status, and one-way analysis of variance was applied for the analysis of the change according to age.

3. Findings

The information on the scale development stage of the research is discussed under the heading of *Phase 1*, and the information on the examination of teachers' union expectations in terms of various variables is discussed under the heading of *Phase 2*.

3.1.Phase 1

Under this heading, information on exploratory and confirmatory factor analyses and reliability studies are given.

3.1.1.Results of Exploratory Factor R Analysis of TEOS

Exploratory factor analysis was conducted to determine the factor structure of the TEOS. Kaiser-Mayer-Olkin (KMO) sample suitability test was performed to determine the sample suitability. The KMO value was calculated as .92. In the exploratory factor analysis phase, the analyses were conducted with 537 participants and it was determined that this number was sufficient (Tabachnick & Fidell, 2007; Worthington & Whittaker, 2006). Barlett's test of sphericity ($\chi^2 = 7101,432$; $p < .001$) confirmed that the data were suitable for factorization. Promax rotation technique and Maximum Likelihood method were used for

factor analysis (Fabrigar et al., 1999). The analysis started with 39 items, but 14 items that did not meet the specified criteria (factor loading above .40, no overlap and theoretically significant) were removed from the scale. Line graph and eigenvalues were taken into consideration when determining the number of factors (Goldberg & Velicer, 2006; Kline, 2013; Worthington & Whittaker, 2006). As a result, a three-factor structure with 25 items was identified. Detailed information about this scale is presented in Table 3.

Table 3.

Factor Load, Item Total R and Descriptive Statistics of TEOS (N=537)

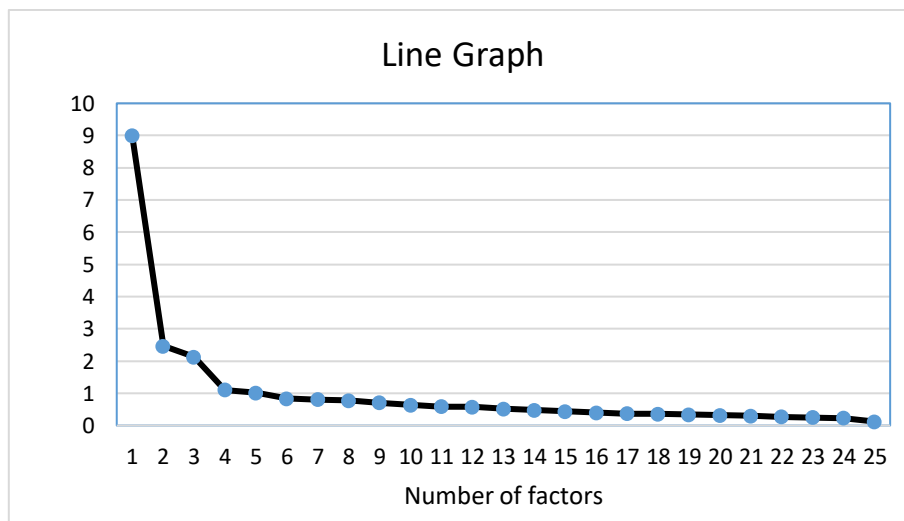
Factors and items	Variance explained (%)	\bar{x}	Ss	Item total r	Factor loading	
<i>Labor Relations dimension</i>						
15. The union fights for the improvement of the health services received by employees	35.99	4.64	0.65	0.67	0.94	
32. The union defends the legal rights of its members		4.70	0.60	0.67	0.87	
23. That the union ensures fairness in wage distribution among education workers		4.60	0.66	0.65	0.83	
14. The union fights for higher wages		4.59	0.69	0.59	0.80	
27. The union acts as an organization of professional unity and solidarity		4.49	0.71	0.70	0.68	
18. The union contributes to solving workplace disciplinary problems		4.50	0.81	0.61	0.61	
39. Ensure that the union takes merit as the basis for appointment, relocation and promotion in office		4.58	0.83	0.47	0.61	
25. For the union to support employees in difficult times such as death, natural disasters, etc.		4.45	0.74	0.68	0.56	
38. The union organizes rallies, meetings, demonstrations, etc. to create public opinion		3.99	1.06	0.51	0.54	
28. The union organizes training activities for the development of its members		4.47	0.76	0.69	0.52	
37. The union is active on social media platforms		4.19	0.90	0.64	0.52	
19. The union should enable teachers to play a more active role in participating in school management decisions		4.22	1.04	0.54	0.50	
<i>Socio-Psychological and Economic dimension</i>						
29. The union should provide its members with facilities such as locals, camps, vacations, etc.		9.85	4.06	1.06	0.60	0.82
30. The union should provide opportunities such as courses, scholarships, etc. for the education of the relatives of its members	4.00		1.11	0.56	0.71	
12. The union should provide its members with opportunities such as shopping and discount cards	3.52		1.39	0.39	0.71	
20. The union organizes concerts, entertainment, etc. for unity and solidarity	4.02		1.06	0.65	0.57	
36. The union should have media organs such	3.33		1.24	0.43	0.45	

as newspapers, television, etc.					
10. The union establish and operate cooperatives (business, consumption and housing, etc.)		2.65	1.31	0.21	0.43
24. The union to stand by the employees on good occasions such as weddings, weddings, etc.		3.98	1.04	0.54	0.42
31. The union organizes events such as panels, conferences, etc. for people other than its members		4	1.01	0.49	0,41
Political and Ideological dimension					
2. The union expresses an opinion on any political agenda		2.03	1.26	0.10	0.78
3. The union does not adopt any ideological stance	8,52	1.95	1.17	0.11	0.74
9. The union should be politically neutral		4.39	1.01	-0.05	-0.61
1. The trade union working as a unit affiliated to any party		1.26	0.57	-0.06	0.43
Total		54.37			

When the table is examined, a structure with three factors, namely the labor relations dimension, the socio-psychological and economic dimension, and the political and ideological dimension, with 25 items, explaining 54 percent of the total variance, was revealed. The factor loadings of the items were between .41 and .98. In the literature, it is stated that .40 and above is a good factor loading. (Pallant, 2007). Accordingly, it can be said that the factor loadings of the items are appropriate. The line graph of the scale is given in Figure 1.

Figure 1.

Line graph of the expectation scale for TEOS



When examining the scree plot, three factors were retained based on having eigenvalues of 1 or higher and being located before the 'elbow' point, where the plot's slope sharply changes. (McCroskey & Young, 1979; Pett, Lackey, & Sullivan, 2003; Preacher & MacCallum, 2003).

3.1.2. Confirmatory Factor Analysis Results of TEOS

Confirmatory factor analyses were conducted to test the three-factor 25-item structure obtained as a result of the exploratory factor analysis of the TEOS. Before the confirmatory

factor analysis, Mahanobolis distance values of the data were examined and it was checked whether the normality condition was met. As a result of the distance values analysis, 11 participants were removed from the data set and the analysis was performed on a total of 349 participants. It was determined that the items were within normal values. In the confirmatory factor analysis, it was seen that the goodness of fit values were below acceptable values. Therefore, items 11, 23, 24 and 25 were removed from the scale. In addition, error covariance was applied between items 18 and 22 and items 5 and 6. The values obtained after this stage were as follows: Chi-square/degree of freedom: **23**; CFI **.93**; TLI **.92**; NFI **.90**; IFI **.93**; RMSEA **.06**; SRMR **.06**. It can be said that these values are acceptable values (Hu & Bentler, 1999; Kline, 2005). The factor loadings of the TEOS are shown in Table 4:

Table 4.

Results of Factor Loadings of TEOS (n=349)

Factors	Items	s. Factor load	sh	z	p	R ²
Political and Ideological dimension	SEN1	0.53	0.03	9.68	.001	0.29
	SEN2	0.81	0.06	15.64	.001	0.66
	SEN3	0.83	0.05	16.12	.001	0.69
	SEN4	-0.49	0.05	-8.93	.001	0.24
Socio-Psychological and Economic dimension	SEN5	0.44	0.07	8.20	.001	0.20
	SEN6	0.77	0.06	16.43	.001	0.59
	SEN7	0.63	0.04	12.42	.001	0.39
	SEN8	0.64	0.05	12.69	.001	0.41
	SEN9	0.88	0.05	19.91	.001	0.77
	SEN10	0.79	0.05	16.89	.001	0.62
Work Relations dimension	SEN12	0.47	0.06	8.87	.001	0.22
	SEN13	0.76	0.03	16.37	.001	0.57
	SEN14	0.83	0.02	18.69	.001	0.69
	SEN15	0.83	0.02	18.71	.001	0.69
	SEN16	0.65	0.03	13.14	.001	0.41
	SEN17	0.41	0.05	7.64	.001	0.17
	SEN18	0.82	0.02	18.10	.001	0.66
	SEN19	0.71	0.03	14.71	.001	0.49
	SEN20	0.74	0.02	15.86	.001	0.55
	SEN21	0.55	0.03	10.73	.001	0.30
	SEN22	0.69	0.02	14.12	.001	0.47

When the table is examined, it is seen that the relationship between the items and the general structure is significant. The factor loadings of the items in the scale are between .41 and .88. It can be said that convergent validity is achieved for the scale (Peterson, 2000). In addition, the R² values of the TEOS were found to be high (Cohen, 1988).

The measurement invariance of the TEOS was tested on the basis of gender. In the study, 201 female and 139 male participants were included in the test. The results of the tested invariance are shown in Table 5.

Table 5.*Invariance Fit Coefficients of the TEOS*

	χ^2	sd	p	RMSEA	CFI	TLI	Δ CFI	Δ RMSEA
Types of Invariance								
Structural invariance	706.731	368	.001	.073	.905	.891	-	-
Metric invariance	744.527	386	.001	.073	.899	.890	.006	.001
Scalar invariance	798.330	404	.001	.075	.889	.885	.001	.002
Strict invariance	959.219	427	.002	.085	.850	.853	.03	.01

As seen in the table, although the chi-square value is significant, it is concluded that the structural invariance values are acceptable. In metric invariance, it is seen that the values are acceptable but the chi-square value is significant. In scale invariance, it was determined that the difference of metric invariance Δ CFI and Δ RMSEA was less than .01, that is, scale invariance was achieved in the context of gender. Although Δ CFI is slightly above the limit in strict invariance, it can be said that the scale generally provides measurement invariance (Kline, 2016).

Reliability analyses were conducted again on the final version of the scale. The findings of these analyses are given in Table 6.

Table 6.*Reliability Analysis Results*

Factors	McDonald's ω	Cronbach's α	Guttman's λ_6
Political and Ideological	0.792	0.755	0.724
Socio-Psychological and Economic	0.850	0.843	0.843
Business Relations	0.885	0.884	0.911
General	0.803	0.847	0.916

As seen in the table, the McDonald Omega values of the scale are between .79 and .89, the Cronbach Alpha values are between .75 and .88 and finally the Guttman Lamda values are between .72 and .92. Accordingly, it can be said that the scale reveals a reliable structure.

In the study, it was aimed to test the test-retest reliability. For this purpose, the final version of the scale was administered to 71 teachers with an interval of 21 days and the correlation between the tests was analyzed. Accordingly, it was found that the correlation between the tests was .89, that is, the test-retest reliability of the scale was achieved.

3.2.Phase 2

In this section, descriptive findings based on TEOS are discussed.

3.2.1.Descriptive Findings Related to Variables

In the study, it was aimed to examine the possible variability relations of teachers' union organization expectations in the context of gender, age and union membership status.

Gender

In the study, the change in teachers' expectations of union organization according to gender was examined. In this framework, independent groups t-test was applied to determine whether the trainees' views differed according to gender. The mean scores, standard deviations and t test results are given in Table 7. Variances are equal in the tests.

Table 7.*Change in Expectations According to Gender T-Test Results*

Gender	N	Average	Ss	Sh	t	Sd	p	d
Female	210	80.238	8.858	0.611	1.688	347	0.092	-0.185
Male	139	81.942	9.776	0.829				

As seen in the table, TEOS does not vary according to gender ($t(347) = -1.688, p > .05$).

Union Membership

The change in the level of teachers' willingness to unionize according to whether they are a union member or not was examined. The results of the t-test for teachers' willingness to unionize are given in Table 8. Variances are equal.

Table 8.*T-test Results of Teachers' Willingness to Unionize*

Union Membership	N	Average	Ss	Sh	t	Sd	p	d
Yes	269	81.019	9.558	0.583	0.376	347	0.707	0.048
No	80	80.575	8.218	0.919				

As seen in the table, teachers' expectations for union organization do not change according to whether they are a union member or not ($t(347) = 0.376, p > .05$).

Age

In the study, the change in teachers' expectations of union organization according to age variable was examined. Results of one-way variance analysis, means and standard deviations are given in Table 9. Variances are equal.

Table 9.*Results of One-Way Variance Analysis*

Years of seniority	Average	ss	N	KT	Sd	KO	F	p	η^2
11-15	80.165	8.861	91	711.682	5	142.336	1.677	0.140	0.024
1-5	82.828	8.640	29						
16-20	78.921	9.322	76						
21-25	81.038	8.309	53						
26+	82.423	10.863	26						
6-10	82.527	9.727	74						

As seen in the table, it was determined that there was no significant difference in teachers' expectations for union organization according to age $F(5, 343) = 1.677, p > .05, \eta^2 = 0.024$.

4. Conclusion & Discussion

In the first of the study, the "Teachers' Expectation of Union Organization Scale" was developed. The development of the scale started with 71 items at the question pool stage, but at the end of the expert opinion, qualitative interviews and preliminary evaluation process, it was deemed appropriate to start exploratory factor analysis with 39 items.

Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) .92 and Barlett's test of sphericity ($\chi^2 = 7101.432; p < .001$) were applied to test the suitability for exploratory factor analysis, and it was concluded that

the data were suitable for factorization and the analyses were conducted with 537 participants. The analysis started with 39 items, but 14 items were removed from the scale as a result of factor loading, overlapping and theoretical insignificance. At this stage, a theoretically meaningful structure with 25 items explaining 54.37% of the total variance, factor loadings between .41 and .98, 3 factors and eigenvalues above 1.00 was obtained.

In the confirmatory factor analysis stage, 11 people were removed from the data set by examining the distance values and the analysis continued with 349 people. As a result of the analysis, four items were removed from the scale because the goodness of fit values were below acceptable values.

As a result of confirmatory factor analyses, Chi-square degrees of freedom is 23; Comparative Fit Index (CFI) .93; Tucker Lewis Index TLI .92; Non-Normed Fit Index (NNFI) .92; Bollen Fit Index (IFI) .93; Root Mean Square Error of Estimation (RMSEA) .06; Root Mean Square Standardized Error Squares (SRMR) .06 and Goodness of Fit Index (GFI) .92. As a result, a structure with 17 items and 3 factors with factor loadings ranging between .41 and .88 was revealed.

As a result of the reliability analyses, the McDonald Omega value of the general scale was .80, Cronbach's Alpha value was .85 and Guttman Lamda value was .92. According to these values, it was concluded that the scale revealed a reliable structure.

Uğurlu and Arslan (2019) grouped union organisation in three different dimensions under the names of "personal and professional contribution, personal and professional interest and union interest" and argued that union organisation is more of a "contribution, interest and gain" organisation. When the results of this study are compared with the results of Uğurlu and Arslan's (2019) study, it can be stated that they overlap in the socio-psychological and economic dimension and the labour relations dimension; however, they differ in the sense that the political and ideological dimension is also an important variable. In this context, the political and ideological dimension results of the study support Erdinç's (2014) conclusion that 'the reality that professional organisation has a political dimension'. In addition, Fisher; Schoenfeldt & Shaw's (1999) inference that 'employees tend to join professional organisations in order to feel socially and psychologically secure and to keep their individual psychological contracts legally secured' is also presented in this study as teachers' union expectations.

In the second phase of the study, the possible change relations of teachers' expectations in terms of gender, union membership status and age variables were examined. When the t-test results of union organizing expectations in terms of gender and union membership status were examined, no significant relationship was found. Similarly, when one-way analysis of variance results were evaluated in the context of age variable, no significant relationship was found between union organizing expectations and age variable.

5. Suggestions

Based on the results of the study, it is possible to list the recommendations for research and practice as follows:

- It is recommended that regression analysis studies be conducted to determine the variables affecting teachers' expectations of union organization.
- It is observed that the studies in the literature are mostly correlational survey model studies. Along with these studies, it is recommended to conduct qualitative research to obtain in-depth information from the participants.

- This research was conducted in Tepebaşı district of Eskişehir province. It is recommended that the research should be repeated in different populations and the results should be compared.

Conflict of Interest Statement

The author(s) declared no potential conflicts of interest regarding the research, authorship and/or publication of this article.

Support/Financing Information

The author(s) received no financial support for the research, authorship and/or publication of this article.

Ethics Committee Decision

Ethical permission was received for this research from Anadolu University (on 03/10/2023-597977).

Artificial Intelligence Usage

The author did not use any artificial intelligence tools for the research, authorship, and/or publication of this article.

References

- Akar, H., & Ersü, A. A. (2020). Eğitimcilerin sendikal örgütlenme nedenlerinin incelenmesi [Investigation of the reasons for union organization of educators]. *International Journal of Educational Research*, 11(2), 50-67.
<https://doi.org/10.19160/ijer.730221>
- Allen, R. E., & Keaveny, T. J. (1988). *Contemporary labor relations*. Addison-Wesley.
- Buyruk, H. (2015). Profesyonelizm ve sendikacılık ikiliği ekseninde türkiye öğretmen örgütlenmesi üzerine bir değerlendirme. [An evaluation on the organization of teachers in Turkey in the axis of professionalism and trade unionism]. *Çalışma ve Toplum*, 4, 151- 182.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2576475>
- Can, N. (2002). Örgütlenme gereksinimi ve önemi. [The need and importance of organization]. *Eğitim ve Bilim*, 27(125), 74-78.
<http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/5161>
- Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2000). *Research methods in education*. (5th Edition). Routledge Falmer.
- Costello, A. B., & Osborne, J. (2005). Best practices in exploratory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis. *Practical Assessment, Research and Evaluation*, 10, 1-9.
<https://scholarworks.umass.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1156&context=pape>
- Comrey, A. L., & Lee, H. B. (1992). *A first course in factor analysis* (2nd Edition). Lawrence Erlbaum Associates.
- DeVellis, R. F. (2012). *Scale development: theory and applications*. (3rd Edition). Sage.
- Dilbaz, E. (2023). An overview of education, its sociological functions and the community-based schools, *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 8(23), 2074-2091.
<https://dx.doi.org/10.35826/ijetsar.636>
- Douglas, B. (2002). Sample size requirements for testing and estimating coefficient alpha. *Journal of Educational and Behavioral Statistics*. 27, 335-340.
https://www.researchgate.net/publication/240802113_Sample_Size_Requirements_for_Testing_and_Estimating_Coefficient_Alpha#fullTextFileContent
- Ekiz, D. (2003). *Eğitimde araştırma yöntem ve metotlarına giriş*. [Introduction to research methods and methods in education]. Anı.
- Eraslan, L. (2012). Türkiye’de eğitim sendikacılığının tarihsel perspektifi ve günümüz eğitim sendikacılığının değerlendirilmesi. [Historical perspective on educational unionism in Turkey and evaluation of today’s education unionism]. *Muğla Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 28, 1-16.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/217216>
- Erdoğan, I. (2014). AKP Döneminde Sendikal Alanın Yeniden Yapılanması ve Kutuplaşma: Hak-İş ve Ötekiler. [Restructuring of the trade union field and polarization in the AKP period: Hak-iş and others]. *Çalışma ve Toplum*, 41, 155-174.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/2575940>

- Fabrigar, L. R., Wegener, D. T., MacCallum, R. C., & Strahan, E. J. (1999). Evaluating the use of exploratory factor analysis in psychological research. *Psychological Methods*, 4 (3), 272-299.
https://www.researchgate.net/publication/209835984_Evaluating_the_use_of_Exploratory_Factor_Analysis_in_psychological_research#fullTextFileContent
- Fisher, C. D. Schoenfeldt, L. F. & Shaw, J. B. (1999). *Human resource management* (4th Edition). Houghton Mifflin Co.
- Ford, J., MacCallum, R., & Tait, M. (1986). The application of exploratory factor analysis in applied psychology: a critical review and analysis. *Personnel Psychology*, 39. 291 - 314.
https://www.researchgate.net/publication/227656338_The_Application_of_Exploratory_Factor_Analysis_in_Applied_Psychology_A_Critical_Review_and_Analysis#fullTextFileContent
- Goldberg, L., & Velicer, W. (2006). Principles of exploratory factor analysis. S. Struck (Ed.). In *Differentiating Normal and Abnormal Personality* (pp. 209-237). Springer.
- Gorsuch, R. L. (1997). New procedure for extension analysis in exploratory factor analysis. *Educational and Psychological Measurement*, 57 (5), 725-740.
<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0013164497057005001>
- Gökçe, B. (2004). *Sosyal bilimlerde araştırma. [Research in social sciences]*. (4th edition). Savaş.
- Güneş Karaman, H. & Erdoğan, Ç. (2016). Türkiye'deki eğitim sendikalarına yönelik bir inceleme: amaçlar, beklentiler ve sorunlar. [A review of education unions in Turkey: aims, expectations and problems]. *Sakarya University Journal of Education*, 6(2),123-140.
<https://doi.org/10.19126/suje.62122>
- Haig, B. (2005). An abductive theory of scientific method. *Psychological Methods*, 10 (4), 371-88.
https://www.researchgate.net/publication/7378524_An_Abductive_Theory_of_Scientific_Method#fullTextFileContent
- Henson, R., & Roberts, J. (2006). Use of exploratory factor analysis in published research: common errors and some comment on improved practice. *Educational and Psychological Measurement*, 66, 393-416.
https://www.researchgate.net/publication/247728606_Use_of_Exploratory_Factor_Analysis_in_Published_ResearchCommon_Errors_and_Some_Comment_on_Improved_Practice#fullTextFileContent
- Hovardaoğlu, S. (2000). Davranış bilimleri için araştırma teknikleri. [Research techniques for behavioral sciences]. VE-GA.
- Huck, S. W. (2012). *Reading statistics and research*. (6th edition). Pearson.
- İyilikli, H. H. (2023). Sendikal örgütlenmenin incelenmesi. [Investigation of trade union organization]. *21. Yüzyılda Eğitim ve Toplum*, 11(33), 559-579.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2882480>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemi: kavramlar, ilkeler, teknikler. [Scientific research method: concepts, principles, techniques]*. (17. Basım). Nobel.
- Kline, R. B. (2013). *Principles and practice of structural equation modeling*. New York: Guilford.

- Köybaşı, F., Uğurlu, C. T., & Arslan C. (2016). Öğretmenlerin sendikal örgütlenmeye ilişkin görüşleri. [Teachers' Views on Union Organization]. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 27(3), 101 - 123.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/228034>
- Mahiroğulları, A. (2012). XXI. Yüzyıla girerken sendikacılık: günümüzdeki değişim, dönüşüm ve gelecek için arayışlar. [Trade unionism entering the XXI. century: present change, transformation and quest for the future]. *HAK-İŞ Uluslararası Emek ve Toplum Dergisi*, 1(1), 19-33.
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/84741>
- McCroskey, J. C., & Young, T. J. (1979). The use and abuse of factor analysis in communication research. *Human Communication Research*, 5 (4), 375-382.
<https://www.jamescmccroskey.com/publications/089.pdf>
- Norris, M., & Lecavalier, L. (2009). Evaluating the use of exploratory factor analysis in developmental disability psychological research. *Journal Of Autism And Developmental Disorders*, 40, 8-20.
<https://link.springer.com/article/10.1007/s10803-009-0816-2>
- Nunnally, J. C., Bernstein, I. H. (1994). *Psychometric theory* (3rd Edition.). McGrawHill.
- Özdamar, K. (2004). *Paket programlar ile istatistiksel veri analizi-1.[Statistical data analysis with package programs-1]*. Kaan.
- Özoğlu, S. Ç. (1992). Davranış bilimlerinde anket; bilgi toplama aracının geliştirilmesi. [Questionnaire in behavioral sciences; development of information collection tool]. *Ankara Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25 (2), 321-33.
https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000570
- Pallant, J. (2007). *SPSS survival manual-A step by step guide to data analysis using SPSS for windows* (3rd Edition). Open University.
- Park, S. J. (2002). The change of South Korean adult education in globalization. *International Journal of Lifelong Education.*, 21 (3), 285-294.
<https://www.voced.edu.au/content/ngv%3A15681>
- Pett, M., Lackey, N., & Sullivan, J. (2003). *Making sense of factor analysis: The use of factor analysis for instrument development in health care research*. Sage.
- Selamoğlu, A. (2004). Örgütlenme sorunu ve sendikal yapıda değişim arayışı. [The problem of organization and the search for change in the union structure]. *Çalışma ve Toplum*, 2, 39- 54.
<https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/2576072>
- Şahlanan, F. (1995). *Sendikalar hukuku. [Unions law]*. Yılmaz Ajans.
- Werther, W. B. & Davis, K. (1993). *Human resources and personnel mangement*. McGraw-Hill.
- Şencan, H. (2005). *Sosyal ve davranışsal ölçümlerde güvenilirlik ve geçerlilik. [Reliability and validity in social and behavioral measurements.]* Seçkin.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th Edition). Allyn & Bacon.
- Uğurlu, C. T., & Arslan, C. (2019). Sendikal tutum ölçeği. [Union attitude scale: validity and reliability study]. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*. 6(11), 78-90.
<https://doi.org/10.29129/inujse.430254>

Correspondence

Prof.Dr. Turan Akman ERKILIÇ
terkilic@anadolu.edu.tr

The Predictive Level of University Adjustment Levels of First-Year Teacher Candidates on Their Academic Self-Efficacy and Academic Success

Naciye AYNAS, Hakkâri University, ORCID ID: 0000-0002-6128-1382

Abstract

This study aimed to examine the relationship between teacher candidates' adaptation levels to university and their academic self-efficacy and academic success and to determine the level of prediction of university adaptation levels on academic self-efficacy and academic success. The research was conducted with 262 teacher candidates studying in the first year of the faculty of education of a university in the 2022-2023 academic year. The research was conducted through the correlational survey model. The data of the research were obtained from the "University Adaptation Scale", "Academic Self-Efficacy Scale" and the academic grade point averages of the teacher candidates. As a result of the research, the average university adaptation scores of the teacher candidates were generally at a moderate level, and from its sub-dimensions, academic adaptation was at a good level, social adaptation was at a good level, theoretical adaptation was at a low level, and personal-emotional adaptation was at a moderate level. The academic self-efficacy scores of the teacher candidates were generally at a high level, and from the sub-dimensions, social status was at a low level, cognitive applications were at a high level, and technical skills were at a moderate level. The academic success grade point averages of the teacher candidates were 66.4% in the 2.50-3.49 range and were at a good level. As a result of the research, it was determined that the university adaptation levels of the teacher candidates predicted their academic self-efficacy positively, significantly and at a low level (6%) ($R=,253$, $R^2=,064$, $p>,01$), but it was not predictive of their academic success ($R=,049$, $R^2=,002$, $p>0,001$).

Keywords: Teacher candidates, University adjustment, Academic self-efficacy, Academic success



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1012-1029
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1417056

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
09.01.2024

[Accepted](#)
02.12.2024

Suggested Citation

Aynas, N. (2024). The predictive level of university adjustment levels of first-year teacher candidates on their academic self-efficacy and academic success. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1012-1029. DOI: 10.17679/inuefd.1417056

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Human life has a dynamic structure and is in a constant state of change. Individuals are exposed to different experiences in many periods of life and in this case enter a process of adaptation. Adaptation is the individual's effort to establish and develop balance with himself and his environment, that is, his reactions to changes in his environment (Balçioğlu 2001; Köknel, 1993; Yavuzer, 1996). For an individual, each change requires a new adaptation process. Although there are many changes in human life, the most important changes are transitions and advances in educational levels. The individual tries to adapt to the changes he encounters at each stage he passes. However, since the first stages are generally environments with similar conditions, it may not be necessary to carry out a serious adaptation process in the transitions between these levels. However, the situation is different when transitioning to university. In this process, the individual is faced with many different variables that he has not experienced in his previous educational experiences. As a matter of fact, the most important factor that causes the adaptation process to emerge is the changes that occur in human life (Özkan and Yılmaz, 2010). Situations such as a different environment, different people, different education, different lessons, different habits require an adaptation process for the individual.

Universities can be expressed as an institution that offers individuals a new life, confronts them with a life experience different from social elements, and offers different personal, social and academic experiences. Individuals who encounter these differences enter a process of adaptation in terms of their academic, social and personal characteristics. In this process, the individual may experience difficulties in establishing personal and social relationships, as well as academic difficulties due to new courses, new subjects, and the intensity of the content. Some characteristics of individuals have the power to make the academic adaptation process easier or more difficult. One of these characteristics is self-efficacy. The concept of self-efficacy is a fundamental concept expressed by Bandura in social learning theory. Self-efficacy is defined as the individual's self-judgment regarding his/her capacity to organize and successfully perform the activities required to demonstrate a certain skill that is effective in creating behavior (Senemoğlu, 2012). According to Bandura, self-efficacy is very important for students to control their expectations, motivation, academic achievement, academic activities and academic learning (as cited in Ekici, 2012). The individual's belief that he will successfully fulfill an educational task or responsibility is expressed as academic self-efficacy (Zimmerman, 1995; Gore, 2006; Bahar, 2019). The focus of academic self-efficacy is the ability of individuals to successfully fulfill their academic duties (Booth, Abercrombie, & Frey, 2017). In this case, it can be said that academic success and academic self-efficacy progress parallel to each other.

Purpose

Please Adaptation to university can be expressed as a process that significantly affects a person's academic success, as well as many other dimensions in the future (Gray et al. 2013; Tinto, 1993). The focus of this study is to reveal whether there is a relationship between the social, personal and academic adaptation levels of teacher candidates in their first year of university, their academic self-efficacy and academic success. Based on this focal point, it was deemed important to determine the reflections of the university adaptation process, especially on teacher education. Considering that there is no study of this scope in the literature, it is thought that examining the relationship between teacher candidates' first year university adaptation levels and their academic self-efficacy and academic success will also contribute to the literature. For this purpose, the following sub-questions were created for the research;

1. What are the university adaptation, academic self-efficacy and academic success levels of teacher candidates?
2. Is there a relationship between teacher candidates' university adaptation levels and their academic success and academic self-efficacy?
3. Do teacher candidates' university adjustment levels significantly predict their academic self-efficacy and academic success?

Method

The purpose of this research is to examine the relationship between first-year teacher candidates' university adaptation levels, academic self-efficacy and academic success. The research was conducted with the relational survey model, which is one of the quantitative research designs. In this model, it is tried to determine whether the variables change together and, if so, in which direction and at what level (Karasar, 2011). In this study, it was aimed to determine whether there is a relationship between university adaptation levels, academic self-efficacy and academic achievements of teacher candidates, and to determine the direction of this relationship if there is a relationship.

The study group of the research consists of 262 first-year teacher candidates studying at Hakkari University Faculty of Education in Hakkari province in the spring semester of the 2022-2023 academic year. "Personal information form", "university adjustment scale" and "academic self-efficacy scale" were used as data collection tools in the research. Data regarding the academic success of teacher candidates data were obtained from the end-of-term academic grade point averages they stated in the personal information form. The data obtained from the personal information form, university adjustment scale and academic self-efficacy scale used in the research were analyzed in the SPSS quantitative data analysis program. Descriptive statistical techniques were used to calculate values such as score averages, frequency, percentage and standard deviation related to university adaptation, academic self-efficacy and academic success, and Pearson Product Moment Correlation coefficient was used to determine the relationships between these variables.

Findings

When the data obtained within the scope of the research questions are examined, it can be said that the adaptation levels of teacher candidates to the university are generally at a medium level ($\bar{x}=189.45$). When teacher candidates' university adaptation levels are examined in the context of sub-dimensions, it can be said that the highest average is in the social adaptation sub-dimension ($\bar{x}=59.28$) and the lowest average is in the institutional adaptation sub-dimension ($\bar{x}=36.2$). In general, considering the minimum and maximum values that can be taken from the entire scale, it can be stated that the students have below average adaptation in institutional adaptation, average level in personal emotional adaptation, and above average adaptation in academic and social adaptation. According to the data obtained from the academic self-efficacy scale, the academic self-efficacy levels of teacher candidates are at a medium level ($\bar{x}=99.6$). When the academic self-efficacy levels of teacher candidates are examined in the context of sub-dimensions, it can be said that the highest average is in the cognitive applications sub-dimension ($\bar{x}=65.4$) and the lowest average is in the technical skills sub-dimension ($\bar{x}=10.7$). When the academic grade point averages of the teacher candidates were examined, it was observed that the academic success rate of the majority (66.4%) was between 2.50-3.49 points. Considering these results, it can be said that the teacher candidates are at a good level academically.

As a result of the analyses, when the relationship between the students' adaptation levels to the university and their academic self-efficacy was examined, it was determined that there was a significant, positive, low level relationship at the $p < .01$ level and $r = .253$ size.

When the relationship between students' adaptation levels to university and their academic success was examined, it was determined that there was a low-level but non-significant positive relationship at the $p < .01$ level and $r = .049$ size.

Discussion & Conclusion

As a result of the research, the general average score of the students from the university adaptation scale was determined as 189.45 ± 47.7 . Considering the minimum and maximum values, this result shows that the adaptation levels of teacher candidates to the university are at a medium level. In the first year of university, a different environment, different people, a different city and an educational life different from other levels of education greatly affect the adaptation process of students. The moderate level of adaptation revealed here may indicate that students still have some deficiencies in adapting to these differences. In the research, it was observed that the academic self-efficacy scores of the students were at a medium level in the entire scale, above the average in the cognitive applications sub-dimension, and at a medium level in the social status and technical skills sub-dimensions. When looking at the results regarding academic self-efficacy, it is generally possible to talk about a medium level of self-efficacy. This situation shows that students are not at the desired level of academic self-efficacy. This result may be related to the moderate level of adaptation to university. When the findings obtained from the end-of-term grade point averages of teacher candidates regarding academic success are examined, it is seen that more than half of the students (66.4%) have good academic success (2.50-3.49, $f = 182$).

As a result of the research, when the relationship between students' university adaptation levels and academic self-efficacy was examined, it was determined that there was a positive, significant and low level relationship between these two variables. When looking at the relationship between students' adaptation levels to university and their academic success, it was determined that there was no significant relationship. While a positive relationship between academic success and university adaptation is a desired result, the lack of relationship found in this study can be interpreted as a result that develops as a result of the conditions of the students included in the study.

Birinci Sınıf Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Akademik Öz Yeterlikleri ve Akademik Başarılarını Yordama Düzeyi

Naciye AYNAS, Hakkâri Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6128-1382

Öz

Bu araştırmada öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkinin incelenmesi ve öğretmen adaylarının üniversite uyum düzeylerinin akademik öz yeterlik ve akademik başarıyı yordama düzeyini belirlemek amaçlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını 2022-2023 eğitim-öğretim yılında bir üniversitenin eğitim fakültesinin 1. sınıfında öğrenim gören 262 öğretmen adayı oluşturmaktadır. Araştırma ilişkisel tarama modeli çerçevesinde yürütülmüştür. Araştırmanın verileri "Üniversiteye Uyum Ölçeği", "Akademik Öz Yeterlik Ölçeği" ve öğretmen adaylarının akademik not ortalamalarından elde edilmiştir. Araştırma sonucunda öğretmen adaylarının üniversiteye uyum puan ortalamaları genel olarak orta düzeyde, alt boyutlarından akademik uyum iyi düzeyde, sosyal uyum iyi düzeyde, kuramsal uyum düşük düzeyde kişisel-duygusal uyum ise orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik öz yeterlik puan ortalamaları genel olarak yüksek düzeyde, alt boyutlardan Sosyal statü düşük düzeyde, bilişsel uygulamalar yüksek düzeyde, Teknik beceriler ise orta düzeyde bulunmuştur. Öğretmen adaylarının akademik başarı not ortalaması ise %66.4 oranında 2.50-3.49 puan aralığında olup iyi seviyededir. Araştırmanın sonucunda öğretmen adaylarının üniversite uyum düzeylerinin akademik öz yeterliklerini pozitif yönde, anlamlı ve düşük düzeyde (%6) yordadığı ($R=,253$, $R^2=,064$, $p>,01$), akademik başarıları üzerinde ise yordayıcı bir etkisinin olmadığı ($R=,049$, $R^2=,002$, $p>,001$) tespit edilmiştir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen adayları, üniversiteye uyum, akademik öz yeterlik, akademik başarı



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1012-1029

DOI
10.17679/inuefd.1417056

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
09.01.2024

Kabul Tarihi
02.12.2024

Önerilen Atıf

Aynas, N. (2024). Birinci sınıf öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin akademik öz yeterlikleri ve akademik başarılarını yordama düzeyi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1012-1029. DOI: 10.17679/inuefd.1417056

1. Giriş

İnsan yaşamı dingin bir yapıda değil dinamiktir ve sürekli değişim hâindedir. Bireyler yaşamları boyunca birçok farklı değişime maruz kalırlar ve bir gereklilik olan uyum kurma çabası içine girerler. Uyum, bireyin öz benliğiyle ve çevresiyle bir denge halinde ve etkili bir ilişki kurabilme, geliştirebilme ve bunu sürdürebilme becerisi olarak ifade edilebilir (Balcıoğlu 2001; Köknel, 1993; Yavuzer, 1996). Uyum esasen dinamik bir süreç olmakla birlikte bireyin çevresinde mevcut değişikliklere karşı ortaya koyduğu tepkiler olarak nitelendirilebilir. Bir birey için her bir değişiklik yeni bir uyum sürecini gerektirir. Birey yaşamında birçok değişiklik olmakla birlikte en uzun soluklu ve en belirgin değişimlerden biri şüphesiz eğitim-öğretim kademelerinde geçiş ya da ilerlemelerdir. Birey geçtiği her bir kademede karşılaştığı değişikliklere uyum sağlamaya çalışır. Fakat örgün eğitimin ilk kademeleri bireylere birtakım değişimler sunmakla birlikte genellikle birbirine yakın koşullara sahip olduklarından bu kademelerde ciddi bir uyum sürecine girmelerini gerekli kılmayabilir. Bireyin değişime dönük uyum sürecine en yoğun girdiği eğitim kademesinin üniversite olduğu söylenebilir ve bu da en çok üniversitenin ilk yılında gerçekleşmektedir. Kişi üniversiteye girdiğinde her yönü ile yeni bir dünyaya girer. Farklı ortam, farklı insanlar, yeni alışkanlıklar gibi üniversite, kişiye yeni bir hayat sunan, onu toplumsal birçok baskı unsurundan kurtaran, eğitim almanın yanı sıra bireyin sosyalleşmesini sağlayan bir kurum olarak görülmektedir (Şahin ve Yıldız, 2006). Bu süreçte kişi daha önceki eğitim yaşantılarında tecrübe etmediği birçok farklı değişkenle karşı karşıya kalır. Nitekim uyum sürecinin ortaya çıkmasına neden olan en önemli etken insan yaşamında meydana gelen değişikliklerdir (Özkan ve Yılmaz, 2010).

Üniversitenin ilk yılı genellikle ergenlikten gençliğe geçiş dönemine denk geldiğinden ve çoğunlukla farklı bir şehirde tecrübe edildiğinden birey için ayrı bir zorlu süreç olarak nitelendirilebilir. Bu dönemde bireyler özellikle akademik, sosyal, kişisel özellikleri bakımından bir uyum süreci içerisine girerler. Bireyler yeni çevrenin getirdiği değişikliklerden kaynaklı sosyal ve kişisel konularda zorlanmalarının yanı sıra, yeni dersler, yeni konular, yoğun içerikler sebebiyle de akademik anlamda da zorlanabilmektedirler. Bireylerin sahip olduğu bazı özellikler, akademik uyum sürecini kolaylaştırma ya da zorlaştırma gücüne sahiptir. Bu özelliklerden biri de öz yeterlidir. Öz yeterlik kavramı sosyal öğrenme kuramının temsilcisi Bandura tarafından 1977’de ortaya atılmıştır. Bandura’ya göre öz yeterlik öğrencilerin beklentilerini, motivasyonlarını, akademik kazanımlarını, akademik aktivitelerini ve akademik öğrenmelerini kontrol etmelerinde oldukça önemlidir (Aktaran Ekici, 2012). Öz yeterlik bireyin, davranış oluşturmada etkili ve belli bir beceriyi ortaya koyması için gerek duyduğu etkinlikleri düzenleme ve onları başarılı bir biçimde yerine getirme kapasitesine ilişkin kendine yönelik yargısı olarak tanımlanır (Senemoğlu, 2012). Bireyin eğitsel bir sorumluluk ya da bir görevi başarılı bir şekilde yerine getirmesine yönelik inanca sahip olması ise akademik öz yeterlik olarak ifade edilmektedir (Bahar, 2019; Gore, 2006). Akademik öz yeterliğin odaklandığı nokta, bireylerin akademik görevlerini başarıyla gerçekleştirebilecekleri konusudur (Booth vd., 2017). Bu durumda akademik başarı ile akademik öz yeterliğin birbirine paralel ilerledikleri söylenebilir.

Üniversitenin ilk yılında da bireyler, mekân değişikliği, arkadaş çevresindeki değişiklikler, akademik sorumluluklarında artış, kişisel, sosyal ve akademik yaşantılarında bağımsızlaşmaya uyum sağlama, birtakım sorumluluklar alma gibi birçok farklı deneyimle yüzleşmek ve bunlarla baş etmek durumunda kalmaktadırlar (Pittman ve Richmond, 2008; Parker vd., 2003). Bu nedenle üniversitenin birinci sınıfı üniversite hayatına uyum gösterebilme adına en kritik dönem şeklinde nitelendirilebilir (Clinciu, 2013; Gall vd., 2000). Bu kritik dönem, öğrencilerin üniversite hayatında ilerleyen zamanlarda birçok boyutun yanı sıra akademik başarılarını da önemli düzeyde etkileyen bir dönem olarak ifade edilmektedir (Gray vd., 2013; Tinto, 1993). Üniversitenin ilk yılında öğrencilerin sosyal, kişisel ve akademik uyum düzeylerinin akademik öz yeterlik ve akademik başarı üzerinde etkili olup olmadığını ortaya çıkarmak bu

çalışmanın odak noktasını oluşturmaktadır. Alanyazında öğrencilerin yükseköğretim yaşamına uyumu konusunun, doğrudan ya da başka değişkenlerle birlikte ele alındığı araştırmaların (Aktaş, 1997; Ayhan, 2005; Bayrak Aladağ ve Bülbül, 2013; Çalışandemir ve Baltacı, 2017; Erdoğan, Şanlı ve Bekir, 2005; Gökkaya 2016; Karahan, Sardoğan, Özkamalı ve Dicle, 2005; Mercan ve Yıldız, 2011; Özen, 2019; Özkan ve Yılmaz, 2010; Öztemel, 2010; Sevinç, 2010) olduğu görülmektedir. Ancak öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri ve akademik başarıları arasındaki ilişkiyi inceleyen bir çalışmaya rastlanmamıştır. Özellikle öğretmen eğitiminde üniversiteye uyum sürecinin yansımalarını belirlemek önem taşımaktadır. Temelde sağlıklı kurulan bir uyum süreci, ilerleyen dönemlerde öğretmen adaylarını alacakları eğitim süresince ve mesleğe atılacakları dönemlere kadar etkilemeye devam edecektir. Nitekim öğretmen adaylarının kurdukları üniversite uyumu ile beraber akademik öz yeterlik algıları ve akademik başarıları şekillenecek ve ileride bu beceriler tüm performanslarına yansıyabilecektir. Ayrıca üniversite açısından öğrencilerin uyum sürecine ilişkin ortaya çıkacak veriler üniversitelerin kalitesini artırmak adına bir fırsat olarak değerlendirilebilir. Elde edilen bulgular üniversitelerin üniversiteye uyum düzeylerinin çıktılarının farkında olarak neler yapabileceklerine ilişkin fikir oluşturmaları açısından önem taşımaktadır. Bu kapsamda yapılacak her girişim üniversiteye uyum sorunlarının çözülmesi ve dolayısıyla nitelikli çıktılarının ortaya çıkmasına vesile olacaktır. Dolayısıyla öğretmen adaylarının üniversitenin ilk yıl uyum düzeylerinin akademik öz yeterlikleri ve akademik başarıları üzerindeki etkisini incelemek gerekli ve önemli görülmüştür. Bu hedef doğrultusunda araştırma için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur;

1. Üniversitenin ilk yılındaki öğretmen adaylarının üniversiteye uyum, akademik öz yeterlik ve akademik başarıları ne düzeydedir?
2. Öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeyleri ile akademik başarıları ve akademik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
3. Öğretmen adaylarının üniversite uyum düzeyleri akademik öz yeterliklerini ve akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın modeli

Bu araştırma nicel araştırma desenlerinden ilişkiisel tarama modeli kullanılarak gerçekleştirilmiştir. İlişkiisel tarama modeli, bu değişkenler arasındaki ilişkinin varlığını ve derecesini belirlemek için uygun bir modeldir ve bağımsız ve bağımlı değişkenler arasındaki karmaşık ilişkilerin anlaşılmasına ve daha derinlemesine analiz edilmesine olanak tanımaktadır (Karasar, 2011). Bu çalışmada da birinci sınıf öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeyleri bağımsız değişken, akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik başarıları ise bağımlı değişkenler olarak ele alınmış ve bu değişkenler arasındaki ilişki belirlenmek amaçlandığından bu model tercih edilmiştir.

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2022-2023 eğitim-öğretim yılında Doğu Anadolu Bölgesi'nde yer alan bir üniversitenin eğitim fakültesi 1. sınıflarında aktif öğrenim gören n = 262 öğretmen adayının gönüllü katılımı ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada örneklemin belirlenmesi aşamasında, ulaşılabilir (uygun) örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Araştırmacı tarafından uygun örnekleme yönteminin belirlenmesinin nedeni; uygun örnekleme yöntemi ile araştırma örnekleme zaman, emek ve masraf açısından kolay ulaşılabilir ve hızlı bir şekilde veri toplanabilir olmasıdır (Büyüköztürk vd., 2014). Bu örnekleme yönteminde ulaşımı kolay ve araştırmaya katılım için gönüllü olan bireyler örnekleme grubuna dâhil edilmektedir (Johnson ve Christensen, 2014). Araştırmanın örnekleme grubuna ait demografik bilgiler aşağıdaki tabloda ifade edilmiştir.

Tablo 1.*Çalışma Grubuna Dair Demografik Bilgiler*

Değişkenler	Kategori	n	%
Cinsiyet	Kadın	161	61,5
	Erkek	101	38,5
Bölüm	(İ.Ö) İlköğretim Matematik	46	17,6
	Türkçe	40	15,3
	İngilizce	41	15,6
	Almanca	19	7,3
	Beden Eğitimi	4	1,5
	Müzik	11	4,2
	Resim	10	3,8
	Sınıf	37	14,1
	Özel Eğitim	14	5,3
	PDR	40	15,3
Dönem sonu ortalama	1,51-2,00	3	1,1
	2,01-2,50	15	5,7
	2,51-3,00	70	26,7
	3,01-3,50	112	42,7
	3,51-4,00	62	23,7

Tablo 1'e bakıldığında araştırma kapsamında verilerin elde edildiği katılımcıların 161'i kadın 101'i ise erkektir. Bölüm dağılımına bakıldığında katılımcıların en çok İ.Ö. Matematik Öğretmenliğinden (n = 46) en az katılımcının ise Beden Eğitimi Öğretmenliğinden (n = 4) olduğu söylenebilir. Araştırmaya katılan öğretmen adaylarının dönem sonu akademik başarı ortalamalarının ise büyük oranda (n = 174) 4'lük sistemde 3,00 ile 4,00 not aralığında olduğu da tablodan elde edilen diğer bir bulgudur.

2.3. Veri toplama araçları

Araştırmanın verileri "kişisel bilgi formu", "üniversite uyum ölçeği" ile "akademik öz yeterlik ölçekleri" kullanılarak elde edilmiştir. Kişisel bilgi formunda, öğretmen adaylarına ilişkin cinsiyet, bölüm ve akademik başarı ortalamaları bilgilerine dair sorular yer almaktadır.

2.3.1. Üniversite uyum ölçeği

Sevinç Tuhanioğlu ve Gizir, (2020) tarafından geliştirilen "Üniversite Uyum Ölçeği" akademik uyum, sosyal uyum, kişisel-duygusal uyum ve kurumsal uyum şeklinde dört alt boyuta sahip olup toplamda 45 maddeden oluşmaktadır. Ölçek, Likert tipinde olup yanıtlar "1-bana hiç uygun değil" ile "7-bana tamamen uygun" şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçekte 21 madde için ters puanlama yapılmaktadır. Bunlar sırasıyla ölçeğin 3, 4, 6, 7, 8, 11, 14, 15, 16, 19, 23, 24, 27, 28, 32, 33, 36, 39, 40, 41 ve 42. maddeleridir. Katılımcıların ölçekten alabilecekleri en düşük puanın değeri 45 ve en yüksek puanın değeri ise 315 olarak belirtilmiştir. Ölçekten elde edilen yüksek puanlar katılımcıların üniversiteye yüksek düzeyde uyumuna, düşük puanlar ise düşük düzeyde uyum sağladıklarına işaret etmektedir (Tuhanioğlu 2019). Ölçeğin

tamamının Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.94'tür. Ancak bu çalışmada ölçeğin genel olarak Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.82 olarak belirlenmiştir.

2.3.2. Akademik Öz Yeterlik Ölçeği

Owen ve Froman'ın (1988) geliştirdiği bu ölçeğin Türkçeye uyarlanması Ekici (2012) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ölçeğin üç alt boyutu mevcuttur ve bunlar sosyal statü (10 madde), bilişsel uygulamalar (19 madde) ve teknik beceriler (4 madde) şeklindedir. 5'li Likert tipinde olan ve toplamda 33 maddeden oluşan bu ölçek, oldukça fazla (5 puan) ve oldukça az (1 puan) şeklinde derecelendirilmiştir. Ölçeğin hesaplanan Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.86'dır. Bu çalışmada da ölçeğin Cronbach alfa güvenilirlik katsayısı 0.87 olarak belirlenmiştir.

2.3.3. Akademik Başarı

Öğretmen adaylarının akademik başarılarına ilişkin veriler öğretmen adaylarının veri toplama araçlarından biri olan kişisel bilgi formunda demografik değişkenlere ilişkin yer alan sorulardan biri olan dönem sonu akademik başarı ortalama sorusuna verdikleri yanıtlarla elde edilmiştir. Öğretmen adaylarının beyanı ile birinci sınıf dönem sonu akademik not ortalamaları ile elde edilmiştir.

2.4. Verilerin analizi

Araştırmada ulaşılan veriler, nicel veri analiz programlarından SPSS 20 paket programı ile analiz edilmiştir. Öncelikle her iki ölçek vasıtasıyla elde edilen verilerin normal dağılım gösterip göstermediğini belirlemek üzere çarpıklık ve basıklık değerlerine bakılmıştır. Normallik testinde verilerin dağılımlarının -1.00 ve +1.00 aralığında olduğu yani normal dağılım koşullarını sağladığı tespit edilmiş ve dolayısıyla verilerin analizinde parametrik testler kullanılmıştır.

Birinci sınıf öğretmen adaylarının üniversiteye uyum, akademik öz yeterlikleri ve akademik başarılarına ilişkin puan ortalamalarının, frekans, yüzde ve standart sapma gibi değerlerin hesaplanmasında betimsel istatistikler, bu değişkenler arasındaki ilişkiyi belirlemek üzere pearson momentler çarpımı korelasyon katsayısı, öğretmen adaylarının üniversite uyum düzeylerinin akademik öz yeterlik ve akademik başarılarını yordama düzeyini belirlemek için ise basit doğrusal regresyon analizi kullanılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, yapılan analizler sonucu ulaşılan bulgulara ve bunların yorumlarına yer verilmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi "Öğretmen adaylarının üniversiteye uyum, akademik öz yeterlikleri ve akademik başarıları ne düzeydedir? şeklindedir. Bu problem kapsamında ulaşılan bulgular Tablo 2'de, Tablo 3'te ve Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 2.

Öğretmen Adaylarının Üniversite Yaşamına Uyum Düzeylerine İlişkin İstatistiksel Veriler

	Ölçeğin boyutları	N	Ortalama(\bar{x}) \pm Ss	Min.-Maks.
	Akademik uyum	262	50,64 \pm 15.0	13-84
	Sosyal uyum	262	59,28 \pm 15.08	20-85
Üniversite uyum ölçeği	Kuramsal uyum	262	36,2 \pm 15.6	10-70
	Kişisel-duygusal uyum	262	41,6 \pm 14.4	14-68
	Üniversite uyum-Genel	262	189,45 \pm 47.7	72-307

Tablo 2'deki veriler incelendiğinde, üniversite uyum ölçeğinde bulunan akademik uyum alt boyutunun puan ortalaması 50,64 \pm 15,0, sosyal uyum alt boyutunun puan ortalaması

59,28±15,08, kuramsal uyum alt boyutunun aritmetik puan ortalaması 36,2±15,6, kişisel duygusal uyum alt boyutunun puan ortalaması 41,6±14,4 ölçeğin tamamının ise puan ortalaması 189,45±47,7 şeklinde olduğu görülmektedir. Bu verilere dayanarak en yüksek ortalamanın sosyal uyum alt boyutunda (59,28±15,08), en düşük ortalamanın da kuramsal uyum alt boyutunda (36,2±15,6) olduğu söylenebilir. Genel olarak ölçeğin tamamından alınabilecek minimum-maksimum değerler dikkate alındığında, öğrencilerin kurumsal uyumda ortalamasının altında, kişisel duygusal uyumda ortalama düzeyde, akademik uyum ve sosyal uyumda ise ortalamasının üstünde bir uyum gösterdikleri ifade edilebilir. Ölçeğin tamamına bakıldığında ise orta düzey bir uyumdan söz etmek mümkündür.

Tablo 3.

Öğrencilerin Akademik Öz Yeterlik Düzeylerine İlişkin İstatistikî Veriler

	Ölçeğin boyutları	N	Ortalama±Ss	Min- Max
	Sosyal statü boyutu	262	29,5±5,9	12-50
Akademik öz yeterlik ölçeği	Bilişsel uygulamalar boyutu	262	65,4±9,88	23-95
	Teknik beceriler boyutu	262	10,7±2,08	4-20
	Akademik Özyeterlik-Genel	262	99,6±17,6	40-163

Tablo 3'te akademik öz yeterlik ölçeğinde bulunan sosyal statü alt boyutunun puan ortalaması 29,5±5,9, bilişsel uygulamalar alt boyutunun puan ortalaması 65,4±9,88, teknik beceriler alt boyutunun puan ortalaması 10,7±2,08 şeklindedir. Ölçeğin tamamının ise puan ortalaması 99,66±17,6'dır. Bu verilere dayanarak en yüksek ortalamanın bilişsel uygulamalar alt boyutunda (64,4±9,88) olduğu, en düşük ortalamasının teknik beceriler alt boyutunda (10,7±2,08) olduğu ve genel olarak öğrencilerin akademik öz yeterlik ortalamalarının orta düzeyde olduğu (99,66±17,6) söylenebilir.

Tablo 4.

Öğrencilerin Akademik Başarıları Düzeylerine İlişkin İstatistikî Veriler

	Aralık	f	%
Akademik başarı	1,50-1,99	3	1,1
	2,00-2,49	15	5,7
	2,50-2,99	70	26,7
	3,00-3,49	112	42,7
	3,50-4,00	62	23,7
	Toplam	262	100,0

Tablo 4'te görüldüğü üzere, öğrencilerin akademik not ortalamasının %1,1'i 1,50-1,99 aralığında, %15,7'si 2,00-2,49 aralığında, %26,7'si 2,50-2,99 aralığında, %42,7'si 3,00-3,49 aralığında, %23,7'si ise 3,50-4,00 aralığındadır. Tabloya bakıldığında öğrencilerin akademik anlamda genel olarak başarılı olduğu söylenebilir. Öğrencilerin çoğunluğunun (%66,4) akademik başarıları 2,50-3,49 puan aralığında yani iyi seviyededir.

Araştırmanın 2. alt problemi ise "Öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeyleri ile akademik başarıları ve akademik öz yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?" şeklindedir. Bu alt problem doğrultusunda ulaşılan bulgular Tablo 5'te belirtilmiştir.

Tablo 5.

Öğrencilerin Üniversiteye Uyum Düzeyleri ile Akademik Başarı ve Akademik Öz Yeterlikleri Arasındaki İlişki (Pearson Korelasyon Analizi)

Korelasyonlar	Akademik öz yeterlik ölçeği					Üniversiteye uyum ölçeği				
	Akademik başarı	Sosyal statü	Bilişsel uygulamalar	Teknik beceriler	Akademik öz yeterlik- genel	Akademik uyum	Sosyal uyum	Kurumsal Uyum	Kişisel-duygusal uyum	Üniversite uyum-genel
Akademik uyum	r ,107	,210	,349	,266	,326	-				
	p ,085	,001*	,000*	,000*	,000*					
Sosyal uyum	r ,069	,260	,259	,141	,254	,412	-			
	p ,266	,000*	,000*	,022	,000*	,000*				
Kurumsal uyum	r -,072	,035	,096	,068	,078	,479	,249	-		
	p ,246	,572	,337	,274	,257	,000*	,000*			
Kişisel-duygusal uyum	r ,021	,014	,120	,083	,086	,229	,398	,397	-	
	p ,736	,660	,053	,180	,132	,000*	,000*	,000*		
Üniversite uyum-genel	r ,049	,180	,273	,192	,253	,711	,722	,734	,704	-
	p ,427	,003*	,000*	,002*	,000*	,000*	,000*	,000*	,000*	

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerin üniversiteye uyum genel düzeyleri ile akademik başarıları arasında yönü pozitif, düşük düzeyli ancak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmüştür ($r=,049$, $p>0,001$). Alt boyutlardan akademik uyum düzeyleri ile akademik başarı arasında yönü pozitif, düşük düzeyli ancak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu görülmektedir ($r=,107$, $p>0,001$). Sosyal uyum ile akademik başarı düzeyi arasında pozitif yönlü, çok düşük düzeyli ancak anlamlı olmayan bir ilişki söz konusudur ($r=,069$, $p>0,01$). Kurumsal uyum düzeyleri ile akademik başarı arasında negatif, çok düşük düzeyli ancak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($r=,072$, $p>0,001$). Kişisel duygusal uyum düzeyleri ile akademik başarı düzeyi arasında ise pozitif yönlü, çok düşük düzeyli ancak anlamlı olmayan bir ilişki ($r=,021$, $p>0,01$) olduğu görülmektedir.

Tablo 5, öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri ile akademik öz yeterlikleri arasındaki ilişki bağlamında incelendiğinde, üniversiteye uyum genel düzeyleri ile akademik öz yeterlik genel düzeyleri arasında pozitif yönlü düşük düzeyli $p<0,01$ düzeyinde anlamlı ve $r=,253$ büyüklüğünde bir ilişki görülmektedir. Üniversiteye uyum genel ile sosyal statü arasında $p<0,01$ düzeyinde anlamlı ve $r=,180$ büyüklüğünde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Üniversiteye uyum genel ile bilişsel uygulamalar arasında $p<0,01$ düzeyinde anlamlı ve $r=,273$ büyüklüğünde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Üniversiteye uyum genel ile teknik beceriler arasında $p<0,01$ düzeyinde anlamlı ve $r=,192$ düzeyinde pozitif bir ilişki belirlenmiştir.

Alt boyutlar bakımından incelendiğinde akademik uyum ile sosyal statü boyutları arasında anlamlı ($p<0,01$) ve $r=,210$ büyüklüğünde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Akademik uyum ile bilişsel uygulamalar arasında anlamlı ($p<0,01$) ve $r=,349$ büyüklüğünde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Akademik uyum ile teknik beceriler arasında $p<0,01$ düzeyinde anlamlı ve $r=,266$ düzeyinde pozitif yönde bir ilişki olduğu görülmüştür. Akademik

uyum ile akademik öz yeterlik genel düzeyleri arasındaki ilişki ise $p < .01$ düzeyinde anlamlı, $r = ,326$ büyüklüğünde ve pozitif yönde orta düzeyde şeklinde belirlenmiştir.

Sosyal uyum ile sosyal statü arasında anlamlı ($p < .01$) ve $r = ,260$ büyüklüğünde pozitif yönde bir ilişki olduğu belirlenmiştir. Sosyal uyum ile bilişsel uygulamalar arasında $p < .01$ düzeyinde anlamlı ve $r = ,259$ büyüklüğünde pozitif yönde bir ilişki bulunmuştur. Sosyal uyum ile teknik beceriler arasında anlamlı ($p < .01$) ve $r = ,141$ düzeyinde pozitif bir ilişki belirlenmiştir. Sosyal uyum ile akademik öz yeterlik genel düzeyleri arasındaki ilişki ise $p < .01$ düzeyinde anlamlı, $r = ,254$ büyüklüğünde ve pozitif yönlü ve düşük düzeyli olarak belirlenmiştir.

Kurumsal uyum ile sosyal statü arasında yönü pozitif, düşük düzeyli ancak anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,035$, $p > .01$). Kurumsal uyum ile bilişsel uygulamalar arasında yönü pozitif, düşük düzeyli ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,096$, $p > .01$). Kurumsal uyum ile teknik beceriler arasında yönü pozitif, düşük düzeyli ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,068$, $p > .01$). Kurumsal uyum ile akademik öz yeterlik genel düzeyleri arasında ise yine yönü pozitif, düşük düzeyli ve anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir ($r = ,078$, $p > .01$).

Kişisel duygusal uyum ile sosyal statü arasında yönü pozitif ancak düşük düzeyli ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,014$, $p > .01$). Kişisel duygusal uyum ile bilişsel uygulamalar arasında pozitif yönde ancak düşük düzeyli ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,120$, $p > .01$). Kişisel duygusal uyum ile teknik beceriler arasında yönü pozitif, düşük düzeyli ve anlamlı olmayan bir ilişki olduğu belirlenmiştir ($r = ,083$, $p > .01$). Kişisel duygusal uyum ile akademik öz yeterlik genel düzeyleri arasında ise yine yönü pozitif, düşük düzeyli ve anlamlı olmayan bir ilişki tespit edilmiştir ($r = ,086$, $p > .01$).

Araştırmanın dördüncü alt problemi öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeyleri akademik öz yeterlik ve akademik başarılarını anlamlı düzeyde yordamakta mıdır? şeklindedir. Bu problem doğrultusunda elde edilen bulgular Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmen Adaylarının Üniversiteye Uyum Düzeylerinin Akademik Öz Yeterlik ve Akademik Başarılarını Yordama Düzeylerine İlişkin Bulgular

Bağımsız değişken	Bağımlı değişken	B	std. Hata	β	t	F	R	R ²	p
Üniversiteye uyum düzeyi	Sabit	2,502	,128		19,615				,000
	Akademik öz yeterlik	,124	,029	,253	4,220	17,808	,253	,064	,000
	Sabit	4,645	,227		20,426				,000
	Akademik başarı	,042	,052	,049	,795	,633	,049	,002	,427

$p < ,001$

Öğretmen adaylarının üniversite uyum düzeylerinin akademik öz yeterliklerini ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeyleri akademik öz yeterlikleri arasında pozitif yönlü anlamlı bir ilişki gözlenmiştir ($R = ,253$; $R^2 = ,064$). Buna göre öğretmen adaylarının akademik öz yeterliklerine ilişkin toplam varyansın % 6'sının öğretmen adaylarının üniversite uyum düzeyleri ile açıklandığı ifade edilebilir. Regresyon denkleminde esas yordayıcı değişkenin katsayısının ($B = ,253$) anlamlılık testi de öğretmen adaylarının üniversite uyum düzeylerinin akademik öz yeterliğin anlamlı bir yordayıcısı olduğunu göstermektedir ($p < ,001$).

Öğretmen adaylarının üniversite uyum düzeylerinin akademik başarılarını ne şekilde yordadığını ortaya koymak için yapılan basit doğrusal regresyon analizi sonuçlarına göre; öğretmen adaylarının üniversite uyum düzeyleri ile akademik başarıları arasında anlamlı bir ilişki olmadığı gözlenmiştir ($R = ,049$; $R^2 = ,002$). Dolayısıyla öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin akademik başarılarının anlamlı bir yordayıcısı olmadığı belirlenmiştir ($p > ,001$).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 1. sınıf öğretmen adaylarının üniversite uyum düzeyleri ile akademik öz yeterlik düzeyleri ve akademik başarıları arasındaki ilişki incelenmiştir. Bu doğrultuda ulaşılan sonuçlara göre, öğretmen adaylarının üniversiteye uyum ölçeğinden aldıkları genel puan ortalamalarının orta seviyede olduğu söylenebilir. Üniversitenin ilk yılında farklı bir ortam, farklı insanlar, farklı bir şehir ve diğer eğitim kademelerinden farklı olan bir eğitim hayatı öğrencilerin uyum kurma sürecini büyük oranda etkiler. Burada ortaya çıkan orta düzey bir uyum, öğrencilerin bu farklılıklara uymakta henüz bazı eksiklikler yaşadığının göstergesi olabilir. Bu çalışmada ortaya çıkan orta düzey üniversite uyumu bulgusuna karşın literatürde farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Karahan ve ark. (2005) yaptıkları çalışmada öğrencilerin ilk yıl üniversite uyum düzeylerini düşük olarak tespit etmişlerdir. Benzer sonuçlara Öztürk (2020) ve Erdoğan, Şanlı ve Bekir'in (2005) de çalışmalarında ulaştığı söylenebilir. Özkara ve Özaydın Özkara (2020), Işık (2020) ve Dokuyan, Özgür ve Kaçmaz (2022) ise çalışmalarında üniversitenin 1. yılında öğrencilerin üniversite uyum düzeyini yüksek olarak belirlemişlerdir. Üniversiteye uyum düzeylerine ilişkin bu farklılıkların her örneklem grubunun farklı üniversite deneyimleri edinmelerinden kaynaklı olabileceği söylenebilir. Neticede her üniversitenin koşulları birbirinden oldukça farklılaşabilmektedir.

Öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri alt boyutlar bağlamında incelendiğinde akademik uyum puan ortalamaları iyi düzeyde, sosyal uyum puan ortalamaları iyi düzeyde, kurumsal uyum puan ortalamaları düşük düzeyde ve kişisel-duygusal uyum puan ortalamaları da orta düzeyde bulunmuştur. Bu sonuçlara bakıldığında en yüksek puan ortalamasının sosyal uyumda olduğu görülmektedir. Ölçekten alınan yüksek puanlar yüksek derecede uyumu gösterir (Aslan, 2015), düşük puanlar da düşük uyumu gösterir. Bu durumda üniversitenin ilk yılında öğrencilerin sosyal uyum sürecini daha iyi sağladığı, arkadaş ilişkileri kurma konusunda iyi seviyede oldukları söylenebilir. Literatürde benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar mevcuttur. Dokuyan vd. (2022) ve Öztürk, (2020) hemşirelik bölümündeki öğrencilerle, Erdoğan (2012) ve Özkara ve Özaydın Özkara (2020) öğretmen adaylarıyla yaptıkları çalışmalarda benzer şekilde sosyal uyum puan ortalamalarının diğer boyutlardan daha yüksek olduğu sonuçlarına ulaşmışlardır. Çalışmanın örneklem grubunun büyük oranda yurttan kalıyor olması, yurtların da sosyalleşme imkânı sunan ortamlar olduğu düşünüldüğünde ortaya çıkan bu sonuç daha anlaşılır olabilmektedir. Çalışmada öğrencilerin kurumsal uyum düzeyleri ortalamasının altında ve diğerlerine göre daha düşük seviyede bulunmuştur. Kurumsal uyumun öğrencilerin okudukları üniversiteye ilişkin değerlerini benimseme, memnuniyet ve aidiyetlerini temsil eden bir uyum türü olduğu dikkate alındığında, ortaya çıkan bu bulgu, çalışmaya katılan öğretmen adaylarının üniversitenin ilk yılında kendi üniversitelerinden yeterince memnun olmadıkları ve aidiyet konusunda da sorun yaşadıkları şeklinde yorumlanabilir. Öğrencilerin akademik uyum puan ortalamalarına bakıldığında ortalamasının üstünde bir uyum olduğu belirlenmiştir. Benzer bir sonuca Sönmez ve Gürbüz (2022) ile Gökaya (2016) çalışmalarında ulaşmışlardır. Akademik uyum, bireyin, üniversite yaşamının eğitimsel ve akademik yönlü çeşitli beklentileri karşısında ortaya koyduğu performans düzeyi ile ilgilidir. Bu sonuç öğrencilerin üniversitenin ilk yılında farklı içeriklere sahip birçok derse aynı anda maruz kalmaları, ders işlenişlerinin önceki eğitim kademelerinde gördüklerinden oldukça farklılaşmasına karşın öğrencilerin iyi düzeyde uyum gösterdiği şeklinde ifade edilebilir. Öğretmen adaylarının kişisel duygusal uyum puan ortalamalarının ise orta düzeyde olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Özaydın ve Özkara (2011)

çalışmalarında öğrencilerde iyi seviyede bir kişisel duygusal uyum tespit etmişlerdir. Bu uyum türü öğrencilerin kendilerini psikolojik ve fiziksel olarak iyi ve güvende hissetmeleri ile ilgilidir. Dolayısıyla bu çalışmada ortaya çıkan orta düzey uyum öğrencilerin üniversitelerine ve çevrelerine ilk yıllarında yeterince duygusal ve kişisel bir bağ kuramadıkları şeklinde yorumlanabilir.

Araştırmada ortaya çıkan akademik başarıya ilişkin bulgulara bakıldığında öğrencilerin akademik başarılarının iyi seviyede oldukları söylenebilir. Akademik başarı esasen üniversiteye uyum sürecinde akademik uyumun bir göstergesidir (Dennis, Phinney ve Chuateco, 2005). Araştırmanın katılımcıları olan 1. sınıf öğretmen adaylarının üniversiteye uyum sağlama düzeyleri ile akademik başarıları arasındaki ilişkiye bakıldığında, ölçeğin tamamı, akademik uyum alt boyutu, sosyal uyum alt boyutu ve kişisel-duygusal uyum alt boyutları ile akademik başarı düzeyleri arasında pozitif yönde fakat çok düşük düzeyli ve anlamlı olmayan bir ilişki ortaya çıkmıştır ($p>,01$). Kurumsal uyum alt boyutu ile akademik başarı arasında ise negatif yönlü, çok düşük ve yine anlamlı olmayan bir ilişki gözlenmiştir ($p>,01$). Öğretmen adaylarının üniversite uyum düzeylerinin akademik başarılarını yordama düzeylerine bakıldığında da üniversiteye uyumun akademik başarı üzerinde anlamlı bir yordayıcı olmadığı belirlenmiştir ($p>,001$). Öztürk'te (2020) çalışmasında üniversiteye uyum ile akademik başarı arasında anlam teşkil eden bir ilişki olmadığını tespit etmiştir. Literatürde üniversiteye uyum ile akademik başarı arasında ilişki olduğu sonucuna ulaşan bazı çalışmalar da (Mercan ve Yıldız, 2011; Sun Selışık, 2009; Sevim ve Yalçın, 2006) mevcuttur. Örneğin Mercan ve Yıldız (2011) akademik başarı ile üniversiteye uyum, alt boyutlardan da sosyal uyum ve akademik uyum arasında anlamlı bir ilişki olduğunu tespit etmişlerdir. Sun Selışık (2009), çalışmasında akademik uyum ile akademik başarı düzeyi arasında pozitif yönlü ve anlamlı bir ilişki tespit etmiştir. Özen (2019), üniversite öğrencilerinin yaşadığı ilk yıl deneyiminin, akademik motivasyonları ve akademik başarıları üzerinde anlamlı bir etkiye sahip olduğunu ortaya çıkarmıştır. Birbirinden farklılaşan bu sonuçlara göre üniversiteye uyum ile akademik başarı arasında kesin bir ilişkiden söz etmek mümkün olmayabilir.

Araştırmada öğrencilerin akademik öz yeterlikleri ölçeğin tamamında ve alt boyutlar bağlamında incelendiğinde bilişsel uygulamalar alt boyutunda puanlar ortalamının üstünde, sosyal statü alt boyutu ve teknik beceriler alt boyutlarında ve ölçeğin tamamında ise puanlar orta düzeyde tespit edilmiştir. Araştırmanın sonucunda 1.sınıf öğretmen adaylarının üniversite uyum ölçeği toplam düzeyleri ile akademik öz yeterlik ölçeği toplam düzeyler arasında pozitif yönlü, düşük düzeyli ve anlamlı bir ilişki tespit edilmiştir ($r= ,253$, $p<,01$). Bu bağlamda yapılan basit doğrusal regresyon analizinde de öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin akademik öz yeterliklerini pozitif yönde anlamlı düzeyde ($p<,001$) yordadığı ortaya çıkmıştır ($R= ,253$; $R^2=,064$). Üniversite uyum ölçeğinin akademik uyum alt boyutu, sosyal uyum alt boyutu, kurumsal uyum alt boyutu ve kişisel duygusal uyum alt boyutu ile akademik öz yeterlik toplam düzey ve alt boyutlarının her biri arasında pozitif yönde ve anlamlı bir ilişki varlığı tespit edilmiştir. Literatürde buna benzer sonuçlara ulaşan çalışmalar (Dokuyan vd., 2022; Erzen, 2020) mevcuttur. Bu sonuçlara bakılarak öğretmen adaylarının üniversite uyumu ile akademik öz yeterlikleri arasında aynı yönlü doğrusal bir ilişkinin varlığından söz etmek mümkündür.

Geleceğin öğretmenleri olacak öğretmen adaylarının üniversiteye uyumları, akademik öz yeterlikleri ve akademik başarılarının her biri ayrı bir boyutta önem taşımakla beraber aralarındaki ilişki, birbirleri üzerindeki etkileri öğretmen yetiştirme sürecinde dikkate alınması gereken değişkenlerdir. Bu çalışmada öğrencilerin üniversiteye uyum düzeyleri ve akademik öz yeterlik düzeyleri alt boyutlar da dikkate alındığında düşük, orta ve ortalama üstü düzeylerde bulunmuştur. Akademik başarı ise iyi seviyede tespit edilmiştir. Ortaya çıkan bu sonuçların üniversite öğretim programlarında, oryantasyon uygulamalarında dikkate alınması önem taşımaktadır. Özellikle üniversite uyum sürecinde üniversitenin koşulları öğrencilerin ihtiyaçları çerçevesinde oluşturularak öğrencilerin uyum sürecini kolaylaştıracak desteklerin etkin bir

şekilde uygulamaya konulması, öğrencilerin akademik öz yeterliklerini geliştirecek etkinliklerin devreye sokulması önem taşımaktadır. Ayrıca öğretmen adaylarına sunulan eğitim-öğretim faaliyetlerinin ulaşmayı planladığı hedefler üzerinde etkili olan uyum sürecinin dikkate alınarak programların bu çerçevede düzenlenmesi önerilmektedir. Bu çalışma nicel yöntemle ve ilişkisel desene göre düzenlenmiştir. Bu kapsamda farklı yöntemlerle farklı değişkenlerle benzer çalışmalar yapılarak literatüre katkı sunulabilir. Bununla beraber bu araştırmanın bulguları sadece bir üniversitede öğrenim gören öğretmen adayları ve bu öğretmen adaylarının görüşleri ile sınırlıdır. Bu nedenle, çalışma sonuçlarının genellenebilirliğinin artırılması amacıyla farklı üniversitelerde öğrenim gören öğretmen adayları ile çalışmalar yapılması önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması söz konusu değildir.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalede herhangi bir kurum veya kuruluştan destek alınmamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Hakkâri Üniversitesi Rektörlüğü Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 2023/25/1 sayılı karar ile etik izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Aktaş, Y. (1997). Üniversite öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi: Uzunlamasına bir çalışma. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(13), 107-110.
- Aslan, S. (2015). Üniversite yaşamına uyum ölçeği'nin geliştirilmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30(4), 132-145.
- Baker, R. W. ve Siryk, B. (1986). Exploratory intervention with a scale measuring adjustment to college. *Journal of Counseling Psychology*, 33(1), 31-38.
- Balcioğlu, İ. (2001). Stres, gençlik, kentleşme, şiddet. *Yeni Symposium*, 39(1),49-56.
- Bayrak, A. Ö. ve Bülbül, T. (2013). Meslek yüksekokulu öğrencilerinin yükseköğretim yaşamına uyum düzeylerinin çeşitli değişkenlere göre incelenmesi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 3(2), 6-20.
- Booth, MZ, Abercrombie, S. ve Frey, CJ (2017). Contradictions of Adolescent Self-Construal: Examining the Interaction of Ethnic Identity, Self-Efficacy and Academic Achievement. *Mid-Western Educational Researcher*, 29(1), 3-19. <https://scholarworks.bgsu.edu/mwer/vol29/iss1/2>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. ve Demirel, F. (2014). *Bilimsel araştırma yöntemleri (17. Baskı)*. Pegem Yayınları.
- Çalışandemir, F., & Baltacı, H. Ş. (2017). Okul öncesi öğretmen adaylarının üniversiteye uyum düzeylerinin yordayıcıları olarak yaşam doyumu ve genel öz-yeterlik. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (44), 229-249. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.319821>
- Dennis, JM, Phinney, JS ve Chuateco, LI (2005). The role of motivation, parental support, and peer support in the academic success of ethnic minority first-generation college students. *Journal of College Student Development*, 46(3), 223-236.
- Dokuyan, B., Özgür, G., ve Kaçmaz, E. D. (2022). Öğrenci hemşirelerde öz yeterlik ile üniversite yaşamına uyum arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Izmir Democracy University Health Sciences Journal*, 5(1), 1-8. <https://doi.org/10.52538/iduhs.1001834>
- Ekici, G. (2012). Akademik öz-yeterlik ölçeği: Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (43), 174-185.
- Erdogan, S., Şanlı, H. S. ve Bekir, H. S. (2005). Gazi üniversitesi eğitim fakültesi öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 13(2), 479-496.
- Erdoğan, Y. (2012). Kişisel ve sosyal uyum düzeylerinin öğretmen adaylarının umutsuzluk düzeylerini yordaması. *Eğitim ve Öğretim Araştırmaları Dergisi*, 1(2), 123-134.
- Gall, T. L., Evans, D. R., ve Bellerose, S. (2000). Transition to first-year university: Patterns of change in adjustment across life domains and time. *Journal of Social and Clinical Psychology*, 19(4), 544–567.
- Gray, R., Vitak, J., Easton, EW ve Ellison, NB (2013). Examining social adjustment to college in the age of social media: *Factors influencing successful transitions and persistence*. *Computers ve Education*, 67, 193–207. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.02.021>
- Gökkaya, M. (2016). *Bir grup üniversite öğrencisinde sosyal kaygı, depresyon ve anne-baba tutumları ile mükemmeliyetçilik eğilimleri ve üniversiteye uyum arasındaki ilişkinin değerlendirilmesi*. (Yayın No: 430573) [Yüksek lisans tezi, Işık Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Işık, AD. (2020). Sınıf öğretmeni adaylarının üniversite yaşamında uyum düzeyleri. *Akdeniz Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 14(34):274-293. <https://doi.org/10.29329/mjer.2020.322.13>
- Johnson, R. B., ve Christensen, L. B. (2004). *Educational Research: Quantitative, Qualitative, and Mixed Approaches*. Boston, MA: Allyn and Bacon.
- Karahan, T. F., Sardoğan, M. E., Özkamalı, E. ve Dicle, A. N. (2005). Üniversite 1. sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin sosyokültürel etkinlikler açısından incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 2(30), 63-72. <https://hdl.handle.net/20.500.12712/9622>
- Karasar, N. (2011). *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. Nobel Yayınları.
- Köknel, Ö. (1993). *İnsanı anlamak. (4. baskı)*. Altın Kitaplar.
- Mercan, S. Ç. ve Yıldız, A. S. (2011) Eğitim fakültesi birinci sınıf öğrencilerinin üniversiteye uyum düzeylerinin farklı değişkenler açısından incelenmesi. *Hasan Ali Yücel Eğitim Fakültesi Dergisi Sayı*, 16(2), 135-154.
- Owen, S. V., ve Froman, R. D. (1988). *Development of a College Academic Self-Efficacy Scale. Proceedings of the Annual Meeting of the National Council on Measurement in Education*. New Orleans, L.A.
- Özen, B. (2019). *Öğretmen adaylarının üniversite ilk yıl deneyimlerinin akademik motivasyon ve akademik başarı açısından incelenmesi*. (Yayın No: 572759) [Bartın Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, A. (2020). Hemşirelik birinci sınıf öğrencilerinin algıladıkları stres ile üniversiteye uyum düzeyleri ve akademik genel not ortalamaları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 2(3), 155-162. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.20.03.21>
- Özkan, S. ve Yılmaz, E. (2010). Üniversite öğrencilerinin üniversite yaşamına uyum durumları (Bandırma Örneği). *Fırat Sağlık Hizmetleri Dergisi*, 5(13), 153-171.
- Özkara, B. Ö., ve Özkara, O. (2022). Pandemi sürecinin öğrencilerin üniversiteye uyum durumlarına etkisi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 517-527. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1198269>
- Öztemel, K. (2010). Teknik Eğitim Fakültesi öğrencilerinin uyum düzeylerinin incelenmesi. *Politeknik Dergisi*, 13(4), 319-325.
- Parker, J. D. A., Summerfeldt, L. J., Hogan, M. J., ve Majeski, S. A. (2004). Emotional intelligence and academic success: Examining the transition from high school to university. *Personality and Individual Differences*, 36(1), 163-172. [https://doi.org/10.1016/S0191-8869\(03\)00076-X](https://doi.org/10.1016/S0191-8869(03)00076-X)
- Pittman, L. D., ve Richmond, A. (2008). University belonging, friendship quality, and psychological adjustment during the transition to college. *The Journal of Experimental Education*, 76(4), 343-362. <https://doi.org/10.3200/JEXE.76.4.343-362>
- Senemoğlu, N. (2012). *Gelişim öğrenme ve öğretim kuramdan uygulamaya (21 Baskı)*. Ankara: Pegem Akademi.
- Sevim, S. A., ve Yalçın, İ. (2006). Kısa süreli bir oryantasyon programı denemesi: Öğrencilerin uyum düzeyleri ve programa ilişkin görüşleri. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Dergisi*, 39(2), 217-233.

- Sevinç, S. (2010). Mersin Üniversitesi birinci sınıf öğrencilerinin kişisel ve kurumsal uyumlarını olumsuz etkileyen faktörlerin incelenmesi. (Yayın No: 264190) [Yüksek lisans tezi, Mersin Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sevinç, S, Gizir C. A. (2014). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin bakış açılarından üniversiteye uyumu olumsuz etkileyen faktörler (Mersin Üniversitesi örneği). *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*. 14(4):1-24. <https://doi.org/10.12738/estp.2014.4.2081>
- Sevinç, T. S., ve Gizir, C. A. (2020). Üniversite uyum ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışmaları. *Pamukkale Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 49, 67-87. <https://doi.org/10.9779/pauefd.547409>
- Sönmez, A. ve Gürbüz, B. (2022). Üniversite öğrencilerinde serbest zaman doyumunu ile üniversite yaşamına uyum ilişkisinin incelenmesi. *Bilgisayar ve Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 10(20), 481-502. <https://doi.org/10.18009/jcer.1120672>
- Sun Selışık, Z. E. (2009). *College adjustment: A study on English prep school students studying in Northern Cyprus*. (Yayın No: 250735) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, M. ve Yıldız, R. (2006). Liseli gençliğin üniversite algılaması ve gelecek tasarımı. *Dumlupınar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 14, 85-104.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition (2nd ed.)*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Tuhanioglu, S. S., & Gizir, C. A. (2019). Üniversite birinci sınıf öğrencilerinin üniversite yaşamına uyumlarına katkı sağlayan bireysel ve çevresel faktörlerin incelenmesi. *Yükseköğretim Dergisi*, 9(3), 249-262. <https://doi.org/10.2399/yod.18.041>
- Yavuzer, H. (1996). *Çocuk ve suç (8. Baskı)*. İstanbul: Remzi Kitap Evi.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Naciye AYNAS
naciyeaynas@hakkari.edu.tr

The Effect of Practices on Basic Values in Social Studies Teaching on Student Success

Servet HALI, Hatay Mustafa Kemal University, ORCID ID: 0000-0002-3365-0937
Sümevra Çelebi, MEB, ORCID ID: 0009-0009-1126-1883

Abstract

Education is the most important tool for transferring national and spiritual values to future generations in order to ensure the continuity of society. The social studies course is a primary education subject that is based on universal values, loves their country and nation, knows and fulfills their rights and responsibilities, remains loyal to Atatürk's principles and revolutions, is egalitarian, values Turkish culture, and is sensitive to cultural heritage, and aims to raise awareness among individuals about the development and conscious use of science and technology. Therefore, educational institutions need to place great importance on values education in light of this common goal. The purpose of the research is to measure the impact of practices related to fundamental values on student achievement in social studies instruction. The study was conducted in the first semester of the 2022-2023 academic year at Nuri Pazarbaşı Middle School, located in the Şahinbey district of Gaziantep province. When determining the experimental and control groups, the levels of achievement and class sizes between the groups were taken into consideration. The sample of the research consists of a total of 43 students, 23 from the experimental group (class 5/E) and 20 from the control group. The implementation is an experimental study within the scope of the "Science, Technology, and Society" learning domain of the social studies course. The scope of this study is defined by the values of "Honesty, Diligence, and Scientific Ethics". The data collection tool of the research consists of an academic achievement test prepared by the researcher, which includes 16 multiple-choice and 4 open-ended questions, totaling 20 questions, and worksheets related to values. The data analysis was performed using the SPSS 23 software package. The research findings indicate that there is a difference in the pre-test and post-test results between the experimental and control groups regarding the implementation of practices related to fundamental values in social studies instruction. This difference suggests that the activities implemented in the experimental group have enhanced students' academic achievement.

Keywords: Science ethics, Values education, Social studies



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1030-1047
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1451209

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
11.03.2024

[Accepted](#)
07.12.2024

Suggested Citation

Hali, S., Çelebi, S. (2024). The Effect of Practices on Basic Values in Social Studies Teaching on Student Successes, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1030-1047. DOI: 10.17679/inuefd.1451209

This article was produced from the master's thesis titled "The Effect of Applications Related to Core Values in Social Studies Education on Student Success" under the supervision of Assoc. Prof. Dr. Servet Hali.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Values education is the process of raising individuals with ethical perspectives (Yazıcı, 2006: 13). Education should provide integrity by allowing not only cognitive but also the development of students' emotions, attitudes, and behaviors in teaching activities (Yazıcı, 2006: 13). The cognitive, affective, and behavioral objectives included in the social studies curriculum cannot be considered separately; they complement each other. Thus, the values education provides to students have significant effects on achievement.

Purpose

This study aims to determine whether there is a difference in the academic achievements of the experimental group students, who were exposed to activities focusing on the values of honesty, diligence, and scientific ethics in the teaching of 5th-grade social studies, and the control group students who received program-based instruction.

Method

In this study, an experimental design was employed. The data collection tool of the study is an academic achievement test covering the achievements of the "Science, Technology, and Society Unit". During the implementation process of the research, presentations, daily plans, and worksheets prepared by the researcher were used. Activity applications, including the values of honesty, diligence, and scientific ethics, were conducted for the experimental group, while no activities related to these values were carried out for the control group. The pre-test and post-test scores of the groups were compared using both dependent and independent samples t-tests.

Findings

The findings revealed no statistically significant distinction in the pre-test achievement scores between the students in the experimental and control groups. This finding indicates that students in both groups have similar socio-cultural and academic characteristics.

The analysis of the post-test data revealed a statistically significant difference in favor of the experimental group. Therefore, the academic achievements of the experimental group students have been positively influenced by their active participation in many activities. According to the statistical data regarding the pre-test-post-test scores of the groups, a significant difference has emerged in the experimental group. In addition, according to the total analysis results of the pre-test-post-test score averages of the experimental and control groups, there is again a significant difference in favor of the experimental group. This indicates that when the necessary physical conditions for teaching values are provided at school, academic success will increase. The average pre-test to post-test scores of the experimental group exhibited a significant improvement favoring the post-test. Additionally, following the instructional intervention administered to the control group, a favorable difference was observed in the post-test scores compared to the pre-test in the analysis results.

Discussion & Conclusion

This study has concluded that the values education practices prepared for the values of honesty, diligence, and scientific ethics in the Science, Technology, and Society unit of the 5th-grade Social Studies course have resulted in a significant difference in favor of the experimental group students' academic achievements compared to the control group. The reason for this difference is the inclusion of visual and auditory activities focusing on values in the experimental group and allowing students to participate in these activities actively. Similar studies in the literature have addressed the differentiation between the post-tests of experimental and control groups (e.g., Balcı, 2008; Çengelci, 2010; Öğretici, 2011)

The pre-test and post-test differences in favor of the experimental group have been observed to be statistically significant. Based on this finding, the values education activities applied to the experimental group can be concluded to significantly increase academic achievement compared to the control group, which received program-based instruction.

The activities conducted, which made abstract topics concrete for the experimental group students, have been shown to increase their interest and participation in the lessons, leading to an increase in academic achievement levels. Similarly, relevant literature (Izgar, 2013; Keskinöglü, 2008; Neslitürk, 2013; Özdeş, 2013; Öztürk Samur, 2011) has concluded that values education practices have a positive impact on students. It is observed that the activities applied to the experimental group are applicable. The activity-based applications in the research support the literature in terms of their positive impact on students' academic achievement.

The pre-test and post-test achievement test results of the control group showed that there is a difference favoring the post-test. The post-test achievement averages of the control group indicate a partial increase in students' academic achievement levels. However, it is concluded that the instruction process based on the program did not sufficiently contribute to the success of the control group students. The inclusion of contemporary teaching methods alongside traditional teaching methods, where technological products are utilized and a student-centered approach is adopted in values education, will significantly contribute to achieving the desired level of success.

Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Değerlere İlişkin Uygulamaların Öğrenci Başarısına Etkisi

Servet HALİ, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3365-0937
Sümeysra Çelebi, MEB, ORCID ID: 0009-0009-1126-1883



Öz

Eğitim, toplumun sürekliliğini sağlamak amacıyla milli ve manevi değerlerin gelecek kuşaklara aktarılmasındaki en önemli araçtır. Sosyal bilgiler dersi ise evrensel değerlere bağlı, vatanını ve milletini seven, haklarını ve sorumluluklarını bilen ve yerine getiren, Atatürk ilke ve inkılaplarına sadık, eşitlikçi, Türk kültürüne değer veren ve kültürel mirasa duyarlı, bilim ve teknolojinin gelişimini ayrıca bilinçli kullanımı konusunda bireylere farkındalık kazandırmayı amaç edinen bir ilköğretim dersidir. Dolayısıyla bu ortak amaç etrafında eğitim kurumlarının değerler eğitimine günümüzde oldukça önem vermesi gerekmektedir. Araştırmanın amacı, sosyal bilgiler öğretiminde temel değerlere ilişkin uygulamaların öğrenci başarısına etkisini ölçmektir. Çalışma 2022-2023 eğitim-öğretim ilk yarıyılı, Gaziantep ili Şahinbey ilçesine bağlı bulunan Nuri Pazarbaşı Ortaokulu'nda yapılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencileri belirlenirken gruplar arası başarı seviyeleri ve sınıf mevcutları göz önünde bulundurulmuştur. Araştırmanın çalışma grubunu; deney grubu olan 5/E sınıftan 23, kontrol grubundan ise 20 öğrenci olarak toplam 43 öğrenci oluşturmaktadır. Uygulama sosyal bilgiler dersi "Bilim, Teknoloji ve Toplum" öğrenme alanını kapsamında deneysel bir çalışmadır. Bu çalışmanın kapsamını "Dürüstlük, Çalışkanlık ve Bilim Etiği" değerleri oluşturmaktadır. Araştırmanın veri toplama aracı, araştırmacı tarafından hazırlanan 16 tane çoktan seçmeli ve 4 tane açık uçlu olmak üzere toplam 20 sorudan oluşan akademik başarı testi ve değerleri kapsayan çalışma kâğıtlarından oluşmaktadır. Verilerin analizi SPSS 23 paket programı ile yapılmıştır. Yapılan araştırma sonucunda sosyal bilgiler öğretiminde temel değerlere ilişkin uygulamaların deney ve kontrol grupları ön test –son test sonuçlarında farklılık olduğu gözlemlenmiştir. Bu farklılık, deney grubuna uygulanan etkinliklerin öğrencinin akademik başarısını arttırdığını göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Bilim etiği, Değerler eğitimi, Sosyal bilgiler

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1030-1047
DOI
10.17679/inuefd.1451209

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
11.03.2024

Kabul Tarihi
07.12.2024

Hali, S., Çelebi, S. (2024). Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Değerlere İlişkin Uygulamaların Öğrenci Başarısına Etkisi *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1030-1047. DOI: 10.17679/inuefd.1451209

Bu makale, Doç. Dr. Servet Hali danışmanlığında hazırlanan "Sosyal Bilgiler Öğretiminde Temel Değerlerle İlgili Uygulamaların Öğrenci Başarısına Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Eğitim, insanın yaşamı boyunca içinde bulunduğu sosyal hareketler dizisidir. Bu hareketler dizisi, eğitim ve öğretimin genel amaçlarının içinde yer alan bilişsel, davranışsal, duyuşsal bilgi ve becerileri, çocukların sosyal kabiliyetlerini geliştiren denetimli okul uygulamalarını ve onların yaşam alanı olan çevreyi kapsamaktadır (Akyüz, 2013). Eğitimin amacı, birey ile toplum uyumunu sağlamaktır. Eğitimin bireylere bilgi ve beceri kazandırmasının yanında toplumsal devamlılığı sağlama, mevcut değerlerin kaybolmasının önüne geçme ve var olan değerleri eski değerlerle ilişkilendirme işlevi de bulunmaktadır (Varış, 1998).

İnsanlığın geçmişine bakıldığında sanayi inkılabının ortaya çıkmasıyla meydana gelen teknik aklın bir teknoloji toplumu oluşturduğunu eğitim, ekonomi ve siyasi alanlarda hayatımızı etkilediğini görmekteyiz. Bu radikal değişim bir yandan bireylerin problemlere akılcı çözümler bulabilmesini, bilinci dışındakini ifade edebilmesini, nicel durumu nitel hale getirebilmesini sağlarken diğer taraftan sosyal iletişimi engelleyerek ahlaki deformasyona neden olmaktadır (Ellul, 2003). Bu ahlaki deformasyon sonucu insanlar günlük yaşamlarına anlam katan, kendilerine mutluluk veren değerlerin eksikliği hissederek ortaya çıkan problemlere çözüm önerileri sunmaya çalışmaktadır (Aydın & Gürler, 2014). Asırlardır var olan değerler, dönemlere ve topluluklara göre değişiklik gösterse de önemini koruyan ve toplum yaşamına etki eden bir sistemdir (Çakıroğlu, 2013).

Değerler; insanoğluna ait olan, insanı toplumsal hale getiren ve onu diğer canlılardan ayıran bir mekanizmadır. Bir diğer tanıma göre değer; "kişinin kendi türü ve dışındaki diğer varlıklarla iletişim kurması esnasında davranış şekli, ilişki seviyesi, onun ilişkiye attığı mana ve bakış açısı" olarak tanımlanabilir (Kılıç, 2012). Ayrıca değerler, insanlar arasında onaylanmış, benimsenmiş ve toplumda sürdürülen sosyal, beşeri veya tanrısal kaynaklı her türlü sezilen ve düşünülen kurallardır (Çelikkaya, 1996).

Fichter (2006)'a göre değerler dinamiktir, toplumların değer yargılarına göre farklılaşır, devamlıdır, nesilden nesile çeşitli yollarla aktarılır. Değerler, bireylere derin fedakârlık duygusu kazandırır, coşku verir. Değerler toplumun ortak ürünüdür. Kavram olarak objelerden ayrılır, soyutlanabilir, toplumun özelliklerini barındırır. Bu sebeple birey toplumla toplum bireyle uyumlu olmalıdır. Birey-toplum ahenginin olmadığı durumda toplumsal ve kişisel problemler kaçınılmaz olur. Değerler, kişinin karşılanması gereken herhangi bir ihtiyacı ile eş değerdir. Bu sebeple mühimdir (Fichter, 2006).

Değer eğitimi ise bireyin toplumsal ve evrensel değerlerini kabullenmesini, karakter gelişimine katkı sağlamasını, kaliteli yurttaş olarak yetişmesini, akademik başarısını arttırmasını ve sosyal yönelimlerini geliştirmesini amaçlayan temel kavramlardandır (Durdukoca, 2019). Değer eğitimi, bireylerin gereksinimleri karşılar ve amaca varma noktasında bireylere rehberlik eder. Yaşamda karşılaşılan kargaşalar ve tutarsızlıklara karşı insanlara yol gösterir (Baltacı, 2018).

Değerler, hem eğitim teorisi hem de pratik faaliyetlerin merkezinde yer alır. Dolayısıyla çocukların değer oluşturma süreçlerinde aile, okul, öğretmen, akran grupları ve medyanın büyük bir etkisi vardır. Aile, çocukların değer eğitimi aldığı ilk kurumdur. Okullar da toplumun değerlerini yansıtan, somutlaştıran ve bu farklılaşmayı istenilen yönde değiştiren kurumlardır (Halstead, 1996). Değerler eğitiminin kazandırılması için okulda değerler kültürünün oluşması gerekmektedir. Bu değer kültürünü okulun idarecisi, öğretmeni ve hizmet personeli gibi tüm üyeleri beraber meydana getirir (Selanik Ay, 2016). Toplumun iyi olmasını sağlayacak, yaşamına anlam katacak ve ahlaki açıdan bireylerde farkındalık yaratacak değer eğitiminin en önemli parçası ise öğretmenlerdir. Bu sebeple öğretmenlerin, mesleki yeterlilik kazanmaları için değerler eğitimine önem vermeleri gerekmektedir (Edwards, 1996). Öğretmenler, öğrencilere çeşitli sorumluluklar vererek değer gelişimine fayda sağlayabilirler (Aydın & Gürler, 2014). Öğretmenlerin değerler konusuna hâkim olması, günlük hayatlarında bu değerleri davranış

haline getirerek öğrencilere rol model olması, değerleri kazandırma açısından etkili olacaktır (Tonga, 2017).

Değer eğitiminin tarihçesine bakıldığında köklü bir geçmişi olduğu görülmektedir. Eski çağ uygarlıklarından olan Sümerler tarafından yazılmış çivi yazılarında adalet, iyilik, doğruluk, özgürlük, dürüstlük, acıma ve affetme gibi temel değerlere özellikle önem verildiği görülmektedir (Kramer, 2002). 1900'ü yıllara kadar Amerika'da değerlerle ilgili çalışmalar yapılmaktaydı. Ancak değerler eğitiminin sistemsal olarak var olması çok eski değildir. Dewey'in 1934'te karakter gelişimi, ahlak eğitimi ve değer kazandırılmasına yönelik çalışmaları mevcuttur. Kohlberg de 1978 yılında ahlaki eğitim alanında araştırmalar yapmıştır (Mulkey, 1997). 20. yüzyılın başından itibaren bireylere toplumun değer ve normları kazandırılarak onları yetiştirme yollarına gidilmiş ve toplumsal değişimler devam etmiştir (Kirschenbaum, 1995).

Son yıllarda yapılan araştırmalar eğitim kurumlarında öğrencilerin akademik eğitimini destekleyen olumlu davranışların kazandırılması sürecinin bilim insanlarını değerler eğitimi noktasında harekete geçirdiğini göstermektedir. Bu bağlamda popüler bir konu haline gelen değerler eğitimi, çeşitli alanların ilgi odağı olmuştur. Literatürde öğrencilere olumlu davranış kazandırma çalışmalarına bakıldığında manevi eğitim, karakter eğitimi, ahlak eğitimi ve değerler eğitimi vb. farklı kavramlar karşımıza çıkmaktadır. 1960'lı yıllar öncesinde 'ahlak eğitimi' olarak ifade edilen olumlu davranış kazandırma süreci, 1990'lı yıllara gelindiğinde 'karakter eğitimi' olarak verilmekteydi. Günümüzde ise 'değerler eğitimi' adı altında öğretim yapılmaktadır. Değerler eğitimi, yurtdışı literatüründe 'moral education' kavramına karşılık Türkçe literatüre 'manevi eğitim' olarak geçmiştir.

Türkiye'de günümüz eğitiminin önemli kısmını kapsayan değerler eğitimi olumlu davranış kazandırmak amacıyla müfredatta yer almaktadır (Yıldırım & Demirel, 2019). II. Meşrutiyetin ilanından bugüne gelindiğinde tüm ilköğretim, ortaokul ve ilköğretim kademelerinin programında doğrudan veya dolaylı olarak karakter ve ahlak eğitimine vurgu yapılmaktadır (Keskin, 2010). 1913 yılındaki programda yer alan 'Musahabat-ı Ahlakiyye' adlı derste ahlak eğitimi ile ilgili sohbetlerin yapıldığı görülmektedir. 1922 yılındaki programda 'Malumat-ı Medeniyye' adlı derste çocuklara demokratik değerleri ve milli duyguları kazandırmak amaçlanmaktadır. 1924 programında bulunan 'Musahabat-ı Ahlakiyye ve Malumat-ı Vatanîye' isimli derste çocuklara ahlak kuralları kazandırmanın yanında değer aşılması esasına dayanan yöntemin tercih edildiği görülmektedir. Bu derste ayrıca çocukların vicdan duygusunu geliştirecek sohbetler yer almaktadır. 1926 tarihli programdan 1968 programına kadar 'Yurt Bilgisi' adındaki derste çocuklara öncelikle devlet yönetiminin önemli ilkelerinin kazandırılması amaçlanmaktadır (Keskin, 2008). 1968 tarihli programda ise 'Sosyal Bilgiler' adlı derste toplumsal değerlerin önemine vurgu yapılmıştır. 2005 programı ile 2017 yılında güncellenen Sosyal Bilgiler Ders Programı'nda doğrudan kazandırılması amaçlanan değerler seçilmiş ve sınıf seviyesine uygun olarak ünitelere yerleştirilmiştir. Sosyal bilgiler dersi öğretim programı haricinde günümüzde diğer disiplinlerin öğretim programlarında da değerler eğitimine dolaylı bir şekilde yer verilmiştir. Fakat bu programlarda, değer eğitimine özgü yöntem ve teknikler görülmemektedir (Yıldırım & Demirel, 2019).

2004 yılında pilot uygulaması yapıp 2005 yılında Türkiye'de uygulanmaya başlanan Sosyal Bilgiler Öğretim Programı, değerler eğitimine alan bırakan ilk programdır (Keskin, 2008). 2005 yılından sonra uygulamaya konulan eğitim programlarında yaklaşım ve değerler açısından köklü yeniliklerin yapıldığı görülmektedir. Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda önceki senelerde değer eğitimi örtük program kapsamında verilmekteyken 2005 yılından itibaren yenileşmeyle bu eğitime daha belirgin ve sistemli biçimde yer verilmiştir. Sosyal bilgiler dersi böylelikle değerleri gelecekteki çocuklara aktarmada işlevsel bir ders görevini üstlenmiştir (Kılcan, 2016).

18 Temmuz 2017 tarihinde Millî Eğitim Bakanlığı (MEB) yetkililerince düzenlenen açıklamada değerler eğitiminin tüm eğitim kademelerinde yürütülecek hale getirileceği, düzenli bir şekilde pratik yapılacağı ve programlarda ilave bir ders şeklinde işleneceği belirtilmiştir (Talim ve Terbiye Kurulu Başkanlığı, 2017). 2018 Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nda buna ek olarak ilk kez kök değerlere yer verilmiştir. Kök değerlerin, öğretim sürecinde tek başına ya da diğer değerler ile birlikte kullanılması kararlaştırılmıştır (MEB, 2018).

Yenilenen Sosyal Bilgiler Öğretim Programı (SBÖP)'nin yapısı incelendiğinde değerlerin mevcut olmasına karşın uygulamada öğrencilere değerlerin hangi yöntemle sunulacağı açık ve net bir şekilde belirtilmemektedir. Ayrıca değerlere her etkinlikte yer verilmesi ve vurgulanması gerekliliği ifade edilmektedir (Doğanay, 2008; Çengelci, 2010). Yapılandırıcılık anlayışına paralel olarak hazırlanan programda bireyin gelişimi ve toplumun bekası için çeşitli kademelerde değerlerin varlığı söz konusudur. Okulda her kademenin kendine özgü süreci olduğundan ihtiyaçlar göz önünde bulundurularak programda farklılaşmalar meydana gelmiştir.

Değer eğitimi, günümüzdeki gibi kişilerin isteğine bağlı şekilde seçilecek bir alan olarak görülmemeli, aksine birçok ülkedekine benzer nitelikte öğrencilerin ahlaki, ruhsal, sosyal ve kültürel gelişimlerini tam anlamıyla desteklemesi için zorunlu ders haline getirilmelidir (Values Education Study, 2003). Günümüzde teknolojik ve bilimsel gelişmelere karşın dünyada görülen şiddet ve korku kültürü, maddi ve manevi tatminsizlikler; adaletsizlikler, acımasızlık, mutsuzluk, çevredeki olaylara tepkisiz kalma ve yaşamdan memnun olmama benzeri sorunlar değerler eğitiminin önemini arttırmıştır. Bu olumsuz durumlar devletleri, evrensel ve milli değerleri tekrar canlı, etkili bir biçime getirip, yaşanılan dönemle ilgili yeni bazı değerler oluşturmaya; buradan hareketle yok olmuş toplumsal kontrolü yeniden sağlamaya yönlendirmiştir (Kurtoğlu, 2017).

Sonuç olarak sosyal bilgiler dersinin öğrencilere kazandırdıkları arasında toplumsal olaylarla ilgili genel bakış açısına sahip olma, sosyal olayları kavrama yeteneği kazandırma, sosyal bilimlerin ana kavramlarını ve alanlarını anlayabilme becerileri gibi birçok beceri gösterilebilir. Kazanılan bu beceriler ışığında sosyal bilgiler dersinde değerlerin önemi günden güne artmaktadır (Pekuslu, 2019).

Araştırmada, ilköğretim 5.sınıf sosyal bilgiler dersinin öğretiminde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik etkinliklerin uygulandığı deney grubundaki öğrenciler ile programa dayalı eğitim verilen kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarında farklılık olup olmadığını belirlemek amaçlanmaktadır. Bu bağlamda problem cümlesinden hareketle aşağıdaki alt problemlere cevap aranmıştır.

1) Sosyal bilgiler öğretiminde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

2) Sosyal bilgiler öğretiminde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

3) Sosyal Bilgiler öğretiminde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencileriyle programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test puan ortalamasının fark puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

4) Sosyal bilgiler öğretiminde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test toplam puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

5) Sosyal bilgiler öğretiminde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

6) Programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Sosyal Bilgiler öğretiminde temel değerlere ilişkin uygulamaların öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı bu çalışmada nicel yöntemlerden deneysel desen kullanılmıştır. Nicel yöntem bir kuram veya açıklamayı test etmek için kullanılacak en iyi yöntemdir (Creswell, 2013). Çünkü nicel yaklaşımla birçok kişinin sınırlı sayıda sorular yardımıyla reaksiyonları ölçülebilmekte; dolayısıyla verilerin kıyaslanarak istatistiksel olarak bir araya getirilmesi sağlanabilmektedir (Patton, 2014). Deneysel desen ise, araştırmanın sonucu üzerinde etkisinin olabileceği tüm dışsal faktörleri kontrol ederek, deneysel bir uygulama veya işlemin sonuca olan etkisinin sınanmasıdır (Creswell, 2013). Deneysel desenlerde temel amaç değişkenler arasında olan neden-sonuç ilişkisini test etmektir. Bu sebeple araştırmacının dışsal değişkenleri kontrol altına alması gerekmektedir (Büyüköztürk, Çakmak, Akgün, Karadeniz & Demirel, 2008).

Deneysel desende araştırmacı araştırmak istediği değişkeni sabit tutup diğer değişkenleri ayarlayarak istediği duruma getirebilir (Seyidoğlu, 1997). Bu sebeple yapılan araştırmada deneysel model kullanılarak sosyal bilgiler öğretiminde temel değerlere ilişkin uygulamaların deney ve kontrol gruplarına uygulanan ön test ve son test sonuçlarında farklılaşma meydana getirip getirmediği sonucuna bakılmıştır.

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmanın çalışma grubu, Gaziantep ili Şahinbey ilçesinde MEB'e bağlı Nuri Pazarbaşı Ortaokulu'ndan seçilmiştir. Araştırma 2022-2023 eğitim öğretim yılının birinci döneminde gerçekleştirilmiştir. Okulda eğitimini sürdüren yedi şube arasından 5/E ve 5/F sınıfı random olarak atanmıştır. Gruplara seçkisiz atama yapılarak iç geçerliliğe yönelik tehditlerin ortaya çıkma olasılığı azaltılmıştır. Araştırmada "basit tesadüfi örnekleme" diğer adıyla "basit seçkisiz örnekleme yöntemi" kullanılmıştır. İlgili özellikler yönünden kişiler benzer (homojen evren ya da alt evrenler), durağan, evrendeki her birimin örnekleme girme ihtimalinin eşit ve birbirinden bağımsız olduğu bir örnekleme türüdür (Erkuş, 2005). Çalışmada bu örneklemin seçilme sebebi ise grupların sınıf mevcudu, sosyo-ekonomik ve akademik başarı seviyelerinin denk olmasından kaynaklanmaktadır. 5/E sınıfı deney grubunu, 5/F sınıfı ise kontrol grubunu temsil etmektedir. Bu araştırma deney grubunda 23, kontrol grubunda ise 20 olmak üzere toplam 43 öğrencinin katılımıyla gerçekleştirilmiştir. Araştırmadaki katılımcılar kolay ulaşılabilir olması sebebiyle araştırmacıya yakın okullardan seçilmiştir. Seçilen iki gruba da deney öncesinde ve sonrasında ölçümler yapılmıştır.

2.3. Veri Toplama Araçları

Çalışmada kullanılan veri toplama aracı "Bilim, Teknoloji ve Toplum Ünitesi" kazanımlarını içeren akademik başarı testidir. Araştırmada, deney grubuna; dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerini içeren etkinlik uygulamaları yapılmış, kontrol grubuna ise öğretim sürecinde bu değerlere yönelik uygulamalara yer verilmemiştir. Akademik başarı testinin öntest ve sontest soruları ölçme ve değerlendirme konusunda uzman olan akademik danışmanların görüşleri alınarak uygulama, analiz, sentez ve değerlendirme basamaklarına uygun olarak hazırlanmıştır. Soruların araştırma konusunun kazanımlarını ve değerlerini içerdiği uzman onayından geçerek kapsam geçerliliği sağlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Veriler, çalışmanın amacına uygun bir istatistik programı kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmada, her iki grubun başarı testi puanları üzerinde ön test-son test karşılaştırması yapılmıştır. Deneysel çalışmada (deney ve kontrol grupları bulunması durumunda) uygulama öncesi ve sonrasında ölçülen (başarı puanı) verileri karşılaştırmak için bir deney düzeni kullanılmıştır. Bu düzen, Deney-Ön test/Deney Son test ve Kontrol-Ön test/Kontrol-Son test olmak üzere 2x2 biçimindedir. Grupların kendi içinde başarı puanlarını (ön test-son test) karşılaştırmak ve puan farklarını belirlemek için bağımlı gruplar t-testi, her iki grubu (deney ve kontrol) ayrı ayrı karşılaştırarak aralarındaki farkı bulmak amacıyla da bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır.

Bağımsız gruplar (Independent-Sample) t-testi iki bağımsız grubun (deney-kontrol grubu) ortalamalarını karşılaştırmak için kullanılan bir testtir (Fritz & Berger, 2015). Bağımlı gruplar (Paired-Sample) t-testi ise dağılımın normallik şartını sağlaması koşuluyla iki eşleştirilmiş grubun (deney-kontrol grubu) aritmetik ortalamaları arasındaki farkın anlamlılığını değerlendirmek amacıyla kullanılır (Akdağ, 2011).

3. Bulgular

Çalışmanın bulgularına bu bölümde yer verilecektir. Öncelikle aşağıda deney ve kontrol grubunun tanımlayıcı (betimsel) istatistik verileri açıklanmaktadır.

Tanımlayıcı (betimsel) istatistik; değişkenlere ilişkin sayısal değerlerin toplanması, betimlenmesi ve sunulmasına yönelik istatistiksel işlemleri ifade eder. Bu süreç, evrenin bütününden ya da bir örneklemden alınarak oluşturulan verileri değerlendirerek, çalışmaya dahil olan kişilerin veya objelerin özelliklerini betimlemeyi amaçlar (Büyüköztürk, 2015). Araştırmanın betimsel verilerine Tablo 1’de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Deney ve Kontrol Grubu Tanımlayıcı İstatistik Verileri

	Frekans	%	% Toplamı
Deney Grubu (DG)	23	53,4	53,4
Kontrol Grubu (KG)	20	46,6	100,0
Toplam	43	100,0	

Tablo 1’de yer verilen deney grubunda 23 öğrenci, kontrol grubunda ise 20 öğrenci olmak üzere toplam 43 öğrenci çalışmaya katılmıştır. Deney grubundaki öğrenci sayısı yüzdelik olarak %53,4’ü kontrol grubundaki öğrenci sayısı yüzdelik olarak % 46,6’yı oluşturmaktadır.

Tablo 2.

Deney Grubu Frekans Dağılım Tablosu

	Ortalama	İstatistik	Standart Hata
		49,61	4,070
	%95 Güven Aralığı	41,17	
		58,05	
	% 5 Hata Payı	48,64	
	Ortalama	50,00	
Ön test	Varyans	380,976	
	Standart Hata	19,519	
	Minimum	25	
	Maksimum	93	
	Oran	68	
	Çeyrekler Arası Aralık	30	

	Çarpıklık	,543	,481
	Basıklık	-,562	,935
	Ortalama	61,04	5,036
	%95 Güven Aralığı	50,60	
		71,49	
	% 5 Hata Payı	60,85	
	Ortalama	65,00	
	Varyans	583,316	
	Standart Hata	24,152	
Son test	Minimum	25	
	Maksimum	100	
	Oran	75	
	Çeyrekler Arası Aralık	45	
	Çarpıklık	,101	,481
	Basıklık	-1,266	,935

Analizlerin yapılabilmesi için verilerin normal dağılım göstermesi gerekmektedir. Burada deney ve kontrol grubunun ön test ve son testlerinin basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılmalıdır. Yukarıdaki Tablo 2’de deney grubunun basıklık ve çarpıklık verileri -2 ile +2 arasında bulunduğu için verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

Tablo 3.

Kontrol Grubu Frekans Dağılım Tablosu

	Ortalama	İstatistik	Standart Hata
		36,65	4,371
	%95 Güven Aralığı	27,50	
		45,80	
	% 5 Hata Payı	35,89	
	Ortalama	32,50	
	Varyans	382,134	
Ön test	Standart Hata	19,548	
	Minimum	7	
	Maksimum	80	
	Oran	73	
	Çeyrekler Arası Aralık	23	
	Çarpıklık	,783	,512
	Basıklık	,194	,992
	Ortalama	38,95	4,545
	%95 Güven Aralığı	29,44	
		48,46	
	% 5 Hata Payı	37,61	
	Ortalama	35,00	
	Varyans	413,103	
Son test	Standart Hata	20,325	
	Minimum	12	
	Maksimum	90	
	Oran	78	
	Çeyrekler Arası Aralık	19	
	Çarpıklık	1,295	,512
	Basıklık	1,783	,992

Yukarıdaki Tablo 3’te kontrol grubunun basıklık ve çarpıklık değerleri -2 ile +2 arasında bulunduğundan dolayı, normal dağıldığı görülmektedir. Bu aşamadan sonra ayrıca Kolmogorov-Smirnov normallik testi yapılarak kontrol edilmektedir.

Araştırmanın birinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretiminde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklindedir. Deney ve kontrol grubunun ön test puanları arasındaki farklılığın belirlenmesi amacıyla bağımsız gruplar t-testi yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 4’te gösterilmektedir

Tablo 4.

DG ve KG Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Ön test Puanlarının T-testi Analiz Sonuçları

Grup	Bağımlı Değişken	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
DG	Ön test	23	49,61	19,51	41	1,608	,116
KG		20	58,75	17,46			

N:43, $p>0,05$

Tablo 4’te deney grubunun öntest başarı puanlarının ortalaması 49,61 kontrol grubunun ise 58,75 olduğu görülmektedir. Deney grubunun standart sapması 19,51 iken kontrol grubunun 17,46 çıkmıştır. T değerinin anlamlılık değeri ,116 çıktığı ($p>0,05$) için iki grup arasındaki fark anlamsızdır. Deney ve kontrol grubundaki öğrencilerin ön testleri arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık yoktur. Yapılan çalışmada 5.sınıf sosyal bilgiler dersi ‘Bilim, Teknoloji ve Toplum’ ünitesinde yer alan dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubu ve programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin, deney öncesinde konular ile ilgili yeterli düzeyde bilgiye sahip olmadıkları görülmektedir. Bu istatistik sonucundan öğrencilerin hazırbulunuşluk seviyelerinin benzer ve grupların homojen olduğu çıkarılmaktadır.

Araştırmanın ikinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretiminde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklindedir. Deney ve kontrol grubu son test puanları arasındaki farklılığı belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi ile analiz edilmiştir. Sonuçlar Tablo 5’te gösterilmektedir.

Tablo 5.

DG ve KG Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Son test Puanlarının T- testi Analiz Sonuçları

Grup	Bağımlı Değişken	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
DG	Son test	23	61,04	24,15	41	3,217	0,003
KG		20	48,95	20,32			

N:43, $p<0,05$

Tablo 5’e göre deney grubunun son test puan ortalaması 61,04 iken kontrol grubunun son test puan ortalaması 48,95 olarak bulunmuştur. Test sonucunda t değerinin anlamlılık değeri 0,003 ($p<0,05$) olduğu için deney grubu ve kontrol grubunun son test puanları arasında farklılık olduğu görülmüştür. Deney ve kontrol grubunun son test analiz bulgularına bakıldığında, deney grubunun lehine anlamlı düzeyde farklılığın olduğu sonucuna varılmaktadır. Elde edilen bulgulara göre 5.sınıf sosyal bilgiler dersi ‘Bilim, Teknoloji ve Toplum’ ünitesinde yer alan dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubunun başarısını arttığı sonucuna varılmaktadır. Deney grubunda değerler eğitimi için farklı türde etkinliklerden yararlanmak öğrencilerin aktif katılım sağlamalarına ve soyut olan değerleri

somutlaştırmalarına katkı sağlamıştır. Bu sebeple deney grubu öğrencilerinin son test akademik başarı ortalamaları programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerine göre daha yüksek çıkmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminde “Sosyal bilgiler öğretiminde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin öntest ile son test puan ortalamasının fark puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklindedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test ortalamasının fark puanları arasındaki farkı tespit etmek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 6’da gösterilmektedir.

Tablo 6.

DG ve KG Öğrencilerinin Ön test-Son test Puan Ortalaması Fark Puanı T-testi Analiz Sonuçları

Grup	Başarı Testi	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
DG	Ön-son test	23	11,43	12,89	41	2,719	,010
KG	Ön-son test	20	2,300	8,24			

N:43, $p < 0,05$

Tablo 6’da deney grubu ön test-son test puan ortalamaları farkı 11,43 olarak bulunmuştur. Kontrol grubunun ise ön test-son test puan ortalaması 2,300 bulunmuştur. Deney ve kontrol grubu ön test-son test puan aritmetik ortalaması fark puanı 9,134 olarak bulunmuştur. T değerinin anlamlılık değeri ,010 ($p < 0,05$) çıkmıştır. Bağımsız gruplar t- testi sonuçlarına göre deney ve kontrol gruplarının ön test-son test puanı arasında istatistiksel olarak deney grubu lehine anlamlı farklılık olduğu görülmektedir. Buna göre deney grubuna uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin, programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubuna göre başarıyı anlamlı düzeyde arttırdığı sonucuna varılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt problemi “Sosyal bilgiler öğretiminde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencileri ile programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test toplam puan ortalaması arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklindedir. Deney ve kontrol grubu öğrencilerinin toplam başarı puan ortalamaları arasındaki farkı belirlemek amacıyla bağımsız gruplar t-testi uygulanmıştır. Sonuçlar Tablo 7’de gösterilmektedir.

Tablo 7.

DG ve KG Öğrencilerinin Ön test-Son test Puan Ortalaması Toplam Puanı T-testi Analiz Sonuçları

Grup	Başarı Testi	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
DG	Ön – son test	23	110,6	41,98	41	2,821	,007
KG	Ön – son test	20	75,60	39,01			

N:43, $p < 0,05$

Tablo 7’de deney grubu ön test-son test puan ortalaması toplamı 110,6 kontrol grubu ön test-son test puan ortalaması toplamı ise 75,60 çıkmıştır. Deney ve kontrol grubu ön test-son test puan ortalaması farkı ise 35,05 olarak bulunmuştur. T değerinin anlamlılık değeri ,007 ($p < 0,05$) çıkmıştır. Bağımsız örneklem t testi sonuçlarına göre deney ve kontrol grupları ön test-son test puan ortalaması toplamı analiz sonuçlarında deney grubu lehine anlamlı düzeyde fark bulunmaktadır. Bu sonuca göre deney grubunda dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubuna göre öğrenci başarısını arttırdığı görülmektedir.

Araştırmanın beşinci alt problemi “Sosyal bilgiler öğretiminde dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin ön test-son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklindedir. Deney grubunun ön test-son

test başarı puanlarının analiz sonuçları arasında farklılaşmanın olup olmadığını ölçmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 8’de gösterilmektedir.

Tablo 8.

DG Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Ön test-Son test Başarı Puanlarının T-testi Analiz Sonuçları

Grup	Bağımlı Testi	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
DG	Ön test	23	49,61	19,51	22	-4,253	,000
	Son test	23	61,04	24,15			

N:23, p<0,05

Tablo 8’de deney grubunun ön testi puan ortalaması 49,61, son test puan ortalaması ise 61,04 bulunmuştur. T değerinin anlamlılık değeri ,000 ($p<0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık vardır. Bu sonuca göre deney grubuna uygulama yapılmadan önce öğrencilerin istenilen kazanımlara sahip olmadıkları, etkinliklerin uygulanması sonucunda ulaşmaları amaç edinilen kazanımlara ulaştıkları görülmüştür. Bu sebeple deney grubu ön test ve son testleri puan ortalamaları, son test lehine anlamlı düzeyde farklılık göstermiştir.

Araştırmanın altıncı alt problemi “Programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubu öğrencilerinin ön test ile son test puanları arasında anlamlı düzeyde farklılık var mıdır?” şeklindedir. Kontrol grubu öğrencilerinin ön test-son test başarı puanları arasında analiz sonuçlarında farklılık olup olmadığını ölçmek amacıyla bağımlı gruplar t-testi ile analiz yapılmıştır. Sonuçlar Tablo 9’da gösterilmektedir.

Tablo 9.

KG Öğrencilerinin Sosyal Bilgiler Başarı Puanlarının Ön test-Son test T-testi Analiz Sonuçları

Grup	Bağımlı Değişken	N	\bar{X}	Ss	Sd	t	P
KG	Ön test	20	36,65	19,54	19	-1,247	,001
	Son test	20	48,95	20,32			

N:20, p<0,05

Tablo 9’ da programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubunun ön test puan ortalaması 36,65 son test puan ortalaması ise 48,95 çıkmıştır. T değerinin anlamlılık değeri ,001 ($p<0,05$) olduğundan anlamlı bir farklılık vardır. Kontrol grubuna uygulanan öğretim süreci sonunda ön test-son test analiz sonuçlarında son test lehine anlamlı düzeyde farklılık söz konusudur.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bulgularına ışığında elde edilen sonuçlar şu şekildedir. Çalışmanın birinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubu öğrencilerinin ön test puanlarında farklılığın olmadığı görülmüştür. Bu bulgudan hareketle deney ve kontrol grubunun akademik başarı düzeyleri bakımından benzer oldukları sonucuna varılmaktadır. Dolayısıyla deney ve kontrol gruplarının homojen nitelikte oldukları çıkarılmaktadır. Alanyazındaki çalışmalara bakıldığında bu yönden benzerlik gösteren deneysel araştırmalar görülmektedir. İşcan (2007)’ de değerler eğitimi programının etkililiğini araştırdığı çalışmasında öğrencilerin ön testten elde edilen puanlarına, ailelerinin sosyo-ekonomik ve kültürel özelliklerinin etkisinin olmadığı sonucuna varmıştır. Dolayısıyla yapılan çalışma ile literatür desteklenmiştir.

Araştırmanın ikinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik hazırlanan değerler eğitimi uygulamalarının deney ve kontrol grubu öğrencilerinin akademik başarılarının deney grubu lehine anlamlı farklılık oluşturduğu sonucuna varılmıştır. Bu farklılığın nedeni, deney grubunda değerlere yönelik görsel ve işitsel etkinliklere yer verilmesi ve öğrencilerin bu etkinliklere aktif katılım sağlamalarına fırsat verilmesidir. Kontrol grubunun son test sonucunda ön teste göre kısmi fark söz konusudur.

Ancak bu farklılık anlamlı düzeyde değildir. Deney ve kontrol gruplarının son testleri arasındaki farklılaşma ile ilgili alanyazında benzer çalışmalar mevcuttur. Balcı (2008), değerler eğitimi uygulamalarının etkililiğini araştırdığı çalışmasında deney ve kontrol gruplarının son testlerinde anlamlı bir farklılığın olduğu sonucuna varmıştır. Çengelci (2010), tarafından yapılan araştırmada; değerler eğitiminde farklı etkinlikleri sınıfa taşımanın değerler eğitimi zenginleştirdiği sonucuna varmıştır. Öğretici (2011) ise çalışmasında, duyarlılık ve sorumluluk değerlerine yönelik sınıf içi uygulamaların öğrencilerin bu değerlere olan farkındalığını artırdığını ve öğrencileri olumlu yönde etkilediği sonucuna ulaşmıştır.

Araştırmanın üçüncü alt probleminden elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grubunun ön ve son test farkının deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık oluşturduğu görülmüştür. Buna göre deney grubuna uygulanan değerler eğitimi etkinliklerinin, programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubuna göre akademik başarıyı önemli ölçüde artırdığı sonucuna varılmaktadır.

Araştırmanın dördüncü alt probleminden elde edilen bulgulara göre deney ve kontrol grupları ön test-son test puan ortalaması toplamı analiz sonucunda deney grubu lehine anlamlı düzeyde farklılık görülmektedir. Bu da deney grubunda dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerine yönelik uygulanan etkinliklerin programa dayalı öğretim yapılan kontrol grubuna göre öğrenci başarısını artırdığını göstermektedir.

Araştırmanın beşinci alt probleminden elde edilen bulgulara göre deney grubunun ön test ile son test başarı testi sonuçları karşılaştırıldığında istatistiksel olarak anlamlı farklılık bulunmuştur. Yapılan etkinliklerin deney grubu öğrencilerinin akademik başarı düzeyinde artış sağladığı görülmektedir. Ayrıca sosyal bilgiler dersindeki soyut konuları somut hale getirerek öğrencilerin derse olan ilgilerini ve katılımlarını artırdığı sonucuna varılmaktadır. Dilmaç (2007), değerler eğitimi ile ilgili çalışmasında öğrencilerin puanları arasında farklılığın var olduğunu gözlemlemiştir. Herdem (2016), araştırmasında değerlerle ilgili deneysel çalışmasında deney grubunun ön test ve son test sonuçları arasındaki anlamlı düzeyde farklılığın görüldüğü sonucuna ulaşmıştır.

Aladağ (2009), değer öğretim programının öğrencilerin “sorumluluk” değerini kazanma düzeyine etkisini araştırdığı çalışmasında deney grubu lehine anlamlı farklılık gösterdiği sonucuna ulaşmıştır. Yukarıdaki çalışmalardan yola çıkılarak yapılan araştırmanın etkinlik temelli uygulamaların öğrencilere olumlu etkisi yönünden literatürü desteklediği sonucuna varılmaktadır. Öğrencilerin medya okuryazarlığı, nasıl araştırma yapılması gerektiği, çevrimiçi iken güvenlik kurallarının kullanılmasının neden gerekli olduğu, teknolojinin faydaları ve zararları somut hale getirilerek değerleri öğrenmeleri sağlanmıştır. Öğrencilere teknolojiyi kullanırken dürüst olma ve herhangi bir konuda araştırma yaparken bilimsel etiğe uygun davranmanın neden önemli olduğu kazandırılmıştır. Ayrıca yapılan kaynak taraması sonucunda çalışkanlık, dürüstlük ve bilim etiği değerlerini kapsayan uygulamaların öğrenci başarısına etkisinin araştırıldığı bir araştırmaya rastlanmaması konu bakımından çalışmayı önemli hale getirmiştir.

Keskinoğlu (2008), Öztürk Samur (2011), Neslitürk (2013), İzgar (2013), Özdeş (2013), Ergün (2013), Uzunkol (2014) gibi birçok araştırmacı da yaptıkları çalışmalarda, değerler eğitimi uygulamalarının öğrenciler üzerinde olumlu etkide bulunduğu sonucuna varmışlardır. Dolayısıyla mevcut çalışmanın bu konuda alanyazınla uyumlu olduğu görülmektedir. Ayrıca yapılan etkinliklerin uygulanabilir nitelikte olduğu görülmektedir.

Araştırmanın altıncı alt probleminden elde edilen bulgulara göre kontrol grubunun ön test ile son test başarı testi sonuçlarına bakıldığında sontest lehine farklılığın olduğu sonucuna varılmaktadır. Kontrol grubunun son test başarı ortalamaları öğrencilerin akademik başarı düzeyinde artış olduğunu göstermektedir. Ancak programa dayalı uygulanan öğretim sürecinin kontrol grubu öğrencilerinin başarısına yeterince katkısı sağlamadığı sonucuna varılmaktadır.

Araştırma sonucunda sosyal bilgiler dersinde kullanılan uygulamaların öğrencilerin akademik başarısına önemli katkıları olduğu görülmektedir. Bu bağlamda sosyal bilgiler öğretiminde farklı sınıf seviyelerinde ve öğrenme alanlarında dersin içeriğine uygun değerler eğitimi uygulamalarının kullanılması önerilebilir.

Araştırmanın konusunu oluşturan dürüstlük, çalışkanlık ve bilim etiği değerlerinin dışında saygı, estetik, misafirperverlik, sorumluluk ve adil olma gibi farklı değerlerin de başarı üzerinde etkilerinin araştırılması önerilebilir.

Öğretmenlerin değerler eğitimine ilişkin sınıf içi ve sınıf dışı etkinlikleri uygulayabilmelerine olanak sağlayan hizmet içi eğitim almaları önerilebilir.

Bu araştırmada yalnızca sınıf içi etkinliklerden yararlanılmıştır. Uygulamalarda sınıf dışı etkinliklerin kullanılması da öğrencileri hayata hazırlama noktasında yararlı olacağı düşüncesiyle farklı sınıf dışı etkinlikler kullanılabilir.

Uygulama sürecinde ders kitapları inceleme sürecinde ders kitaplarında değerler eğitimine ilişkin etkinlik örneklerinin yeterli olmadığı göze çarpmaktadır. Ders kitaplarında değerler eğitimi etkinlik örneklerine daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

Araştırmanın kaynak tarama sürecinde, değerler eğitimine yönelik çalışmaların sınırlı olduğu görülmektedir. Tüm alanlarda değerler eğitimi araştırmalarına yer verilebilir. Araştırma sürecinde akıllı tahtadan yararlanılmıştır. Teknolojinin hızla değişip geliştiği günümüzde bu değişim sürecini değerler eğitiminde aktif kullanılması önerilebilir.

Araştırmada uygulama sürecinde öğrencilerle genel ağ yardımıyla sosyal medyadaki örnek olaylar üzerine tartışma yapılmıştır. Öğrencilerin çağrı yakalamaları adına değerleri kazanmaları noktasında, sosyal medyadan yararlanması etkili olacaktır. Ayrıca öğrenciler kitle iletişim araçlarını sağlıklı bir şekilde kullanabilmeleri için öğretmenlerin rehber görevi üstlenmeleri önerilebilir.

Okullarda yeterli düzeyde kaynak ve materyallerin bulunduğu değerler eğitimi sınıflarının oluşturulması, değerleri kazandırmada etkili olacaktır. Bu sınıfların tüm eğitim kurumlarında yaygınlaştırılması önerilebilir.

Okullarda değerler eğitimine verilen önem yeterli düzeyde değildir. Tüm öğretmenler değerler eğitimine il ve ilçe zümre toplantılarında değinerek bu konuda uygulamaya dönük kararlar alınabilir. Araştırmada çeşitli videolara yer verilmiştir. Öğretmenler değerler eğitiminde görsel ve işitsel materyaller kullanabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için 09/06/2022 tarih E 21817443-05.99-175568 sayılı HMKÜ Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu Başkanlığından etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar (lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Akdağ, M. (2011). *Bilimsel araştırmalarda istatistiksel analizler spss uygulamaları*. Nobel Yayınları.
- Akyüz, Y. (2013). *Türk eğitim tarihi M.Ö. 1000- M.S. 2013*. Pegem.
- Aladağ, S. (2009). *İlköğretim sosyal bilgiler öğretiminde değer eğitimi yaklaşımlarının öğrencilerin sorumluluk değerini kazanma düzeyine etkisi*. (Yayın No.278337) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, M. Z., & Akyol Gürler, Ş. (2014). *Okulda değerler eğitimi*. Nobel.
- Balcı, N. (2008). *İlköğretim 6.sınıf sosyal bilgiler dersinde değer eğitiminin etkililiği*.(Yayın No. 231772) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Baltacı, N. (2018). *Ortaokul yöneticilerinin değerler eğitimine ilişkin görüşleri*.(Yayın No.528820) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Büyüköztürk, Ş. (2015). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Pegem.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö.E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (14. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Creswell, J. W. (2013). *Araştırma deseni: nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları*. (Çev. Ed: Demir, S. B.). İstanbul: Eğiten Kitap.
- Çakıroğlu, A. E. (2013). *Değerler eğitiminde korku kültürünün etkisi*.(Yayın No.336320) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çelikkaya, H. (1996). *Fonksiyonel eğitim sosyolojisi*. Alfa.
- Çengelci, T. (2010). *İlköğretim beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde değerler eğitiminin gerçekleştirilmesine ilişkin bir durum çalışması*. (Yayın No. 258126) (Doktora tezi, Anadolu Üniversitesi). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dılmaç, B. (2007). *Bir Grup Fen Lisesi Öğrencisine Verilen İnsani Değerler Eğitiminin İnsani Değerler Ölçeği İle Sınanması*.(Yayın No. 211415) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Doğanay, A. (2008). Çağdaş sosyal bilgiler anlayışı ışığında yeni sosyal bilgiler programının değerlendirilmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*. 17(2), 77-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/cusosbil/issue/4379/60037>
- Durdukoca, Ş. F. (2019). Identifying the attitudes and views of social sciences teachers toward values education in Turkey. *Kafkas Üniversitesi World Journal of Education*, 9(1), 103-117. <https://eric.ed.gov/?id=EJ1206256>
- Edwards, J. (1996). Planning for values education in the school curriculum. In J.M. Halstead and M. J. Taylor (Eds.), (pp. 1-13).Routledge.
- Ellul, J. (2003). *Teknoloji toplumu* (Çev. M. Ceylan). Bakış.
- Ergün, S. (2013). *Ergenlere verilen değerler eğitiminin öz düzenleme stratejileri üzerindeki etkisinin sınanması*. (Yayın No. 328694) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erkuş, A. (2005). *Bilimsel araştırma sarmalı*. Ankara: Seçkin Yayınevi.
- Fichter, J. (2006). *Sosyoloji nedir?*(Çev. Nilgün Çelebi). Anı.
- Fritz, M., & Berger, P. (2015). *Comparing two designs (or anything else!) using independent sample T-tests, Improving the User Experience Through Practical Data Analytics*, 4(6), 47-69. Morgan Kaufmann. <https://books.google.com.tr/books?hl=tr&lr=&id=b96cBAAAQBAJ&oi=fnd&pg=PP1>

https://www.researchgate.net/profile/YusufKeskin6/publication/293133062_Sosyal_Bilgiler_Derslerinde_Degerler_Egitiminin_Yeri_ve_Onemi/links/56b5c6c308ae5ad36058e407/Sosyal-Bilgiler-Derslerinde-Degerler-Egitiminin-Yeri-ve-Oenemi.pdf

- Halstead, J. M. (1996). *Values and values education school*. J. M. Halstead ve M. J. Taylor (Ed.), *Values in Education and Education in Values*(pp. 58-72). Oxon: Routledge Falmer.
- Herdem, K. (2016). *Yedinci sınıf fen bilimleri dersi konularıyla bütünleştirilmiş değerler eğitimi etkinliklerinin öğrencilerin değer gelişimine etkisi*.(Yayın No. 427689) [Yüksek lisans tezi, Adıyaman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Izgar, G. (2013). *İlköğretim Okulu 8. Sınıf öğrencilerine uygulanan değerler eğitimi programının demokratik tutum ve davranışlarına etkisi*.(Yayın No. 347483) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- İşcan, C. D. (2007). *İlköğretim düzeyinde değerler eğitimi programının etkililiği*.(Yayın No.229089) [Doktora tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karasar, N. (2008). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Nobel.
- Keskin, Y. (2008). *Türkiye’de sosyal bilgiler öğretim programlarında değerler eğitimi: tarihsel gelişim, 1998 ve 2004 programlarının etkililiğinin araştırılması*. (Yayın No. 226374) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, Y. (2010). Sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitiminin yeri ve önemi. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitime Bakış*, 6(18), 68-72. https://www.researchgate.net/profile/YusufKeskin6/publication/293133062_Sosyal_Bilgiler_Derslerinde_Degerler_Egitiminin_Yeri_ve_Onemi/links/56b5c6c308ae5ad36058e407/Sosyal-Bilgiler-Derslerinde-Degerler-Egitiminin-Yeri-ve-Oenemi.pdf
- Kılcan, B. (2016). Öğretmen adaylarının değerlerin kazandırılmasına yönelik görüşleri ile değerler eğitimine ilişkin algılarında değerler eğitimi dersinin rolü. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 9(4), 605-618. <https://www.sosyalarastirmalar.com/articles/the-effect-of-the-values-education-course-on-preservice-teachers-views-about-introducing-values-to-students-and-on-their-.pdf>
- Kirschenbaum, H. (1995). *Enhance Values and Morality in Schools and Youth Settings*. Allyn&Bacon Company. Massachusetts.
- Kramer, S. N. (2002). *Tarih Sümer’de başlar, yazılı tarihteki 39 ilk*. Kabalıcı.
- Kurtoğlu, F. S. (2017). Aşık Veysel'in şiirlerini değerler eğitimi açısından okumak. *Türk Kültürü ve Hacı Bektaş Veli Araştırma Dergisi*, 5(7), 101-123. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tkhcbva/issue/71937/1157378>
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı*. Ankara.
- Mulkey, Y. J. (1997). The history of character education. *Journal of Physical Education, Recreation, and Dance*, 68(9) 35-37. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/07303084.1997.10605027>
- Neslitürk, S. (2013). *Anne değerler eğitimi programının 5-6 yaş çocuklarının sosyal beceri düzeyine etkisi*. (Yayın No. 331765) [Doktora tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öğretici, B. (2011). *İlköğretim 6. sınıf sosyal bilgiler derslerinde değerler eğitimine yönelik uygulamaların etkililiğinin araştırılması*.(Yayın No. 328047)[Yüksek lisans tezi, Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, S. A. (2011). *Ayrıntılı değerler eğitimi programının 6 yaş çocuklarının sosyal ve duygusal gelişimine etkisi*. (Yayın No. 279111) [Doktora Tezi, Selçuk Üniversitesi].YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Patton, M. Q. (2014). Nitel Araştırma ve Değerlendirme Yöntemleri. (3. Baskıdan Çeviri) (Çevirdi: M. BÜTÜN, S.B. DEMİR) Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Pekuslu, N. M. (2019). *5. sınıf sosyal bilgiler dersi öğretim programına ilişkin sosyal bilgiler öğretmenlerinin görüşleri (Isparta ili örneği)*. (Yayın No. 561164) [Yüksek Lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Seyidoğlu, H. (1997). *Bilimsel araştırma ve yazma el kitabı*. İstanbul: Kurtiş Matbaası.
- Selanik Ay, T. (2016). Okulda değerler eğitimi. R. Turan ve K. Ulusoy (Ed.), *Farklı Yönleriyle Değerler Eğitimi*. (ss.152- 160). Pegem.
- Tonga, D. (2017). Rol model olarak sosyal bilgiler öğretmeni. *Kırıkkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7(2), 17-30. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kusbd/issue/30549/303901>
- TTKB. (2017). Müfredatta yenileme ve değişiklik çalışmalarımız üzerine... https://ttkb.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2017_07/18160003_basin_aciklamasi-program.pdf adresinden 25.06.2023 tarihinde alındı.
- Uzunkol, E. (2014). *Hayat bilgisi öğretiminde uygulanan değerler eğitimi programının öğrencilerin özsaygı düzeyleri, sosyal problem çözme becerileri ve empati düzeylerine etkisi*. (Yayın No. 354658) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Values Education Study Final Report, (2003). *Avustralien Government, Department of Education, Science and Training*. Canberra, ACT.
- Varış, F. (1998). *Eğitim bilimine giriş*. Alkım.
- Yazıcı, K. (2006). Değerler eğitime genel bir bakış. *Niğde Üniversitesi Türklük Bilimi Araştırmaları Dergisi*, (19), 500-522. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/tubar/issue/16960/177116>
- Yıldırım, S. G., & Demirel, M. (2019). Türk tarihinde değerler ve değerler eğitimi üzerine bir inceleme. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Kuram ve Uygulama Araştırmaları Dergisi*, 3(5), 93. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ekvad/issue/44939/559445>

İletişim/Correspondence

Servet Hali

servethali@mku.edu.tr

Sümeyra Çelebi

sumeyra.ygbsn@gmail.com

A Review on Multicultural Counseling Supervision

Mesut GÖNÜLTAŞ, Suleyman Demirel University, ORCID ID: 0000-0001-5574-5307
Dilek Yelda KAĞNICI, Ege University, ORCID ID: 0000-0002-5201-4784

Abstract

In recent years, as awareness has increased regarding the role of cultural elements in the field of counseling, the need for multiculturalism in counseling has become imperative. Counselors need to be culturally sensitive in order to provide quality services to clients from various cultural groups. Supervision, as a critical component of counseling education, plays a significant role in cultivating multicultural competencies among counselors, alongside its influence on various knowledge and skills. Given this, there is a perceived need for the supervision processes offered within counseling education programs in Türkiye to include multicultural elements. As Türkiye stands as a country abundant in every facet of culture, it is considered essential that the counseling services provided to clients embody multiculturalism. It is believed that this path is paved through supervision, a significant component of counseling education. In this context, the aim of the research is to compile the literature on multicultural counseling supervision and provide insights that will shed light on efforts to incorporate multicultural elements into supervision. Within this scope, the research examines, in light of the literature, the role of cultural elements in supervision, multicultural supervision competencies, multicultural supervision models, multiculturalism in the supervision relationship, and examples of multicultural practices for supervisors. Additionally, the research includes some studies conducted on multicultural supervision in both Turkish and international literature. In the conclusion part of the study, several recommendations are provided to further integrate multicultural elements into supervision practices.

Keywords: Multiculturalism, counseling education, review, supervision.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1048-1069
DOI
10.17679/inuefd.1453565

Article Type
Review Article

Received
15.03.2024

Accepted
04.12.2024

Suggested Citation

Gönültaş, M., & Kağnıcı, D. Y. (2024). A review on multicultural counseling supervision, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1048-1069. DOI: 10.17679/inuefd.1453565

This article is structured based on the doctoral dissertation titled "Multicultural Supervision in Counselor Education: A Case Study" which was prepared by the first author under the supervision of the second author.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Supervision is defined as the process in which an experienced professional assists less experienced individuals in developing their professional skills (Corey et al., 2010). The Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs (CACREP) requires that master's and doctoral-level counseling programs include over 100 hours of supervision (CACREP, 2023). This underscores the critical role that supervision plays in counseling education.

Multiculturalism has become increasingly prevalent worldwide due to intense migrations and consequently, increased interaction among different cultures (Abreu et al., 2000). It can be said that, as with all fields related to human interaction, multiculturalism is inevitable in the field of counseling. The recognition of cultural diversity has transformed into a necessity for counseling programs to be culturally sensitive. Especially in counseling services that involve interaction with clients, multiculturalism has become indispensable for the quality of services provided (Luo et al., 2022).

In Türkiye, it is possible to mention some shortcomings in the areas of supervision and multiculturalism. For instance, Aladağ and Kemer (2016) found that the majority of supervisors in Türkiye had not received supervision training. Kağnıcı (2019) also stated that multiculturalism was not adequately integrated into most programs. Therefore, there is a significant path to be taken in training counselors in Türkiye. Considering Türkiye's cultural structure, it is evident that there is a diverse and multicultural population. Moreover, it is clear that there is a need for counseling trainees to acquire multicultural competencies through their education in order to provide quality assistance to individuals who represent the diverse client populations they will serve in the future. A significant portion of these competencies are acquired through the supervision conducted within the "Individual Counseling Practice" course, where trainees act as counselors and observe their supervisors as role models. Therefore, it is believed that drawing attention to multicultural psychological counseling supervision would be beneficial. Limited studies addressing multiculturalism in supervision have been found in Türkiye (Kağnıcı, 2015; Koçyiğit Özyiğit, 2019; Meydan and Kağnıcı, 2018; Siviş-Çetinkaya and Karairmak, 2012). These studies either examine certain aspects of multicultural supervision or mention multiculturalism as a subheading. No detailed study specifically focusing on multicultural supervision has been found. It is believed that the present study will address this gap in the literature. In this regard, the existing research has compiled the literature on multicultural supervision. Thus, it is believed that this study will contribute illuminating insights into the supervision processes conducted in counseling programs, enriching the existing literature.

Purpose

The aim of this research is to compile the literature on multicultural counseling supervision and provide insights that will shed light on efforts to incorporate multicultural elements into supervision.

Method

In this study, a literature review methodology has been employed. Accordingly, theoretical and empirical studies accessed through the process of reviewing the literature both in Türkiye and internationally have been utilized.

Discussion & Conclusion

In Türkiye, only four studies on multicultural supervision have been found (Kağnıcı, 2015; Koçyiğit Özyiğit, 2019; Meydan and Kağnıcı, 2018; Siviş-Çetinkaya and Karairmak, 2012).

This indicates both the limited number of studies conducted and the need for a more detailed examination of the subject. Therefore, researchers are recommended to conduct studies on multicultural supervision. In terms of practical implications, the first step could be to enrich the education programs with multicultural content (Kağnıcı, 2013). In fact, elective courses on multiculturalism have been added to counseling education programs in various universities in Türkiye (Akalin and Türküm, 2021). However, the fact that these courses are elective and not offered in every university raises questions about the extent to which they equip counseling trainees with multicultural competencies. In order to enrich the content of the programs with multicultural elements, these courses could be converted into mandatory courses or, as suggested by Kağnıcı (2013), multicultural content could be added to practical courses. Considering the role of supervision in the development of counselors (Bernard and Goodyear, 2014), the course "Individual Counseling Practices (Supervision)" stands out as a significant step. The course could include theoretical information related to multiculturalism, or it could emphasize the exposure of counseling trainees to clients from diverse cultures.

Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Süpervizyonu Üzerine Bir Derleme

Mesut GÖNÜLTAŞ, Süleyman Demirel Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-5574-5307

Dilek Yelda KAĞNICI, Ege Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5201-4784

Öz

Kültürel öğelerin psikolojik danışma alanındaki önemli rolüne yönelik farkındalığın artmasıyla birlikte son yıllarda psikolojik danışmada çok kültürlülük ihtiyaç haline gelmiştir. Psikolojik danışmanların çeşitli kültürel gruplara mensup danışanlara nitelikli hizmet sunması için kültüre duyarlı olması gerekmektedir. Psikolojik danışma eğitiminin kritik bir tamamlayıcısı olan süpervizyon birçok bilgi ve beceride olduğu gibi psikolojik danışmanlara çok kültürlü yeterliklerin kazandırılmasında da önemli rol oynamaktadır. Bu durum göz önüne alındığında Türkiye'deki psikolojik danışma eğitim programları kapsamında sunulan süpervizyon süreçlerinin çok kültürlü unsurları içermesine ihtiyaç olduğu düşünülmektedir. Zira kültürün her bir ögesi açısından zengin bir ülke olan Türkiye'de danışanlara sunulan psikolojik danışma hizmetlerinin çok kültürlülüğü barındırması gerekli görülmekte, bunun da yolunun psikolojik danışma eğitiminin önemli bir parçası olan süpervizyondan geçtiğine inanılmaktadır. Bu bağlamda araştırmanın amacı, çok kültürlü psikolojik danışma süpervizyonuna ilişkin alan yazını derlemek ve süpervizyonda çok kültürlü unsurların dâhil edilmesine yönelik çalışmalara ışık tutacak bilgiler sunmaktır. Bu kapsamda araştırmada kültürel öğelerin süpervizyondaki rolü, çok kültürlü süpervizyon yeterlikleri, çok kültürlü süpervizyon modelleri, süpervizyon ilişkisinde çok kültürlülük ve süpervizörler için çok kültürlü uygulama örnekleri alan yazını ışığında incelenmektedir. Araştırmada ayrıca Türkiye ve yurt dışı alan yazınında çok kültürlü süpervizyon üzerine yapılan bazı araştırmalara yer verilmektedir. Araştırmanın sonuç bölümünde ise süpervizyonda çok kültürlü unsurların daha çok yer edinmesine yönelik birtakım önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Çok kültürlülük, derleme, psikolojik danışma eğitimi, süpervizyon.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1048-1069

DOI
10.17679/inuefd.1453565

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
15.03.2024

Kabul Tarihi
04.12.2024

Önerilen Atıf

Gönültaş, M. & Kağnıcı, D. Y. (2024). Çok kültürlü psikolojik danışma süpervizyonu üzerine bir derleme. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1048-1069. DOI: 10.17679/inuefd.1453565

Bu makalenin yapılandırılmasında birinci yazarın ikinci yazar danışmanlığında hazırladığı "Psikolojik Danışman Eğitiminde Çok Kültürlü Süpervizyon: Bir Durum Çalışması" adlı doktora tezinden yararlanılmıştır.

1. Giriş

Geçmişten bu yana yardım mesleklerinin bir parçası olan süpervizyon, deneyimli meslek elemanının daha az deneyimli kişilerin mesleki becerilerini geliştirmesine yardım etmesi şeklinde tanımlanmaktadır. Süpervizyonun kendine özgü bilgi ve beceriler gerektirmesi, çeşitli yöntem ve modeller içermesi, etik ve yasal sorumlulukları beraberinde getirmesi son yıllarda başlı başına bir uzmanlık alanı olarak kabul edilmesini sağlamıştır (Corey ve diğ., 2010). Süpervizyonun önem kazanması yardım mesleklerinde de karşılık bulmaktadır. Son yıllarda psikolojik danışma alanında süpervizyon önemli konulardan biri haline gelmiştir. Gerek psikolojik danışmanların gelişiminde önemli rol oynaması gerekse psikolojik danışma uygulamalarının profesyonel bir gözle denetlenmesini sağlaması süpervizyonu psikolojik danışma eğitiminin ayrılmaz bir parçası kılmaktadır (Bernard ve Goodyear, 2014). Coppock (2012) psikolojik danışman adaylarının yeterli düzeyde süpervizyon almamaları durumunda mesleki kimlik gelişimlerinin sekteye uğrayabileceğini savunmuştur. Bu görüşü destekler nitelikte uluslararası psikolojik danışma eğitim süreçlerine bakıldığında süpervizyonun oynadığı rol göze çarpmaktadır. Örneğin psikolojik danışma alanında öne çıkan Psikolojik Danışma ve İlgili Eğitim Programlarının Akreditasyonu Kurulu (Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs, CACREP) psikolojik danışma programlarının 100 saatin üzerinde süpervizyon içermesini şart koşmaktadır (CACREP, 2023). Bu da süpervizyonun psikolojik danışma eğitiminde oynadığı kritik rolü ortaya koymaktadır.

Son yıllarda gerçekleşen gelişmeler ve yaşanan göç olaylarının etkisi psikolojik danışma alanında da kendisini göstermektedir. Bu alanda çok kültürlülük, çeşitlilik gibi kavramlar öne çıkmaktadır (Bektaş, 2006). Bu kavramların geçmişi çok daha eskilere dayansa da özellikle çok kültürlülük, dünya genelinde yoğun göçlerin yaşanması ve dolayısıyla farklı kültürlerin daha çok etkileşime geçmesi ile daha da yaygınlık kazanmıştır (Abreu ve diğ., 2000). İnsanla ilgilenen tüm bilim dallarında olduğu gibi psikolojik danışma alanında çok kültürlülüğe yer verilmesinin kaçınılmaz olduğu söylenebilir. Zira artan göçler sonucu kültürel çeşitliliğin daha da görünürlük kazanması psikolojik danışma hizmetine başvuran danışanların kültürlerinde çeşitliliğin artmasıyla sonuçlanmıştır. Bu durum, büyük oranda batı kültürü ile gelişen psikolojik danışma hizmetlerinde güncellenme ihtiyacı doğurmuş ve psikolojik danışmanları kültüre duyarlı müdahale ve teknikleri kullanmaya yöneltmiştir (Kağnıcı, 2015). Bunun etkisiyle çok kültürlü yaklaşım psikolojik danışma alanının temel yaklaşımlarından olan psiko-dinamik, hümanist-varoluşçu ve bilişsel-davranışçı yaklaşımlardan sonra dördüncü güç olarak kabul görmektedir (Pedersen, 1991).

Kültürel çeşitliliğin fark edilmesiyle psikolojik danışma programlarının kültüre duyarlı olması bir ihtiyaca dönüşmüştür. Özellikle psikolojik danışma hizmeti danışanlarla etkileşim gerektirdiği için sağlanan hizmetin niteliği açısından çok kültürlülük olmazsa olmaz hâle gelmiştir (Luo ve diğ., 2022). Nitekim Amerikan Psikolojik Danışma Derneği (American Counseling Association, ACA) psikolojik danışmanlık programlarında farklı kültürden öğretim elemanı istihdam etme şartı koşmaktadır. Yine Amerikan Psikolojik Danışma Derneği tarafından oluşturulan Etik Kodlar Kitapçığı'nda (The ACA Code of Ethics) psikolojik danışma eğitimcilerinin eğitim içeriklerine çok kültürlü materyaller eklemesi gerektiğinin altı çizilmektedir (ACA, 2014). Ayrıca CACREP (2023), eğitim programlarının öğrencilere çeşitliliğe ilişkin bilgi ve eğitim imkânı sunmasını zorunlu kılmıştır. Görüldüğü üzere psikolojik danışma alanındaki uluslararası kurum ve kuruluşlar süpervizyonu olduğu gibi çok kültürlülüğü de eğitim programlarının önemli bir parçası haline getirmektedir.

Türkiye'de son yıllarda süpervizyon (Aladağ ve Bektaş, 2009; Apaydın ve Çakır Çelebi, 2024; Kağnıcı, 2015; Koçyiğit-Özyiğit, 2019; Meydan, 2015; Pamukçu ve diğ., 2023) ve çok kültürlü psikolojik danışma (Akalin ve Türküm, 2021; Bektaş, 2006; Kağnıcı, 2013; Özdemir, 2023) üzerine yapılan araştırmaların sayısında artış yaşanmaktadır. Bunun yanında çeşitli üniversitelerde çok kültürlülüğe dair dersler psikolojik danışma eğitim programlarına

eklenmektedir (Akalin ve Türküm, 2021). Süpervizyon ve çok kültürlülük konularında yaşanan söz konusu gelişmelere rağmen birtakım eksikliklerden söz etmek mümkündür. Örneğin Aladağ ve Kemer (2016) Türkiye'deki süpervizörlerin büyük çoğunluğunun süpervizyon eğitimi almadığını tespit etmiştir. Bir başka araştırmada 'Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması' dersi kapsamında yürütülen süpervizyonun ne şekilde ve hangi nitelikte verildiğinin belirsiz olduğu ve süpervizyonda bir standardın olmadığı rapor edilmiştir (Aladağ, 2014). Türkiye'deki psikolojik danışma programlarını çok kültürlü içerikler açısından inceleyen Kağnıcı (2019) ise programlardan bazılarının çok kültürlülüğün yeterli düzeyde dâhil edilmediği kültürel uyanış, bazılarının kültürel bütünlük aşamalarında olduğunu ifade etmiştir. Dolayısıyla Türkiye'de psikolojik danışman yetiştirmede katedilmesi gereken önemli bir yolun olduğunu söylemek mümkündür.

Psikolojik danışman adaylarının ileride nitelikli hizmet sağlayabilmesinin yolu, çeşitli bilgi ve becerilerin kazandırılmasında olduğu gibi aldıkları eğitimden geçmektedir. Özellikle süpervizyon deneyimi psikolojik danışmanların bu kazanımları edinmesinde ayrı bir öneme sahiptir (Meydan, 2015). Türkiye'nin kültürel yapısı göz önünde bulundurulduğunda çeşitliliğe sahip ve çok kültürlü bir yapının olduğu görülmektedir. Aynı zamanda psikolojik danışman adaylarının ileride hizmet sağlayacağı danışan popülasyonunu da ifade eden bu bireylere nitelikli yardım sunulması için psikolojik danışman adaylarının aldıkları eğitim sonucu çok kültürlü yeterlikleri kazanmasının ihtiyaç olduğu açıktır. Bu kazanımların önemli bir kısmını danışan gördükleri ve süpervizörlerini rol model aldıkları 'Bireyle Psikolojik Danışma Uygulaması' dersi kapsamında yürütülen süpervizyon sağlamaktadır. Bu sebeple çok kültürlü psikolojik danışma süpervizyonu konusuna dikkat çekmenin yararlı olacağı düşünülmektedir.

Türkiye'de süpervizyonda çok kültürlülüğün ele alındığı sınırlı sayıda çalışmaya rastlanmıştır (Kağnıcı, 2015; Koçyiğit Özyiğit, 2019; Meydan ve Kağnıcı, 2018; Siviş-Çetinkaya ve Kararımak, 2012). Bu çalışmalarda çok kültürlü süpervizyona ilişkin birtakım unsurlar incelenmekte veya çok kültürlülük konusu alt başlık olarak geçmektedir. Çok kültürlü süpervizyon konusunu detaylı şekilde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır. Mevcut araştırmanın alan yazınındaki bu ihtiyacı karşılayacağı düşünülmektedir. Bu amaçla mevcut araştırmada çok kültürlü süpervizyon ile ilgili alan yazını derlenmiştir. Buna ek olarak süpervizyonu etkileyen kültürel faktörler, çok kültürlü yeterlikler, çok kültürlü süpervizyon modelleri, süpervizyon ilişkisi, çok kültürlü süpervizyonda örnek uygulamalar başlıklarına ve konu ile ilgili araştırmalara yer verilmiştir. Son olarak, Türkiye'de, psikolojik danışma süpervizyonunda çok kültürlülüğün dikkate alınmasına yönelik öneriler sunulmuştur. Böylece psikolojik danışma programlarında yürütülen süpervizyon sürecine dair aydınlatıcı bilgilerin alan yazınına kazandırılacağına inanılmaktadır.

2. Süpervizyonda Çok Kültürlülük

Süpervizyon sürecinde bireylerin değerleri, varsayımları ve tutumlarına yön veren kültürel faktörler devreye girmektedir. Bu durum süpervizyonu ister istemez çok kültürlü bir yapıya büründürmektedir. Alan yazınında başlarda kültür-süpervizyon ilişkisi için ırk ve etnik köken ile sınırlı kalan ırklar arası süpervizyon kavramı kullanılsa da kültürün tanımının genişlemesiyle beraber cinsiyet, cinsel yönelim, inanç ve yaş gibi faktörleri de kapsayan çok kültürlü süpervizyon ifadesi ağırlık kazanmaya başlamıştır (Eklund ve diğ., 2014; Estrada ve diğ., 2004). Çok kültürlü süpervizyonun tanımında da aynı değişimin olduğu görülmektedir. Nispeten eski tarihli araştırmalarda çok kültürlü süpervizyon, süpervizör ve süpervizyon alanın farklı etnik kimliğe sahip olduğu süpervizyon süreci olarak tanımlanmaktadır (Sue ve Sue, 1999). Daha güncel araştırmalarda ise çok kültürlü süpervizyon; süpervizör, süpervizyon alan ya da danışanın bir ya da daha fazla kültürel değişken açısından farklılık gösterdiği süpervizyon ilişkisi olarak ifade edilmektedir (Childs, 2020; Schroeder ve diğ., 2009).

Süpervizyonun bileşenleri olan süpervizör, psikolojik danışman ya da danışan farklı kültürel özelliklere sahip olabilmektedir (Childs, 2020). Böyle durumlarda çok kültürlülüğün göz ardı edilmesi süpervizyon ve psikolojik danışma süreçlerinde olumsuz sonuçlar doğurabilmektedir. Alan yazınında farklı kültüre sahip danışanların psikolojik danışma hizmetinden daha az yararlandığı ve süreci genellikle yarıda bıraktıklarından söz edilmektedir (Sue ve Sue, 1999). Garrett ve diğerlerine (2001) göre bu durum psikolojik danışmanların olduğu kadar süpervizörlerin de birtakım bilgi ve becerilere sahip olmamasından kaynaklanmaktadır. Psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerine sahip olmaması farklı kültürden danışanların aldığı hizmetin etkililiğini düşürmektedir. Zira psikolojik danışman bu yeterliklere sahip olmadığı zaman danışan rahat olmamakta ve anlaşılmadığını hissetmektedir. Psikolojik danışmanların bu durumun üstesinden gelmesinde aldığı süpervizyon, özellikle süpervizör kilit rol oynamaktadır (Garrett ve diğ., 2001).

Psikolojik danışma süpervizyonunda süpervizörün çok kültürlü yeterliklere sahip olması büyük önem arz etmektedir. Süpervizörün kültürel bilgi, beceri ve farkındalığa sahip olması farklı kültürel gruplardan psikolojik danışman ve danışanlarla çalışmasını ve etkili bir süreç yürütmesini sağlamaktadır (Garrett ve diğ., 2001). Süpervizörün söz konusu yeterlikleri kullanması ve kültüre duyarlı bir süpervizyon ortamı sağlaması için alan yazınında birtakım görev ve sorumluluklardan söz edilmektedir (Childs, 2020). Bu görev ve sorumluluklar şu şekilde sıralanabilir:

- Süpervizörün kendi kültürel değerleri ve dünya görüşünün farkında olması,
- Süpervizyon alanının kendi değer, tutum ve dünya görüşü ile ilgili farkındalık sağlamasına yardımcı olması,
- Danışan sorununun kavramsallaştırılmasında çok kültürlü bir yaklaşımla hareket etmesi,
- Psikolojik danışmanın kullandığı müdahale ve tekniklerde kültüre duyarlılığı dikkate almasını sağlaması,
- Süpervizyon ortamında kültürel öğelerin ele alınmasını sağlaması ve
- Psikolojik danışmanı çok kültürlü yeterlikler açısından değerlendirmesi.

Süpervizörlerin bu sorumlulukları yerine getirmesi çok kültürlü süpervizyon ortamı sağlamakta ve psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışma yeterliklerini kazanmasına yardımcı olarak dolaylı bir şekilde psikolojik danışma hizmetine katkıda bulunmaktadır. Görüldüğü üzere süpervizyonda çok kültürlülüğün sağlanması büyük oranda süpervizörün sorumluluğunda olmaktadır. Bu yüzden süpervizörün sahip olması gereken çok kültürlü yeterliklere ayrı başlık altında yer vermeye ihtiyaç duyulmuştur. Öte yandan çok kültürlü yeterliklere geçmeden önce süpervizyon sürecine etki eden kültürel faktörlere değinmenin faydalı olacağı düşünülmektedir.

3. Süpervizyonu Etkileyen Kültürel Faktörler

3.1. Irk ve Etnik Köken

Süpervizör, psikolojik danışman ve danışan kültürel öğeler açısından çeşitli özelliklere sahip olabilmektedir. Süpervizyon sürecini şekillendiren bu faktörler arasında en yaygın olarak ırk ve etnik köken araştırmalara konu olmaktadır. Birçok araştırma bulgusu farklı etnik köken/ırka sahip olmanın olumsuz sonuçlara yol açabileceğini göstermektedir. Bahsi geçen araştırmalarda farklı etnik kökene sahip psikolojik danışmanların süpervizyonda savunmasız ve anlaşılmamış hissettikleri (Burkard ve diğ., 2006), süpervizörlerinin düşük empatiye sahip olduğunu ve içten olmadığını düşündükleri (Duan ve Roehlke, 2001) ve süpervizyon süreçlerini zorlayıcı buldukları belirtilmektedir (Ladany ve diğ., 1997). Diğer yandan, süpervizörlerin çok kültürlü yeterliklere sahip olması durumunda kültürel farklılığın yol açtığı bu zorluklar ortadan kalkabilmektedir (Chang ve diğ., 2003).

3.2. İletişim Tarzı

Süpervizyonda kritik rol oynayan diğer kültürel faktörler iletişim tarzı ve duyguları ifade etme biçimidir. Bilindiği üzere kültürden kültüre iletişim tarzı veya kendini ifade etme şekli farklılık gösterebilmektedir. Örneğin çoğu Batı ülkelerinde konuşulurken göz teması kurulmakta ya da kafa veya el sallama gibi sözsüz iletişim yolları kullanılmaktadır. Bunun aksine bazı Asya ülkelerinde konuşurken göz temasından kaçınma ve yavaş bir tempoda konuşma söz konusu olmaktadır. Süpervizörün psikolojik danışmanın kültüründeki iletişim tarzından bihaber olması psikolojik danışmanı yanlış anlamasına sebep olabilir. Söz gelimi Batı kültüründe yetişmiş bir süpervizör Asyalı psikolojik danışmanın saygı ifadesi olarak göz temasından kaçınmasını düşük öz güven veya korku şeklinde yorumlayabilir. Süpervizörün kültürel bilgiye sahip olması bu durumun önüne geçmesini sağlamaktadır (Eklund ve diğ., 2014).

3.3. Deneyimler

Yaşantılar ve beklentiler süpervizyonda etkili olabilecek kültürel faktörler arasındadır. Süpervizör veya psikolojik danışmanın geçmişte deneyimlediği olaylar süpervizyona bakış açılarını değiştirebilmektedir. Örnek vermek gerekirse geçmişte ayrımcılığa maruz kalmış bir psikolojik danışman süpervizyon sürecinde kendini geri planda tutabilir veya yargılanma korkusuyla süpervizörden yardım istemekte zorlanabilir (Duan ve Roehlke, 2001). Aynı şekilde psikolojik danışmanın süpervizyondan beklentileri de kendisini geri planda tutmasına yol açabilir çünkü bazı kültürlerde süpervizöre uzman rolü atfedilmektedir. Böyle durumlarda psikolojik danışman sürece müdahil olmamakta ve süpervizörden yönlendirme beklemektedir. Süpervizörün bu gibi durumlarda psikolojik danışmanın kültürünü öğrenmeye çalışması, sürecin başında karşılıklı sorumluluk ve beklentilerin konuşulmasını sağlaması faydalı olmaktadır (Eklund ve diğ., 2014).

3.4. Sosyal Sınıf

Sosyal sınıf, diğer değişkenlere kıyasla alan yazınındaki araştırmalarda ihmal edilen kültürel öğelerden olsa da son dönemde sosyal sınıf ve psikolojik danışma ilişkisinin araştırmalarda yer almaya başladığı görülmektedir. Şeker ve Keklik (2023) sosyal sınıf açısından dezavantajlı bireylerin ruh sağlığı hizmetine ulaşmada ve yardım süreçlerinde zorluklar yaşayabileceğini vurgulamaktadır. Örneğin sınıfçılığa maruz kalmış bir bireyin yardım sürecinde damgalanmaktan endişe etmesi muhtemeldir. Benzer durumun süpervizör ve psikolojik danışman için de geçerli olduğu düşünülmektedir. Sınıfçılığa maruz kalmış bir psikolojik danışman süpervizyon sürecinde kendini geri planda tutabilir ve bu durum kültürel faktörlerin etkisinin görmezden gelindiği bir süpervizyon sürecine yol açabilir. Süpervizörün sosyal sınıf konusunun konuşulmasını sağlaması ve psikolojik danışmanın kendisini rahat hissedeceği bir ortam sunması bu tür riskleri ortadan kaldıracaktır.

3.5. Kültürleşme

Farklı kültürlerin etkileşimi sonucunda kültürlerden biri veya her ikisinde meydana gelen değişim olarak tanımlanan kültürleşme (Sam ve Berry, 2010), süpervizyon ilişkisine ve çalışma uyumuna yön verebilmektedir. Şöyle ki süpervizör ya da psikolojik danışman azınlıkta olan kültürel gruba mensupsa kendisini bir kültürleşme süreci beklemektedir. Kültürleşme sürecinde kimi bireyler diğer kültürle daha çok bütünleşme yaşarken kimileri de bütünleşmeyi sağlayamamakta ve düşük kültürleşme yaşamaktadır. Süpervizyon sürecinde özellikle psikolojik danışmanın kültürleşme düzeyi dikkat edilmesi gereken unsurlar arasındadır. Zira kültürleşme düzeyinin düşük olduğu durumlarda psikolojik danışmanın süpervizyon ihtiyaçları değişebilmektedir. Mori ve diğerleri (2009) düşük kültürleşme düzeyine sahip psikolojik danışmanların süpervizyonda kültürün konuşulmasına daha çok ihtiyaç duyduklarını belirtmektedir. Dolayısıyla süpervizörün bu ihtiyaca uygun hareket etmesi, psikolojik danışman ile uyumunu kolaylaştırmakta ve süpervizyon ilişkisini güçlendirmektedir.

Öte yandan, kültürün süpervizyona etkileri sadece süpervizör ve psikolojik danışmanı değil, aynı zamanda danışanı da kapsayabilmektedir. Nasıl ki kültürel farklılıklar psikolojik danışmanın süpervizyondan aldığı verimi olumsuz etkileyebiliyorsa aynı şekilde danışan ile yaşanan kültür farklılığı psikolojik danışma hizmetinin başarısız sonuçlanmasına yol açabilmektedir. Eğer psikolojik danışman çok kültürlü yeterliklere sahip değilse danışanın kültürünün getirdiği birtakım kritik noktaları gözden kaçırabilir. Bu nedenle süpervizyonda psikolojik danışmanın çok kültürlü yeterliklerinin geliştirilmesi süpervizörün öncelikleri arasında olmalıdır. Burkard ve diğerleri (2006) çok kültürlü yeterliklere sahip süpervizörlerden süpervizyon alan psikolojik danışmanların oturumlarda daha çok kültüre duyarlı şekilde hareket ettiklerini tespit etmiştir. Sonuç olarak, hem süpervizyon sürecinin verimli olmasında hem de psikolojik danışma hizmeti alan danışanın olumsuz etkilenmemesinde çok kültürlülük önemli rol oynamaktadır. Süpervizörlerin çok kültürlü yeterliklere sahip olması ve bu yeterlikleri psikolojik danışmanlara kazandırması gerekmektedir. Söz konusu yeterlikler bir sonraki başlıkta açıklanmaktadır.

4. Çok Kültürlü Yeterlikler

Esasen alan yazınında psikolojik danışmanların çok kültürlülüğe yönelik sahip olması gereken yeterlikler çok kültürlü psikolojik danışma yeterlikleri olarak geçmektedir (Sue ve diğ., 1992). Çok kültürlü psikolojik danışma yeterliği (Multicultural counseling competence) şeklinde adlandırılan yeterlikler; psikolojik danışmanın kişisel tutum ve inançlarına dair farkındalığına, çeşitli grupların kültürü hakkında bilgisine ve bu gruplarla çalışırken uygun müdahale seçimine karşılık gelmektedir (Barden ve Greene, 2015). Çok kültürlü yeterlikler ile ilgili alan yazınında Sue ve diğerlerinin (1992) çalışmaları öne çıkmaktadır. Kısaca Sue ve diğerleri (1992) psikolojik danışmanların farklı kültürden danışanlarla çalışırken asgari düzeyde sahip olması gereken yeterlik alanlarını a) kendi değer, varsayım ve ön yargılarının farkında olmak, b) farklı kültürden danışanların dünya görüşünü anlamak ve c) farklı müdahale, yöntem ve teknikleri uygulayabilmek şeklinde tanımlamıştır. Yeterlik alanlarının her biri kendi içerisinde; inanç ve tutumlar, bilgi ve beceri boyutlarını kapsamaktadır.

Mevcut araştırmanın odağı süpervizyon olduğu için bu başlık altında çok kültürlü yeterlikler süpervizyon bağlamında ele alınmaktadır. Alan yazınında Sue ve diğerlerinin (1992) tanımladığı yeterliklerin süpervizyon ortamında incelendiği araştırmalar yer almaktadır. Wong ve diğerlerinin (2013) gerçekleştirdikleri araştırmada süpervizörlerin çok kültürlü yeterliklere sahip olduğu ve güvenli bir süpervizyon ilişkisi sunduğu bildirilmiştir. Katılımcıların bir kısmı da süpervizörlerin kültürle ilgili ön yargılarının olduğunu, bu sebeple çok kültürlü yeterliklere sahip olmadıklarını belirtmiştir. Başka bir araştırmada ise katılımcılar süpervizörlerin saygılı yaklaşımını ve öğrenmeye açık olmasını olumlu şekilde değerlendirirken çoğu süpervizörün çok kültürlü yeterlikler açısından eksiklikler taşıdığını ifade etmiştir (Degenstein ve diğ., 2023). Araştırma sonuçları süpervizörlerin olumlu tutum ve davranışlarının yanında olumsuz tutumlarının olduğunu göstermektedir. McLeod'a göre (2009) bunun sebebi çok kültürlü yeterliklere sahip olmanın birçok faktöre göre değişmesidir. Bu durum süpervizörlerin çok kültürlü yeterliklere sahip olma açısından kesin bir ayrıma tabi tutulmasını mümkün kılmamaktadır. McLeod (2009) süpervizörlerin çok kültürlü yeterliklere sahip olma düzeyini bir doğru üzerinde şu şekilde göstermiştir:

Şekil 1.

Süpervizörlerin çok kültürlü yeterlikler doğrusu

Çok kültürlü konulara yüksek düzeyde dikkat eder.	Çok kültürlü konulara düşük düzeyde dikkat eder.
Çok kültürlü tartışmayı başlatmaktan süpervizör sorumludur.	Çok kültürlü tartışmayı başlatmaktan psikolojik danışman sorumludur.

modeller arasında Carney ve Kahn'ın (1984) modeli bulunmaktadır. Modelde, o dönemde çok kültürlülüğün etnik köken ve ırka odaklanmasının etkisiyle etnik kökene dair farkındalığa vurgu yapılmaktadır. Bir başka model olan Ancis and Ladany (2001) tarafından geliştirilen *Çok Kültürlü Süpervizyon Yeterlikleri Çerçevesi (Framework for Multicultural Supervision Competencies)* yeterliklerle alakalı kapsamlı bir bakış açısı sağlamaktadır. Modelde süpervizör ve psikolojik danışmanların kişisel ve mesleki gelişimi beş temel yeterlik alanı çerçevesinde ele alınmaktadır. İlk yeterlik alanı olan *Kişisel gelişim boyutunda (The personal development)* öz farkındalığa odaklanılmakta ve süpervizörün kendi değerlerinin ve kültürel özelliklerinin farkındalığını sağlaması için geçmesi gereken bir öz-keşif sürecinden söz edilmektedir. Ayrıca psikolojik danışmanların da bu süreci deneyimlemelerinin altı önemle çizilmektedir. *Kavramsallaştırmada (conceptualization)* süpervizör, psikolojik danışmanı kültürel faktörlerin danışanın yaşamı üzerindeki etkilerini değerlendirmeye teşvik etmektedir. *Müdahale (intervention)* boyutunda süpervizörün psikolojik danışmanın müdahale kullanma hakkındaki fikirlerine karşı esnek ve açık olması beklenmektedir. Söz gelimi psikolojik danışman, danışanın kültürüne uygun yerel destek kaynaklarından yararlanmak isterse süpervizör müdahalenin kullanımına açık olmalıdır. *Süreç (process) boyutu*, süpervizör ve psikolojik danışman arasındaki açık ve saygıya dayalı iletişimi ifade etmektedir. Süpervizör ilişkide sahip olduğu gücün farkında olmakla birlikte bu gücü güvenli ve kültürel meselelerin rahatça konuşulabildiği bir ortam yaratmada kullanmalıdır. Son yeterlik alanı olan *Değerlendirme (evaluation)* boyutu ise süpervizörün psikolojik danışmanı çok kültürlü yeterlikler açısından değerlendirmesine karşılık gelmektedir. Ancis ve Ladany'nin (2001) modeli süpervizör ve psikolojik danışmana çok kültürlü yeterlikleri edinmede yol haritası sunsa da modelin etkililiğinin az sayıdaki araştırmada incelenmiş olması modelin sınırlılığı olarak değerlendirilmektedir (Eklund ve diğ., 2014).

Öte yandan çok kültürlü süpervizyon modelleri ile ilgili sınırlı alan yazını incelendiğinde süpervizyona özgü olmasa da Sue ve diğerlerinin (1992) *Çok Kültürlü Psikolojik Danışma (Multicultural Counseling Competencies) modelinin* de süpervizyon sürecinde kullanıldığı görülmektedir. Alan yazınında çok kültürlü psikolojik danışma süpervizyonu ile ilgili diğer modeller arasında Ober ve diğerleri (2009) ile Robinson ve diğerlerinin (2000) geliştirdiği modeller de yer almaktadır. Bu modeller hâlihazırda bulunan farklı modellerin bütünleştirilmesiyle ortaya çıktığı için ayrıntılarına değinilmemiştir. Özetle, çok kültürlülüğün psikolojik danışma alanında yer edinmesiyle beraber süpervizyonda çok kültürlülüğü ele alan modeller geliştirilmeye başlamıştır. Önceleri süpervizyon modellerine çok kültürlü bakış açısıyla yaklaşmış ya da çeşitli kuram ve yaklaşımlar çok kültürlü yaklaşımla beraber ele alınmıştır. Günümüzde ise çok kültürlülüğün kapsamlı şekilde süpervizyona dâhil edildiği görülmektedir. Buna paralel olarak geliştirilen modeller daha kapsamlı hale gelmekte, süpervizör ve psikolojik danışmanların çok kültürlü yeterlikleri nasıl edineceği konusunda yol haritası sunmaktadır. Diğer yandan, bilindiği üzere süpervizyon ilişkisi süpervizyonun etkili olmasında kilit rol oynamaktadır (Borders ve Brown, 2005). Son dönemdeki araştırmalarda süpervizyon ilişkisi çok kültürlülük bakış açısıyla ele alınmaya başlamıştır. Aşağıda çok kültürlü süpervizyon ilişkisine dair alan yazını derlenmektedir.

6. Çok Kültürlü Süpervizyon İlişkisi

Süpervizyon ilişkisinin tüm süpervizyon sürecinin kalbi olduğu ifade edilmektedir (Borders ve Brown, 2005). Psikolojik danışmanların kişisel ve mesleki gelişiminde olduğu gibi genel olarak süpervizyon sürecinin başarılı olmasında süpervizyon ilişkisi kritik öneme sahiptir (Bernard ve Goodyear, 2014; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016). Süpervizyon ilişkisinin önemine atıfta bulunan çok sayıda araştırma (Bordin, 1983; Ghazali ve diğ., 2016; Ladany ve diğ., 1996) nitelikli süpervizyon ilişkisinin süpervizyon sürecinin etkili olmasında önemli bir rol aldığını göstermektedir. Dolayısıyla nasıl ki psikolojik danışmada danışan ve psikolojik danışman arasındaki terapötik ilişki sürecin merkezinde yer alıyorsa süpervizyon sürecinin merkezinde de süpervizyon ilişkisi bulunmaktadır (Hill ve Knox, 2009).

Süpervizyon ilişkisi danışanın da dâhil olduğu kapsamlı bir ilişki ağını içermektedir (Tangen ve Borders, 2016). Kimi araştırmacılar süpervizör ve psikolojik danışmanın her bir kültürel özelliğinin bu ilişkiyi etkilediğini, dolayısıyla süpervizyon sürecinde çok kültürlü süpervizyon ilişkisinin gereklilik olduğunu belirtmektedir (Ladany ve diğ., 1997; Ober ve diğ., 2009). Çok kültürlü süpervizyon ilişkisi; süpervizyon ortamında süpervizör, psikolojik danışman ve danışanın kültürel meselelerinin olumlu bir tutumla ele alındığı süpervizör ve psikolojik danışman arasındaki ilişki olarak tanımlanmaktadır (Meydan ve Kağnıcı, 2018). Çok kültürlü süpervizyon ilişkisinin kurulmasında süpervizörlere birçok rol ve sorumluluk düşmektedir. Meydan ve Kağnıcı'ya göre (2018) süpervizörlerin kültürel konuların ele alınmasının önemine vurgu yapması, kişisel ve mesleki konuların rahatça dile getirilebileceği bir süpervizyon ortamı oluşturması, psikolojik danışmanların önyargı ve hatalı bilişlerini belirlemesi ve gücün kullanımı konusunu psikolojik danışman ile beraber ele alması gerekmektedir. Dahası psikolojik danışmanın kültüre duyarlı hareket etmesini ve çok kültürlü yeterlikler açısından gelişmesini sağlamak süpervizörün rol ve sorumlulukları arasındadır.

Çeşitli araştırmalarda süpervizörlerin sorumluluklarını yerine getirmemesi ve kültürel etkileri göz ardı etmesi durumunda psikolojik danışman ile çatışma yaşayabileceği (Akkurt ve diğ., 2018), süpervizyon ilişkisinde yanlış anlamaların ve kopmaların ortaya çıkabileceği belirtilmektedir (Gatmon ve diğ., 2001). Bunun yanında şüphesiz ki çok kültürlü süpervizyon ilişkisinin kurulması sadece süpervizörün sorumluluğunda değildir. Süpervizörün yanı sıra psikolojik danışmana ait bazı özellikler çok kültürlü süpervizyon ilişkisinin kurulmasında kolaylaştırıcı ya da zorlaştırıcı bir role bürünebilmektedir. Örneğin psikolojik danışmanın kendi inanç ve tutumları hakkında farkındalığını artırmaya istekli olması veya çok kültürlü yeterliklerini değerlendirmesi ilişkiye katkıda bulunmaktadır (Meydan ve Kağnıcı, 2018).

Sonuç olarak çok kültürlü süpervizyon ilişkisi psikolojik danışmanların kültürel konuları öğrenmesine ve çok kültürlü yeterlikleri kazanmasına zemin hazırlamaktadır. Bununla birlikte süpervizyon ilişkisinin süpervizyonun etkililiği, süpervizyon memnuniyeti ve süpervizöre yönelik olumlu tutumlarda belirleyici olduğu bilinmektedir (Bernard ve Goodyear, 2014; Meydan ve Koçyiğit-Özyiğit, 2016). Buradan hareketle süpervizyonun başarılı sonuçlanmasında etkili bir süpervizyon ilişkisinin kurulmasının gerekli olduğu, çok kültürlülüğün de süpervizyon ilişkisinin ayrılmaz bir parçası olduğu ve dolayısıyla süpervizyon ilişkisinde çok kültürlülüğün bir gereklilik olduğu söylenebilir.

7. Çok Kültürlü Süpervizyonda Örnek Uygulamalar

Çok kültürlü süpervizyon ile ilgili araştırmalarda sıklıkla süpervizörlerin çok kültürlü yeterliklere sahip olması ve psikolojik danışmanlara kendilerini rahat hissedeceği bir ortam sunması gerektiğinden söz edilmektedir. Bunun yanında psikolojik danışmanlara çok kültürlü yeterliklerin kazandırılmasında başlıca sorumluluğun süpervizörlerde olduğunun altı çizilmektedir (Chopra, 2013). Söz konusu ihtiyaçları gerçekleştirmede önceki bölümlerde açıklanan çok kültürlü süpervizyon modelleri süpervizörlere bir çerçeve sunsa da spesifik strateji ve uygulamalar konusunda bu modeller sınırlı kalabilmektedir. Bu nedenle çok kültürlü psikolojik danışma süpervizyonuna ilişkin örnek uygulamaların somut şekilde ortaya konulmasının bu sınırlılığı ortadan kaldıracığı düşünülmektedir. Buradan hareketle alanyazındaki araştırmalardan derlenen örnek uygulama ve içerikler tabloda sunulmaktadır:

Tablo 1.

Çok kültürlü süpervizyonda örnek uygulamalar

Uygulama	İçerik
Kültürel benzerlik ve farklılıkları tartışmak	- Kültürel değer ve normlardaki farklılıklara saygı duyulması - Çeşitliliğin konuşulması

	- Kültürün çocuk, yetişkin, aileler ve okullarda çalışmaya nasıl etki edebileceğinin tartışılması
Kültüre ilgi duymak ve saygı göstermek	- Kültürle ilgili bilgi edinmede aktif olunması - Baskı ve ayrımcılıkla ilgili önceki deneyimlerin süpervizyondaki davranışlara nasıl yansiyabileceğinin tartışılması - Kültürel çeşitliliğin kabulü ve farkındalığını sağlayan aktivitelerin başlatılması
Güvenli bir süpervizyon ortamı oluşturmak	- Kişisel ve mesleki gelişimi besleyecek açık ve saygı temelli bir ortam sağlanması
Çok kültürlü yeterliklerin aktarılmasında model olmak	- Kişisel inançların, değerlerin ve tutumların eleştirel bir şekilde değerlendirilmesi - Çeşitli kültürel ortamlarda bulunulması
Mesleki gelişim fırsatlarını değerlendirmek	- Çok kültürlü yeterlikleri geliştirecek eğitimlerin alınması - Alandaki yeni gelişme ve araştırmaların takip edilmesi

Kaynak: Eklund ve diğerleri, 2014

7.1. Kültürün Tartışılması

Süpervizyon sürecinde çok kültürlü bir yapının oluşmasında kültürel konuların tartışılmasının önemi çok sayıda araştırmada vurgulanmaktadır (Akkurt ve diğ., 2018; Chopra, 2013; Dressel ve diğ., 2007). Süpervizörün sürecin başında psikolojik danışmanlara kabul edici bir şekilde yaklaşması ve kendisini rahatça ifade etmesine olanak tanınması kültürün tartışılmasını kolaylaştırmaktadır. Bu bağlamda süpervizör kendi ve psikolojik danışmanın kültürleri arasında benzerlik ve farklılıklara değinerek kültür hakkında konuşma başlatabilir. Söz gelimi ırk ve etnik köken gibi üstesinden gelmenin zor olduğu konularla ilgili süpervizör soru sorarak konuşma başlatabilir: 'Etnik kökeninin hayatın üzerinde ne gibi etkileri var?' ve 'Etnik kökenin farklı etnik kökenlerden bireylerle etkileşimini nasıl etkiler?' gibi sorularla süpervizör psikolojik danışmanın kendini açmasını sağlayabilir. Ayrıca süpervizör kendi kültürü hakkında bilgi vererek benzerlik ve farklılıkların tartışılmasını sağlayabilir. Öte yandan, kültürün tartışılması sadece etnik köken konusu veya süpervizyonun başlangıç aşaması ile sınırlı kalmamalıdır. Diğer kültürel faktörlerin de tartışma konusuna dahil edilmesi ve kültür tartışmasının süpervizyonda ihtiyaç duyulan herhangi bir aşamada yapılması önerilmektedir (Eklund ve diğ., 2014).

Kültürel faktörleri tartışmanın süpervizyona olumlu etkileri çeşitli araştırma bulgularında yer almaktadır. Örneğin Gatmon ve diğerleri (2001) kültürel faktörleri tartışmanın süpervizyon ilişkisini güçlendirdiğini ifade etmektedir. Bir başka araştırmada kültürü tartışmanın çok kültürlü süpervizör yeterlikleri ile süpervizyon memnuniyeti arasındaki ilişkiye aracılık ettiği sonucuna varılmıştır (Mori ve diğ., 2009). Dressel ve diğerlerinin (2007) araştırmasında ise psikolojik danışmanlar kültürü konuşmanın etkili süpervizyon sürecinin en önemli elementi olduğunu belirtmiştir. Araştırma bulgularının ortaya koyduğu üzere kültürel faktörlerin tartışılması süpervizyonun amacına ulaşmasına katkıda bulunmaktadır.

7.2. Kültüre Saygı Göstermek

Psikolojik danışma sürecinin temel koşullarından biri olan saygı (Rogers, 1946) etkili bir süpervizyon sürecinin de köşe taşlarından biridir. Süpervizyonun doğası gereği çok kültürlü yapısı göz önüne alındığında çeşitli kültürel özelliklere sahip süpervizör ve psikolojik danışmanların saygıya dayalı bir süpervizyon ilişkisine sahip olması beklenmektedir (Chopra, 2013). Çok

kültürlü süpervizyonda örnek uygulamalar arasında süpervizörün danışanın kültürüne ilgili olmasına ve karşılıklı saygıya yer verilmektedir. Kültüre ilgili olma ile sözü edilen süpervizörün psikolojik danışmanın kültürel geçmişi hakkında bilgi edinmesidir. Süpervizör psikolojik danışmanın baskı ve ayrımcılıkla ilgili deneyimlerinin süpervizyon ilişkisine olası etkilerinin bilincinde olmalıdır. Bunu gerçekleştirmek adına süpervizör kültürel geçmişi keşfetmeye yönelik kültür genogramı veya etnik kimlik envanteri gibi araçlardan yararlanabilir. Bu tür araçların kullanılması kültürel faktörlerin tartışılmasını kolaylaştırmakta ve süpervizyon ilişkisini güçlendirmektedir (Estrada ve diğ., 2004). Ayrıca bilindiği gibi süpervizyonda güç dengesi süpervizör lehine farklılaşmaktadır. Bu yüzden süpervizörler psikolojik danışmanların rahat hissetmeyebileceğinin farkında olmalı, bu tür aktivite ve tartışmaların başlatılmasına öncülük etmelidir (Eklund ve diğ., 2014).

7.3. Güvenli Bir Ortam Sunmak

Süpervizörlerin her bir rol ve sorumluluğu bir diğerine olumlu yansıyabilmektedir. Örneğin süpervizör psikolojik danışmana ve kültürüne saygı gösterdiğinde aslında çok kültürlü süpervizyon ortamına da zemin hazırlamaktadır. Çok kültürlü bir ortamın oluşması ile karşılıklı güven ve saygı pekişmekte ve psikolojik danışmanın kişisel ve mesleki gelişimi için uygun şartlar oluşmaktadır. Süpervizör ancak esnek, iletişime açık, saygı ve kabul temelli bir yaklaşımla böyle bir ortam sunabilmektedir. Güvenli bir süpervizyon ortamı kültürel meselelerin daha rahat konuşulmasına, güç konusu ve süpervizyondan beklentilerin tartışılmasına ve son olarak değerlendirme sürecine kolaylık sağlamaktadır (Eklund ve diğ., 2014). Güvenli süpervizyon ortamının oluşması ile ayrıca psikolojik danışmanlar duygu ve düşüncelerinin dikkate alındığını hissetmektedir. Harvey ve Struzziero (2008) böyle bir durumda psikolojik danışmanların paylaşım yapmaya daha çok istekli olacağını; oturlardaki durumları, süpervizyona dair amaç ve beklentilerini daha rahat dile getireceğini belirtmektedir.

7.4. Model Olmak

Süpervizörlerin sorumluluklarından biri psikolojik danışmanların çok kültürlü yeterlikleri kazanmasını sağlamaktır. Teorik bilgi sunmanın yanında süpervizörlerin bunu gerçekleştirme yollarından biri model olmaktır. Süpervizörün burada kendini açarak psikolojik danışmana kimsenin mükemmel olmadığı, güçlü ve zayıf yönleriyle her bireyin biricik olduğunu göstermesi gerekmektedir. Süpervizör kültürel faktörlere yönelik tartışma başlatarak psikolojik danışmanların kültürel farkındalığını, model olarak ise kültürel bilgi ve becerilerini geliştirebilir. Psikolojik danışmanın kültürü ile ilgilenmesi ve psikolojik danışmanı aynı şekilde danışanın kültürünü öğrenmeye teşvik etmesi süpervizörün yapabilecekleri arasındadır. Ayrıca psikolojik danışmanların çok kültürlü yeterlikleri edinmesinden önce süpervizörün kendisinin bu yeterliklere sahip olması, daha içten bir öğrenme ortamı sağlamaktadır (Eklund ve diğ., 2014).

7.5. Gelişim Fırsatlarını Değerlendirmek

Falender ve diğerleri (2013) çok kültürlülük eğitimi açısından birçok uygulayıcının ya çok az deneyiminin olduğu ya da deneyimsiz olduğundan söz etmektedir. Çok kültürlü süpervizyon alanında eğitim alan uygulayıcıların sayısı ise oldukça sınırlıdır. Buna karşın süpervizyonda çok kültürlülüğün sağlanmasında eğitim almanın son derece önemli olduğu söylenebilir. Zira süpervizörlerin eğitim olanaklarından faydalanması hem mesleki gelişimlerini desteklemekte hem de olası etik ihlallerde bulunmalarına engel olmaktadır. Psikolojik danışma mesleğinin etik kılavuzlarında çok kültürlülük ve çeşitliliğe vurgu yapılmaktadır (ACA, 2014). Buna göre çok kültürlülük göz ardı edildiğinde etik riskler ortaya çıkabilmekte ve hizmet alan taraf zarar görebilmektedir. Dolayısıyla süpervizörlerin eğitim alarak bu gibi durumların ortaya çıkma riskini asgari seviyeye çekmesi gerekmektedir. Eğitim olanaklarından yararlanan süpervizörler çok kültürlü yeterlikleri edinmekte ve farklı kültürden bireylerle çalışma yetkinliğine ulaşmaktadırlar (Harvey ve Struzziero 2008). Süpervizörlerin gelişimlerini

sürdüremeleri ve alandaki yeni gelişmeleri öğrenmesi için ayrıca güncel araştırmaları takip etmesi önerilmektedir (Eklund ve diğ., 2014).

Bu uygulamaların yanı sıra geliştirilen birtakım kılavuzlarda örnek davranışlara rastlamak mümkündür. Borders ve diğerlerinin (2014) hazırladığı en iyi uygulamalar kılavuzu esasen süpervizyona yönelik olsa da bu kılavuzun altıncı bölümü olan *Çeşitlilik ve hak savunuculuğu* başlığı altında çok kültürlü süpervizyona yönelik örnek uygulamalardan söz edilmektedir. Kılavuzda geçen çok kültürlü süpervizyon uygulamalarına örnekler şu şekilde sıralanabilir:

- İlk süpervizyon oturumlarında süpervizör kültür, çeşitlilik, güç ve ayrıcalık konularının önemine değinir ve bu konulara dönük tartışma başlatır.
- Süpervizör, süpervizyon sözleşmesine çok kültürlü yeterlikleri dâhil eder ve süpervizyon süreci boyunca kültürel konuları ele alır.
- Süpervizör kültüre duyarlı müdahaleler kullanır ve psikolojik danışmanın çok kültürlü yetkinliğini ve kültürel kimlik gelişimini sağlamayı amaçlar.
- Süpervizör sosyal adalet ve hak savunuculuğu gibi konuların süpervizyona taşınmasında psikolojik danışmanı cesaretlendirir.
- Süpervizyon süresince süpervizör kendi kültürel bilgi, beceri ve farkındalık düzeyini değerlendirir.
- Danışan sorununu kavramsallaştırma sürecinde kültür, güç ve ayrıcalık konularının dâhil edilmesine ve uygulanan müdahalelerin kültüre duyarlı olmasına psikolojik danışmanı teşvik eder.
- Süpervizör farklı kültürel gruplara mensup danışanlarla çalışma konusunda psikolojik danışmanı cesaretlendirir.
- Süpervizör psikolojik danışmanlara çok kültürlülük ve hak savunuculuğu konularında eğitim olanaklarını tanıtır.

8. Konu ile İlgili Bazı Araştırmalar

Süpervizyon alanında Türkiye’de yapılan araştırmalar yurt dışına kıyasla oldukça yeni sayılmaktadır. Öncesinde sınırlı sayıda araştırma olmakla birlikte Türkiye’de psikolojik danışma süpervizyonu alanındaki araştırmaların sayısında 2010’lu yıllardan sonra belirgin bir artış olduğu görülmektedir. Süpervizyon konusuna ilgi artmasına rağmen çok kültürlü süpervizyonu ele alan araştırmaların halen çok sınırlı sayıda olduğunu söylemek mümkündür. Bu araştırmalar arasında Meydan ve Kağnıcı (2018) çok kültürlü süpervizyon ilişkisini, Kağnıcı (2015) çok kültürlü süpervizyon yeterliklerini ele almıştır. İki araştırmada ise süpervizyonda çok kültürlülüğe alt başlık kapsamında kısaca değinilmiştir (Koçyiğit Özyiğit, 2019; Siviş-Çetinkaya ve Karırmak, 2012). Bununla birlikte Türkiye’de çok kültürlü süpervizyon konusunu detaylı şekilde ele alan bir çalışmaya rastlanmamıştır.

Yurt dışında Türkiye’deki alan yazınıyla karşılaştırıldığında çok kültürlü süpervizyon ile ilgili zengin bir alan yazını göze çarpmaktadır. Örneğin Baraka ve diğerleri (2021), psikolojik danışmanların çok kültürlü süpervizyon tecrübelerinin ele almışlardır. Bulgulara göre psikolojik danışmanlar süpervizyon ilişkisine bağlılığı, süpervizör desteğini ve süpervizyondan önce yapılan ön görüşmeyi süpervizyon sürecinin en faydalı yönleri olarak değerlendirmişlerdir. Benzer bir çalışmada Lee ve diğerleri (2022), uluslararası öğrencilerin çok kültürlülüğe verilen önem sayesinde danışanla daha kolay empati kurduğu sonucuna ulaşmışlardır. Çok kültürlü süpervizyona ilişkin yapılan araştırmalarda kritik olaylar değişkeninin çok sayıda araştırmacı tarafından ele alındığı dikkat çekmektedir. Bu araştırmalarda süpervizyonun kritik olayları arasında kültürün tartışılması, süpervizörün kendisini açması, güvenli bir ortam sunması ve öğrenmeye açık olmasından söz edilmektedir (Dressel ve diğ., 2007; Schroeder ve diğ., 2009).

Çok kültürlü süpervizyon araştırmalarında öne çıkan diğer bir değişken çok kültürlü yeterliklerdir. Inman (2006) psikolojik danışmanların süpervizörlerinin çok kültürlü

yeterliklerine dair algılarının süpervizyon çalışma uyumu ve süpervizyon memnuniyeti ile ilişkili olduğunu ortaya koymuştur. Benzer bir bulguya Mori ve diğerleri (2009) de ulaşmıştır. Robles-Piña ve McPherson (2002) ise süpervizörlerin aldıkları eğitim ile çok kültürlü yeterlikleri arasında anlamlı bir ilişki olduğu sonucuna varmıştır. Ayrıca çeşitli araştırmalarda süpervizörlerini kültüre duyarlı olarak algılayan psikolojik danışmanların öz farkındalıklarının yükseldiği ve danışanlarına karşı empati geliştirdiği (Soheilian ve diğ., 2014), çok kültürlü süpervizyon alan okul psikolojik danışmanlarının süpervizyon sürecinden sonra tutum ve önyargılarına ilişkin farkındalıklarının arttığı (West-Olatunji ve diğ., 2011) ve çok kültürlü süpervizyonun psikolojik danışmanların çok kültürlü psikolojik danışma özyeterliğini anlamlı düzeyde yordadığı (Constantine, 2001) ifade edilmektedir. Diğer değişkenlere yönelik araştırmalarda Vekaria ve diğerleri (2023) azınlık gruba mensup psikolojik danışmanların tecrübelerini, Gainor ve Constantine (2002) yüz yüze ve çevrimiçi çok kültürlü süpervizyon formatlarının etkililiğini, Wilcox ve diğerleri (2022) kültürel tevazuyu incelemişlerdir. Öte yandan yurt dışı alan yazınında çok kültürlülüğe ilişkin geliştirilen ölçme araçlarına da yer verilmektedir. Bu ölçme araçları arasında *Revize Edilmiş-Kültürler Arası Psikolojik Danışma Envanteri* (LaFromboise ve diğ., 1991), *Çok Kültürlü Süpervizyon Ölçeği* (Sangganjanavanich ve diğ., 2019), *Süpervizör Çok Kültürlü Yeterlikler Envanteri* (Inman, 2005) ile *Irk-Etnik Köken Süpervizyon Ölçeği* (Burkard ve Hartmann, 2012) yer almaktadır.

9. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada psikolojik danışma alanının önemli bileşenlerinden biri olan süpervizyon, çok kültürlülük bakış açısıyla ele alınmıştır. Bu amaçla öncelikle psikolojik danışma süpervizyonu ve çok kültürlülük kavramları ile ilgili aydınlatıcı bilgiler sunulmuş daha sonra çok kültürlü süpervizyon süreci tanıtılmıştır. Tüm ele alınanlardan hareketle, süpervizyonda çok kültürlülüğe yönelik birtakım somut ve işlevsel öneriler sunulmasının yararlı olacağı düşünülmektedir. Özellikle konu ile ilgili araştırma eksikliği Türkiye’de çok kültürlü süpervizyona dair gelişmesi gereken yönler olduğunu düşündürmektedir. Bu sebeple öneriler çoğunlukla Türkiye’deki süpervizyon uygulamalarına ve bununla bağlantılı olarak Türkiye’deki uygulayıcılar, araştırmacılar ve yasa koyuculara yönelik yapılmıştır.

Alan yazını incelendiğinde Türkiye’de çok kültürlü süpervizyona yönelik sadece dört çalışmanın yapıldığı görülmüştür. Bu durum hem yapılan çalışma sayısının oldukça sınırlı olduğunu hem de konunun detaylı şekilde incelenme ihtiyacını göz önüne sermektedir. Bu sebeple araştırmacılara çok kültürlü süpervizyonu konu alan başka araştırmalar yapmaları önerilmektedir. Yurt dışında süpervizyona yönelik durum çalışmalarının yapıldığı, çeşitli değişkenlerin incelendiği ve süpervizyonda çok kültürlülüğün kapsamlı ele alındığı araştırmalar dikkat çekmektedir (Baraka ve diğ., 2021; Inman, 2006; Lee ve diğ., 2022; Vekaria ve diğ., 2023). Benzer şekilde Türkiye’de süpervizyon uygulamalarının çok kültürlülük açısından incelendiği ve uygulamaların portresinin çizildiği, çok kültürlülüğe ilişkin değişkenlerin ilişkisinin incelendiği veya geliştirilen çok kültürlü süpervizyon modellerinin etkisine bakıldığı araştırmalar yapılabilir.

Uygulama kısmında ise atılacak ilk adım eğitim programlarının çok kültürlü içerikler açısından zenginleştirilmesi olabilir (Kağnıcı, 2013). Esasen Türkiye’deki çeşitli üniversitelerde çok kültürlülük ile alakalı dersler açılrsa da (Akalın ve Türküm, 2021), derslerin seçmeli statüsünde olması ve her üniversitede açılmadığı gerçeği psikolojik danışman adaylarına çok kültürlü yeterlikleri ne denli kazandırdığına dair soru işaretlerini beraberinde getirmektedir. Programların içeriğinin çok kültürlü unsurlar açısından zenginleştirilmesi için bu dersler zorunlu ders statüsüne çevrilebilir veya Kağnıcı’nın (2013) da önerdiği şekilde uygulama derslerine çok kültürlü içerikler eklenebilir. Özellikle ‘Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamaları (süpervizyon)’ dersine çok kültürlülükle alakalı teorik bilgiler eklenebilir veya öğrencilerin farklı kültürden danışanlar görmelerine daha çok ağırlık verilebilir.

Sonuç olarak Türkiye gibi kültürün her bir ögesi açısından zengin bir ülkede formal eğitimin çok kültürlü unsurları barındırmaması beklenemez. Özellikle gelecekte topluma ruh sağlığı hizmeti sunacak olan psikolojik danışman adaylarının çok kültürlü yeterlikleri kazanması bu nedenle kritik bir öneme sahiptir. Psikolojik danışman adaylarının çok kültürlü yeterlikleri kazanmasının yolu formal eğitimden, özellikle danışan gördükleri süpervizyon sürecinden geçmektedir. (Meydan, 2015). Dolayısıyla süpervizyonda çok kültürlülük konusunun daha çok ele alınmasına ihtiyaç söz konusudur. Bu amaçla gerçekleştirilen mevcut araştırmanın çok kültürlü süpervizyon alan yazınına aydınlatıcı ve işlevsel bilgiler katacağına inanılmaktadır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul onayı gerekmemektedir.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Abreu, J. M., Chung, R. G., & Atkinson, D. R. (2000). Multicultural Counseling Training: Past, present, and future directions. *The Counseling Psychologist*, 28 (5), 641-656.
- Akalın, M. B., & Türküm, A. S. (2021). Kültüre duyarlı psikolojik danışma. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 5(1), 81-107. <https://doi.org/10.34056/aujef.850094>
- Akkurt, M. N., Ng, K., & Kolbert, J. (2018). Multicultural discussion as a moderator of counseling supervision-related constructs. *Int J Adv Counselling*, 40, 455-468. <https://doi.org/10.1007/s10447-018-9337-z>
- Aladağ, M. (2014). Psikolojik danışman eğitiminin farklı düzeylerinde bireyle psikolojik danışma uygulaması süpervizyonunda kritik olaylar. *Ege Eğitim Dergisi*, 15(2), 428-475.
- Aladağ, M., & Bektaş, D. Y. (2009). Examining individual-counseling practicum in a Turkish undergraduate counseling program. *Eurasian Journal of Educational Research* (37), 53-70.
- Aladağ, M., & Kemer, G. (2016). Clinical supervision: An emerging counseling specialty in Turkey. *The Clinical Supervisor*, 35(2), 175-191. <https://doi.org/10.1080/07325223.2016.1223775>
- American Counseling Association. (2014). 2014 ACA code of ethics. <https://www.counseling.org/docs/default-source/defaultdocument-library/2014-code-of-ethics-finaladdress.pdf>
- Ancis, J. R., & Ladany, N. (2001). *A multicultural framework for counselor supervision*. In L. J. Bradley & N. Ladany (Eds.), *Counselor supervision: principles, process, and practice* (3rd ed., pp. 63–90). Philadelphia: Brunner-Routledge.
- Apaydın, S., & Çakır Çelebi, G. (2024). Counselor candidates' experiences regarding counselling supervision. *Anadolu University Journal of Education Faculty (AUJEF)*, 8(1), 142-161. <https://doi.org/10.34056/aujef.1307924>
- Arcsynski, A. V., & Morrow, S. L. (2017). The complexities of power in feminist multicultural psychotherapy supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 64(2), 192-205. <https://doi.org/10.1037/cou0000179>
- Atkinson, D. R., Morten, G., & Sue, D. W. (1998). *Counseling American minorities* (5th ed.). Boston: McGraw Hill.
- Baraka, M. K., Zaporozhets, O., Sells, J. N., & Goodyear, R. K. (2021). Cross-cultural counselling supervision in Ukraine. *International Journal for the Advancement of Counselling* (43), 320-339. <https://doi.org/10.1007/s10447-021-09434-0>
- Barden, S. M., & Greene, J. H. (2015). An Investigation of Multicultural Counseling Competence and Multicultural Counseling Self-Efficacy for Counselors-in-Training. *Int J Adv Counselling* (37), 41-53. <https://doi.org/10.1007/s10447-014-9224-1>
- Bektaş, Y. (2006). Kültüre Duyarlı Psikolojik Danışma Yeterlikleri ve Psikolojik Danışman Eğitimindeki Yeri. *Ege Eğitim Dergisi*, 7(1), 43-59.
- Bernard, J. M., & Goodyear, R. K. (2014). *Fundamentals of clinical supervisor* (5th ed.). Boston: Pearson Education.
- Borders, L. D., & Brown, L. L. (2005). *The new handbook of counseling supervision*. Mahwah: NJ: Erlbaum.
- Borders, L. D., Glossoff, H. L., Welfare, L. E., Hays, D. G., DeKruyf, L., Fernando, D. M., & Page, B. (2014). Best practices in clinical supervision: Evolution of a counseling specialty. *The Clinical Supervisor*, 33(1), 26-44. <https://doi.org/10.1080/07325223.2014.905225>

- Bordin, E. S. (1983). Supervision in counseling: II. Contemporary models of supervision: A working alliance based model of supervision. *The Counseling Psychologist*, 11(1), 35-42. <https://doi.org/10.1177/0011000083111007>
- Burkard, A. W., & Hartmann, L. (2012). Development of the Racial/Ethnic Supervision Scale [unpublished manuscript, Marquette University].
- Burkard, A. W., Johnson, A. J., Madson, M. B., Pruitt, N. T., Contreras-Tadych, D. A., & Kozlowski, J. M. (2006). Supervisor cultural responsiveness and unresponsiveness in cross-cultural supervision. *Journal of Counseling Psychology*, 53(3), 288-301. <https://doi.org/10.1037/0022-0167.53.3.288>
- Carney, C. G., & Kahn, K. B. (1984). Building competencies for effective cross-cultural counseling: A developmental view. *The Counseling Psychologist*, 12, 111-119.
- Chang, C. Y., Hays, D. G., & Shoffner, M. F. (2003). Cross-racial supervision: a developmental approach for white supervisors working with supervisees of color. *The Clinical Supervisor*, 22(2), 121-138. https://doi.org/10.1300/J001v22n02_08
- Childs, J. R. (2020). Proceeding with caution: Integrating cultural humility into multicultural supervision practices with master-level counseling students. *Reflections: Narratives of Professional Helping*, 26(2), 39-53.
- Chopra, T. (2013). All supervision is multicultural: A review of literature on the need for multicultural supervision in counseling. *Psychol Stud*, 58(3), 335-338. <https://doi.org/10.1007/s12646-013-0206-x>
- Constantine, M. G. (2001). Multiculturally-focused counseling supervision. *The Clinical Supervisor*, 20(1), 87-98. https://doi.org/10.1300/J001v20n01_07
- Coppock, T. E. (2012). A closer look at developing counselor identity. *Counseling Today*, 54(9), 62-64.
- Corey, G., Haynes, R., Moulton, P., & Muratori, M. (2010). *Clinical supervision in the helping professions: A practical guide (2th Edition)*. New York: Springer Publishing Company.
- Council for Accreditation of Counseling and Related Educational Programs. (2023, Sep 7). CACREP 2024 standards. <https://www.cacrep.org/wp-content/uploads/2023/06/2024-Standards-Combined-Version-6.27.23.pdf>
- Degenstein, M., Tangen, J., & Danielson, J. (2023). Supervision experiences of trans/gender expansive counselors-in-training: An interpretative phenomenological analysis. *Counselor Education and Supervision* (62), 410-422. <https://doi.org/10.1002/ceas.12284>
- Dressel, J. L., Consoli, A. J., Kim, B. K., & Atkinson, D. R. (2007). Successful and unsuccessful multicultural supervisory behaviors: A Delphi poll. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 35(1), 51-64. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2007.tb00049.x>
- Duan, C., & Roehlke, H. (2001). A descriptive "snapshot" of cross-racial supervision in university counseling center internships. *Journal of Multicultural Counseling & Development*, 29(2), 131-146. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2001.tb00510.x>
- Eklund, K., Aros-O'Malley, M., & Murrieta, I. (2014). Multicultural supervision: What difference does difference make? *Contemp School Psychol* (18), 195-204. <https://doi.org/10.1007/s40688-014-0024-8>
- Estrada, D., Frame, M. W., & Williams, C. B. (2004). Cross-cultural supervision: guiding the conversation toward race and ethnicity. *Journal of Multicultural Counseling and Development* (32), 307-319.

- Falender, C. A., Burnes, T. R., & Ellis, M. V. (2013). Multicultural clinical supervision and benchmarks: empirical support informing practice and supervisor training. *The Counseling Psychologist*, 41(1), 8-27. <https://doi.org/10.1177/0011000012438417>
- Gainor, K. A., & Constantine, M. G. (2002). Multicultural group supervision: A comparison of in-person versus web-based formats. *Professional School Counseling*, 6(2), 104-111.
- Garrett, M. T., Borders, L. D., Crutchfield, L. B., Torres-Rivera, E., Brotherton, D., & Curtis, R. (2001). Multicultural SuperVISION: A paradigm of cultural responsiveness for supervisors. *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29, 147-158.
- Gatmon, D., Jackson, D., Koshkarian, L., Martos-Perry, N., Molina, A., Patel, N., & Rodolfa, E. (2001). Exploring ethnic, gender, and sexual orientation variables in supervision: Do they really matter? *Journal of Multicultural Counseling and Development*, 29(2), 102-113. <https://doi.org/10.1002/j.2161-1912.2001.tb00508.x>
- Ghazali, N. M., Jaafar, W. M., Tarmizi, R. A., & Noah, S. M. (2016). Influence of supervisees' working alliance on supervision outcomes: A study in Malaysia context. *International Journal of Social Science and Humanity*, 6(1), 9-13.
- Harvey, V. S., & Struzziero, J. A. (2008). *Professional development and supervision of school psychologists*. Thousand Oaks: Corwin Press.
- Helms, J. E., & Carter, R. T. (1990). *White racial identity attitude scale*. In J. E. Helms (Ed.), *Black and White racial identity: theory, research, and practice* (pp. 145-163). New York: Greenwood.
- Hernández, P. (2008). The cultural context model of clinical supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 2(1), 10-17. <https://doi.org/10.1037/1931-3918.2.1.10>
- Hill, C. E., & Knox, S. (2009). Processing the therapeutic relationship. *Psychotherapy Research*, 19(1), 13-29. <https://doi.org/10.1080/10503300802621206>
- Inman, A. G. (2005). Preliminary validation of the Supervisor Multicultural Competence Inventory [Unpublished Manuscript].
- Inman, A. G. (2006). Supervisor multicultural competence and its relation to supervisory process and outcome. *Journal of Marital and Family Therapy*, 32(1), 73-85. <https://doi.org/10.1111/j.1752-0606.2006.tb01589.x>
- Kağnıcı, D. Y. (2013). Çok Kültürlü Psikolojik Danışma Eğitiminin Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık Lisans Programlarına Yerleştirilmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(40), 222-231.
- Kağnıcı, Y. (2015, Ekim). Çokkültürlü süpervizyon ve çokkültürlü süpervizyon yeterlikleri. 13. Ulusal PDR Kongresi, Mersin, Türkiye.
- Kağnıcı, D. Y. (2019). *Kültür ve psikolojik danışma*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Koçyiğit Özyiğit, M. (2019). 'Bireyle psikolojik danışma uygulaması' dersinde grup süpervizyonu sürecinin incelenmesi: Bir durum çalışması (Yayın No. 545739) [Doktora tezi, Ege Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ladany, N., Brittan-Powell, C. S., & Pannu, R. K. (1997). The influence of supervisory racial identity interaction and racial matching on the supervisory working alliance and supervisee multicultural competence. *Counselor Education and Supervision*, 36(4), 284-604. <https://doi.org/10.1002/j.1556-6978.1997.tb00396.x>
- Ladany, N., Hill, C. E., & Nutt, E. A. (1996). *Supervisory satisfaction questionnaire*.) [Unpublished instrument].

- LaFromboise, T. D., Coleman, H. L., & Hernandez, A. (1991). Development and factor structure of the Cross-cultural counseling inventory-revised. *Professional Psychology: Research and Practice*, 22(5), 380-388.
- Lee, H., Knutson, D., Koch, J. M., Brown, C., & Keyes, C. (2022). The cross-cultural practicum training experiences of Asian international counseling students. *The Counseling Psychologist*, 50(6), 845-873. <https://doi.org/10.1177/00110000221100825>
- Luo, Y., Cartwright, A. D., Hecht, L., Morris, H., & Quinn, C. (2022). The counselor education experiences of foreign-born faculty: Teaching multicultural counseling. *Counselor Education and Supervision* (61), 310-321. <https://doi.org/10.1002/ceas.12246>
- McLeod, A. L. (2009). *A phenomenological investigation of supervisors' and supervisees' experiences with Attention to Cultural Issues in multicultural supervision*. [Dissertation, Georgia State University]. <https://doi.org/10.57709/1061383>
- Meydan, B. (2015). Bireyle Psikolojik Danışma Uygulamasında Mikro Beceri Süpervizyon Modeli'nin Etkililiğinin İncelenmesi. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 5(43), 55-68.
- Meydan, B. ve Kağnıcı, D. Y. (2018). Çokkültürlü süpervizyon ilişkisinin kurulması. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 8(51), 2-28.
- Meydan, B. ve Koçyiğit-Özyiğit, M. (2016). Süpervizyon ilişkisi: Psikolojik danışma süpervizyonunda kritik bir öge. *Ege Eğitim Dergisi*, 17(1), 225-257.
- Mori, Y., Inman, A., & Caskie, G. (2009). Supervising international students: Relationship between acculturation, supervisor multicultural competence, cultural discussions, and supervision satisfaction. *Training and Education in Professional Psychology*, 3(1), 10-18. <https://doi.org/10.1037/a0013072>
- Ober, A. M., Granello, D. H., & Henfield, M. S. (2009). A synergistic model to enhance multicultural competence in supervision. *Counselor Education and Supervision*, 48(3), 204-221.
- Özdemir, M.B. (2023). Postmodern anlayışın psikolojik danışmaya yansıyan iki önemli gücü: Tinsellik ve çok kültürlü bakış açısı. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 34, 43-53. <https://doi.org/10.54600/igdirsosbilder.1245537>
- Pamukçu, B., Meydan, B., Koçyiğit-Özyiğit, M., Pehlivan, Y. ve Akkaya, M. S. (2023). Psikolojik Danışman Eğitiminde Süpervizör Geri Bildirimi. *Anadolu Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi (AUJEF)*, 7(1), 202-226. <https://doi.org/10.34056/aujef.1182374>
- Pedersen, P. B. (1991). Multiculturalism as a generic approach to counseling. *Journal of Counseling and Development* (70), 7-12.
- Robinson, B., Bradley, L. J., & Hendricks, C. B. (2000). Multicultural counselling supervision: A four-step model toward competency. *International Journal for the Advancement of Counselling*, 22, 131-141.
- Robles-Piña, R. A., & McPherson, R. H. (2002). The relationship between educational and demographic variables and supervisor's multicultural counseling competencies. *The Clinical Supervisor*, 20(2), 67-79. https://doi.org/10.1300/J001v20n02_06
- Rogers, C. R. (1946). Psychometrics tests and client-centered counseling. *Educ Psychol Meas* (6), 139-144.
- Sam, D. L., & Berry, J. W. (2010). Acculturation: when individuals and groups of different cultural backgrounds meet. *Perspectives on Psychological Science*, 5(4), 472-481.

- Sangganjanavanich, V. F., Dang, Y., & Liang, X. (2019). The validation of the Multicultural Supervision Scale. *The Journal of Counselor Preparation and Supervision*, 12(4). Available at SSRN: <https://repository.wcsu.edu/jcps/vol12/iss4/8>
- Schroeder, M., Andrews, J. J., & Hindes, Y. L. (2009). Cross-racial supervision: Critical issues in the supervisory relationship. *Canadian Journal of Counselling*, 43(4), 295-310.
- Siviş-Çetinkaya, R. ve Kararımak, Ö. (2012). Psikolojik Danışman Eğitiminde Süpervizyon. *Türk Psikolojik Danışma ve Rehberlik Dergisi*, 4(37), 107-121.
- Soheilian, S. S., Inman, A. G., Klinger, R. S., Isenberg, D. S., & Kulp, L. E. (2014). Multicultural supervision: supervisees' reflections on culturally competent supervision. *Counselling Psychology Quarterly*, 27(4), 379-392. <https://doi.org/10.1080/09515070.2014.961408>
- Sue, D. W., & Sue, D. (1999). *Counseling the culturally different (3rd ed.)*. New York: John Wiley.
- Sue, D. W., Arredondo, P., & McDavis, R. J. (1992). Multicultural counseling competencies and standards: A call to the profession [conceptual paper]. *Journal of Counseling and Development* (70), 477-486.
- Şeker, U., & Keklik, İ. (2023). Sosyal sınıf ve sınıfçılık: Psikolojik danışmadaki yansımaları. *Humanistic Perspective*, 5 (2), 760-782. <https://doi.org/10.47793/hp.1266728>
- Tangen, J. L., & Borders, L. D. (2016). The supervisory relationship: A conceptual and psychometric review of measures. *Counselor Education and Supervision*, 55(3), 159-181. <https://doi.org/10.1002/ceas.12043>
- Vekaria, B., Thomas, T., Phiri, P., & Ononaiye, M. (2023). Exploring the supervisory relationship in the context of culturally responsive supervision: a supervisee's perspective. *The Cognitive Behaviour Therapist*, 16(22), 1-14. <https://doi.org/10.1017/S1754470X23000168>
- West-Olatunji, C., Goodman, R. D., & Shure, L. (2011). Use of multicultural supervision with school counselors to enhance cultural competence. *Journal of School Counseling*, 9(16), 1-29.
- Wilcox, M. M., Drinane, J. M., Black, S. W., Cabrera, L., DeBlaere, C., Tao, K. W., . . . Owen, J. (2022). Layered cultural processes: The relationship between multicultural orientation and satisfaction with supervision. *Training and Education in Professional Psychology*, 16(3), 235-243. <https://doi.org/10.037/tep0000366>
- Wiley, E. D., Phillips, J. C., & Schultheiss, D. P. (2021). Supervisors' perceptions of their integration of strength-based and multicultural approaches to supervision. *The Counseling Psychologist*, 49(7), 1038-1069. <https://doi.org/10.1177/00110000211024595>
- Wong, L. C., Wong, P. T., & Ishiyama, F. I. (2013). What helps and what hinders in cross-cultural clinical supervision: A critical incident study. *The Counseling Psychologist*, 41(1), 66-85. <https://doi.org/10.1177/0011000012442652>

İletişim/Correspondence

Dr. Mesut GÖNÜLTAŞ
mesutgnlts@hotmail.com

Prof. Dr. Dilek Yelda KAĞNICI
yelda.kagnici@ege.edu.tr

Examination Of Texts In Secondary School Turkish Course Books According To Humor Theories

Salim Durukoğlu, İnönü Üniversitesi, 0000-0002-2429-7609
Gökçe Kaçmaz, İnönü Üniversitesi, 0000-0001-9944-5787

Abstract

This study aims to determine the theoretical properties of humorous texts and humor elements in secondary school 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks by explaining them according to humor theories. For this purpose, document analysis, one of the qualitative research models, was used to collect data. Among the secondary school Turkish textbooks, four textbooks belonging to the most preferred publishing houses were examined. During the research, humorous texts and humor elements in Turkish textbooks at each grade level were examined according to the incongruity, comprehension and relief theories, which are the most preferred by field experts, and the contemporary humor theories of Morreal and Henri Bergson. The data obtained as a result of the research were analyzed with the descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques. In Turkish textbooks, Nasreddin Hodja jokes and other jokes, cartoons and Karagöz and Hacivat texts are included as direct humor elements. Due to the scarcity of these texts and elements, all texts on other subjects and themes were also included in the research. As a result of the analysis, seven of the 160 texts in the textbooks were based on superiority theory, 10 on incongruity and comprehension theory, 4 on relaxation theory, and 10 on contemporary humor theories was found to be related. As a result of this determination, considering the number of texts in Turkish textbooks, it has been observed that there are generally not sufficient number, content and quality of humorous elements in the textbooks.

Key Words: Theories of Humor, Secondary Education Turkish Textbook, secondary school students



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1070-1094
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1455618

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
19.03.2024

[Accepted](#)
19.11.2024

Suggested Citation

Durukoğlu S., Kaçmaz G. (2024). Examination Of Texts In Secondary School Turkish Course Books According To Humor Theories, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1070-1094. DOI: 10.17679/inuefd.1455618

Extended Abstract

Introduction

The aim of this study is to determine the theoretical features of humorous texts and humor elements in 5th, 6th, 7th and 8th grade Turkish textbooks of secondary school by explaining them according to humor theories. For this purpose, document analysis, which is one of the qualitative research models, was used to collect data. Four textbooks belonging to the most preferred publishing houses among the secondary school Turkish textbooks were analysed. During the research, humorous texts and humor elements in Turkish textbooks at each grade level were examined according to the most preferred humor theories by field experts. The data obtained as a result of the research were analyzed with the descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques. As a result of the analysis, it was determined that 7 of the 160 texts in the textbooks were related to superiority theory, 10 were related to incompatibility and comprehension theory, 4 were related to relaxation theory and 10 were related to contemporary humor theories. As a result of this finding, when the number of texts in Turkish textbooks is taken into consideration, it is seen that there are not enough number, content and quality of humorous elements in the textbooks in general.

Purpose

The important point of the study is to determine how useful the texts in the textbooks of secondary school students are theoretically and educationally. For this purpose, humorous texts and humor elements in the textbooks of secondary school students will be examined and analysed according to humor theories.

Method

Document analysis, which is one of the qualitative research models, was used to collect the data. Four textbooks belonging to the most preferred publishers among secondary school Turkish textbooks were examined. During the research, humorous texts and humor elements in each grade level Turkish textbook were examined according to the most preferred humor theories by the field experts. The data obtained as a result of the research were analysed by descriptive analysis technique, one of the qualitative data analysis techniques.

Findings

Turkish textbooks were analysed in terms of their relations with the classical theories of dissonance, comprehension and relaxation and the contemporary theories of Morreal and Henri Bergson, and the findings were interpreted with the data of these theories. Nasreddin Hodja jokes and other jokes, cartoons and Karagöz and Hacivat texts are included in Turkish textbooks as direct humor elements. Due to the scarcity of these texts and elements, all texts in other subjects and themes were also included in the study, and direct and indirect humor elements were examined from a holistic perspective in a part-whole relationship. As a result of the analysis, it was determined that seven of the 160 texts in the textbooks were related to the superiority theory, 10 were related to the incompatibility and comprehension theory, 4 were related to the relaxation theory and 10 were related to the contemporary humor theories.

Discussion & Conclusion

As a result of the analysis, it was determined that 7 of the 160 texts in the Turkish textbooks were related to the superiority theory, 10 were related to the incompatibility and comprehension theory, 4 were related to the relaxation theory and 10 were related to contemporary humor theories. Especially in terms of contemporary theories, there are only a few examples that can be evaluated within Morreal and Bergson's theories. The Turkish textbooks predominantly contain poems and texts that emphasize national values. In addition

to these, there are not many humorous elements in the textbooks where the emphasis is on instructive texts.

Considering the positive effects of humor, it is said that it can be used frequently in school. Humor increases students' motivation and helps them to concentrate their attention. It is seen that humor is one of the supportive elements of education. In this context, some of the suggestions developed based on the results of the research are as follows:

- Including humor elements in Turkish textbooks can make learning fun and facilitate permanent learning.

- The insufficiency of humorous texts in Turkish textbooks should be increased with visuals such as cartoons, pictures and photographs.

- Students can be given the opportunity to make humor during the lesson because of the idea that it reduces the tension in the classroom and reveals good feelings.

- Considering that humor has an important place in making introverted individuals extroverted, certain days of the week can be designated as humor days and, humorous activities can be carried out.

Mizah Teorilerine Göre Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelenmesi

Salim DURUKOĞLU, İnönü Üniversitesi, 0000-0002-2429-7609
Gökçe KAÇMAZ, İnönü Üniversitesi, 0000-0001-9944-5787

Öz

Bu çalışma ile ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan mizahi metinlerin ve mizah unsurlarının, mizah teorilerine göre açıklanarak kuramsal özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır. Bu amaç doğrultusunda verilerin toplanmasında, nitel araştırma modellerinden olan doküman incelenmesinden yararlanılmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitapları içerisinde en çok tercih edilen yayınevlerine ait dört ders kitabı incelenmiştir. Araştırma sırasında her sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında yer alan mizahi metinler ve mizah unsurları, alan uzmanları tarafından en çok tercih edilen uyumsuzluk, kavrama ve rahatlama kuramları ile Morreal ve Henri Bergson'a ait çağdaş mizah kuramlarına göre incelenmiştir. Araştırma sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir. Türkçe ders kitaplarında doğrudan mizah unsurları olarak Nasreddin Hoca fıkraları ile diğer fıkralar, karikatürler ile Karagöz ve Hacivat metinleri yer almaktadır. Bu metin ve öğelerin azlığı nedeniyle diğer konu ve temalardaki tüm metinler de araştırmaya dâhil edilmiş, inceleme sonucunda ders kitaplarında yer alan 160 metinden yedisinin üstünlük kuramı, 10'unun uyumsuzluk ve kavrama kuramı, 4'ünün rahatlama kuramı, 10'unun çağdaş mizah kuramları ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Bu saptama sonucunda Türkçe ders kitapları içerisinde yer alan metin sayıları da göz önüne alındığında, ders kitaplarında genel anlamda yeterli sayı, içerik ve nitelikte mizahi unsur bulunmadığı görülmüştür.

Anahtar Kelimeler: Mizah Kuramları, Ortaöğretim Türkçe Ders Kitabı, ortaokul öğrencileri



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1070-1094
DOI
10.17679/inuefd.1455618

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
19.03.2024

Kabul Tarihi
19.11.2024

Önerilen Atıf

Durukoğlu S., Kaçmaz G. (2024). Mizah teorilerine göre ortaokul Türkçe ders kitaplarındaki metinlerin incelenmesi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1070-1094. DOI: 10.17679/inuefd.1455618

1.Giriş

Sürekli değil sürekli olması ile yapıcı ve dönüştürücü gücü ortaya çıkan eğitim, beşik- mezar bütünlüğü içinde, insan hayatının başından sonuna kadar devam eden bir süreç olarak değerlendirilmektedir. Eğitim yalnızca okulla sınırlandırılmaz, insan yaşamı boyunca sürekli yeni bilgiler öğrenerek kendini geliştirmelidir, geliştirmektedir. Bu bağlamda hem okullarda verilen eğitimde hem de yaşam içerisinde mizahın önemli bir yeri vardır. Mizah insanları güldüren, güldürürken düşündürülen, eğlendiren ve insanların günlük hayat içerisinde daha iyi hissetmelerine ve kişisel gelişimlerine yardımcı olabilecek bir olgudur. Bu özellikleri ile mizah, çocukların toplumsal hayat içerisinde karışabilmelerine ve uyum sağlayabilmelerine yardımcı olmaktadır (Hamzadayı & Çetinkaya, 2013).

Mizah, insanların hayal gücünü geliştirmeye ve bakış açısını değiştirmeye yardımcı olan bir birikim ve değerler sistemi olarak öne çıkmaktadır. Özellikle çocukların gelişim dönemlerinde gelişimlerine ve psikolojilerine uygun mizahi unsurlarla karşılaşmaları önemlidir. Ayrıca eleştirel anlamda düşünmeleri ve eleştirilerini kaba bir dil kullanarak belirtmek yerine mizah türlerinin yardımıyla belirtmeleri çocuklar için olumlu etkiye sahip olan bir durumdur. Bu anlamda, çocukların mizah duygusuna sahip olması ve eleştirel düşünme yeteneklerinin gelişmesi için karikatür, fıkra, masal gibi mizah türlerinden yardım alınmalıdır.

2019 Türkçe Öğretim Programı'nda hikâye edici metinler sınıflandırması altında yer verilen "mizahi fıkra" türünün 1. sınıftan 8. sınıfa kadar tüm ders kitaplarında yer alması gerektiği belirtilmekte; 8. sınıf kazanımı olarak "Yazılarında mizahi öğeler kullanır." kazanımına işaret edilmektedir. (MEB, 2019) Yine 2024 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, Üretim Atölyesi Etkinliklerinde Kullanılacak Metin Türleri arasında da anılan mizahi fıkra türüne ve mizah kavramına altı yerde vurgu yapılmakta, "anlılık duygu durumlarını yansıtmayı ve eğlendirme amaçlı (fıkra, anı, anekdot, mizahi konuşmalar vb.) konuşmalar yapması sağlanmalıdır." içerikli cümlelerle, çocuklara mizah kültürü kazandırılması konusunun altı çizilmektedir. (MEB, 2024) Bu bağlamda çocukların iyi bir mizah bilinci kazanmalarında ebeveynlerine ve eğitimcilere büyük bir sorumluluk düşmektedir. Son tahlilde ve her şekilde, yararlı mizah örnekleri ile çocuklara mizah eğitimi verilmesi ve çocukların mizah anlayışlarının gelişmesine yardımcı olunması konusunda geniş bir görüş birliği vardır. (Vural, 2004, akt. Oruç, 2006).

'İnsan neden güler ve nelere güler?' sorusu, insan doğasına dair merak uyandıran ve gündelik hayattan felsefeye, pek çok bilim alanında tartışılan konulardan biridir. Psikanalizimin kurucusu, dünyanın rahatını ve uykusunu kaçıran adam olarak bilinen Sigmund Freud da bu konuya eğilen isimlerdendir. Freud'un "Espriler ve Bilinçdışı ile İlişkileri" kitabı, esprilerin bilinçdışı ile olan ilişkisini inceleyen önemli bir çalışmadır. Freud, espriyi gülünçten ayırarak, esprilerin tekniklerini ve bunların bilinçdışı süreçlerle bağlantılarını ortaya koyar. Kitapta üç ana espri tekniği belirler: yoğunlaştırma, aynı malzemenin çoğul kullanımı ve çifte anlamlılık... Freud, esprilerin bilinçdışı arzuların ve düşüncelerin ifade edilmesine olanak tanıdığını ve bu süreçte psikolojik bir rahatlama sağladığını savunur. Espriler, bireylerin bastırılmış duygularını serbest bırakmalarına ve bu sayede haz duymalarına yardımcı olur. (Freud, 2016:41-211)

Yetişkinlerin yanında, çocuklar üzerine yapılan araştırmalarda da Freud'un saptamalarına paralel, mizahın çocuklar üzerinde olumlu anlamda etkileri olduğu gözlenmiştir (James, akt. Kılınç, 2006). Yine aynı bağlamda Kılınç (2006), mizahın eğitim faaliyetleri içerisinde aktif bir biçimde kullanılabileceğini söylemiştir. Öğrenciler üzerinde mizahın motivasyon artışı sağladığı, ayrıca öğrencinin dikkatini toplamasına da yardımcı olduğu saptanmıştır. Özellikle modern eğitim kuramları eskiden kullanılan ezberci eğitim sistemine karşı bir oluşturma eğitimi sistemi benimsemişlerdir. Bu benimsenen görüşe göre eğitimde amaç bilgiyi öğrenciye aktarmak değil öğrenciyi eğitmektir. Bu eğitim sürecini destekleyici unsur ise mizah olarak görülmektedir (Usta, 2009). Bu bağlamda Loomans (2002), mizahın:

*İşbirlikçi öğrenme

*Eleştirel düşünme,

*İletişim,

*Yaratıcılık,

*Kültürel farkındalık

becerilerini arttırdığını saptamıştır.

Türkçe eğitiminde ve bu eğitim bağlamında okullarda verilen Türkçe derslerinde asıl hedef kalıcı bir öğretimdir. Bu hedefe destek olması içinde derslerde mizahi öğelerin bulunması gerekmektedir. Mizah unsurları, Türkçe derslerinde önem taşıyan dinleme becerisinin gelişiminde olumlu anlamda etki göstermektedir. Bunun sebebi mizahta bir düşünceye ya da düşünme biçimine karşı başka bir düşünce ya da düşünme biçimi ortaya atılmasıdır. Bu iki karşılıklı düşüncenin öğrenciyi derse bağlayacağı ve dikkatini derse çekeceği düşünülmektedir. Bu bağlamda mizah ve mizah unsurları öğrencinin dinleme yeteneğinin yanı sıra okuma yeteneğini de geliştirmektedir. Bunun sebebi olarak öğrencilerin mizah içerikli metinleri daha eğlenceli oldukları için okumaya teşvik edici bir unsur olarak kabul etmeleri gösterilebilir.

Mizah, yazma becerisini geliştirmede de etkili bir unsur olarak görülmektedir. Mizah aracılığıyla öğrenciler stres ve kaygı gibi duygulardan arınıp daha rahat, dingin bir ruh haline bürünecektir. Bu rahatlık sayesinde öğrencilerde girişimcilik ve özgüven artacak ve öğrencilerin genelinde olan yazmaktan kaçınma davranışının da önüne geçilmiş olacaktır.

Öğrencilerin dinleme, anlama ve kendini ifade edebilmelerine yardım eden Türkçe dersi, bu bağlamda en çok Türkçe ders kitaplarını kullanmaktadır. Ders kitabı içerisinde mizahi unsurların yer almasının öğrencilerin anlama, anlatma, okuma, yazma şeklinde özetlenen temel dil becerilerine ve psikolojik rahatlamaya katkı sağladığına dair çok sayıda araştırma ve bulgu mevcuttur: *“Öğrenme-öğretme ortamlarında mizahtan yararlanmanın bu sürece olumlu etki ettiğini ifade eden birçok çalışma bulunmaktadır. Başta motivasyon olmak üzere dikkat, derse karşı olumlu tutum geliştirme, estetik bir duyuş ve düşünüş geliştirme konusunda fayda sağlayacağı açıktır. İletişim becerilerinin geliştirilmesinin yanında problem çözme becerisinin de içinde olduğu daha birçok olumlu yanından söz edilebilir (Bolkan vd., 2018; Schatz & LoSchiavo, 2006; Summerfelt, 2010; Vance, 1987; Wanzer vd., 2010)”* (Ünveren, 2020:730)

Mizah unsurları, öğrencilere sanatsal açıdan bir keyif verirken ayrıca eğlendirici tarafları sayesinde de öğrencilerin derse odaklanmasına yardımcı olmaktadır.

Mizah:

- Okuma problemlerinin çözülmesinde,
- Öğrencinin sorunlu davranışlarının değiştirilmesinde,
- Çocukta oluşacak kelime dağarcığının artmasında,
- Farklı bir dil öğrenmede,
- İçine kapanık bireylerin dışa dönük hale gelmesinde,
- Sınıf içerisinde iyi bir ortam yaratılmasında olumlu etkiye sahip bir unsurdur.

Mizahın sınıf içerisindeki etkisi ve kullanım şekilleri şu şekilde sıralanmaktadır:

- Ders kitapları içerisinde yer alan mizahi unsurlar,
- Öğretmenlerin belirli bir mizah kapasitesine sahip olmaları ve bu kapasitelerini sınıf içi faaliyetlerde ortaya koyabilmeleri,
- Ders esnasında kullanılan mizahi unsurlar,
- Sınıfta belirli bir bölgede mizah köşesi oluşturulması,
- Haftanın belirli günlerinde mizahi etkinlikler yapılması,

- Eğitimcilerin, öğrencilere mizah yapmaları konusunda destek vermeleri.

İlgili literatürde Türkçe dersi ve mizah unsurları bağlamında çeşitli araştırmalar bulunmaktadır:

Aydın (2006), Türkçe ders kitapları içerisindeki mizahi unsurların kullanımının öğrencilerin üzerindeki etkilerini ölçmek için yaptığı bir araştırmada, mizah kullanımının olduğu Türkçe derslerinin, mizah kullanımının olmadığı Türkçe derslerine göre daha eğlenceli geçtiği ve öğrencilerin bu dersi daha çok sevdiği saptanmıştır. Bu bağlamda öğrencilerin mizah unsurlarının bulunduğu Türkçe derslerinde daha başarılı olduğu ve daha iyi öğrenme sağladıkları saptanmıştır. Baki ve Karakuş (2014), fıkranın Türkçe ders kitaplarındaki yerini ortaya koymak amacıyla ortaöğretim ders kitapları üzerine bir çalışma yapmışlar ve bu çalışmanın sonucuna göre; ortaöğretim beş, yedi ve sekizinci sınıf Türkçe ders kitaplarında fıkra türünden örnekler hiç rastlanmamıştır. Altıncı sınıf Türkçe ders kitabında ise yalnızca iki tane metin olduğu saptanmıştır. Bu durum öğrencilerin ders kitaplarında mizahi unsurların az olduğunu göstermektedir.

Çalışır (2011), ders kitapları üzerinde yaptığı bir incelemede, ders kitapları içerisinde karikatür kullanımının öğrenci başarısını arttırdığını saptamıştır. Çimen (2011), eğitimcilerin mizah bilinçlerini ölçtüğü bir çalışmada, mesleği uzun süredir yapan kişilerin mizahi kullanma güçlerinin daha fazla olduğunu saptamıştır. Ayrıca erkek eğitimcilerin, kadın eğitimcilerden daha çok mizahi unsurları kullandığı görülmüştür. Demirci (2013), eğitim faaliyetlerinde mizah kullanımının önemini saptamaya çalıştığı araştırmasında, mizah unsurlarının öğrencinin başarısı üzerinde olumlu anlamda etkileri olduğunu ortaya koymuştur. Mizah unsurları barındırmayan eğitim sistemine göre, mizah öğelerinin yer aldığı eğitim sisteminde ders gören öğrencilerin okuma, anlama ve derslere odaklanma seviyeleri artmış, aynı zamanda başarıları da yükselmiştir.

Dönmez'in (2013) ortaöğretim 7. sınıf Türkçe ders kitaplarında öğrencilerin okuduklarını anlama yeteneklerinin gelişiminde karikatürlerinin etkisinin araştırıldığı çalışmasının sonuçlarına göre; öğrencilerin okuduğunu anlama yeteneklerinin gelişiminde karikatür kullanımının yapılan deney sırasında anlamlı bir fark ortaya çıkarmamasına karşın deneyden sonraki zaman içerisinde karikatür kullanımı olan derslerde öğrencilerin başarılarının arttığı gözlenmiştir. Kaya'nın (2011) yaptığı bir araştırmada, eğitimcilerin mizahi unsurları öğrencilerin derse olan ilgisini arttırmak amacıyla kullandıkları görülmüştür. Aynı araştırmaya göre mizah, eğitimci ve öğrenci arasında iyi bir iletişim kurulmasına ayrıca sınıfta daha iyi bir ortam yaratılmasına yardımcı olmaktadır.

Koçoğlu (2012), ders kitaplarında karikatür kullanımının öğrenciler üzerine etkilerini araştırmıştır. Çalışmanın sonuçlarına göre; karikatür kullanımının olduğu derslerde öğrencilerin derslere odaklanmaları daha kolay olmakta ve öğrenciler daha başarılı olmaktadır. Öğrencilerin kavrama zorluğu çektiği konularda karikatürler sayesinde daha kolay öğrendikleri saptanmıştır. Özkaya (2012), tekerlemenin öğrencilerin okuma başarılarına etkileri üzerine yaptığı bir araştırmada, tekerlemenin öğrencilerin konuşma hatalarının düzelmesinde %99 gibi bir katkı sağladığını tespit etmiştir. Savaş (2009), Türkçe derslerinde mizah unsurlarının yalnızca bir tema içerisinde alt başlık olarak verildiğini belirtmiştir. Genellikle mizah öğeleri etkinlikler içerisinde kendini göstermektedir. Etkinlikler içerisinde yer alan mizah unsurları ise fıkra, karikatür ve resim şeklindedir. Şentürk (2008), Türkçe öğretiminde tekerlemelerin önemini araştırdığı bir çalışmada, tekerlemeler sayesinde öğrencilerin dersleri daha çok sevdiğini, öğrencinin konuyu daha iyi kavradığını, öğrencinin derse olan ilgisinin arttığını saptamıştır.

Sonuç olarak bu çalışmada, mizahın oluşumu ve gelişiminden yola çıkarak, mizahi metinlerin ve mizahi öğelerin Türkçe ders kitapları içerisinde nasıl yer aldığı ve metinler içerisinde nasıl işlendiği incelenmek istenmiştir. Bu bağlamda ortaokul 5, 6, 7 ve 8. sınıf Türkçe ders kitaplarında bulunan mizahi metinlerin ve mizah unsurlarının, mizah teorilerine göre açıklanarak kuramsal özelliklerinin belirlenmesi amaçlanmıştır.

Çalışmanın odak noktası ortaöğretim öğrencileri için hazırlanan ders kitaplarındaki mizahi metinlerin kuramsal ve eğitsel açıdan ne kadar yararlı olduklarının saptanması, mizahın ortaöğretim öğrencileri üzerine etkilerine dönük kuramsal bulguların tespit edilmesidir. Bu amaçla ortaöğretim öğrencilerinin ders kitaplarında bulunan mizahi metinler ve mizah unsurları, belirlenen mizah teorilerine göre incelenmiş ve analiz edilmiştir. Ders kitaplarında kullanılan pek çok mizah unsuru bulunmaktadır. Bu unsurlar öğrencinin öğrenim gördüğü eğitim seviyesine göre farklılık göstermektedir. Ders kitaplarında bulunan mizahi öğeler bazen karikatür olarak karşımıza çıkmakta bazen ise sözlü bir metin içerisinde yer almaktadır. Sözel ya da görsel, bütün mizahi öğeler ortaöğretim öğrencilerinin ders kitapları içerisinde tespit edilip ayrı ayrı değerlendirmeler ile mizah kuramlarına göre çözümlenmiştir.

Bu çalışma, mizahın oluşumu ve gelişiminden yola çıkarak, mizahi metinlerin ve mizahi öğelerin Türkçe ders kitaplarında nasıl bir içerikle yer aldığı ve metinler içerisinde nasıl işlendiği, ne tür özellikler barındırdığı problemine çözüm ve cevap aramak için kurgulanmıştır. Bu kapsamda aşağıda sınıflandırılan mizah kuramları ile incelediğimiz mizah öğelerinin ortaokul öğrencilerinin ders kitaplarındaki varoluş ve ilişki biçimleri ile düzeyleri araştırılmıştır.

Mizah incelemeleri geleneksel mizah kuramları ve çağdaş kuramlar olarak ikiye ayrılan kuramlar çerçevesinde yapılmaktadır. Çalışmamızda her iki sınıflandırmada yer alan kuramlar dikkate alınmıştır. Sınıflandırma ve kuramsal içeriği kısaca şöyledir:

1.Mizah Teorileri:

1.1.Mizahta Üstünlük Kuramı: Kuram, insanların başkalarının zaafı veya hataları karşısında kendilerini üstün hissederek gülme eğiliminde olduklarını savunur.

1.2. Mizahta Uyumsuzluk Kuramı: Kuram, mizahın, beklentilerimizin ve zihinsel kalıplarımızın ihlal edilmesiyle ortaya çıktığını savunur.

1.3. Mizahta Rahatlama Kuramı: Kuram, mizahın stres ve gerginliği azaltarak sinirsel enerjiyi serbest bıraktığını savunur.

1.4. Mizahta Kavrama Kuramı: Kuram, mizahın, bireylerin bilişsel süreçlerini ve algılarını etkileyerek anlam yaratma sürecinde ortaya çıktığını savunur.

2.Çağdaş Kuramlar:

2.1. Bergson'un Mizah Kuramı: Kuram, gülmenin, mekanik ve otomatik davranışların insan doğasına aykırı olduğu durumlarda ortaya çıktığını savunur.

2.2. Marvin Minsky'nin Mizah Kuramı: Kuram, mizahın, bilişsel süreçlerin ve bilinçdışı düşüncelerin mantıksal ilişkilerinden kaynaklandığını savunur.

2.3. Morreal'in Mizah Kuramı: Kuram, mizahın, bilişsel bir değişim ve duygusal rahatlama sağlayarak insanları stresli durumlardan uzaklaştırdığını savunur.

2.4. Thomas Veatch'in Saldırganlık Mizah Kuramı: Kuram, mizahın, sosyal normları ihlal ederek ve başkalarına yönelik saldırganlık içeren unsurlar barındırarak ortaya çıktığını savunur.

2.5 Freud'un Psikoanalitik Mizah Kuramı: Kuram, mizahın, bilinçaltındaki bastırılmış duyguların ve düşüncelerin güvenli bir şekilde dışa vurulmasını sağlayarak rahatlama sağladığını savunur.

2.Yöntem

2.1.Araştırma Modeli

Bu çalışma nitel araştırma olarak tasarlanmıştır. Nitel araştırma; insanların kendilerini anlaması, sırlarını çözmesi ve kendi çabasıyla inşa ettiği sosyal yapı ve sistemleri derinlemesine anlamak ve anlamlandırmak için kullandığı bilgi üretme biçimidir. (Baltacı, 2019). Sandelowski

(1998) nitel araştırmayı, insanların çevrelerindeki dünyayı nasıl anladığını ve yorumladığını keşfetmeyi amaçlayan genel bir terim olarak tanımlar. Yöntem olarak ise nitel araştırma modeli desenlerinden doküman analizi yöntemi kullanılmıştır. Doküman analizi hem tek başına hem de başka yöntemlerle birlikte kullanılabilir.

2.2. Çalışma Dokümanı

Araştırmanın evrenini ortaokul Türkçe ders kitapları oluşturmaktadır. Bu ders kitapları içerisinde yer alan mizahi metinler ve mizah unsurları, araştırmanın örneklemine oluşturmaktadır. Araştırma, Türkçe ders kitapları içerisinde yer alan mizahi metinler ve mizah unsurları ile sınırlandırılmıştır.

Araştırmanın evrenini oluşturan ders kitapları, Malatya ilinde bulunan ortaokullarda Türkçe ders kitabı olarak okutulmaktadır. Beşinci sınıf Anittepe, altıncı sınıf Ekoyay, yedinci sınıf Drtel, sekizinci sınıf MEB yayınlarına ait Türkçe ders kitapları üzerinde çalışılmıştır. Söz konusu yayınların seçilme sebebi, araştırmanın yapıldığı dönemde Türkçe dersinde kullanılmalarıdır.

Türkçe ders kitaplarından her bir kitapta 8 tema yer almaktadır. Her tema içerisinde beş metin bulunmakta; bunlardan ikisini serbest okuma metni ve dinleme metni oluşturmaktadır. Ortaokul Türkçe ders kitapları incelendiğinde beşinci, altıncı, yedinci ve sekizinci sınıf ders kitaplarında her bir seviyede 40, toplamda 160 metin içerdiği saptanmıştır.

Çalışma sürecinde ders kitaplarında yer alan metinler ve serbest okuma metinleri içerisinden mizah içerikli olanlar araştırmanın örneklemine oluşturmuştur. Söz konusu mizahi metinler, kitaplarda bulunan etkinliklerden mizahi nitelikli olanlar, karikatürler ve fıkralar incelenmiştir. Çalışma sırasında metinlerin yanı sıra metni destekleyici unsurlar ve etkinlikler de analiz edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Teknikleri

Verilerin toplanmasında, nitel araştırma modellerinden olan doküman incelenmesinden yararlanılmıştır. Ortaokul Türkçe ders kitapları içerisinde en çok tercih edilen yayınevlerine ait dört ders kitabı incelenmiştir. Araştırma sırasında her sınıf düzeyindeki Türkçe ders kitabında yer alan mizahi metinler ve mizah unsurları, alan uzmanları tarafından en çok tercih edilen şu mizah kuramlarına göre incelenmiştir:

Tablo 1.

Mizah Teorileri ve ağdaş Kuramlar

<i>Mizah Teorileri</i>	<i>ağdaş Kuramlar</i>
Mizahta stnlk Kuramı	Bergson'un Mizah Kuramı
Mizahta Uyumsuzluk Kuramı	Marvin Minsky'nin Mizah Kuramı
Mizahta Rahatlama Kuramı	Morreall'in Mizah Kuramı
Mizahta Kavrama Kuramı	Thomas Veatch'in Saldırganlık Mizah Kuramı
	Freud'un Psikoanalitik Mizah Kuramı

2.4. Verilerin Analizi

Araştırma sonucunda elde edilen veriler, nitel veri analiz tekniklerinden betimsel analiz tekniğiyle çözümlenmiştir.

3.Bulgular

3.1. Üstünlük Kuramı Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelemesi

Bu başlık altında metinler üstünlük kuramı bağlamında incelenecektir.

3.1.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 17’de yer alan Figen Hepçilingirler’in kaleme aldığı ‘Hoşça Kalın, Güle Güle’ başlıklı yazıda mizahta üstünlük kuramı çerçevesinde değerlendirilmeye uygun bir bölüm bulunmaktadır. Yazar metnin bu bölümünde “*Geçenlerde bize uğradığında bu arkadaşlardan birini, punduna getirip şakayla karışık söyledim bunu: Telefonu eden, dolayısıyla gelen sensin, dedim. Sonra da bana Güle güle! diyorsun. Nereye gönderiyorsun ki beni? Gülüşük. Bir rahatladım, bir hafifledim o kadar olur. Sırtımdan bir yük kalktı.*” şeklinde başından geçen bir olayı anlatmaktadır. Metin bir bütün olarak değerlendirildiğinde yazar insanların Türkçe kullarımlarını beğenmemekte, onların vedalaşma sözcüklerini yanlış anlamlarda kullandıklarını söylemektedir. Üstte belirtilen konuşmada ise yazar muhatabı karşısında bir üstünlük kurarak onun bu kelimeleri yanlış kullandığını söylemiş ve bunun üzerine gülme davranışında bulunmuştur.

Sayfa 68’de ‘Bu Nehir Bizim’ adlı metin içerisinde geçen “*Fabrikadaki o adamın gülüşü geldi aklına. ‘Galiba haklı çıkacak. Yardım etmeyi bırak, imza bile vermiyorlar.’ diye düşündü.*” cümlesi üstünlük kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Bu cümleden geçen üstünlük adamın işyerinde karşı karşıya kaldığı tavidir. O fabrika atıklarının nehre zarar verdiğini dile getirmiş ve fabrika yöneticisine bu durumun önüne geçmesini söylemiş ancak oradaki patron ona gülerik işlemi durdurmayacağını onun da yardım bulamayacağını söylemiştir. Burada fabrika patronu hikâyenin kahramanı üzerinde bir üstünlük kurarak ona gülmüştür. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 2.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Üstünlük Kuramı Öğeleri

Ders Kitabı	Metin	Kuram	Sayfa
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Hoşça Kalın, Güle Güle	Üstünlük Kuramı	17
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Bu Nehir Bizim	Üstünlük Kuramı	68

3.1.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 36’da ‘Kediyle Kaplan’ başlıklı masalın içerisinde yer alan bir bölüm şöyledir; “*Kaplan şaştı. Âdemoğlunun çelimsizliğine şaştı. Kedi, kaplanla oduncuyu tanıştırdı. Kaplanın niçin âdemoğullarından birini olsun görmeye kalkıştığını anlattı. Oduncu:*

-Hoş geldin, sefalar getirdin kaplan kardeş, dedi. Hazır buraya kadar gelmişken bana yardım ediver ne olur, dedi, ...

-Aman be dayıcığım, beni buradan senin gibi ufalıncaya kadar bırakmayacak mı bu âdemoğlu dersin?

Kedi:

-Orasını Allah bilir, miyav, dedi...

Bir rivayete göre kaplanın dayısı olan kedinin keyiflenip miyavlaması işte bu zamandan kalmadır...”

Masalın belirli bir kısmı üstte verilmiştir. Bu masalın üstünlük kuramı çerçevesinde değerlendirilme sebebi, kaplanın kedinin küçük olmasından ve onu insanların bu hâle getirdiğini

düşündüğünden dolayı insanlar ile tanışmak istemesiyle başlamış, daha sonra insanlar ile tanışan kaplanın insanları küçümsemesi ile devam etmiştir. Ancak masalın sonunda küçümsediği insan onu tuzağa düşürmüştür. Kendini akıllı ve hem insandan hem de kediden üstün gören kaplan, gülünç duruma düşmüştür ve dersini almıştır.

Sayfa 241’de bulunan ‘Zaman Makinesi’ başlıklı Karagöz ve Hacivat oyununda Hacivat her şeyi bildiğini sanan Karagöz’e sürekli olarak dersini vermekte ve onun üzerinde bir üstünlük kurmaktadır. Karagöz’ün düştüğü gülünç durumlar ise mizah olarak ele alınır ve bu metin Hacivat dolayısıyla üstünlük kuramı çerçevesinde değerlendirilmektedir. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 3.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Üstünlük Kuramı Ögeleri

<i>Ders Kitabı</i>	<i>Metin</i>	<i>Kuram</i>	<i>Sayfa</i>
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Kediyle Kaplan	Üstünlük Kuramı	36
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Zaman Makinesi	Üstünlük Kuramı	241

Bu bölüm ve konu bağlamında Karagöz ve Hacivat oyunun Türk mizahının başat ögesi olması ile ilgili, sayfa 246’da bulunan tema değerlendirmesi kısmında Ünver Oral şu şekilde bir açıklama yapmaktadır; *“Gülmek güzeldir; güzelliştir, sağlıktır, sevgidir. Karagöz bunun için gereklidir ve sevilir. Ama içine sanat, müzik, güldürü, şiir, resim ve öğüt katarak güldürür.*

Hiç gösteri seyretmemiş olanları Karagöz’ün ismi bile gülümsetir. Üstelik yüzlerce insanı böyle uzun süre doyasıya güldürebilen bir başka gösteriyi dünyada bulabilmek herhâlde mümkün değildir.” Türk mizahı Karagöz ve Hacivat, Nasrettin Hoca, İncili Çavuş, Bekri Mustafa gibi mizah karakterleri ve anonim mizah örnekleri ile Dünya mizah kültürüne katkıları olan bir zenginlik taşımaktadır. İnsanın en ziyan olmuş günü hiç gülmeden geçirdiği gündür. İnsanların günlerin hayatlarının güzel ve eğlenceli geçmesi adına bu zengin mizah birikiminin ders kitapları yoluyla, çocukluktan başlayarak topluma kazandırılması bir eğitim meselesi olarak da görülmelidir.

3.1.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 77’de bulunan 2 karikatürde aslan, önce kendini çok güçlü görmekte ancak diğer karikatürde bir kafese kapatıldığı için üzülmemektedir. Burada yaşanan durum üstünlük kuramı ile ilişkilendirilebilir. Aslan kendini diğerlerinden üstün görmesine karşın bir kafese kapatıldığında tüm gücünü yitirmiştir.

Sayfa 194’te ‘Horoz ile Tilki’ adında bir masal bulunmaktadır. Masal şu şekildedir: *“Güngörmüş, akıllı mı akıllı bir horoz, ağacın dalına tünemiş. Avlanmak için dolaşmakta olan tilkinin yolu da o ağacın altına düşmüş. Ağacın dalında tünemekte olan horozu görünce, ...*

Deneyimi sayesinde bu numarayı yutmamış horoz. Tilkiyi alt ettiği için de arkasından kıs kıs gülmüş.”

Bu masal üstünlük kuramı içerisinde değerlendirilebilecek uygun bir örnektir. Masalda tilki horozu tuzağına düşürüp onu avlamak istemiş ancak horoz akli sayesinde onu alt ederek ona üstün gelmiştir. Burada kendini akıllı sanan tilkiye horoz tarafından bir ders verilmiştir.

Tablo 4.**7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Üstünlük Kuramı Ögeleri**

Ders Kitabı	Metin	Kuram	Sayfa
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Karikatür	Üstünlük Kuramı	77
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Horoz ile Tilki	Üstünlük Kuramı	194

3.1.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 37’de bulunan ‘Aslan ile Fare’ hikâyesi şu şekildedir:

“Ormanlar kralı aslan kocaman bir ağacın gölgesine yatmış. Sırtını da ağaca dayamış, uyuyormuş. Bu ağacın dibindeki kovukta da bizim minik farenin yuvası varmış. (...) Minik fare içinden gelen sesi dinlemiş. Korka korka aslanın üstüne çıkmış. Ormanlar kralı aslan kükreyerek:

.....

-Efendimiz isterseniz sizi bu tuzaktan kurtarabilirim, demiş. (...) Minik fare keskin dişleriyle aslanı yakalayan ağı kemirmeye başlamış. Kısa süre sonra da tüm ipleri koparmış. Aslanı tuzaktan kurtarmış.”

Bu metin incelendiğinde Aslan’ın fareyi boyutundan dolayı güçsüz ve işe yaramaz, kendini ise güçlü gördüğü görülmektedir. Bu sebeple fareye karşı bir üstünlük kurmaya çalışsa da ilerleyen zaman içerisinde avcılarının tuzağına düşmesi sonucu onu tuzaktan güçsüz gördüğü fare kurtarmış ve aslan gülünç bir duruma düşmüştür. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 5.**8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Üstünlük Kuramı Ögeleri**

Ders Kitabı	Metin	Kuram	Sayfa
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Aslan ile Fare	Üstünlük Kuramı	37

3.2. Uyumsuzluk Kuramı ve Kavrama Kuramı Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelemesi

Bu başlık altında metinler uyumsuzluk kuramı ve kavrama kuramı bağlamında incelenecektir. Bu iki kuramın bir arada ele alınma sebebi ise çoğunlukla birbirlerine yakın oldukları içindir.

3.2.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 18’de Feyza Hepçilingirler’in bir metni bulunmaktadır. Bu metinde Türkçenin hatalı kullanımından bahsedilmektedir. Metnin bir bölümünde yazar şu şekilde bir cümle kullanmıştır; *“Şu İyi günler! dileği de az karışık değil. Akşamın alacasında hangi günlerin iyi olmasını diliyoruz? Gündüz kısmı bitip günün gece kısmı için mi söyleniyor bu dilek? Mızımız insanlara benzediğimin farkındayım ama merak ediyorum gündü, geceydi, ayırım yapmadan mı konuşacağız?”*

Yazarın bu düşüncesi dikkate alındığında yazar tarafından kullanılan iyi dileklerin bir mantıksızlık yarattığı düşünülmektedir. Yazara göre iyi günler kavramı geceyle uyum kurulabilen bir kavram olmadığından bir uyumsuzluk bulunmaktadır. Ayrıca gün bitip akşam olduğunda da insanların birbirlerine iyi günler demesi ona göre mantıksız ve sorunlu bir durumdur.

Yazar, metnin ilerleyen bölümlerinde de şu şekilde bir serzenişte bulunmuştur; *“Sabaha karşı, evlerine dönerken sokaktan geçenlerin birbirine İyi akşamlar! dileklerini duyunca*

kahroluyorum. Camı açıp 'Ne akşamı beyefendi? Gece bitti, sabah oluyor, sabah!' diye sesleneceğim ama durduruyorum kendimi. Aman ha, neme lazım! Ve tam şu anda, bunu yazarken dışarıdan bir ses, benimle alay eder gibi 'Baba iyi akşamlar!' diye sesleniyor birine. Saate bakıyorum, gece yarısına yalnızca on dakika var. Şimdi, nasıl öğreteceğim bu adamlara ben akşam ne zamandır, hangi zamana gece denir, sabaha karşı beşte de iyi akşamlar! denmez, öğleden sonra üçte de denmez diye."

Yazarın bu cümleleri dikkate alındığında, insanların vedalaşma kalıplarının günün zaman dilimleri ile uyuşmadığına dikkat çektiği, günün belirli saatlerinde söylenmesi gereken veda cümlelerinin olduğu ve bu cümleler dışında saatlere uygun olmayan veda kalıplarını mantıksız bulduğu görülmektedir. Bu mantıksızlık, uyumsuzluk kuramı ile açıklanabilecek bir mizahi durumu açığa çıkarmaktadır.

Sayfa 70'de 'Bu Nehir Bizim' başlıklı metin içerisinde çevre kirliliğini önlemek için imza toplayan birinin şirket patronu tarafından gülünerek ciddiye alınmaması, kahramanımızın yine de pes etmeyerek onun evine kadar gidip topladığı imzaları ona gösterdiği anlatılmaktadır. Bu noktada metinde geçen; *"O sırada bir araba eve doğru yaklaştı. Güvenlik görevlisi hemen gitmesini istedi. Furkan'ın gitmeye hiç niyeti yoktu. Arabaya doğru kâğıdı salladı. Gülerek kâğıdı işaret etti."* cümlesi sinirden gülme bağlamında değerlendirilebilir ve bir duruma sinirlenip gülme davranışı uyumsuzluk kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir.

Sayfa 207'de yer alan 'Yaşama Sevinci' metni içerisinde kimsesiz ve yaşlı bir kadın, postacıyı her gördüğünde kendisine gönderilmiş bir mektup olup olmadığını sormaktadır. Hikâyenin kahramanı olan Muzaffer, bu kadına hiç mektup gelmemesine üzülmüş ve ona bir mektup yazmaya karar vermiştir. Postacının bir sonraki gelişinde yaşlı kadına mektup getirmesi üzerine şöyle bir konuşma geçmiştir; *"Postacının kendisi de inanmamıştı belki ama Münevver teyzeye mektup vardı."*

-Var Münevver Hanım, dedi şaşkınlıkla. Münevver teyze bana seslendi: Koş Muzaffer, mektubumu oku! Koştum Münevver teyzeye, aldım kendi yazdığım mektubu okudum. 'Münevver Hanım bahar geldi, otlar yeşerdi, papatyalar çıktı, çiçekler açtı, kediler miyavlıyor, köpekler havlıyor, kuşlar cıvıldıyor, hepsinin sana selamı var.' Bir daha, bir daha okudum. 'Sağ ol Muzaffer!' dedi. Çok mutluydu." Bu hikâye uyumsuzluk ve kavrama kuramları bağlamında incelenebilir. Burada yaşanan durum beklenmedik bir durumdur. Yaşlı kadına mektup gelmesi belirli olan düzeni bozan farklı bir durum ortaya çıkarmıştır, yaşlı kadın bunun sonucunda mutlu olmuştur ve ikili arasında tebessüm ile karşılaşmıştır. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 6.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Uyumsuzluk Kuramı Öğeleri

<i>Ders Kitabı</i>	<i>Metin</i>	<i>Kuram</i>	<i>Sayfa</i>
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Hoşça Kalın, Güle Güle	Uyumsuzluk Kuramı	18
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Bu Nehir Bizim	Uyumsuzluk Kuramı	70
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Yaşama Sevinci	Uyumsuzluk ve Kavrama Kuramı	207

3.2.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 29'da bulunan İbrahim Oğuz tarafından yazılmış bir fıkra şu şekildedir:

"Adamın biri iş için bir şirkete başvurur. Görevli sorar:

-Neden iş arıyorsunuz?

-İşsiz olduğum için.

-Mesleğiniz nedir?

-Timsah avlarım.

-İyi ama kardeşim, Paris'te timsah bulunmaz ki!

-Ben niye işsizim zannediyorsun?" Bu fıkrada bir mantıksızlık ve beklenmedik bir cevap yer almaktadır. Bu sebeple kavrama kuramı dâhilinde ele alınabilir. Hikâyenin ana kahramanı mantığa aykırı ve görevlinin beklemediği bir cevap vererek onu şaşırtmaktadır.

Sayfa 117'de 'Azim' başlıklı yazı içerisinde bir adamın çocuğunu çölde kaybedip araması anlatılmaktadır. Bu adam çölde karşılaştığı bir gruba oğlunu görüp görmediklerini sormuş ve iki gündür çölde onu aradığını anlatmıştır. Kafile bu adamın çocuğunu bulamayacağını düşünse de ertesi gün şöyle bir durum olmuştur; "Yanımıza gelince o da bizi hatırladı. Gözlerinden mutluluk akarak 'Çocuğumu buldum...' dedi. Buna kendisi bile inanmıyor gibiydi." Bu metnin uyumsuzluk kuramı içerisinde yer alma sebebi ise adam da dâhil hikâye içerisindeki neredeyse kimsenin bu adamın çocuğunu bulabileceğine inanmamasına karşın adamın beklenmeyen bir sonuçla çocuğunu bularak karşılarına çıkmasıdır.

Sayfa 263'te Necip Fazıl Kısakürek tarafından aktarılmış bir fıkra bulunmaktadır. Fıkra şu şekildedir;

"Adamın biri, bir gün Hoca'ya kaç yaşında olduğunu sormuş.

Hoca da:

-Kırk yaşındayım, demiş.

Aradan on yıl geçtikten sonra yine aynı adam:

-Hoca şimdi kaç yaşındasın, diye sormuş. Hoca, yine aynı cevabı vermiş:

-Kırk yaşındayım!

-Nasıl olur? On yıl önce de kırk yaşında olduğunu söylemiştin?

Hoca, başını sallamaya başlamış:

-Arkadaş, demiş, er olan sözünden dönmez! Söz bir, Allah bir. Yirmi otuz yıl sonra da sorsan aynı şeyi söylerim!..."

Bu fıkra değerlendirildiğinde on yıl önce 40 yaşında olduğunu belirten Hoca'nın on sene sonra tekrar yaşı sorulduğunda 50 yaşında olması beklenmektedir. Ancak Hoca, burada beklenmedik bir cevap vererek karşısındakini şaşırtmakta, daha sonra yaptığı açıklama ile de güldürmektedir. Hoca'nın beklenmedik bir cevap vermesinden dolayı bu fıkra uyumsuzluk kuramı içerisinde değerlendirilmektedir. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 7.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Kavrama Kuramı Ögeleri

Ders Kitabı	Metin	Kuram	Sayfa
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Fıkra	Kavrama Kuramı	29
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Azim	Uyumsuzluk Kuramı	117
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Fıkra	Uyumsuzluk Kuramı	263

3.2.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 146'da bulunan 'Utancımın Saklandım' başlıklı fıkra şu şekildedir:

"Günlerden bir gün Nasrettin Hoca'nın evine hırsız girmiş. Nasrettin Hoca da onu görünce yüklüğe saklanmış. Hırsız her yeri aramış çalacak bir şey bulamamış. Belki bir şey bulurum diye yüklüğün kapısını açınca, Hoca'yla göz göze gelivermiş. Şaşkınlıkla 'Siz burada mısınız' demiş. Nasrettin Hoca aldirmamış. Kusura bakma evde çalacak bir şey yok diye utandım 'da buraya saklandım."

Bu fıkrada bulunan mantıksızlık Hoca'nın evine hırsız girdiğinde güvenlik güçlerine haber vermek yerine saklanmasıdır. Bu bağlamda kavrama kuramı dâhilinde değerlendirilebilir. Ayrıca Hoca'nın hırsızla karşı karşıya gelmesi sonucunda bir şey yapmak yerine evde çalacak bir şey olmadığı için mahcup olması da beklenmeyen bir davranış olarak karşımıza çıkmakta ve uyumsuzluk kuramı dâhilinde değerlendirilmektedir. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 8.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Kavrama ve Uyumsuzluk Kuramı Ögeleri

Ders Kitabı	Metin	Kuram	Sayfa
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Utancımın Saklandım / Fıkra	Kavrama ve Uyumsuzluk Kuramı	146

3.2.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 88'de bulunan bir karikatür kavrama ve uyumsuzluk kuramı bağlamında değerlendirilebilir. Karikatürde 'azığına yanına al' şeklinde geçen cümle, 'Simit' isimli kedi tarafından kazık olarak algılanmış ve bir yanlış anlaşılma olmuştur. Diğer kedi 'Peynir' ise ona yaptığı bu yanlışlığı gösterip azığın anlamını açıklamıştır. Aynı karikatürün devamında sayfa 89'da yine 'Simit' eşeğin çıkardığı sesi 'aa, iyi' şeklinde anlamış ve konuştuğunu düşünmüştür. Burada da bir yanlış anlaşılma olduğu için kavrama ve uyumsuzluk kuramına dâhil edilebilir. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 9.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Kavrama ve Uyumsuzluk Kuramı Ögeleri

Ders Kitabı	Metin	Kuram	Sayfa
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Karikatür 1	Kavrama ve Uyumsuzluk Kuramı	88
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Karikatür 2	Kavrama ve Uyumsuzluk Kuramı	89

3.3. Rahatlama Kuramı Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelemesi

Bu başlık altında metinler rahatlama kuramı bağlamında incelenecektir.

3.3.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 17'de Feyza Hepçilingirler tarafından yazılmış bir metinde Türkçenin yanlış kullanımı ve dildeki yabancılaşmaya dikkat çekilmiştir. Yazar, metin içerisinde Türkçenin hatalı kullanımlarından dolayı öfkesini ve mutsuzluğunu dile getirmiştir. Bu metin bağlamında yazar, metnin bir bölümünde kızının bir arkadaşı ile şu konuşmayı yapmıştır: *"Geçenlerde bize uğradığında bu arkadaşlardan birini, punduna getirip şakayla karışık söyledim*

bunu: Telefonu eden, dolayısıyla gelen sensin. dedim. Sonra da bana Güle güle! diyorsun. Nereye gönderiyorsun ki beni? Gülüştük. Bir rahatladım, bir hafifledim o kadar olur. Sırtımdan bir yük kalktı.”

Burada yazar, kızının bir arkadaşına onun Türkçeyi yanlış kullandığını belirtmiş, bu belirtmeyi yaparken de mizah yolunu tercih etmiştir. Bunun sonucunda yazar, kişiye olan öfkesini dışa atmış ve bir rahatlama yaşayarak gülme eylemini gerçekleştirmiştir.

Sayfa 46’da ‘Dumlupınar Savaşı’ başlıklı metnin son kısmında geçen; “9 Eylül günü Türk ordusu İzmir’e girdi. Şehir ateş içinde yanıyordu. Düşman, kaçarken kenti ateşe vermişti fakat bu yangınlar kimsenin umurunda bile değildi. Halk sokaklara dökülmüş, şenlik içinde kurtarıcısını selamlıyor, Mehmetçikleri çiçek yağmuruna tutuyordu.” cümlesi rahatlama kuramı bağlamında değerlendirilebilmektedir. Metnin genelinde savaştan bahsedilmiş ve bu savaşı Türk ordusunun kazandığı anlatılmıştır. Şehirde devam eden küçük sorunların bulunduğu söylene de insanları tehdit eden durumun ortadan kalkmasının ardından, insanların kutlamalar yaptığı söylenmektedir. Bu bağlamda rahatlama kuramı içerisinde yer alan düşmana karşı üstün gelme durumu kişide mutluluk yaratır düşüncesi burada gözle görülür bir biçimde aktarılmıştır.

Sayfa 53’te ‘6 Mart 1915 Gecesi’ başlıklı metnin içerisinde geçen bir kısım şu şekildedir; “Nusrat’ın yakalanmasına kısa anlar kalmıştı. Türk kıyılarında bir projektör yandı ve düşman gemisinin projektörünü ablukaya aldı. Göz göze iki projektör. Projektörler savaşı başlamıştı. Düşman gemisi Türk projektöründen kurtulmak için manevralar yaptı. Nusrat da bu fırsattan yararlanarak son süratle uzaklaştı. Herkes derin bir nefes alarak Oooh! çekti. Şükürler olsun Allah’ım! diye içlerinden geçen duanın huzuruyla rahatladılar. Yüksek tempoda atan yürek çarpıntılarını yavaşladı. Titreyen bedenlerindeki heyecan ve korku mart ayının soğuk esintisine aldırılmadan bedenlerde ter olarak boşandı. Âdeta ter muslukları açılmışçasına vücutlar ıslandı.”

Metin içerisinde bulunan kısım rahatlama kuramı bağlamında değerlendirilebilir. Nusret mayın gemisi, düşmana tuzak kurmak için onlara yaklaşarak mayın yerleştirmiş ve geri dönüşte düşmana yakalanmamıştır. Bu sırada gemide bulunan mürettebat, büyük panik ve korku yaşamış ancak bu durum atlatılmış ve gemi yakalanmadan görevini tamamlayıp geri dönmüştür. Buradaki rahatlama olumsuz bir durumdan kurtulmaları sonucu ortaya çıkmıştır. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 10.

5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Rahatlama Kuramı Öğeleri

<i>Ders Kitabı</i>	<i>Metin</i>	<i>Kuram</i>	<i>Sayfa</i>
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Hoşça Kalın, Güle Güle	Rahatlama Kuramı	17
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Dumlupınar Savaşı	Rahatlama Kuramı	46
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	6 Mart 1915 Gecesi	Rahatlama Kuramı	53

3.3.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 146’da ‘Gazlı Göl’ başlıklı metin içerisinde Kral Midas’ın kızının hastalandığı ve bu yüzden hem kralın hem de kızının mutluluğunun kaybolduğu anlatılmaktadır. Ardından kızın bir su sayesinde şifa bulması sonucu metin içerisinde şöyle bir bölüm geçmektedir; “Kral Midas, sevinmiş, sarayına sığamamış. Tüm acıları kaybolmuş, hiç dert çekmemiş bir can olmuş.” Bu cümle incelendiğinde rahatlama kuramı dahilinde ele alınabileceği görülmektedir. Kişi, üzerindeki sıkıntının kalkması sonrası mutlu olmuş ve gülme davranışında bulunmuştur ayrıca tüm acısını unutarak yaşama iyi gözle bakmaya başlamıştır. Kral ve kızı, onları üzen olaylardan kurtulmaları sonucu rahatlamışlardır. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 11.**6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Rahatlama Kuramı Ögeleri**

<i>Ders Kitabı</i>	<i>Metin</i>	<i>Kuram</i>	<i>Sayfa</i>
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Gazlı Göl	Rahatlama Kuramı	146

3.3.3. 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Yapılan incelemeler sonucunda 7. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde rahatlama kuramı dâhilinde değerlendirilebilecek bir metin bulunamamıştır.

3.3.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Yapılan incelemeler sonucunda 8. sınıf Türkçe ders kitabında yer alan metinlerde rahatlama kuramı dâhilinde değerlendirilebilecek bir metin bulunamamıştır.

3.4.Çağdaş Mizah Kuramları Açısından Ortaokul Türkçe Ders Kitaplarındaki Metinlerin İncelemesi

Çağdaş mizah kuramları açısından çalışma içerisinde 5 farklı kişinin mizah kuramına değinilmiş ve bu kişilerin mizah kuramları dâhilinde metinler incelenmeye çalışılmıştır.

3.4.1. 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 47’de ‘Dumlupınar Savaşı’ metni içerisinde geçen “9 Eylül günü Türk ordusu İzmir’e girdi. Şehir ateş içinde yanıyordu. Düşman, kaçarken kenti ateşe vermişti fakat bu yangınlar kimsenin umurunda bile değildi. Halk sokaklara dökülmüş, şenlik içinde kurtarcısını selamlıyor, Mehmetçikleri çiçek yağmuruna tutuyordu.” cümlesi, Morreal’in mizah kuramı çerçevesinde değerlendirilebilir. Morreal kişinin psikolojisinde olumlu etki yaratan durumların mutluluk ve gülmeye sebebiyet vereceğini belirtmiş, metinde geçen durumda ise düşman işgalinden kurtulan bir şehirde yapılan kutlamalardan bahsedilmiştir.

Bu bağlamda insanların düşman işgalinden kurtulmalarının ardından psikolojik anlamda bir rahatlama yaşadıkları ve bu sebeple bir kutlama yaptıkları düşünülebilir. Aynı bağlamda sayfa 72’deki ‘Bu Nehir Bizim’ başlıklı metnin son kısmında yer alan “Ertesi gün Ömer’e artık Sinan Bey’e güveniyor musun? diye sordu. O da artık güvenebiliriz, dedi. Birlikte güldüler.” cümlesi Furkan’ın nehri kirleten firma karşısında Sinan Bey’den yardım alarak başarıya ulaşması ile şekillenen psikolojik anlamdaki iyi bir durum olarak Morreal’in mizah kuramı ile ilişkilendirilebilir.

Türkçe ders kitabı sayfa 118’de ‘Boğaç Han’ başlıklı karikatür çizimlerinde geçen bir cümlede Bayındır Han’ın bir boğa ile erkek deveyi güreştirip bunu diğer beyler ile izleyerek eğlendiği anlatılmaktadır. Burada geçen eğlenme kavramı Bergson’un mizah kuramıyla ilişkilendirilebilir. Bergson’a göre mizah sadece insana özgü olan bir davranış şeklidir ve insan davranışlarının bir sonucu olarak meydana gelmektedir. Bayındır Han’ın bir boğa ve devenin güreşini izleyip eğlenmesi aslında onlarda insani özellikler görmesinden dolayıdır. Güreşmek, insanların yaptığı bir eylemdir ve bu hayvanlar tarafından yapılsa bile insana özgü bir iz taşıdığından dolayı gülme eylemi yaratmaktadır. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 12.**5. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Morreal’in Mizah Kuramı Ögeleri**

<i>Ders Kitabı</i>	<i>Metin</i>	<i>Kuram</i>	<i>Sayfa</i>
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Dumlupınar Savaşı	Morreal’in Mizah Kuramı	47
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Bu Nehir Bizim	Morreal’in Mizah Kuramı	72
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Boğaç Han	Bergson’un Mizah Kuramı	118

3.4.2. 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 17’de ‘Tartışarak... Gerçeğe Doğru’ başlıklı metinde geçen “*Fakat ‘günaydın’ sözcüğü öğretmenimizin ağzından bir kelebek gibi uçmuşsa o zaman öğretmenimizin neşesine biz de katılır, sevinçlerimizi çoğaltırız.*” cümlesi Morreal’in kuramı ile ilişkilendirilebilir. Bu metinde anlatılan durum, öğretmenin psikolojik anlamda iyi olmasının sınıfı da etkileyip günün güzel geçmesini sağlamasıdır.

Türkçe ders kitabı sayfa 241-245 arasında ‘Zaman Makinesi’ başlıklı Karagöz ve Hacivat oyununun metni yer almaktadır. Bu bir kukla oyunudur ve insanlar bu oyunu izlerken gülmektedir. Burada insanları güldüren şey kuklalar değildir çünkü Henri Bergson’a göre insanlar yalnızca insan davranışlarına gülebilir. Bunun ana sebebi ona göre mizahın ancak insanlar tarafından yapılabilir bir durum olmasıdır. Bu bağlamda insanların bu kukla oyunundaki nesnelere gülme sebepleri o nesnelere kendilerine, diğer insanlara ya da çevrelerine dair izler görmeleridir. Hacivat veya Karagöz’ün bir davranışı ya da bir sözü insanlara çevresinden veya kendinden tanıdık geldiği için bu oyuna gülme davranışı göstermektedirler. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 13.

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Morreal’in Mizah Kuramı Ögeleri

<i>Ders Kitabı</i>	<i>Metin</i>	<i>Kuram</i>	<i>Sayfa</i>
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Tartışarak... Gerçeğe Doğru	Morreal’in Mizah Kuramı	17
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Zaman Makinesi	Bergson’un Mizah Kuramı	241-245

3.4.3.7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 165’te bulunan metin içerisinde şu sözler geçmektedir: “*Bayramların, seyranların, düğünlerin, derneklerin gür sesi davul, hangi toplulukta görünse orası şenlenir, cümbüşlenir. Anadolu davul sesinde kendi sesini bulur. ‘Uykusuz düş, davulsuz cümbüş olmaz.’ demiş atalarımız.*” Bu cümle ve genel anlamda tüm metin ele alındığında davulun insanlara mutluluk verdiği ve eğlendirdiği söylenmektedir. Burada akla gelen isim Bergson’dur. Ona göre bu eğlencede ana kaynak davul olsa da insanların nesnelere gülmesine sebep olan etken, o nesnede insana ait bir özellik görmesidir. Burada karşımıza çıkan nokta davuldan çok davulcu olmaktadır. Davulcunun davula vurması, maniler söylemesi, çeşitli hareketlerde bulunması ve bunu yaparken bir nesneden yardım alarak ritimli şekilde hareket etmesi insanlara eğlenceli gelmektedir.

Aynı şekilde Türkçe ders kitabı sayfa 179 ve 183 arasında bulunan Karagöz ve Hacivat oyununda anlatım dışında, bu karakterlerin kukla yoluyla canlandırılıp seslendirilmesi insanlara bir mizah unsuru olarak gelmektedir. Kukla yoluyla canlandırılan bu karakterlerde insanlar kendilerine ya da çevrelerine dair izler görmekte ve bunun sonucunda eğlenmektedirler. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 14.

7. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bergson’un Mizah Kuramı Ögeleri

<i>Ders Kitabı</i>	<i>Metin</i>	<i>Kuram</i>	<i>Sayfa</i>
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Anadolu Davulu	Bergson’un Mizah Kuramı	165
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Karagöz ve Hacivat	Morreal’in Mizah Kuramı	179-183

3.4.4. 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı

Türkçe ders kitabı sayfa 206-211 arasında yer alan Karagöz ve Hacivat oyununun metinleri önceki ders kitaplarında da bahsedildiği üzere Bergson'un ortaya attığı kuram doğrultusunda değerlendirilmektedir. İnsanlar bu karakterde insani özellikler gördükleri için gülme eyleminde bulunmaktadırlar. Verilerin tablo ile gösterimi şöyledir:

Tablo 15.

8. Sınıf Türkçe Ders Kitabında Bergson'un Mizah Kuramı Öğeleri

<i>Ders Kitabı</i>	<i>Metin</i>	<i>Kuram</i>	<i>Sayfa</i>
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Karagöz ve Hacivat	Bergson'un Mizah Kuramı	206-211

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde elde edilen sonuçlar tartışılıp yorumlanmıştır.

4.1. Sonuç

Mizah türleri, tarzları ve kuramları doğrultusunda geniş bir perspektiften bakıldığında aslında öz olarak olumlu bir mizah anlayışına ve mizah kullanımına sahip çocukların, kendilerine ve çevrelerine karşı olumlu bir hayat sürecekleri öngörülmektedir. Çocukta iyi bir mizah ve mizah bilinci olması hem onu hem de çevresini iyi etkileyecek ve çocuklar sosyal hayat içerisinde girişken olup iyi ilişkiler kurabileceklerdir. Yapılan birçok araştırma mizahın ve mizah unsurlarının, çocuğun hem kişisel hem de eğitim hayatında önemli bir unsur olduğunu ortaya koymaktadır.

Diğer yandan mizahın çocuğa olumsuz anlamda aşılması çocuğun okul içerisinde günümüz kullanımıyla 'akran zorbalığına' başvuran bir 'zorba' olması sonucunu da doğuracaktır. Çünkü olumsuz mizahın etkisiyle çocuk etrafındaki kişileri küçük düşürüp alay edeceği bir mizah anlayışı geliştirerek akranlarına psikolojik şiddet uygulayabilecektir. İşte bu bağlamda, çalışma gereğince incelenen ders kitapları içerisinde çocukların yapıcı ve eğitici mizah unsurlarıyla ne derece karşılaştıkları saptanmaya çalışılmaktadır. Bu saptamayı yapabilmek adına ortaöğretim Türkçe ders kitapları üzerine yapılan inceleme sonucunda, ders kitapları içerisinde genel anlamda pek fazla mizahi metin ve mizahi unsur bulunmadığı görülmektedir. Az sayıda olan mizahi metin ve ögenin de çocuk mizahı olarak değerlendirilmesi güçtür.

İnceleme sonucunda Türkçe ders kitaplarında yer alan 160 metinden yedisinin üstünlük kuramı, 10'unun uyumsuzluk ve kavrama kuramı, dördünün rahatlama kuramı, 10'unun çağdaş mizah kuramları ile ilişkili olduğu saptanmıştır. Özellikle çağdaş kuramlar açısından yalnızca Morreal ve Bergson'un kuramları içerisinde değerlendirilebilecek birkaç örnek bulunmaktadır. Baskın olarak Türkçe ders kitaplarında daha çok milli değerlere vurgu yapan şiirler ve metinler yer almaktadır. Bunların yanı sıra öğretici metinlere ağırlık verilen ders kitapları içerisinde mizahi anlamda pek fazla unsura rastlanılmamaktadır. Elde edilen verilerin topluca tablo şeklinde gösterimi ve özeti şöyledir:

Tablo 16.

5-6-7-8. Sınıf Türkçe Ders Kitaplarındaki Mizah Kuramları Öğeleri

<i>Ders Kitabı</i>	<i>Metin</i>	<i>Kuram</i>	<i>Sayfa</i>
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Hoşça Kalın, Güle Güle	Üstünlük Kuramı	17
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Bu Nehir Bizim	Üstünlük Kuramı	68
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Kediyle Kaplan	Üstünlük Kuramı	36

6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Zaman Makinesi	Üstünlük Kuramı	241
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Karikatür	Üstünlük Kuramı	77
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Horoz ile Tilki	Üstünlük Kuramı	194
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Aslan ile Fare	Üstünlük Kuramı	37
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Hoşça Kalın, Güle Güle	Uyumsuzluk Kuramı	18
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Bu Nehir Bizim	Uyumsuzluk Kuramı	70
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Yaşama Sevinci	Uyumsuzluk ve Kavrama Kuramı	207
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Fıkra	Kavrama Kuramı	29
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Azim	Uyumsuzluk Kuramı	117
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Fıkra	Uyumsuzluk Kuramı	263
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Utancımdan Saklandım / Fıkra	Kavrama ve Uyumsuzluk Kuramı	146
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Karikatür 1	Kavrama ve Uyumsuzluk Kuramı	88
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Karikatür 2	Kavrama ve Uyumsuzluk Kuramı	89
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Hoşça Kalın, Güle Güle	Rahatlama Kuramı	17
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Dumlupınar Savaşı	Rahatlama Kuramı	46
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	6 Mart 1915 Gecesi	Rahatlama Kuramı	53
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Gazlı Göl	Rahatlama Kuramı	146
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Dumlupınar Savaşı	Morreal'in Mizah Kuramı	47
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Bu Nehir Bizim	Morreal'in Mizah Kuramı	72
5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Boğaç Han	Bergson'un Mizah Kuramı	118
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Tartışarak... Gerçeğe Doğru	Morreal'in Mizah Kuramı	17
6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Zaman Makinesi	Bergson'un Mizah Kuramı	241-245
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Anadolu Davulu	Bergson'un Mizah Kuramı	165
7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Karagöz ve Hacivat	Morreal'in Mizah Kuramı	179-183
8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı	Karagöz ve Hacivat	Bergson'un Mizah Kuramı	206-211

4.2.Öneriler

Eğitim, insan yaşamının sonuna kadar devam eden ve yalnızca okul hayatıyla sınırlandırılmayan bir olgudur. İnsan, yaşamı boyunca yeni bilgiler öğrenerek kendini geliştirmektedir. Bu bağlamda günlük hayatta neredeyse her noktada etkisi bulunan mizah, eğitim içerisinde de yer almaktadır. Mizah insanları güldüren, güldürürken eğlendiren ve insanların günlük hayat içerisinde daha iyi ilerlemesine yardımcı olabilecek bir olgudur. Çocukların toplumsal hayata uyum sağlayabilmesine ve günlük hayat içerisinde daha iyi ilerleyebilmesine yardımcı olmaktadır.

Mizahın olumlu etkileri düşünüldüğünde okul içerisinde sıklıkla kullanılabileceği söylenmektedir. Mizah, öğrencilerin motivasyonunu artırır, dikkatini toplamasına yardımcı olur.

Mizahın, eğitimin destekleyici unsurlarından olduğu görülmektedir. Bu bağlamda araştırmanın sonuçlarına dayalı geliştirilen öneriler şunlardır:

-Türkçe ders kitaplarında mizah unsurlarına yer verilmesi öğrenmeyi eğlenceli bir hale getirip kalıcı öğrenmeyi kolaylaştırabilir.

Mizahi unsurların, farklı metinler ile ders kitaplarında yer alması metin çeşitliliği sağlayabilir.

-Türkçe ders kitaplarındaki mizahi metinlerin yetersizliği karikatür, resim, fotoğraf gibi görsellerle çoğaltılmalıdır.

-Çocuk yazını içerisinde yer alan mizah içerikli kitaplar seçilerek ders esnasında okutulmalıdır. Bu şekilde ders kitaplarındaki mizahi unsur eksikliği giderilmelidir.

-Türkçe ders kitapları, mizah içerikleri bakımından incelenebilir ve analiz edilebilir. Eksikliği gidermek amacıyla kitap hazırlayıcılar tarafından çalışmalar yapılabilir.

-Mizahi metinlerin öğrencinin ilgisini çektiği gerçeği göz önünde bulundurularak, bu metinler temalar içerisinde eşit şekilde dağıtılabilir.

-Sınıf içi gerginliği azalttığı ve iyi duyguları ortaya çıkardığı düşüncesinden dolayı öğrencilere ders esnasında mizah yapmaları konusunda fırsat tanınabilir.

-İçine kapanık bireylerin dışa dönük hale gelmesinde mizahın önemli bir yeri olduğu düşünülerek haftanın belirli günleri mizah günü olarak belirlenebilir ve mizahi etkinlikler yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için herhangi bir kurumdan (tarih-sayı no) etik izin alınmamıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Akın, A. ve Bilgin, O. (2015). Çocuklar için çok boyutlu mizah anlayışı ölçeğinin Türkçe formu: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 8(37). 684-688. <https://web.p.ebscohost.com>
- Akkaya, M. (2011). Sınıf öğretmenlerinin sınıf yönetme becerileri ile mizah tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi, Sempozyum: 20. Ulusal Eğitim Bilimleri Kurultayı, Pegem, İstanbul.
- Alay, O. (2019). Mizah kavramı ve mizahın tarihsel süreci. *Türk Dili Dergisi*, 22-30. <https://tdk.gov.tr/wp-content/uploads/2019/05/5>
- Aslan, U. H., & Çeçen, A. R. (2007). Ortaöğretim kurumlarında görev yapan öğretmenlerin cinsiyetlerine ve öğrenilmiş güçlülük düzeylerine göre mizah tarzlarının incelenmesi. *Çukurova Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 16(2), 1-14. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/50369>
- Aydın, S. (2006). Çocuk yazınında mizah kullanımının bilişsel, duyuşsal ve toplumsal yönden önemi. II. Ulusal Çocuk ve Gençlik Edebiyatı Sempozyumu. Ankara Üniversitesi Basımevi, Ankara.
- Baki, Y. & Karakuş, N. (2014). Fıkra türünün eğitimdeki yeri ve Türkçe ders kitaplarındaki kullanılabilirliği. *Tarih Okulu Dergisi*, 7(17), 785-812. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/144660>
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi. 5(2). 368-388.
- Bardon, A. (2005). The philosophy of humor. USA: Greenwood Publishing Group, Inc, 462-484. <https://d1wqtxts1xzle7.cloudfront.net/35988923>
- Bergson, H. (1900). Gülme. (Çev. Tolga Güner). İstanbul: Mitra Yayınları (2013).
- Cooper, A. A. (2008). Characteristicks of men, manners, opinions, times (Vol. 3). Frederiksen Press.
- Çalışır, F. (2011). *Hayat bilgisi dersinde karikatürlerle öğretimin öğrenci başarısına etkisi*. (Yayın No. 278411) [Doktora Tezi, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, Eskişehir]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çimen, B. (2011). *Devlet ve özel okullarda görev yapan sınıf öğretmenlerinin öğretim sürecinde mizah kullanma yeterlilikleri konusundaki algılarının incelenmesi*. (Yayın No. 280583) [Yüksek Lisans Tezi, Akdeniz Üniversitesi Antalya]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Demirci, G. (2013). *Eğitimde mizah ve karikatür kullanımının öğrenci başarısı ve motivasyonuna etkisi (ortaokul 7. sınıf fen ve teknoloji dersi örneği)*. (Yayın No. 280583) (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi Ankara). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dewey, J. (1894). Duygu teorisi: I: duyuşsal tutumlar. *Psikolojik İnceleme*, 1 (6), 553.
- Dönmez, A. F. (2013). *İlköğretim 7. sınıf öğrencilerinin Türkçe öğretiminde okuduğunu anlama ve yazma becerilerinin gelişmesinde karikatürün etkisi*. (Yayın No. 326830) (Yüksek Lisans Tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi, Bolu). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Eker, G. Ö. (2009). İnsan kültür mizah eğlence endüstrisinde tüketim nesnesi olarak mizah. Ankara: Grafiker Yayınları.
- Eselioglu, H., Set, S., Yücel, A. (2021). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 8. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ankara: MEB Yayınları.

- Erickson, S. J., & Feldstein, S. W. (2007). Adolescent humor and its relationship to coping, defense strategies, psychological distress, and well-being. *Child Psychiatry and Human Development*, 37(3), 255-271.
- Fidanoğlu, O. (2006). *Evlilik uyumu, mizah tarzı ve kaygı düzeyi arasındaki ilişki*. (Yayın No. 205965) (Yüksek Lisans Tezi, Marmara Üniversitesi, İstanbul). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Freud, S. (1905). Jokes and their relation to the unconscious. New York: W.W. Norton & Co., 1960.
- Freud, S. (2016). *Espriler ve bilinçdışı ile ilişkileri*. (Çev. Dr. Emre Kapkın). III. Basım, İstanbul: Payel Yayınevi.
- Haykır, H., Kaplan, H., Kıryar, A., Tarakçı, R. & Üstün, E. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 5. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ankara: Devlet Kitapları, Özgün Matbaacılık.
- Hampes, W. P. (2010). The relation between humor styles and empathy. *Europe's Journal Of Psychology*, 6(3), 34-45. <https://ejop.psychopen.eu/index.php/ejop/article/view/207>
- Hamzadayı, E. ve Çetinkaya, G. (2013). Çocuk okurların bilişsel, duyuşsal ve toplumsal gelişimindeki işlevleri açısından Aytül Akal'da mizah ögesinin kullanımı. *International Periodical For the Languages Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(4), 489-498. <https://turkishstudies.net/DergiTamDetay.aspx?ID=4686>
- İlhan, T. (2005). *Öznel iyi oluşa dayalı mizah tarzları modeli*. (Yayın No. 159598) (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Janes, L. M., & Olson, J. M. (2000). Jeer pressure: the behavioral effects of observing ridicule of others. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 26(4), 474-485. <https://www.deepdyve.com/lp/sage/jeer-pressure-the-behavioral-effects-of-observing-ridicule-of-others-390XlznULx>
- Kahya, Y. (2018). Bir iletişim aracı olarak mizah: sosyal medyada spor temalı 'caps' kültürü. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 15(6), 1020-1030. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/avrasyad/issue/42259/510079>
- Kaya, B. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 7. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, Ankara: Ders Destek Yayınları.
- Kaya, S. (2011). *Bir öğretim stratejisi olarak sanat eğitiminde mizahın kullanımına yönelik öğretmen ve öğrenci görüşleri*. (Yayın No. 280583) (Yüksek Lisans Tezi, Gazi Üniversitesi, Ankara). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keith-Spiegel, P. (1972). Early Conceptions of Humor: Varieties and Issues. *The Psychology of Humor: The Oretical Perspectives and Empirical Issues*, 4-39. <https://www.semanticscholar.org/paper/Chapter-1>
- Kılınc, K. (2006). *Tarih öğretiminde karikatür materyali kullanımının öğrenci başarısına etkisi*. (Yayın No. 215397) [Gazi Üniversitesi, Ankara]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Koçoğlu, E. (2012). *6. sınıf sosyal bilgiler dersinde karikatür kullanımının erişiyeye göre değerlendirilmesi*. (Yayın No. 280583) [Atatürk Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kortantamer, T. (2007). *Temmuzda kar satmak örnekleriyle geçmişten günümüze Türk mizahı*. Ankara: Phoenix Yayınevi.
- Loomans, D., & Kolberg, K. (2002). *The laughing classroom: Everyone's guide to teaching with humor and play*. Canada: Hj Kramer.

- MEB. (2019). Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.
- MEB. (2024). Ortaokul Türkçe dersi öğretim programı (Ortaokul 5, 6, 7 ve 8. Sınıflar). Millî Eğitim Bakanlığı.
- Morreal, J. (1997). Gülmeyi ciddiye almak. İstanbul: İris Yayınları.
- Oruç, Ş. (2006). *Sosyal bilgiler öğretiminde mizah* (Yayın No. 221596) [Gazi Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öngören, F. (1973). Türk mizahı ve hicvi. İstanbul: Türkiye İş Bankası Kültür Yayınları.
- Öngören, F. (1983). Cumhuriyet dönemi Türk mizah ve hicvi. Ankara: T. İş Bankası Yayını.
- Özer, A. (2005). Karikatür, Eğitimcinin Yazı Tahtası Üzerindeki İşini Fazlasıyla Kolaylaştırır. *Hürriyet Gösteri Sanat Edebiyat Dergisi*, 275, 72-74.
- Özkaya, P. G. (2012). İlköğretim II. kademe öğrencilerinin sesli okuma becerilerine tekerleme eğitiminin etkisi. (Yayın No. 325999) (Yüksek Lisans Tezi, Muğla Üniversitesi, Muğla). YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özünü, Ü. (1999). Gülmecenin dilleri. Ankara: Doruk Yayınları.
- Rosenthal, F. (1997). Erken İslam'da mizah. İstanbul: İris Yayınları.
- Sandelowski, M. (1998). The call to experts in qualitative research. *Research in Nursing & Health*, 21, 467-471.
- Sanders, B. (2001), Kahkahanın zaferi: yıkıcı bir tarih olarak gülme. (Çev. Atakan, Kemal). İstanbul: Ayrıntı Yayınları.
- Savaş, S. (2009). *İlköğretim 7. sınıf Türkçe derslerinde mizah kullanımının öğrenci tutum ve başarısına etkisi*. (Yayın No. 239300) [Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sayar, B. (2012). *Üniversite öğrencilerinin mizah tarzları ile umutsuzluk ve boyun eğici davranışları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No. 280583) [Sakarya Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Solak, C. (2013). Faruk Nafiz Çamlıbel'in Hanım Şiir Yazacak adlı oyununda komiğin oluşumu. *Atatürk Üniversitesi Edebiyat Fakültesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 50, 231-242. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisosbd/issue/2807/37705>
- Sümer, M. (2008). *Okulöncesi öğretmenliği öğrencilerinin stresle başa çıkma stilleri ve bazı değişkenlere göre mizah tarzlarının karşılaştırılması*. (Yayın No. 280583) Yayınlanmamış Yüksek Lisans Tezi. [Selçuk Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şekerci, Y. (2018). Ortaokul ve İmam Hatip Ortaokulu 6. Sınıf Türkçe Ders Kitabı, İstanbul: Eksen Yayıncılık
- Şentürk, H. (2008). *Ana dil (Türkçe) öğretiminde tekerlemelerin kullanılması*. (Yayın No. 226660) [Zonguldak Karaelmas Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- TDK (2021). Türkçe sözlük. Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Türkmen, F. (24-25 Haziran 1996). Mizahta üstünlük teorisi ve Nasrettin Hoca fıkraları. V. Uluslararası Türk Halk Kültürü Kongresi Seksiyon Bildirileri. Ankara: Türk Kültürü, Türk Kültürünü Araştırma Enstitüsü Yayınları, 649-655. <http://katalog.tdk.gov.tr>
- Usta, Ç. (2009). Mizah dilinin gizemi (2. Baskı). Ankara: Akçağ Yayınları.

- Ünveren, D. (2020). Türkçe Öğretiminde Mizah: Ders Kitapları Örneği. Atatürk Üniversitesi Türkiyat Araştırmaları Enstitüsü Dergisi (67), 715-735. [https://doi.org /10.14222/Turkiyat4289](https://doi.org/10.14222/Turkiyat4289).
- Yaman, H. (2010). Bir öğretim aracı olarak karikatür: Türkçe dil bilgisi öğretimi üzerine bir araştırma. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 1215-1242.
- Yardımcı, İ. (2010). Mizah kavramı ve sanattaki yeri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 3/2, 1-41. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/usaksosbil/issue/21650/232754>
- Yerlikaya, N. (2007). *Lise öğrencilerinin mizah tarzları ile stresle başa çıkma tarzları arasındaki ilişkinin incelenmesi*. (Yayın No.) (Yüksek Lisans Tezi, Çukurova Üniversitesi, Sosyal Bilimler Enstitüsü, Adana). YÖK Ulusal Tez Merkezi.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Salim DURUKOĞLU

sdurukoglu@gmail.com

Doktora Öğrencisi Gökçe KAÇMAZ

gokcekacmaz33@gmail.com

As Teachers See Metaverse: The Cognitive Structures of Primary School Teachers About the Metaverse

Fatih KAYA, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-3782-3639

İsmail ŞAN, Inonu University, ORCID ID: 0000-0003-0780-0169

Abstract

Teachers' perceptions of the Metaverse whose use in education is expected to become widespread may affect today's generation's attitude towards the Metaverse. The main purpose of this research was to reveal teachers' cognitive structures about the Metaverse. This study was designed in the phenomenology pattern. The participants of the research consisted of 42 teachers working in public schools in the 2023-2024 academic year in Malatya, Türkiye. Convenience and snowball sampling methods were used to select the participants. The research data was collected using the word association test. The participants associated the 'Metaverse' with 183 words. Content analysis was used to analyze the research data. The frequencies of the associated words and cut-off points were determined and shown in the concept network. As a result, the themes of "form of Metaverse", "economic order", "evolution of the Internet", "Metaverse technologies", "education", "possible dangers", "space" and "social Metaverse" were found. At the end of the research, it was recommended that it would be more accurate to integrate Metaverse technologies into education with a hybrid model, rather than evolving education into a purely virtual and digital environment.

Keywords: *Educational Technologies, Metaverse, Metaverse in education, Virtual reality*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1095-1110
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1468985

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
16.04.2024

[Accepted](#)
27.11.2024

Suggested Citation

Kaya, F., & Şan, İ., (2024). As teachers see metaverse: The cognitive structures of primary school teachers about the metaverse. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1095-1110. DOI: 10.17679/inuefd.1468985

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the information society, teachers are expected to be beneficial to students embracing technology and to be able to build information processing-based educational environments where have plenty of stimuli and can be interacted in (Orhan Karsak, 2017; Uyar & Şan, 2022). Advances in science and technology have affected education. Especially after the Covid-19 pandemic, digital technologies that eliminate time and space limitations in education have been considered necessary for education stakeholders (Duan et al., 2021; Patterson & Han, 2019). Recently, Metaverse technologies which sensory is joined together to the Internet have emerged.

Metaverse is a union of virtual and real environment (Damar, 2021; Duan et al., 2021; Hirsh-Pasek et al., 2022; Lee et al., 2021; Mystakidis, 2022; Reis et al., 2012). Metaverse technologies can be used effectively at almost all grades of education (Batdı et al., 2022; Codish & Ravid, 2014; Tlili et al., 2022; Wangid et al., 2020). Experience-based teaching can be provided on the Metaverse platform without space and time limits (Duan et al., 2021; Hirsh-Pasek et al., 2022; Suh & Ahn, 2022). In order to acquire 21 century skills, technological tools, artificial intelligence and Metaverse ought to be used (Chen et al., 2023; Dagli et al., 2023). In this context, primary school teachers stated that Metaverse can be used effectively in the teaching process and will assist teachers in education (Agrati, 2023; Laine et al., 2023; Palamar et al., 2021; Rachmadtullah et al., 2022; Walstra et al., 2023). They also stated that Metaverse technologies increase the motivation of primary school students by concretizing the teaching process (Alalwan et al., 2020; López-Belmonte et al., 2023; Sontay & Karamustafaoğlu, 2023). It was seen that Metaverse technologies can be used efficiently, especially in basic education, can increase children's cognitive development, and enable their creative and self learning (Demitriadou et al., 2020; Hao, 2023; Hui et al., 2022; Lopes & Gonçalves, 2021; Onu et al., 2023).

All in all, education stakeholders, especially primary school teachers who have an impact on children should have some awareness about the Metaverse. There are some studies about the Metaverse in education (Alkan & Bolat, 2022; Chen et al., 2023; Duan et al., 2021; Hao, 2023; Kuş, 2021; Lin et al., 2022; Lopes & Gonçalves, 2021; Onu et al., 2023; Singh et al., 2022; Uyar & Şan, 2022). However, no studies were found on primary school teachers' cognitive structure in relation to the Metaverse. This lack in the literature is the problem of this research.

Purpose

The Metaverse whose use is expected to become increasingly widespread, will contribute to education. Teachers' perceptions of the Metaverse may influence attitudes about the Metaverse. Herewith, this study aimed to reveal primary school teachers' cognitive structures about the Metaverse.

Method

This study was designed in the phenomenological pattern, one of the qualitative research methods. The participants of the research were 42 teachers working in primary schools in the 2023-2024 academic year in Malatya, Türkiye. Convenience sampling and snowball sampling method was used to select the participants. The participants were included in the study on a voluntary basis. In this study, the data of the research was collected using the word association test. The concept of Metaverse was chosen. Then, the participants were asked to associate and write five words about Metaverse. Thus, it was desired to reveal the cognitive structures about the concept of Metaverse. After ethical and application permissions were obtained, the data collection process started. The purpose of the study was explained,

and then the word association test was introduced. They were asked to express their perceptions about the concept of Metaverse in the data collection tool in 5 words. To observe the applicability of the word association test, it was first piloted with 8 teachers in a school. Data obtained from the pilot application were included in the analysis. Content analysis was used to analyze the data. In this context, codes were categorized and themes were found. In categorizing the data, the opinions of two experts were consulted. The data were categorized until there was no disagreement between the two experts. After this stage, the cut-off point was applied in order to determine the relationship between the concept in the cognitive structure. A concept network chart was formed by taking the frequency table into consideration.

Findings

In accordance with the aim of the research, primary school teachers associated the Metaverse with a total of 183 words. These words were categorized and a total of eight themes were found. The themes of "form of Metaverse", "possible dangers", "Metaverse technology", "evolution of the Internet", "economic order", "education" and "social Metaverse", "space" were found.

Discussion & Conclusion

The association of the concept with the theme of "form of Metaverse" was similar with the results that Metaverse was union of the virtual and the real (Alkan & Bolat, 2022; Hirsh-Pasek et al., 2022; Lee et al., 2021; Mystakidis, 2022) and a reflection of the real world where users can interact through their avatars (Damar, 2021; Duan et al., 2021; Mystakidis, 2022; Reis et al., 2012; Suh & Ahn, 2022). The theme of "possible dangers" was similar with the opinions that people may isolate from the society and there may be crimes due to the decentralized structure of Metaverse (Akpınar & Akyıldız, 2022; Alkan & Bolat, 2022; Chen et al., 2023; Duan et al., 2021; Falchuk et al., 2018; Kalıncara & Özdemir, 2022; Kuş, 2021; Singh et al., 2022). The theme of "Metaverse technology" supported the result that the Metaverse technologies can transcend the boundaries of the physical world with the help of artificial intelligence and virtual, augmented and mixed reality applications (Chen et al., 2023; Duan et al., 2021; Mystakidis, 2022; Singh et al., 2022). The theme of "Internet evolution" was similar with the views that the Internet will metamorphose and take a new form and the virtual and augmented reality applications is joined together to the Internet (Duan et al., 2021; Mystakidis, 2022). The theme of "economic order" was similar with the results that crypto is circulated and personal data is collected (Sparkes, 2021). The theme of "education" was similar with the results that education environment can be more functional and interaction-based thanks to Metaverse applications (Alkan & Bolat, 2022; Díaz et al., 2020; Hao, 2023; Korenova & Fuchsova, 2019; Lee et al., 2021; Lopes & Gonçalves, 2021; Mystakidis, 2022; Sarıtaş & Topraklıkoğlu, 2022). The theme of social Metaverse was similar with the change of a social media site to "meta" (Kuş, 2021). The theme of space was similar with the results space can be dawned on thanks to Metaverse (Berger et al., 2016; Lee et al., 2022).

Öğretmence Metaverse: İlkokul Öğretmenlerinin Metaverse ile İlgili Bilişsel Yapısı

Fatih KAYA, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-3782-3639

İsmail ŞAN, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-0780-0169

Öz

Öğretmenlerin, eğitimde kullanımının yaygınlaşması beklenen Metaverse ile ilgili algıları, günümüz neslinin Metaverse'e yönelik tutumunu etkileyebilir. Bu araştırmanın temel amacı, sınıf öğretmenlerinin Metaverse'e ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmaktır. Bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseninde tasarlanmıştır. Araştırmanın katılımcılarını, Malatya ilinde 2023-2024 Eğitim-öğretim yılında devlet okullarda çalışan 42 sınıf öğretmeni oluşturmaktadır. Katılımcıların belirlenmesinde, uygun örnekleme yöntemi ve kartopu örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın verileri, kelime ilişkilendirme testi ile toplanmıştır. Katılımcılar, Metaverse kavramını 183 kelime ile ilişkilendirmişlerdir. Araştırma verilerinin analizinde, içerik analizinden faydalanılmıştır. İlişkilendirilen kelimelerin frekansları belirlenmiş, kesme noktaları belirlenerek kavram ağında gösterilmiştir. Yapılan analizler neticesinde; "Metaverse yapısı", "ekonomik düzen", "internetin evrimi", "Metaverse teknolojileri", "eğitim", "olası tehlikeler", "uzay" ve "sosyal Metaverse" temalarına ulaşılmıştır. Eğitimin salt sanal ve dijital bir ortama evrilmesindenense, Metaverse teknolojilerinin eğitime hibrit model ile entegre edilmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir.

Anahtar Kelimeler: Eğitim teknolojileri, Metaverse, Eğitimde Metaverse, Sanal gerçeklik, Arttırılmış gerçeklik



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1095-1110

DOI
10.17679/inuefd.1468985

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
16.04.2024

Kabul Tarihi
27.11.2024

Önerilen Atıf

Kaya, F., & Şan, İ., (2024). Öğretmence metaverse: ilkökul öğretmenlerinin metaverse ile ilgili bilişsel yapısı. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1095-1110. DOI: 10.17679/inuefd.1468985

1. Giriş

İlkokul öğretmenleri, kişilerin yaşamlarında önemli bir yer tutmaktadır. Öğrencilere okuma ve yazmanın dışında, düşünmeyi ve hayata entegre olmayı da öğretmektedirler. Teknolojinin hızla dönüşerek dijitalleşme girdabına sebep olduğu bilgi toplumunda, öğretmenlerinden, bilgi işleme dayalı, bol uyaranların olduğu, etkileşim kurulabilen eğitim ortamlarını inşa edebilmesi ve teknolojiyi iyice kavrayarak öğrencilerine faydalı olması beklenir (Orhan Karsak, 2017; Uyar ve Şan, 2022). Eğitim teknolojilerinin, kişisel ilgi ve ihtiyaçlara göre ortam sunduğu, motivasyonu ve katılımı arttırdığı, bilgiye ulaşımı kolaylaştırdığı ve nihayetinde derslerde ortaya çıkan sorunların çözümünde etkili olduğu için eğitimde daha fazla kullanılması gerektiği düşünülmektedir. Özellikle Covid-19 pandemisi sonrasında, eğitim paydaşlarının dijital teknolojilere ihtiyacı artmış, eğitimde zaman ve mekân sınırlamalarını ortadan kaldıran bir yapının gerekliliği görülmüştür (Duan ve diğerleri, 2021; Patterson ve Han, 2019). Son zamanlarda, internete duysal formun eklendiği, tecrübe temelli ve eğitim-öğretim ortamında kullanılabilen Metaverse teknolojileri ortaya çıkmıştır.

Metaverse, sanal ve arttırılmış gerçeklik, 3D simülasyonlar, yapay zekâ ve blok zinciri gibi uygulamalarıyla gerçek dünyayı sanal dünyaya katan çok kullanıcı bir evrendir (Damar, 2021; Duan ve diğerleri, 2021; Hirsh-Pasek ve diğerleri, 2022; Lee ve diğerleri, 2021; Mystakidis, 2022; Reis ve diğerleri, 2012; Suh ve Ahn, 2022). Metaverse, eğitim-öğretimde neredeyse her kademede etkin olarak kullanılabilir (Batdı ve diğerleri, 2022; Codish ve Ravid, 2014; Tlili ve diğerleri, 2022; Wangid ve diğerleri, 2020). Metaverse platformunda yer ve zaman limiti olmadan tecrübe temelli öğretim yapılabilir (Duan ve diğerleri, 2021; Hirsh-Pasek ve diğerleri, 2022; Suh ve Ahn, 2022). 21 yüzyıl becerilerini edindirebilmek için teknolojik araçlardan, yapay zekâdan ve Metaverse'den faydalanılabilir (Chen ve diğerleri, 2023; Dagli ve diğerleri, 2023). Metaverse ile eğitim ortamındaki etkileşimin gittikçe yaygınlaşması beklenmektedir (Suh ve Ahn, 2022). Metaverse ortamında öğrenciler, asırlar öncesine gidebileceği gibi laboratuvarında deneyler yaparak edindikleri tecrübeleri gerçek yaşamlarında uygulama fırsatı yakalayabilirler. Metaverse platformunun sağladığı zaman ve mekân uyumluluğu sayesinde, yaparak yaşayarak öğrenme imkânı bulabilirler ve kalıcı bir öğrenme şansı yakalayabilirler (Alkan ve Bolat, 2022; Díaz ve diğerleri, 2020; Lee ve diğerleri, 2021; Mystakidis, 2022; Sarıtaş ve Topraklıkoğlu, 2022). Eğitim programlarının özellikle içerik ögesi bağlamında Metaverse'den faydalanılabilir (MacCallum ve Parsons, 2019). Metaverse'ün, kullanıcılarının bir taraftan dijital deneyimler yaşamasına olanak sağlarken bir taraftan etkileşimde bulunmalarına imkân tanınması, öğretmen ve öğrenci ilişkisini olumlu manada etkilemektedir (Tzima ve diğerleri, 2019; Yue, 2022). Bunun yanında, çocukların bulunduğu ortamdaki stres kaynaklarıyla başa çıkabilmesine yardımcı olduğu, çocukların bilişsel gelişimini arttırdığı, yaratıcı ve bireysel öğrenmeleri sağladığı için temel eğitimde verimli olarak kullanılabilir (Demitriadou ve diğerleri, 2020; Hao, 2023; Hui ve diğerleri, 2022; Korenova ve Fuchsova, 2019; Lopes ve Gonçaves, 2021; Onu ve diğerleri, 2023). Bu bağlamda, ilkökul öğretmenleri, Metaverse'ün öğretim sürecinde etkin olarak kullanılabilirliğini ve dersin öğretiminde öğretmenlere yardımcı olacağını ifade etmişlerdir (Agrati, 2023; Laine ve diğerleri, 2023; Palamar ve diğerleri, 2021; Rachmadtullah ve diğerleri, 2022; Walstra ve diğerleri, 2023). Ayrıca, Metaverse teknolojilerinin öğretim sürecini somutlaştırarak ilkökul öğrencilerinin motivasyonunu arttırdığını belirtmişlerdir (Alalwan ve diğerleri, 2020; López-Belmonte ve diğerleri, 2023; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2023). Bunun yanında, Metaverse'ün, sanal ortamdaki yaşamı fiziksel yaşama taşıyacağı ve insanlara toplumsallaşabileceği ortamlar sunacağı ve öğrencilerinin sosyal gelişimini arttıracığı düşünülmektedir (Alkhatabi, 2017; Estudante ve Dietrich, 2020; Lee ve diğerleri, 2022; Lee ve diğerleri, 2021).

Öğretmenlerin, öğrencilerin Metaverse teknolojilerini uygun zaman ve yerde ve doğru amaçlar için kullanmaları yönünde yönlendirmeleri önemlidir. Özellikle ilkökul çağındaki

öğrencilerin Metaverse ile ilgili algı ve alışkanlıklarının, sınıf öğretmenlerinin rehberliği doğrultusunda şekilleneceği düşünülmektedir. Dolayısıyla, geleceğe nesiller hazırlayan öğretmenlerin bu noktada bilinçli olması ve Metaverse teknolojilerini doğru olarak kullanabilmesi oldukça önemlidir. Bu çalışmanın, program geliştiriciler için eğitim durumları tasarlanırken öneriler sunacağı ve yardımcı olacağı düşünülmektedir. Öğrenme-öğretme sürecinde, öğretmen ve öğrencilerin ilgi ve ihtiyaçları doğrultusunda bir ortam tasarlamak, eğitim teknolojilerini yerinde ve zamanında kullanmak, öğrenmenin kolaylaşması için anlamlı olacaktır. Eğitim bağlamında Metaverse'e ilişkin birçok çalışma bulunmaktadır (Alkan ve Bolat, 2022; Batdı ve diğerleri, 2022; Chen ve diğerleri, 2023; Díaz ve diğerleri, 2020; Kalinkara ve Özdemir, 2022; Lin ve diğerleri, 2022; Singh ve diğerleri, 2022). Ancak Metaverse teknolojilerinin kullanımıyla ilgili endişelere rastlamak da mümkündür (Akpınar ve Akyıldız, 2022; Duan ve diğerleri, 2021; Falchuk ve diğerleri, 2018; Kuş, 2021). Metaverse'ün gerçek dünya etkileşiminden uzak, suçlara karışma olasılığı yüksek ve kişisel verilerin gizliliği konusunda problemleri bir ortam olabileceği düşünülmektedir (Akpınar ve Akyıldız, 2022; Alkan ve Bolat, 2022; Chen ve diğerleri, 2023; Duan ve diğerleri, 2021; Falchuk ve diğerleri, 2018; Kalinkara ve Özdemir, 2022; Kuş, 2021; Singh ve diğerleri, 2022). Teknik ve altyapı sorunlarının henüz tam olarak çözülmemesi ve katılımcıların bütün eylemlerinin planlanamaması sebebiyle çeşitli suçlara maruz kalma olasılıkları ve öz benliğin unutulma hali, Metaverse'ün tehditlerinden bazılarıdır (Kalinkara ve Özdemir, 2022; Kuş, 2021; Singh ve diğerleri, 2022; Akpınar ve Akyıldız, 2022).

Metaverse teknolojileri sayesinde, eğitim-öğretimin daha işlevsel olacağını anlatan çalışmalar da vardır (Hao, 2023; Korenova ve Fuchsova, 2019; Lee ve diğerleri, 2021; Lopes ve Gonçalves, 2021). Öte yandan, Metaverse, eğitim için yeterli imkânı olmayan öğrencilere fırsat eşitliği sağlayabilir (Lin ve diğerleri, 2022; Onu ve diğerleri, 2023; Uyar ve Şan, 2022). Metaverse platformunda yer ve zaman kısıtlaması olmadan etkileşime dayalı eğitim yapılabilirdiği için (Duan ve diğerleri, 2021; Hirsh-Pasek ve diğerleri, 2022; Suh ve Ahn, 2022) özellikle temel eğitimde dijital teknolojilerden, yapay zekâdan ve Metaverse'den faydalanılabilir (Chen ve diğerleri, 2023; Dagli ve diğerleri, 2023). Ancak geleceğin neslini yetiştiren sınıf öğretmenlerinin Metaverse'e ilişkin bilişsel yapılarının ne olduğuna dair bir çalışmaya rastlanılmamıştır. Bu çalışmanın, bu eksikliği gidererek alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

İlkokul öğretmenleri, Metaverse'ün, temel eğitimde etkili olarak kullanılabileceğini, dersin öğretiminde faydalı olabileceğini (Agrati, 2023; Laine ve diğerleri, 2023; Palamar ve diğerleri, 2021; Rachmadtullah ve diğerleri, 2022; Walstra ve diğerleri, 2023; Demitriadou ve diğerleri, 2020; Korenova ve Fuchsova, 2019), öğretimi somutlaştırarak derse karşı motivasyonu ve katılımı ve arttıracaklarını belirtmişlerdir (Alalwan ve diğerleri, 2020; Lopes ve Gonçalves, 2021; López-Belmonte ve diğerleri, 2023; Sontay ve Karamustafaoğlu, 2023). Öğretmenlerin, kullanımı gittikçe yaygınlaşması beklenen Metaverse ile ilgili algıları, Metaverse'e yönelik tutumunu etkileyebilir. Sınıf öğretmenlerinin Metaverse'e ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak bu noktada önem kazanmaktadır. Bu doğrultuda, bu çalışmada sınıf öğretmenlerinin Metaverse'e ilişkin bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması amaçlanmıştır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Öğretmenlerin Metaverse'e ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmayı amaçlayan bu çalışmada, nitel araştırma yöntemlerinden olgubilim deseni kullanılmıştır. Olgubilim deseni; kişilerin bir olguyu nasıl deneyimlediğini anlamaya çalışan bir desendir. Olgubilim deseninde, tecrübe temelli olarak öğrenilen ancak tam olarak netleştirilemeyen kavramları bulmak için konu ile ilgili detaylı veri toplanmaya çalışılır (Büyüköztürk ve diğerleri, 2020; Creswell, 2017; Karasar, 2020; Yıldırım ve Şimşek, 2018).

2.2. Araştırmanın Katılımcıları

Araştırmanın katılımcıları, Malatya ilinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ilkokullarda çalışan 24 kadın 18 erkek olmak üzere toplam 42 öğretmendir. 7 katılımcı 1-10 yıllık mesleki kıdeme, 14 katılımcı 11-20 yıllık mesleki kıdeme, 17 katılımcı 21-30 yıllık mesleki kıdeme, 4 katılımcı ise 30-40 yıllık mesleki kıdeme sahiptirler. Araştırmaya katılan 36 öğretmen lisans mezunu iken, 6 öğretmen yüksek lisans mezunudur. Araştırmaya doktora mezunu öğretmen katılmamıştır. Araştırmaya dâhil olan öğretmenlerin üçü eTwinning faaliyetleri sırasındaki dijital ortamlar sayesinde, birisi ise sanal gerçeklik gözlüğü takarak Metaverse ile ilişkili olduklarını belirtmiştir. Geriye kalan 38 öğretmen Metaverse ile etkileşimi olmadığını ifade etmişlerdir. Katılımcıların belirlenmesinde, öncelikle uygun örnekleme yöntemi seçilmiştir. Uygun örnekleme, zaman ve maliyet bağlamında araştırmacıya destek sağlayan bir örnekleme yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2018; Büyüköztürk ve diğerleri, 2020). Bu aşamadan sonra, uygun örnekleme yöntemiyle seçilen veri kaynaklarının önerileri doğrultusunda araştırmaya fazlaca kişiler eklenerek kartopu örnekleme yönteminden faydalanılmıştır. Kartopu örnekleme yönteminde, verilerin toplandığı kişilerin tavsiyeleriyle örneklemler belirlenerek katılımcı zinciri oluşturulur ve yeterli veriye ulaşıncaya dek çalışmaya devam edilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Verilerin toplandığı öğretmenler, gönüllülük esasına göre çalışmaya dâhil edilmiştir.

2.3. Veri Toplama Aracı

Bu çalışmada veri toplama aracı olarak kelime ilişkilendirme testi kullanılmıştır. Kelime ilişkilendirme testi; veri toplanacak kişilerin bilişsel yapısını ortaya çıkarmaya yardımcı olan alternatif ölçme ve değerlendirme aracıdır (Bahar ve diğerleri, 2022; Hovardas ve Korfiatis, 2006; Taşdere ve Kaya, 2016). Kelime ilişkilendirme, tayin edilen sözcüğün şahıslarda uyandırdığı düşüncelerin analiz edilmesine imkân tanıyan bir tekniktir. Kelime ilişkilendirme testinin, literatürde genellikle veri toplanan kişilerin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak amacıyla kullanıldığı görülmektedir (Bahar ve diğerleri, 1999; Ercan ve diğerleri, 2010; Hovardas ve Korfiatis, 2006). Kelime ilişkilendirme testinde, ilk olarak bir anahtar kavram seçilir. Sonrasında ise, katılımcılardan belirli bir süre içerisinde anahtar kavramla ilgili olarak zihinlerinde oluşan sözcükleri yazmaları istenir. Böylelikle, kişilerin anahtar kavram hakkındaki düşünceleri, belirttiği kelimelerle ortaya çıkarılabilir (Bahar ve diğerleri, 1999). Kolay hazırlanabilen ve kısa sürede veri toplanabilen kelime ilişkilendirme testi, kavram ağı ile desteklenerek, öğrenmeye yardımcı olabilir. Metaverse kavramı seçilerek kelime ilişkilendirme testi oluşturulmaya başlanmıştır. Bu kavramla ilgili olarak katılımcıların ilişkilendirecekleri beş sözcük için uygun tablolar hazırlanmıştır. Ayrıca bu kelimelerle kurabilecekleri anlamlı bir cümle için yer ayrılmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Bu çalışma için gerekli etik ve uygulama izinleri alınarak veri toplama süreci başlamıştır. Araştırmanın verileri kelime ilişkilendirme testi ile toplanmıştır. Her şeyden önce öğretmenlere sıcak ve samimi davranılmış ve çalışmanın amacı anlatılmış, sonrasında kelime ilişkilendirme testi ile ilgili bilgilendirilme yapılmıştır. Bunun yanında kelime ilişkilendirme testinde ne yapmaları gerektiği kesin ve berrak olarak yazılmıştır. Bunlara ek olarak çalışmanın bilime hangi yönlerde katkı sunacağı kısaca aktararak öğretmenlerin motivasyonlarının artması sağlanmıştır. Veri toplama aracında yer alan Metaverse kavramı ile ilgili algılarını beş sözcükle ifade etmeleri istenmiştir. Böylece kavram ile ilgili bilişsel yapılarının ortaya çıkarılması arzulanmıştır. Bu görevi yerine getirmeleri için 30 saniye süreleri oldukları hatırlatılmıştır. Alan yazında genellikle katılımcılar ortaöğretim veya daha üst seviyedeler ise her bir kavram için verilmesi gereken sürenin 30 saniye olması gerektiği belirtilmiştir (Ercan ve diğerleri, 2010). Kelime ilişkilendirme testinin uygulanabilirliğinin gözlemlenmesi için ilk olarak bir okuldaki 8 öğretmenle pilot uygulaması yapılmıştır. Bu uygulama doğrultusunda 30 saniye olarak belirlenen cevaplama süresinin yeterli olduğu görülmüştür. Pilot uygulamadan elde edilen

veriler analize dâhil edilmiştir. Test uygulanırken her öğretmene eşit süre verilmiştir. Verilerin toplanması aşamasındaki iş ve işlemler Metaverse ile ilgili çalışması olan eğitim programları ve öğretim alanında uzmanların görüşleri doğrultusunda yapılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Öncelikle, Metaverse kavramına ilişkin olarak belirtilen sözcükler, kelime işlemci programına işlenmiştir. Kelime ilişkilendirme testi ile elde edilen verilerin analizi doğrultusunda, anahtar kavramla ilişkilendirilen sözcükler ayrıntılı bir şekilde incelenmiştir. Ham hâldeki kelimeler birleştirilerek frekans tablosu hazırlanmış ve bu kelimelerin kaç defa tekrarlandığı tespit edilmeye çalışılmıştır. Kelime ilişkilendirme testlerinin çözümlenmesinde içerik analizi kullanılabilir. İçerik analiziyle edinilen veriler kodlanabilir, bu kodlardan temalar oluşturularak bulgulara ulaşılabilir (Yıldırım ve Şimşek, 2018). Bu bağlamda, kodlar, kategorize edilmiş ve temalar oluşturulmuştur. Verilerin kategorize edilmesinde, Metaverse ile ilgili ve nitel veri analizi tekniğini kullanmayı gerektiren akademik çalışma yapmış, eğitim programları ve öğretim alanında doktora derecesine sahip olan iki uzmanın görüşlerine başvurulmuştur. İki uzmanın bağımsız kodlamalarının ardından görüşler incelenmiş ve görüş ayrılığına düşülen kodlamalarda uzmanların görüşlerini gerekçelendirmeleri istenmiştir. İlgili gerekçeler diğer uzman tarafından kabul edilip, görüş ayrılığı kalmayınca kadar veri analizi aşaması sürdürülmüştür. Bu aşamadan sonra, bilişsel yapıdaki kavram ile ilgili ilişkiyi belirlemek amacıyla kesme noktası tekniği uygulanmıştır. Bu teknikte hazırlanan frekans tablosunda, kelime ilişkilendirme testindeki belirlenen kavramlar için kesme noktası tayin edilir. Sonrasında ise kesme noktası belirli aralıklarla azaltılır (Bahar ve diğerleri, 1999). Kesme noktaları alınırken Metaverse ile ilgili çalışmaları olan ve eğitim programları ve öğretim alanında uzman olan iki kişinin görüşünden faydalanılmıştır. Bu doğrultuda, alt temalarda bulunan kodların aritmetik ortalaması ve standart sapması alınmıştır. Kodların aritmetik ortalamasına, bir standart sapma puanının eklenmesi ve bir standart sapma puanının çıkarılmasıyla ara değer bulunmuştur ve bu ara değerler kesme noktası olarak belirlenmiştir. Ara değerdeki kodlar lacivertle, bu ara değer üstünde olan kodlar kırmızıyla, ara değer altında olan kodlar ise turuncuyla gösterilmiştir. Kelime ilişkilendirme testlerinin analizinde kullanılan yöntemlerden bir tanesi de frekans tablosu yardımıyla kavram ağları meydana getirmektir (Tokcan, 2015). Frekans tablosu dikkate alınarak kavram ağı grafiği hazırlanmıştır. Bu ağda, her kesme noktası aralığı için belirlenen renk kullanılmıştır. Verilerin analizi safhalarındaki tüm işlemlerde uzman görüşü doğrultusunda gerekli düzenlemeler yapılmıştır.

3. Bulgular

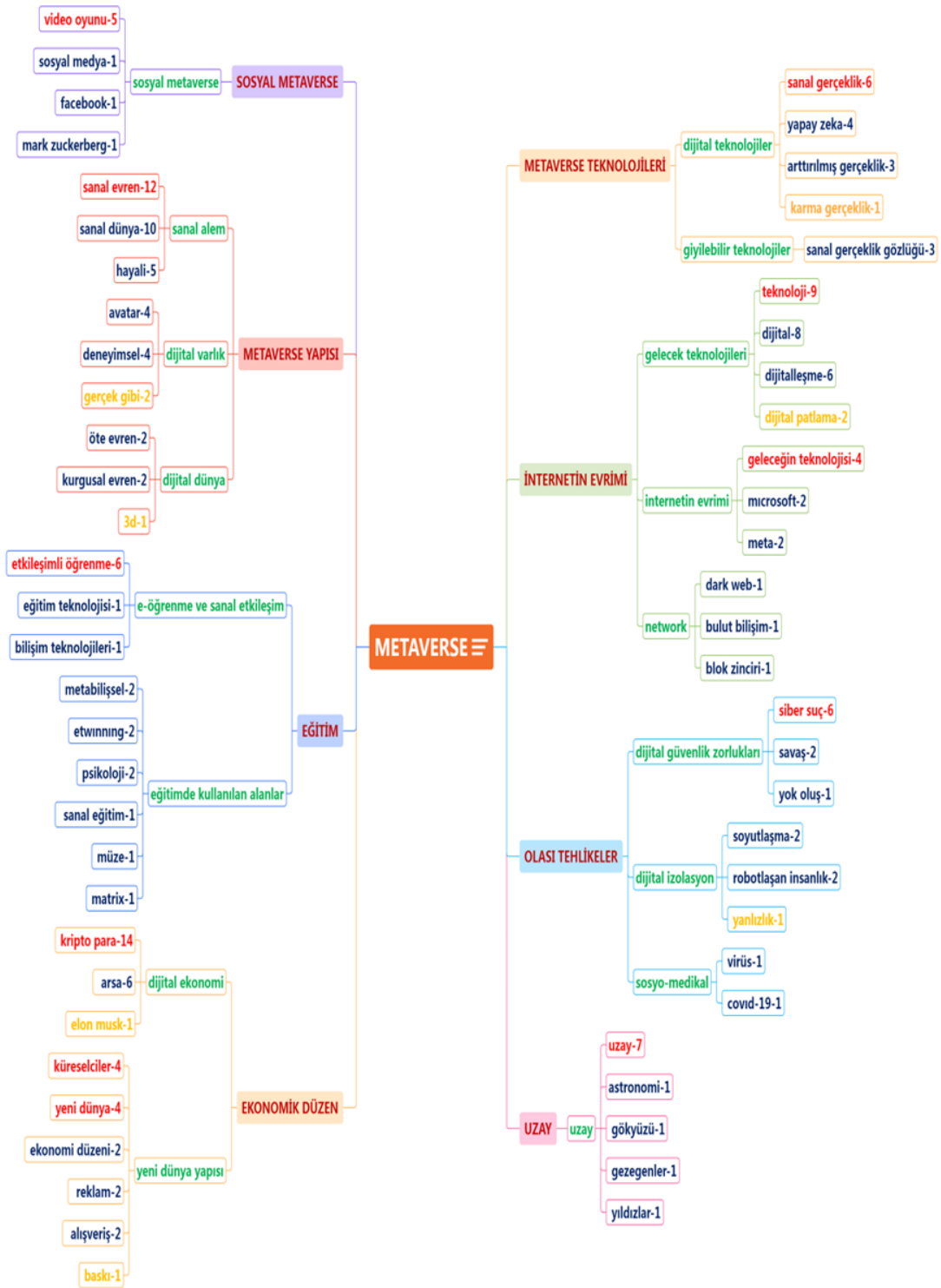
Bu bölümde araştırma problemine dayalı olarak ilkökul öğretmenlerinin metaverse kavramına ilişkin bilişsel yapısına yönelik bulgulara yer verilmiştir.

Araştırmanın amacı doğrultusunda, ilkökul öğretmenlerinin Metaverse'e ilişkin bilişsel yapılarını ortaya çıkarmak için, veriler analiz edilmiş, kesme noktaları oluşturulmuş ve kavram ağları hazırlanmıştır. Bu bağlamda, ilkökul öğretmenleri Metaverse'ü toplam 183 kelime ile ilişkilendirmiştir. Bu kelimeler kategorize edilerek toplam sekiz tema oluşturulmuştur. Bu temalar; "Metaverse yapısı", "ekonomik düzen", "internetin evrimi", "Metaverse teknolojileri", "eğitim", "olası tehlikeler", "uzay" ve "sosyal Metaverse" olarak belirlenmiştir.

İlkökul öğretmenlerinin Metaverse'e ilişkin bilişsel yapılarıyla ilgili kod, kategori ve temaları Şekil 1'de gösterilmiştir. Şekil 1 incelendiğinde, Metaverse kavramı ile ilgili olarak en fazla ilişkilendirmenin yapıldığı tema "Metaverse yapısı" temasıdır. Bu tema altında "sanal alem", "dijital varlık" ve "dijital dünya" kategorileri görülmektedir. "Ekonomik düzen" teması altında; "dijital ekonomi" ve "yeni dünya yapısı" kategorileri bulunmaktadır. "İnternetin evrimi" teması altında; "gelecek teknolojileri", "internetin evrimi" ve "network" kategorileri bulunmaktadır. "Metaverse teknolojileri" teması altında; "dijital teknolojiler" ve "giyilebilir teknolojiler" kategorileri bulunmaktadır. "Eğitim" teması altında; "e-öğrenme ve sanal

Şekil 1.

İlkokul Öğretmenlerinin Metaverse'e İlişkin Bilişsel Yapıları



etkileşim” ve “eğitimde kullanılan alanlar” kategorileri bulunmaktadır. “Olası tehlikeler” teması altında; “dijital güvenlik zorlukları”, “dijital izolasyon” ve “sosyo-medikal” kategorileri bulunmaktadır. Bununla beraber, katılımcılar kavramı, “uzay” ve “sosyal Metaverse” ile ilişkilendirmişlerdir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmadan edinilen sonuçlar; ilgili literatür göz önünde tutularak değerlendirilmiştir. Katılımcı öğretmenlerin kavramı, “Metaverse yapısı” temasıyla ilişkilendirmeleri, Metaverse’ün sanal ile gerçek arasında bir yerde olduğu (Alkan ve Bolat, 2022; Hirsh-Pasek ve diğerleri, 2022; Lee ve diğerleri, 2022; Mystakidis, 2022) bulgusunu desteklemektedir. Ayrıca, bu ilişkilendirme, avatarları vasıtasıyla etkileşim kurabilecekleri gerçek dünyanın yansıması olan bir yapı olduğu (Damar, 2021; Duan ve diğerleri, 2021; Lee ve diğerleri, 2021; Mystakidis, 2022; Reis ve diğerleri, 2012; Suh ve Ahn, 2022) bulgusunu desteklemektedir. Katılımcıların kavramla ilgili bu ilişkilendirmeleri; Metaverse’ü, sanal bir ortamda, avatarların kurgusal yaşamları şeklinde algılamalarından kaynaklanabilir.

Kavramın “olası tehlikeler” temasıyla ilişkilendirilmesi, Metaverse ile birlikte toplumun soyutlanması, sanal algı, kişisel verilerin gizliliği, merkeziyetsiz yapı sebebiyle suçlara karışma ihtimalinin yüksek olabileceğine ilişkin görüşlerle (Akpınar ve Akyıldız, 2022; Alkan ve Bolat, 2022; Chen ve diğerleri, 2023; Duan ve diğerleri, 2021; Falchuk ve diğerleri, 2018; Kalıncara ve Özdemir, 2022; Kuş, 2021; Singh ve diğerleri, 2022) benzerlik göstermektedir. Katılımcıların, kavramla ilgili bu ilişkilendirmeleri; Metaverse deneyiminden çekincelerinin olmasından, kişiyi mekanik hale getirerek duygu dünyasını tamamen boşaltacağına inanılmasından ve kontrol edilemez bir konsept olma ihtimalinden kaynaklandığı düşünülmektedir. Bunun yanında, dijital teknolojilerin insanı bağımlı hale getirerek sosyal ilişkisini zayıflatması düşüncesi olduğu söylenebilir. Ayrıca, internet üzerinden siber suçlar işleniyorken ve kişisel verilerin gizliliği ile ilgili ihlaller yaşanırken Metaverse’ün yoğun kullanımının getirebileceği olumsuz etkenler katılımcıların algısında yer bulmuş olabilir.

“Metaverse teknolojileri” temasıyla ilişkilendirme yapılması, Metaverse teknolojilerinin yapay zekâ yardımıyla ve sanal, artırılmış ve karma gerçeklik uygulamalarıyla fiziksel dünyanın sınırlarını aştığına dair sonuçlarla (Chen ve diğerleri, 2023; Duan ve diğerleri, 2021; Mystakidis, 2022; Singh ve diğerleri, 2022) benzerlik göstermektedir. Bununla beraber, Metaverse teknolojilerinin, ilkokulda etkili bir şekilde kullanılabilmesi ve öğrencilerin gelişimini olumlu olarak etkileyebileceği düşünülmektedir (Demitriadou ve diğerleri, 2020; Korenova ve Fuchsova, 2019; Lopes ve Gonçalves, 2021; Onu ve diğerleri, 2023). Katılımcıların, kavramla ilgili bu ilişkilendirmeleri, Metaverse teknolojilerinin ve bu teknolojilere bağlı olarak kullanılan cihazların kullanımının zihinlerde yer etmesi sebebiyle oluştuğu düşünülmektedir.

Metaverse kavramının “internetin evrimi” temasıyla ilişkilendirilmesi, internetin başkalaşım geçirerek yeni bir form alacağına yönelik görüşlerle benzerlik göstermektedir. İnternete sanal ve artırılmış gerçeklik uygulamalarıyla fiziksel boyut dâhil edilmiş ve tecrübe temelli bir form yaratılması yönünde adımlar atılmıştır (Duan ve diğerleri, 2021; Mystakidis, 2022). Metaverse teknolojilerinin internetin gelişmiş bir versiyonu olarak ilkokul öğretmenlerine faydalı olacağı değerlendirilmektedir (Agrati, 2023; Laine ve diğerleri, 2023; Palamar ve diğerleri, 2021; Rachmadtullah ve diğerleri, 2022; Walstra ve diğerleri, 2023). Katılımcıların, kavramla ilgili bu ilişkilendirmelerinin, internet günümüzde nasıl insanların ruhuna tesir ettiyse, Metaverse’ün de gelecekte insanların ruhuna ve bedenlerine tesir edeceği, yaşam şekli değil; yaşamın ta kendisi olarak görüleceği şeklinde algılamaları sebebiyle oluştuğu düşünülmektedir. Ayrıca, internetin başka bir boyuta evrileceği düşünülebilir.

Metaverse kavramının “ekonomik düzen” temasıyla ilişkilendirilmesi, kişisel verilerin toplanmasıyla ve kripto paraların insanların kullanımına sunulmasıyla benzerlik göstermektedir (Sparkes, 2021). Katılımcıların, kavramla ilgili bu ilişkilendirmelerinin, Metaverse’ü; kripto paraların revaçta olması ve mevcut para sisteminde değişiklik yapılarak modern köleliğin zincirlerinin daha da kırılmaz hale getirileceği şeklinde algılamaları sebebiyle oluştuğu düşünülmektedir. Bunun yanında, katılımcıların, Metaverse’ü; küreselcilerin, ünlüleri ön plana

çıkartıp yeni bir dünya düzeni yaratmaya çalışarak, insanlığı sömürmesi için bir illüzyon olarak gördükleri düşünülebilir.

Katılımcı öğretmenler; Metaverse kavramını, “eğitim” temasıyla ilişkilendirmişlerdir. Benzer şekilde, Metaverse uygulamaları sayesinde eğitim-öğretim ortamının daha işlevsel ve etkileşim temelli olabileceğine dair sonuçlar bulunmaktadır (Alkan ve Bolat, 2022; Díaz ve diğerleri, 2020; Hao, 2023; Korenova ve Fuchsova, 2019; Lee ve diğerleri, 2021; Lopes ve Gonçaves, 2021; Mystakidis, 2022; Sarıtaş ve Topraklıkoğlu, 2022). Bununla beraber, simülasyonlar sayesinde tecrübe edilmesi çok zor olan deneyimlerin yaşanması mümkün olacağı gibi, okul dışı öğrenmeler için de ilgi çekerek, öğrencileri güdüleyeceği düşünülmektedir (Hui ve diğerleri, 2022; Onu ve diğerleri, 2023; Uyar ve Şan, 2022). Böylelikle bir yandan zamandan tasarruf yapılırken diğer yandan imkânı olmayan öğrencilerin fırsat eşitliği konusundaki sınırlılıkları azaltılabilecektir (Lin ve diğerleri, 2022; Uyar ve Şan, 2022). Katılımcıların, kavramla ilgili bu ilişkilendirmelerinin, Metaverse’ü; eğitim-öğretim ortamına sunduğu katkılar bağlamında algılamaları sebebiyle oluştuğu düşünülmektedir. Özellikle pandemi sonrasında uzaktan eğitime geçilmesiyle, etkileşim gücünün daha yüksek olduğu bir platforma duyulan ihtiyaç da katılımcı öğretmenlerin bilişsel yapılarının oluşmasına sebep olmuş olabilir. Ayrıca, Metaverse’ün etkileşim ve deneyim özellikleriyle ilintili olduğu düşünülmektedir. Zaman ve mekân sınırı olmaksızın, etkileşim ve tecrübe temelli öğrenmeleri etkinlikler yoluyla sağladığı düşünüldüğü için ilişkilendirmelerin bu bağlamda olduğu düşünülmektedir. Ancak Türkiye’de eğitimin salt sanal ve dijital bir ortama evrilmesinden önce hibrit model ile entegre edilmesinin daha doğru olacağı düşünülmektedir (Uyar ve Şan, 2022). Temel eğitimde, özellikle de ilkökul öğrencileri için, öğrencilerle gerektiğinde birebir ilgilenilmesi gerekliliği ve o yaştaki öğrenciler için rehberlik eden bir rol modelin var olması gerekliliği hibrit modelin daha doğru olabileceğini desteklemektedir.

Katılımcı öğretmenler; Metaverse kavramını, “sosyal Metaverse” temasıyla ilişkilendirmişlerdir. Günümüzde sosyal medya kullanımı yaygınlaşmış ve artık bir iletişim aracına dönüşmüştür. Bireylerin ve dolayısıyla toplumun sosyalleşme gereksinimlerini karşılaması doğaldır; bu ihtiyacın Metaverse aracılığıyla giderilme olasılığı ise oldukça yüksektir. Mark Zuckerberg’in sosyal medya sitesinin adını ‘Meta’ olarak değiştirmesiyle sosyal medya ve Metaverse ilişkisi başka boyuta geçmiştir (Kuş, 2021). Katılımcıların, kavramı “sosyal Metaverse” ile ilişkilendirmeleri; Zuckerberg’in sosyal medya sitesinin adını “Meta” olarak değiştirmesinden ve içerisinde dijital içerikli oyunlar olmasından kaynaklanıyor olabilir.

Katılımcı öğretmenler; Metaverse kavramını, “uzay” temasıyla ilişkilendirmişlerdir. Benzer şekilde, deneyimlemesi zor tecrübelerin simülasyonla yapılabilmesi (Lee ve diğerleri, 2022) ve sanal hayattaki uzay kavramının gerçek hayattaki uzay kavramıyla birebir örtüşmesi (Berger ve diğerleri, 2016) gibi sonuçlar, ortaya çıkan bu tema ile ilişkili görülmektedir. Katılımcıların, kavramı “uzay” teması ile ilişkilendirmeleri; özellikle uzay yapısının simülasyonlarla öğretilmesinden kaynaklandığı düşünülmektedir.

Araştırmanın bulgu, yorum ve sonuçları ışığında, katılımcıların Metaverse’ü; fiziksel gerçekliğin sanal evrene yayılması olarak algıladığı değerlendirilebilir. Ayrıca, dijital varlıkların öte evrende etkileşim kurabildikleri sanal gerçeklik uygulaması olarak da algılandığı görülmektedir. Sınıf öğretmenlerinin Metaverse’ü, etkileşim içerisinde ve deneyime dayalı öğrenmeleri sağlayan sanal bir ortam olarak algılamaları; Metaverse teknolojilerinin, ilkökul öğrencilerinin stresleriyle başa çıkmasına yardımcı olduğu, gelişimlerini olumlu etkilediği ve bireysel öğrenmeleri sağladığı (Demetriadou ve diğerleri, 2020; Korenova ve Fuchsova, 2019; Onu ve diğerleri, 2023) bulgusuyla paralellik göstermektedir. Metaverse’e ilişkin olarak, yanlış kullanımının zarar getireceği düşüncesiyle bazı olumsuz görüşler bulunmaktadır. Öte yandan, doğru kullanımında insanların en önemli ihtiyaçlarından olan eğitime katkı sunabilir. Metaverse; simülasyon, sanal ve artırılmış gerçeklik gibi uygulamalarla eğitim durumlarını zenginleşerek daha gerçekçi hale getirebilir. Metaverse, sanal bir ortamda, etkileşim içerisinde

ve deneyime dayalı öğrenmeleri sağlamaktadır (Duan ve diğerleri, 2021; Hirsh-Pasek ve diğerleri, 2022; Suh ve Ahn, 2022). Ancak, dijital güvenlik zorlukları ve dijital izolasyon gibi sebepler, yüksek yaş grubundaki öğrencilerle ve özellikle mühendislik ve tıp gibi uygulamalı disiplinlerde kullanılmaya başlanmasının daha doğru olabileceğini göstermektedir. Kademeli olarak ilkokullarda, sınıf öğretmeni rehberliğinde kullanılmasının daha doğru olacağı değerlendirilmektedir.

Araştırmanın bulgu ve sonuçları doğrultusunda bazı öneriler verilebilir. Metaverse'e ilişkin öğrenci, yönetici ve velilerin bilişsel yapıları da incelenebilir. Metaverse ile öğretimde oluşabilecek aksaklıklara ilişkin ön çalışmalar yapılabilir. Yazılım, donanım ve ekipmanların geliştirilmesi için bilimsel araştırmalar yapılabilir. Farklı yaş grupları ve farklı disiplinler için Metaverse'ün etkileri bağlamında deneysel çalışmalar yapılabilir. Metaverse'e ilişkin olarak tutum ölçekleri geliştirilebilir. Öğretmenlerin Metaverse yaşantılarının sağlanacağı ortamlar oluşturulabilir. Metaverse teknolojilerinin eğitim ortamındaki kullanımıyla ilgili hizmet içi eğitimler verilebilir.

Verilerin gizliliği ve kimlik hırsızlığı gibi konular kapsamında bilgilendirmeler yapılabilir ve kişisel bilgilerin kötü amaçlar için kullanılmaması adına koruyucu tedbirler alınabilir. Metaverse teknolojileri, sosyal medyadaki bağımlılığı azaltıcı nitelikte geliştirilebilir. Ayrıca, finansal zorluklar ve insanların endişeleri hesaba katılmalıdır.

Dijital güvenlik zorlukları ve dijital izolasyon gibi nedenlerden dolayı, öncelikle uygulamalı disiplinlerde ve yüksek yaş gruplarında uygulanmalıdır. Teorik derslere ve küçük yaşta öğrencilerin kullanımına sunulması öğretmen rehberliğinde olmalıdır. Metaverse ortamında içerik zenginleştirilmeli ve görsel, işitsel ve dokunsal çok boyutlu uyarılarla desteklenmelidir. Öğrencilerin etkileşimde bulunacağı fırsatlar çoğaltılmalıdır.

Araştırmanın katılımcıları sadece sınıf öğretmenlerinden seçilmiştir. Anaokulu, ortaokul ve lise öğretmenlerinin de bilişsel yapıları ortaya çıkarılabilir. Ayrıca, katılımcıların çoğunlukla Metaverse ile etkileşimi olmayan öğretmenlerden oluşması araştırmanın sınırlılıklarındandır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu çalışma için İnönü Üniversitesi, Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulundan 30-11-2023 tarih, oturum sayısı:15, karar sayısı:9 ile etik izni alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Agrati, L. S. (2023). Tutoring in the metaverse: Study on student-teachers' and tutors' perceptions about NPC tutor. *Frontiers in Education*, 8, 1-12. <https://doi.org/10.3389/feduc.2023.1202442>
- Akpınar, B., & Akyıldız, T. Y. (2022). Yeni eğitim ekosistemi olarak metaversal öğretim. *Tarih Okulu Dergisi*, 15(56), 873-895. <https://doi.org/10.29228/joh.56881>
- Alalwan, N., Cheng, L., Al-Samarraie, H., Yousef, R., Alzahrani, A., & Sarsam, S. (2020). Challenges and prospects of virtual reality and augmented reality utilization among primary school teachers: A developing country perspective. *Studies in Educational Evaluation*, 66, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2020.100876>
- Alkan, S., & Bolat, Y. (2022). Eğitimde metaverse: Bilgilendirici bir literatür taraması. *Uluslararası Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(32), 267-295. <https://doi.org/10.29228/INESJOURNAL.63949>
- Alkhattabi, M. (2017). Augmented reality as e-learning tool in primary schools' education: Barriers to teachers' adoption. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 12(2), 91-100. <https://doi.org/10.3991/ijet.v12i02.6158>
- Bahar, M., Johnstone, A. H., & Sutcliffe, R. G. (1999). Investigation of students' cognitive structure in elementary genetics through word association tests. *Journal of Biological Education*, 33(3), 134-141.
- Bahar, M., Nartgün, Z., Durmuş, S., & Bıçak, B. (2022). *Geleneksel ve alternatif ölçme ve değerlendirme öğretmen el kitabı*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Batdı, V., Akyol, A., & Arslan, M. (2022). Eğitimde metaverse kullanımı. In T. Talan & V. Batdı (Eds.), *Teknoloji çağında eğitim ve güncel yaklaşımlar* (1st ed., pp. 23-50). Efe Akademi Yayınları.
- Berger, M., Jucker, A. H., & Locher, M. A. (2016). Interaction and space in the virtual world of second life. *Journal of Pragmatics*, 101, 83-100. <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2016.05.009>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2020). *Eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (27th ed.). Pegem Akademi.
- Chen, X., Zou, D., Xie, H., & Wang, F. L. (2023). Metaverse in education: Contributors, cooperations, and research themes. *IEEE Transactions on Learning Technologies*, 16(6), 1111-1129. <https://doi.org/10.1109/TLT.2023.3277952>
- Codish, D., & Ravid, G. (2014). Academic course gamification: The art of perceived playfulness. *Interdisciplinary Journal of E-Learning and Learning Objects*, 10, 131-151. <https://doi.org/10.28945/2066>
- Creswell, J. W. (2017). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. (S. B. Demir, Trans.). Eğitim Kitap.
- Dagli, G., Muhtaroglu, M. B., Bastas, M., & Altınay, F. (2023). Evaluation of primary school managers' duties in digital transformation. *Revista de Gestão e Secretariado (Management and Administrative Professional Review)*, 14(9), 15227-15249. <https://doi.org/10.7769/gesec.v14i9.2524>
- Damar, M. (2021). Metaverse shape of your life for future: A bibliometric snapshot. *Journal of Metaverse*, 1(1), 1-8. <https://doi.org/10.48550/arXiv.2112.12068>
- Demir, D. (2018). Algoritma öğretiminde sanal gerçeklik kullanımına yönelik öğrenci görüşlerinin öğrenme stilleri bağlamında incelenmesi [Unpublished master's thesis]. Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü.
- Demetriadou, E., Stavroulia, K.-E., & Lanitis, A. (2020). Comparative evaluation of virtual and augmented reality for teaching mathematics in primary education. *Education and Information Technologies*, 25, 381-401. <https://doi.org/10.1007/s10639-019-09973-5>

- Díaz, J. M., Andrés, C., Saldaña, D., & Alberto, C. (2020). Virtual world as a resource for hybrid education. *International Journal of Emerging Technologies in Learning (IJET)*, 15(15), 94-109. <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i15.13025>
- Duan, H., Li, J., Fan, S., Lin, Z., Wu, X., & Cai, W. (2021). Metaverse for social good: A university campus prototype. In *Proceedings of the 29th ACM International Conference on Multimedia (MM'21)* (pp. 153-161). New York, USA: Virtual Event, China.
- Ercan, F., Taşdere, A., & Ercan, N. (2010). Kelime ilişkilendirme testi aracılığıyla bilişsel yapının ve kavramsal değişimin gözlenmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 7(2), 136-154.
- Estudante, A., & Dietrich, N. (2020). Using augmented reality to stimulate students and diffuse escape game activities to larger audiences. *Journal of Chemical Education*, 97(5), 1368-1374. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.9b00933>
- Falchuk, B., Loeb, S., & Neff, R. (2018). The social metaverse: Battle for privacy. *IEEE Technology and Society Magazine*, 37(2), 52-61. <https://doi.org/10.1109/MTS.2018.2826060>
- Han, H., & Hong, S. (2022). A study on analyzing teachers' perception and needs of using metaverse in elementary online learning environment. *Journal of Digital Contents Society*, 23(8), 1383-1397. <https://doi.org/10.9728/dcs.2022.23.8.1383>
- Hao, L. F. (2023). Building participatory teaching agents and teaching roles for elementary students in the metaverse context. *Journal of Namibian Studies: History Politics Culture*, 33, 3391-3412. <https://doi.org/10.59670/jns.v33i.2465>
- Hirsh-Pasek, K., Zosh, J. M., Hadani, H. S., Golinkoff, R. M., Clark, K., Donohue, C., & Wartella, E. (2022). A whole new world: Education meets the metaverse. *Center for Education at Brookings*.
- Hovardas, T., & Korfiatis, K. (2006). Word associations as a tool for assessing conceptual change in science education. *Learning and Instruction*, 16(5), 416-432. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2006.09.003>
- Hui, J., Zhou, Y., Mohamed, O., Di, W., Zhang, L., & Zhang, S. (2022). Research on art teaching practice supported by virtual reality (VR) technology in primary schools. *Sustainability*, 14(3), 1246-1261. <https://doi.org/10.3390/su14031246>
- Kalınkara, Y., & Özdemir, O. (2022). Metaverse teknolojileri ve eğitimde kullanımı. In Y. Doğan & N. Şen Ersoy (Eds.), *Eğitimde metaverse: Kuram ve uygulamalar* (1st ed., pp. 51-70). Efe Akademi.
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar, ilkeler, teknikler* (35th ed.). Nobel Akademik Yayıncılık.
- King, R., & Hera, T. (2020). Fortnite streamers as influencers: A study on gamers' perceptions. *The Computer Games Journal*, 9(4), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s40869-020-00112-6>
- Korenova, L., & Fuchsova, M. (2019). Visualization in basic science and engineering education of future primary school teachers in human biology education using augmented reality. *European Journal of Contemporary Education*, 8(1), 92-102. <https://doi.org/10.13187/ejced.2019.1.92>
- Kuş, O. (2021). Metaverse: 'Dijital büyük patlamada' fırsatlar ve endişelere yönelik algılar. *Intermedia International e-Journal*, 8(15), 245-266. <https://doi.org/10.21645/intermedia.2021.109>
- Laine, J., Korhonen, T., & Hakkarainen, K. (2023). Primary school students' experiences of immersive virtual reality use in the classroom. *Cogent Education*, 10(1), 1-22. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2196896>
- Lee, H., Woo, D., & Yu, S. (2022). Virtual reality metaverse system supplementing remote education methods: Based on aircraft maintenance simulation. *Applied Sciences*, 12(5), 1-15.
- Lee, L.-H., Braud, T., Zhou, P., Wang, L., Xu, D., Lin, Z., & Hui, P. (2021). All one needs to know about metaverse: A complete survey on technological singularity, virtual ecosystem, and research agenda. *Journal of Latex Class Files*, 14(8), 1-66.

- Lee, S.-H., Park, B.-S., & Son, J.-M. (2022). The elementary classes of metaverse map creation for global citizenship education. *Journal of Digital Contents Society*, 23(7), 1205-1212. <https://doi.org/10.9728/dcs.2022.23.7.1205>
- Lin, H., Wan, S., Gan, W., Chen, J., & Chao, H.-C. (2022). Metaverse in education: Vision, opportunities, and challenges. *2022 IEEE International Conference on Big Data (Big Data)*, 2857-2866.
- Lopes, L. O., & Gonçalves, V. (2021). Evaluation of the augmented reality educational application for the 2nd cycle of primary school. *2021 16th Iberian Conference on Information Systems and Technologies (CISTI)* (pp. 1-6). <https://doi.org/10.23919/CISTI52073.2021.9476454>
- López-Belmonte, J., Pozo-Sánchez, S., Moreno-Guerrero, A.-J., & Lampropoulos, G. (2023). Metaverso en educación: una revisión sistemática. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 23(73), 2-31. <https://doi.org/10.6018/red.511421>
- MacCallum, K., & Parsons, D. (2019). Teacher perspectives on mobile augmented reality: The potential of metaverse for learning. In *Proceedings of the 18th World Conference on Mobile and Contextual Learning (mLearn 2019)* (pp. 21-28). Delft, Netherlands.
- Mystakidis, S. (2022). Metaverse. *Encyclopedia*, 2(1), 486-497.
- Onu, P., Pradhan, A., & Mbohwa, C. (2023). Potential to use metaverse for future teaching and learning. *Education and Information Technologies*, 6(9), 170-182. <https://doi.org/10.1007/s10639-023-12167-9>
- Orhan Karsak, H. G. (2017). Investigation of teacher candidates' opinions about instructional technologies and material usage. *Journal of Education and Training Studies*, 5(5), 204-216.
- Palamar, S. P., Bielenka, G. V., Ponomarenko, T. O., Kozak, L. V., Nezhyva, L. L., & Voznyak, A. V. (2021). Formation of readiness of future teachers to use augmented reality in the educational process of preschool and primary education. In *4th International Workshop on Augmented Reality in Education (AREdu 2021)* (pp. 334-350).
- Patterson, T., & Han, I. (2019). Learning to teach with virtual reality: Lessons from one elementary teacher. *TechTrends*, 63(1), 463-469. <https://doi.org/10.1007/s11528-019-00401-6>
- Rachmadtullah, R., Setiawan, B., Wasesa, A. J., & Wicaksono, J. W. (2022). Elementary school teachers' perceptions of the potential of metaverse technology as a transformation of interactive learning media in Indonesia. *International Journal of Innovative Research and Scientific Studies*, 6(1), 128-136. <https://doi.org/10.53894/ijirss.v6i1.1119>
- Reis, R., Escudeiro, P. M., & Escudeiro, N. F. (2012). Comparing social virtual worlds for educational purposes. *Education*, 1(1), 21-26. <https://doi.org/10.5923/j.edu.20110101.04>
- Sarıtaş, M. T., & Topraklıkoğlu, K. (2022). Systematic literature review on the use of metaverse in education. *International Journal of Technology in Education (IJTE)*, 5(4), 586-607. <https://doi.org/10.46328/ijte.319>
- Singh, J., Malhotra, M., & Sharma, N. (2022). Metaverse in education: An overview. In D. Bathla & A. Singh (Eds.), *Applying Metalytics to Measure Customer Experience in the Metaverse* (1st ed., pp. 135-142). Business Science Reference.
- Sontay, G., & Karamustafaoğlu, O. (2023). Artırılmış gerçeklik uygulamalarının öğretim sürecinde kullanılmasına yönelik sınıf öğretmenlerinin görüşleri. *Gazi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 9(3), 311-329. <https://doi.org/10.30855/gjes.2023.09.03.002>
- Sparkes, M. (2021). What is a metaverse? *New Scientist*, 251(3348), 1-18.
- Suh, W., & Ahn, S. (2022). Utilizing the metaverse for learner-centered constructivist education in the post-pandemic era: An analysis of elementary school students. *Journal of Intelligence*, 10(1), 1-15. <https://doi.org/10.3390/jintelligence10010017>

- Taşdere, A., & Kaya, M. F. (2016). İlkokul Türkçe eğitimi için alternatif bir ölçme değerlendirme tekniği: Kelime ilişkilendirme testi (KİT). *International Periodical for the Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 11(9), 803-820.
- Tlili, A., Huang, R., Shehata, B., Liu, D., Zhao, J., Metwally, A. S., & Burgos, D. (2022). Is metaverse in education a blessing or a curse: A combined content and bibliometric analysis. *Smart Learning Environments*, 9(24), 1-31. <https://doi.org/10.1186/s40561-022-00205-x>
- Tokcan, H. (2015). Sosyal bilgilerde kavram öğretimi. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Türk, G. D., & Darı, A. B. (2022). Metaverse'de bireyin toplumsallaşma süreci. *Stratejik ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 6(1), 277-297. <https://doi.org/10.30692/sisad.1074030>
- Tzima, S., Styliaras, G., & Bassounas, A. (2019). Augmented reality applications in education: Teachers' point of view. *Education Sciences*, 9(99), 1-18. <https://doi.org/10.3390/educsci9020099>
- Uyar, A., & Şan, İ. (2022). Metaverse ve eğitim. In Y. Söğüt & M. Birol (Eds.), *Sanal dünya sosyal medyada metalar ve metaverse* (1st ed., pp. 157-184). Nobel Akademik Yayıncılık.
- Walstra, K. A., Cronje, J., & Vandeyar, T. (2023). A review of virtual reality from primary school teachers' perspectives. *The Electronic Journal of e-Learning*, 21(4), 3060. <https://doi.org/10.34190/ejel.21.4.3060>
- Wangid, M. N., Rudyanto, H. E., & Gunartati, G. (2020). The use of AR-assisted storybook to reduce mathematical anxiety on elementary school students. *International Journal of Interactive Mobile Technologies (IJIM)*, 14(6), 195-200.
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2018). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. Seçkin Yayıncılık.
- Yue, K. (2022). Breaking down the barrier between teachers and students by using metaverse technology in education: Based on a survey and analysis of Shenzhen city, China. *13th International Conference on E-Education, E-Business, E-Management, and E-Learning (IC4E '22)* (pp. 40-44). <https://doi.org/10.1145/3514262.3514345>

İletişim/Correspondence

Fatih KAYA
fatihkaya.7320@gmail.com

Doç. Dr. İsmail ŞAN
ismail.san@inonu.edu.tr

Grammar Teaching Using Web 2.0 Tools In Teaching Turkish As A Foreign Language

Musa Can UYAR, Yıldız Teknik University, ORCID ID: 0000-0003-1910-7855

Eda TEKİN, Yıldız Teknik University, ORCID ID: 0000-0001-6831-8101

Abstract

The lack of materials beyond textbooks is noticeable in the teaching of Turkish grammar as a foreign language. Therefore, materials produced outside of textbooks gain importance. Digital resources such as Web 2.0 tools make learning grammar more enjoyable by offering interactive learning experiences to students. These tools provide various practical opportunities such as grammar-reinforcing games, online language learning platforms, and applications. Teachers and material developers support and diversify the language learning process by effectively using these tools to enrich teaching materials. In this way, it becomes easier for students to improve their language skills and gain a deeper understanding. The aim of this study is to examine the effect of teaching processes, carried out with textbooks and Web 2.0 tools, on students' success in grammar teaching. In this research, a post-test quasi-experimental method with experimental and control groups was preferred. The study group consisted of students at the B1 level at TÖMER, located at Yıldız Technical University, during the 2022-2023 academic year. From among the B1-level language classes, one control group and one experimental group were randomly selected from two different classes. Grammar was taught to the experimental group using Web 2.0 tools, while the control group was taught grammar using the textbook. A post-test was conducted at the end of the course for both the experimental and control groups. Additionally, a semi-structured interview form consisting of four open-ended questions was applied to the students in the experimental group after a six-week implementation. According to the findings obtained from the research, a significant difference was found in the success of the experimental group taught with Web 2.0 tools compared to the control group taught with the textbook.

Keywords: Turkish as a foreign language, Web 2.0, grammar, B1 level



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1111-1140
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1469159

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
16.04.2024

[Accepted](#)
17.10.2024

Suggested Citation

Uyar, M. C. & Tekin, E. (2024). Grammar teaching using web 2.0 tools in teaching Turkish as a foreign language, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1111-1140. DOI: 10.17679/inuefd.1469159
This research is supported by TÜBİTAK 2209-A University Students Research Projects Support Program with project number 1919B012204358.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In the process of teaching Turkish as a foreign language, in addition to the four basic language skills, the teaching of grammar also holds importance. Learners of Turkish as a foreign language need to learn the rules of the language along with skills because they need to learn and use the language in all its aspects (Karakuş Tayşi & Demir Atalay, 2017: 17). Textbooks are useful tools for the systematic progression of the teaching process. Despite the benefits brought by textbooks, they also have some shortcomings. According to a study by Karagöl (2021), one of the prominent issues is that textbooks are generally not suitable for online learning, and there is a lack of integrated online games in textbooks. It is observed that Web 2.0 tools are being incorporated into educational environments to overcome certain challenges. In this context, while previous studies have focused on specific topics in grammar, this research aimed to deliver all grammar topics at the B1 level to students through Web 2.0 tools.

Purpose

The aim of this study is to determine the effectiveness of teaching grammar in Turkish as a foreign language using Web 2.0 tools. The goal is to identify whether there is a significant difference in achievement between traditional grammar instruction using textbooks and grammar instruction utilizing Web 2.0 tools.

Method

This research is designed with a quasi-experimental model known as the posttest. In this model, there are randomly assigned experimental and control groups, and only a posttest is administered to both groups.

SPSS25 software was used for the analysis of data in comparing students' achievement in the grammar teaching with the use of Web 2.0 tools. Additionally, descriptive analysis was conducted for the data obtained through interviews with students.

Findings

The findings regarding the first sub-problem of "Is there a significant difference between the mean scores of the experimental and control group students in teaching Turkish as a foreign language at the B1 level of grammar instruction?" are presented in Tables 4 and 5. When Table 4 is examined, it can be seen that the final test data of the experimental and control groups exhibit a normal distribution ($p > .05$). When Table 5 is examined, the comparisons of final test scores between the experimental and control groups in terms of grammar can be seen. According to the table, there is a significant difference in favor of the experimental group between the mean scores of the students in the experimental group ($x = 84.5833$) and those in the control group ($x = 75.0000$) ($t = 2.432$, $p < .05$).

After the 6-week intervention with the experimental group students, a questionnaire consisting of 4 open-ended questions was administered. These questions respectively address the problems encountered in teaching grammar in the coursebook, the advantages of teaching grammar with Web 2.0 tools, the disadvantages of teaching grammar with Web 2.0 tools, and how teaching grammar with Web 2.0 tools affects learning.

Discussion & Conclusion

This study examines the effect of the use of Web 2.0 tools on the success of B1 level students in learning Turkish grammar. When the first sub-problem of the study is considered, a statistically significant difference is observed between the final test scores of the experimental and control groups, favoring the experimental group. It has been concluded from this study that Web 2.0 tools are an effective method in teaching grammar.

The first question of the semi-structured interview form for the second sub-problem of the study focused on the difficulties students faced in learning grammar from the textbook. One of the problems students encountered while learning grammar from the textbook was with verb forms. It was observed that students struggled with verbal adverb and verbal noun suffixes.

The second question of the interview form addressed the advantages students experienced when grammar instruction was conducted using Web 2.0 tools. Students expressed that they learned grammar more easily using Web 2.0 tools. One of the advantages students experienced during this process was the interactivity and enjoyment facilitated by the use of Web 2.0 tools.

The third question of the semi-structured interview form aimed to identify the disadvantages students encountered when grammar instruction was conducted using Web 2.0 tools. Most of the students (59%) stated that they did not experience any disadvantages.

The final question of the interview asked how grammar instruction conducted with Web 2.0 tools affected students' learning (positively-negatively). All students responded positively.

Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretiminde Web 2.0 Araçlarıyla Dil Bilgisi Öğretimi

Musa Can UYAR, Yıldız Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1910-7855
Eda TEKİN, Yıldız Teknik Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6831-8101



Öz

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde ders kitabı dışında materyallerin kısıtlılığı göze çarpmaktadır. Bundan dolayı ders kitabı dışında üretilen materyaller önem kazanmaktadır. Web 2.0 araçları gibi dijital kaynaklar, öğrencilere interaktif öğrenme deneyimleri sunarak dil bilgisini öğrenmeyi daha eğlenceli hâle getirmektedir. Bu araçlar, dil bilgisini pekiştiren oyunlar, çevrim içi dil öğrenme platformları ve uygulamaları gibi çeşitli pratik imkânları sunmaktadır. Öğretmenlerin ve materyal geliştiricilerin bu araçları etkili bir şekilde kullanarak ders materyallerini zenginleştirmesi, dil öğrenme sürecini desteklemekte ve çeşitlendirmektedir. Bu sayede, öğrencilerin dil becerilerini geliştirmeleri ve derinlemesine anlamaları daha kolay hâle gelmektedir. Bu çalışmanın amacı, dil bilgisi öğretiminde ders kitabı ve Web 2.0 araçlarıyla gerçekleştirilen öğretim süreçlerinin öğrencilerin başarılarına etkisini incelemektir. Bu çalışmada, son test deney ve kontrol gruplu yarı deneysel yöntem tercih edilmiştir. Çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi bünyesinde bulunan 2022-2023 öğretim yılında TÖMER’de yer alan B1 seviyesindeki öğrenciler oluşturmuştur. B1 düzeyinde bulunan dil sınıfları içerisinde tesadüfi olarak iki farklı sınıftan bir kontrol bir de deney grubu seçilmiştir. Deney grubuna Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi yapılırken kontrol grubuna ders kitabıyla dil bilgisi öğretimi yapılmıştır. Deney ve kontrol gruplarına kur bitiminde son test yapılmıştır. Ek olarak deney grubu öğrencilerine 6 haftalık uygulamadan sonra 4 açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgular doğrultusunda, Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi yapılan deney grubunun başarısında, ders kitabıyla dil bilgisi öğretimi yapılan kontrol grubuna göre anlamlı farklılık olduğu ortaya çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Yabancı dil olarak Türkçe, web 2.0, dil bilgisi, b1 seviyesi

İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1111-1140
DOI
10.17679/inuefd.1469159

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
16.04.2024

Kabul Tarihi
17.10.2024

Önerilen Atıf

Uyar, M. C. & Tekin, E. (2024). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1111-1140. DOI: 10.17679/inuefd.1469159
Bu araştırma, 1919B012204358 proje numarası ile TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı tarafından desteklenmiştir.

1. Giriş

Gelişen ve değişen dünya ile birlikte ana dilin beraberinde bir yabancı dil öğrenme ihtiyacı önemli hâle gelmiştir. Göç, eğitim, evlilik, kişisel merak ve akademik başarı gibi çeşitli sebeplerden dolayı insanlar, farklı bir dil öğrenme gereksinimi duymaktadırlar (Güzel & Barın, 2023: 15). Bireysel olarak ikinci bir dili öğrenmenin sebeplerinden biri de kişinin dünyaya farklı bakış açılarıyla bakmasının dışında farklı kültürleri ve geleneksel ritüelleri öğrenmesidir (İşcan, 2018: 4). Farklı kültürleri gördükçe insan zenginleşir ve anlam dünyası genişler. Türkçenin uluslararası anlamda tanınırlığının artması nedeniyle yabancı dil olarak Türkçe öğretimi de aynı paralellikte büyük bir artış göstererek ilerlemektedir (Biçer, 2012: 108). Bu artışla birlikte, Türkçe öğretimi faaliyetleri hem yurt içinde hem de yurt dışında devam etmektedir. Günümüzde dil öğrenmeye olan ilginin artması, sadece uluslararası arenada yaygın dillerin değil, aynı zamanda bölgesel ve kültürel öneme sahip dillerin de daha fazla ilgi görmesini sağlamıştır. Bu kapsamda, Türkçeye olan talep de giderek artmış ve Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi geniş kitlelere ulaşmaya başlamıştır. Bu süreçte, yalnızca dilin konuşma ve yazma becerilerine odaklanmak yeterli olmamakta; dil bilgisi öğretimi de büyük bir önem kazanmaktadır. Özellikle Türkçenin yapısal özellikleri ve dil bilgisi kuralları, öğrencilere dilin mantığını kavramaları açısından kritik bir rol oynamaktadır. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde, dört temel dil becerisinin öğretimine ek olarak dil bilgisi öğretimi de önem taşımaktadır. Bireyler kendi ana dillerini öğrenirken dil bilgisine ihtiyaç duymazken yabancı dil olarak Türkçe öğrenirken dil bilgisine ihtiyaç duymaktadır çünkü sürekli kendi ana dilleri ile öğrendikleri yabancı dil arasında karşılaştırmalar yaparlar (Barın, 1994: 54). Yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin becerilerin yanında dilin kurallarını öğrenmesinin sebebi, o dili bütün yönleriyle öğrenip kullanmasıdır (Karakuş Tayşi & Demir Atalay, 2017: 17). Bu sebeplerden ötürü yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisine yer vermenin gerekliliği ortaya çıkmaktadır.

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi sürecinde birtakım materyaller kullanılmaktadır. Öğretim ortamında yazılı materyal olarak ders kitapları ve çalışma yaprakları, el kitapçıkları; görsel olarak resimler, grafikler, şemalar; görsel-işitsel olarak televizyon programları ve video kayıtları; gerçek kişi, nesnelere ve modeller, kavram haritaları, bulmacalar, kukla, deneyler, yapbozlar, kesme-katlama-yapıştırma materyalleri, PowerPoint sunumları, etkinlik dosyası (portfolyo), eğitici yazılımlar, internet ve web siteleri, dijital öykü gibi materyaller kullanılmaktadır (Yanpar Yelken, 2021). Bu materyallerin kullanımında belli ölçütlere dikkat etmek gerekir. Hedef kitlenin Türkçe bilme düzeyi, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde materyallerin niteliğini belirleyen önemli bir ölçüttür (Duman, 2013). Yabancı dil öğretim materyali hazırlarken genel öğretim materyali tasarım ilkelerine de uymak zorunludur (Bağçeçi & Kılıç, 2012). Bunun dışında dil öğretim sürecinde doğru materyal seçiminin yapılması ve bunların doğru zamanda kullanımı, öğreticinin sorumluluğundadır (Demirel & Gök, 2021).

Dil eğitiminde en sık başvurulan araçlar, görsel materyallerdir. Bunun sebebi ise öğretim ortamına kolayca taşınabilir ve ulaşılabilir olmasıdır (Şengül, 2018: 336). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde ise en sık kullanılan materyallerin başında ders kitapları gelmektedir (İltar, 2022:89). Ders kitapları, öğretmenlerin rahatlıkla izleme imkânı bulabileceği ve öğrencilerin de ihtiyacı olan eğitimsel ve kültürel öğelere erişebileceği faydalı kaynaklardır (Tarakcıoğlu, 2012). Ders kitapları, öğretim sürecinin planlı ve programlı ilerlemesi için faydalı bir araçtır ancak ders kitaplarının sağladığı faydaların aksine birtakım eksiklikleri de bulunmaktadır. Karagöl (2021) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarının uzaktan eğitim sürecinde uygulanabilirliğini ölçmek amacıyla öğretici görüşleri incelenmiştir. İncelenen öğretici görüşlerinde ders kitaplarının yetersizliği konusunda bazı eksikliklerin olduğu tespit edilmiştir. Kitapların genel olarak çevrim içi öğretime uygun olmaması ve ders kitaplarına entegre edilmiş çevrim içi oyunların olmaması öne çıkan eksiklikler arasında yer almaktadır. Fidan'ın (2016) yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarında yer alan dil bilgisi konularının öğretmen ve öğrenci görüşlerine göre incelendiği çalışmasına göre, ders kitaplarının

öğretmenler tarafından yetersiz bulunmasının nedenlerinden biri, öğretmenlerin %28,57'sinin dil bilgisi konularıyla ilgili örnek cümlelerin veya etkinliklerin yetersiz veya yanlış olduğunu düşünmeleridir (Fidan, 2016: 268). Gün, Akkaya ve Kara'nın (2014) yabancı dil olarak Türkçe öğretimindeki ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde yer alan öğretim elemanları tarafından incelendiği çalışmada ise öğretim elemanlarının sadece %20'si yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının dil bilgisi öğretim alanını geliştirmeye uygun olduğunu düşünmekte; diğer %20'si uygun bulmamakta, %60'ı ise kısmen uygun bulmaktadır. Tüm bu araştırmalardan çıkan sonuçlardan hareketle yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde ders kitabı dışında ek olarak bir materyale yer vermenin önemli olduğu görülmektedir.

1.1. Web 2.0 ve Yabancı Dil Öğretimi

Web 2.0, Web teknolojisindeki yaşanan değişimlere bağlı olarak birden ortaya çıkmamıştır. Bu değişimler öncesinde Web 1.0 döneminde oluşturulan web siteleri durağan bir yapıya sahiptir ve sadece okumaya elverişli bir ortam sunmaktadır (Yeşilyurt, 2019). 2000'li yılların başında, önceleri oluşturulan "yalnızca okuma webi"nden (web 1.0) farklı olan yeni web araçları ortaya çıkmış ve düşük maliyetle hatta ücretsiz olarak çevrim içi içerik oluşturmayı, paylaşmayı ve iş birliği yapmayı sağlamıştır. "Okuma ve yazma webi" (Web 2.0) ile artık kullanıcı pasif değil ve insanlar farklı sayfalara hızlı erişimle içerik seçmekte ve üretmektedirler. Bunun yanı sıra, Web 2.0, sosyal amaçlar ve etkileşimler için potansiyelini artıran yeni bir boyut kazanmıştır. Web 2.0 araçları, kullanıcının içerik oluşturmasını ve diğer kullanıcılarla etkileşimde bulunmasını sağlayan internet araçlarıdır. Dolayısıyla, Web 1.0 araçlarından farklıdır; çünkü Web 1.0 araçları kullanıcıya web üzerinden bilgi alınmasını sağlar. Kullanıcı artık bilginin pasif bir alıcısı veya tüketicisi değildir; aksine, aktif bir içerik üreticisidir. Web 2.0 araçlarının ortaya çıkması, yaşamın tüm alanlarını olumlu yönde etkilemiş ve eğitim, bu araçların en büyük payına ulaşmıştır (Mohammed vd., 2020: 179). Bilgi teknolojisinin hızlı gelişimi, özellikle de Web 2.0, dil eğitimi önemli ve yenilikçi bir şekilde geliştirmiştir (Luo, 2013). Bu platformda kullanıcılar; içerik oluşturma, paylaşma, yorum yapma, diğer kullanıcılarla iş birliği yapma ve bilgi/fikir alışverişinde bulunma gibi etkinlikleri gerçekleştirmektedirler (McLoughlin & Lee, 2007). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de öğrencilerin dil öğrenimleri için ders kitabının yanı sıra kullanılabilir materyaller arasında Web 2.0 araçlarıyla desteklenen etkinlikler gelmektedir. Web 2.0 araçlarıyla birlikte öğretici ve öğrenciler etkileşim içerisinde olup süreci ilerletirler. Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla etkinlikler tasarlamak, süreci daha verimli ilerletmek açısından önemlidir. Göker ve İnce (2019) tarafından yapılan çalışmada, dil bilgisi öğretiminde yer alan "belirtme durumu" konusu, Web 2.0 araçlarından biri olan 3 Dakikada Türkçe ile öğretilmiştir. Web 2.0 aracıyla öğretim yapılan grubun akademik başarısı geleneksel öğretimle sürdürülen kontrol grubuna göre daha yüksek çıkmıştır. Keskin'in (2021) yaptığı çalışmada, Web 2.0 uygulamalarının 5. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarısına etkisi incelenmiştir. Deney grubuna 'kök ve ekler' konusu Web 2.0 araçlarıyla (Microsoft Teams, Wordart, Coggle, Mentimeter, Wordwall, Quizizz, Socrative ve Kahoot!) öğretilirken kontrol grubunda ise geleneksel yöntemler kullanılmıştır. Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan etkinliklerle 'kök ve ekler' konusunu öğrenen 5. sınıf öğrencilerinin akademik başarısında istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğu tespit edilmiştir. Zarzycka-Piskorz (2016), Kahoot Web 2.0 aracılığıyla üretilen oyunların dil bilgisi öğrenimindeki motive etme durumunu incelemiştir. Çalışmanın sonucunda, öğrencilerin yaklaşık %70'i Kahoot oynadıktan sonra dil bilgisi öğrenmeye motive hissettiği ortaya çıkmıştır. Çelik ve Kara'nın (2024) Web 2.0 araçlarıyla EFL (İngilizceyi Yabancı Dil olarak Öğrenenler) sınıflarında teknoloji entegreli dil bilgisi öğretimi yaptığı çalışmada, kontrol grubundaki öğrenciler geleneksel öğretime tabi tutulurken deney grubu öğrencileri de çeşitli İngilizce öğrenme Web sitelerine ek olarak Web 2.0 araçlarıyla desteklenmiştir. Çalışmanın sonucunda, deney grubundaki öğrencilerin dil bilgisel yeterlilikleri, içsel motivasyonları, öz güvenleri ve İngilizce öğrenmeye karşı genel tutumları kontrol grubu öğrencilerine göre daha anlamlı bir şekilde arttığı tespit edilmiştir.

Karadağ ve Garip (2021) tarafından yapılan çalışmada, 6. sınıfta öğrenim gören 15 öğrenciye Türkçe dersi okuma becerisinde yer alan “T.6.3.29. Okudukları ile ilgili çıkarımlarda bulunur.” kazanımına yönelik toplam 6 hafta boyunca LearningApps Web 2.0 aracılığıyla hazırlanan etkinlikler uygulanmıştır. Web 2.0 araçlarından LearningApps'in kullanımıyla ilgili öğrencilerin olumlu geri bildirimler verdiği görülmüştür. Araştırma sonuçlarına göre, öğrenciler uygulamayı beğenmiş, derslerinde onlara katkı sağladığını belirtmiş ve LearningApps'i çalışma kâğıtlarına tercih etmişlerdir. Ayrıca, gelecekteki derslerinde de LearningApps'i kullanmak istediklerini ifade etmişlerdir. Aydoğdu'nun (2023) yaptığı çalışmada, yabancı dil olarak Türkçe öğrenenlerin yazma becerisinde karşılaştıkları özyeterlik düşüklüğü, kaygı ve dil bilgisi hatalarına yönelik Padlet Web 2.0 aracı kullanılarak sanal sınıf gazetesi hazırlanıp etkileşimli bir yazma etkinliği düzenlenmiştir. Çalışmanın sonucunda, Padlet'in kullanımıyla ilgili öğrencilerin %83,3'ü Padlet'i öğretimde etkili bulurken, %16,7'si biraz etkili bulmuştur. Yılmaz (2022) tarafından yapılan çalışmada, öğrencilerin yabancı dil öğretiminde duyduğunu anlama, okuduğunu anlama, konuşma ve yazma becerilerini geliştirmek için uzaktan ve yüz yüze olarak kullanılabilen Web 2.0 araçlarından Kahoot ve Quizizz'in olumlu ve olumsuz yönleri karşılaştırılmıştır. Yapılan çalışmanın sonucunda, Kahoot ve Quizizz uygulamalarının internet erişimi olan sınıflarda mobil cihazların oyun öğelerinden faydalanarak öğretimi daha ilgi çekici hâle getirdiği ve eğlenceli bir şekilde faaliyetlerin sürdüğü belirtilmiştir. Tüm bu öğrenci görüşlerinden hareketle Web 2.0 araçlarını derslere entegre etmek önemli görülmektedir. Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde yaşanması muhtemel eksiklikleri bertaraf etmede, dil eğitimi eğlenceli bir hâle getirmede, kaygıyı azaltıp motivasyonu artırmada, hızlı, kolay ve etkili bir öğrenme sağlamada Web 2.0 araçları kullanılmaktadır (Kurudayıoğlu & Mutlu, 2022: 210). Wang ve Vásquez'in (2012:424) gerçekleştirmiş oldukları meta analizde Web 2.0 araçları ile ilişkilendirilen en büyük avantajın Web 2.0 araçlarının olumlu dil öğrenme ortamı oluşturması olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bu eğitimsel faydaları göz önünde bulundurarak Web 2.0 teknolojileri dil öğrenme ve öğretme için ideal ortamlar olarak hizmet etmektedir. İçerdikleri çeşitli özellikler sayesinde, bu sosyal uygulamalar dil öğrenmeyi veya öğretmeyi eğlenceli, etkileşimli ve ilginç bir süreç hâline getirmektedir. İnsanların birbirleriyle bağlantı kurmalarına yardımcı olan çevrim içi platformlar aynı zamanda dil öğrenmeyi daha hızlı ve ilgi çekici hâle getirmek için de kullanılmaktadır (Faizi, 2018:1222).

Alan yazın incelendiğinde, Web 2.0 araçlarının eğitimde başarıyı artırmada etkisinin olduğu ortaya çıkmıştır. Tüm bu araştırmalardan çıkan sonuçlara göre Web 2.0 araçlarının eğitim ortamlarına dâhil edilip birtakım sorunları aşmada kullanıldığı görülmektedir. Bu bağlamda daha önceki yapılan çalışmalar dil bilgisinde belirli konulara odaklanırken bu araştırmada B1 seviyesindeki tüm dil bilgisi konuları Web 2.0 araçlarıyla öğrencilere aktarılmıştır. Çalışmanın bu bağlamda özgün olduğu ve alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Önemi

Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde materyaller kısıtlıdır. Bu çalışmayla birlikte Web 2.0 araçları kullanılarak oluşturulan dil bilgisi etkinlikleri alana katkısı bakımından değerlidir. Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan etkinlikler, ders kitabındaki monoton etkinliklerin dışında etkileşimli bir şekilde öğrencilerin öğrenmesine kolaylık sağlar. Bu çalışma, alan yazına yeni etkinlikler sunması ve öğretmenlerin de bunlardan faydalanması bakımından önemlidir. Ayrıca çalışmanın bir seviyedeki tüm dil bilgisi konularını ele alması da çalışmayı önemli kılmaktadır.

1.3. Araştırmanın Amacı

Bu araştırmanın amacı, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretiminin etkililiğini belirlemektir. Geleneksel olarak ders kitaplarıyla dil bilgisi öğretimi ve Web 2.0 araçları ile dil bilgisi öğretimi arasında başarıda anlamlı bir farkın olup olmadığını tespit etmektir.

1.4. Araştırmanın Problem Cümlesi

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B1 seviyesi dil bilgisi öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanılması öğrencilerin başarısını etkiler mi?”

1.5. Araştırmanın Alt Problemleri

1. Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B1 seviyesi dil bilgisi öğretiminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?
2. Öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?

1.6. Araştırmanın Sınırlılıkları

Bu çalışma; Yıldız Teknik Üniversitesi Türkçe Öğretim Merkezi’nde (TÖMER) yer alan B1 düzeyindeki 24 öğrenciyle, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 düzeyindeki dil bilgisi konularıyla ve 7 farklı Web 2.0 aracıyla (Kahoot, H5P, LearningApps, Wooclap, Mindmeister, Wordwall ve Padlet) sınırlıdır.

2. Yöntem

Bu bölümde araştırmanın deseni, çalışma grubu, araştırmada kullanılan veri toplama aracı, veri toplama süreci ve verilerin analizi açıklanmaktadır.

2.1. Araştırma Deseni

Bu araştırma, gerçek deneme modellerinden biri olan son test kontrol gruplu modelle tasarlanmıştır. Bu modelde, rastgele atanmış deney ve kontrol grupları bulunur ve her iki gruba sadece son test uygulanır. Genellikle, bu tür denemelerde ön test uygulanması mümkün olmadığından veya gereksiz olduğundan, sadece son test kullanılır. Bu desende, grupların rastgele atanmasıyla, deney öncesi gruplar arasında benzerlik sağlanır ve bu sayede deney öncesi ölçmenin iç ve dış geçerlik üzerindeki etkileri azaltılmış olur (Karasar, 2010: 98).

2.2. Çalışma Grubu

Bu araştırmanın çalışma grubunu Yıldız Teknik Üniversitesi bünyesinde bulunan 2022-2023 öğretim döneminde TÖMER’de yer alan B1 seviyesindeki öğrenciler oluşturmuştur. B1 düzeyinde bulunan dil sınıfları içerisinde tesadüfi olarak seçilmiş iki farklı sınıftan bir kontrol bir de deney grubu oluşturulmuştur. Deney grubuna Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi yapılırken kontrol grubuna ders kitabıyla öğretim yapılmıştır.

Çalışmada veri elde etmek amacıyla son test kontrol gruplu model benimsenmiştir. Grupları 12 deney ve 12 kontrol grubu öğrencisi olmak üzere toplam 24 öğrenci oluşturmuştur. Deney grubu öğrencileri 6 hafta boyunca B1 düzeyinde yer alan dil bilgisi konularını Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan etkinlikler yoluyla öğrenmiştir. Kontrol grubu öğrencileri ise B1 düzeyindeki dil bilgisi konularını Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı ile öğrenmiştir. Uygulama yapılan öğrencilerin bilgileri Tablo 1’de şu şekilde gösterilmiştir:

Tablo 1.*Çalışma Grubuna Ait Bilgiler*

Demografik Değişkenler		Frekans (f)		
		Deney Grubu	Kontrol Grubu	
Cinsiyet	Erkek	7	9	
	Kadın	5	3	
Yaş	16-20	8	9	
	21-25	4	1	
	26-30	-	2	
Öğrencilerin Urukları	Orta Doğu	İran	2	-
		Irak	1	-
		Yemen	1	-
	Orta Asya	Kazakistan	1	-
		Tacikistan	1	1
		Türkmenistan	1	-
		Kuzey Kafkasya	Dağıstan	-
	Afrika	Çeçenistan	-	2
		İnguşetya	-	1
		Fas	3	1
	Balkanlar	Gine	1	-
		Arnavutluk	1	-
	Güney Amerika	Kolombiya	-	1
	Kuzey Amerika	Meksika	-	1
Toplam		12	12	

2.3. Veri Toplama Aracı

Araştırmada veri toplama aracı olarak, öğrencilerin dil bilgisini ölçecek ve son test niteliği taşıyan bir ölçme aracı geliştirilmiştir. Bu ölçme aracının geliştirilme süreci şu aşamalardan geçmiştir: Öncelikle, dil bilgisi konularını kapsayan kapsamlı bir içerik listesi oluşturulmuştur. Bu liste, İstanbul Yabancılar İçin Türkçe Kitabı'ndaki dil bilgisi konularına dayalı olarak belirlenmiş ve B1 seviyesinin dil bilgisi alanlarını kapsayacak şekilde hazırlanmıştır. İçeriğin oluşturulmasının ardından, farklı soru tipleri (çoktan seçmeli, doğru-yanlış, kısa cevaplı) kullanılarak test soruları geliştirilmiştir.

İkinci aşamada, hazırlanan test taslağı iki alan uzmanına gönderilmiş ve uzmanlardan geri bildirim alınmıştır. Uzmanlar, testin içeriğini, soru biçimlerini ve kapsamını değerlendirmiş, gerekli düzeltmeler ve iyileştirmeler hakkında önerilerde bulunmuştur. Uzmanlardan alınan geri bildirimler doğrultusunda, testin içeriği gözden geçirilmiş ve gerekli değişiklikler yapılmıştır. Son hâli verilen son test, hem kontrol hem de deney grubuna uygulanmıştır. Ayrıca yine araştırmacı tarafından görüşme formu geliştirilmiştir. Görüşme formu hazırlandıktan sonra yabancı dil olarak Türkçe öğretimi alanında iki alan uzmanına gönderilmiş ve alan uzmanlarından gelen dönütler doğrultusunda gerekli düzeltmeler yapıp görüşme formunun son hâli oluşturulmuştur. Bu yarı yapılandırılmış görüşme formu ile öğrencilerle görüşülüp öğrencilerin derslerde Web 2.0 araçları ile dil bilgisi öğretimine yönelik görüşleri alınmıştır. Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik olarak elde edilen sonuçlar doğrultusunda, 6 hafta boyunca deney grubu öğrencilerinin yaşadığı deneyimleri öğrenmek için dört açık uçlu sorudan oluşan yarı yapılandırılmış görüşme formu uygulanmıştır. Bu görüşme formunun veri analizi, nitel veri analizi yöntemlerinden betimsel analiz yöntemi kullanılarak yapılmıştır. Öğrencilerin görüşleri, onların rızasıyla ve gönüllü bir

şekilde alınmıştır. Görüşler, ses kayıt cihazına kaydedilip ardından yazıya geçirilmiştir. Word dosyasına öğrencilerin görüşleri birebir alınmış ve “Ö₁, Ö₂, Ö₃, Ö₄..... Ö₁₂” olarak aktarılmıştır.

2.3.1. Araştırmada Kullanılan Web 2.0 Araçları

Araştırmada, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 seviyesinde yer alan dil bilgisi konuları ele alınarak Web 2.0 araçlarıyla etkinlikler tasarlanmıştır. Araştırmada 7 farklı Web 2.0 aracı kullanılarak etkinlikler oluşturulmuştur. Etkinlikler, Web 2.0 araçlarından Wordwall, Kahoot, H5P, Learningapps, Mindmeister, Wooclap ve Padlet kullanılarak tasarlanmıştır.

Tablo 2.

Web 2.0 Aracı ve Dil Bilgisi Konu Eşleştirmesi

Web 2.0 Aracı	Dil Bilgisi Konusu	Seviye
Wordwall	Zarf-fiil [-(y)Arak]	B1
Kahoot	Zarf-fiil [-(y)A-(y)A]	B1
H5P	Şimdiki zamanın hikâyesi	B1
H5P	Zarf-fiil [-(y)ken]	B1
LearningApps	İsim-fiil [-mA, -(y)Iş, -mAk]	B1
H5P	Gereklilik kipi	B1
LearningApps	Gereklilik kipinin hikâyesi	B1
Wooclap	Zarf [-mAk için, -mAk üzere]	B1
H5P	Zarf [-mAktAnsa, -A rağmen]	B1
H5P	Dilek kipi	B1
Mindmeister	Dilek kipinin hikâyesi	B1
H5P	Zarf-fiil [-IncA]	B1
LearningApps	Zarf-fiil [-(I/A)r- mAz]	B1
Wordwall	Şart kipi	B1
LearningApps	Şart kipinin hikâyesi	B1
Padlet	Zarf-fiil (-DiğİndAn beri, -(y) All, -DI -(y) All)	B1

Tablo 2’de hangi dil bilgisi konusunun hangi Web 2.0 aracılığıyla tasarlandığı görülmektedir. B1 seviyesinde 16 farklı dil bilgisi konusu ile ilgili Web 2.0 etkinliği hazırlanmıştır. 6 etkinlikte H5P, 4 etkinlikte LearningApps, 2 etkinlikte Wordwall ve birer etkinlikte ise Kahoot, Wooclap, Mindmeister ve Padlet araçlarından faydalanılmıştır. Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan B1 düzeyindeki etkinliklerin bağlantısına Ek 1’de yer verilmiştir.

2.3.1.1. Wordwall

Wordwall; eşleştir, test, kutuyu aç, çarkıfelek, hafıza kartları, kelime çorbası, bulmaca, gibi çeşitli etkinlik türlerini içerisinde barındıran çevrim içi web tabanlı bir araçtır. Wordwall sayesinde öğrencilerle birlikte derslerde etkileşimli bir şekilde öğrenme sağlanmakta ve oyunlar yoluyla eğlenceli bir süreç geçirilmektedir (İnal & Arslanbaş, 2021: 243). Eğiticiler dil bilgisi konularını içeren etkinlikler oluşturup öğrencilerin kendilerini sınamalarına olanak tanıyacak ortamlar yaratmaktadır. Bununla birlikte dil bilgisi konularının cümle içinde kullanımının sezdirilmesi, eşleştirme ve boşluk doldurma gibi etkinlikler aracılığıyla olmaktadır (Eroğlu, 2023: 306-307). Ayrıca uygulamada öğrencilere belirlenen konularda ödev verilmekte, hazırlanan etkinlik öğretmen ve öğrencilerle açık erişim hâlinde sunulmaktadır (Kökçü, 2023: 54). Bu araştırmada, B1 seviyesindeki “zarf-fiil -(y)Arak” ve “şart kipi” konuları Wordwall kullanılarak tasarlanmıştır. Tasarlanan bu etkinlik, farklı temalarda ve şablonlarda kullanılmaktadır. Wordwall uygulamasına ait örnek bir etkinlik Şekil 1’de gösterilmiştir.

Şekil 1’de örneği verilen Wordwall Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan “şart kipi” dil bilgisi konusu, 6 farklı şart kipini örnekleyen cümleyle uygulanmıştır. Bu cümlelerde şart kipi olan yerler boş bırakılmıştır. Cümlelerin yanındaki kutucuklarda da o boşluklara gelecek şart kipi içeren 6 sözcük bulunmaktadır. Öğrenciler cümleleri okuyup yandaki kutucuklarda verilen şart kipi içeren sözcükleri cümlenin bağlamına uygun bir şekilde yerleştirmiştir.

Şekil 1.

Wordwall uygulamasına ait örnek bir etkinlik

0:04

sekizdeyse		Ali sonra arayalım.
dersteysen		Eğer ödevlerini dışarı çıkabilirsin.
yaparsan		Ahmet'le görüşmek bunu açıkça söylemelisin.
gidiyorsan		Akşam maç gelebilirim.
istemiyorsan		Hava tişörtünü giyebilirsin.
sıcaksa		Kütüphaneye ben de seninle geleyim.

Submit Answers
🔊 🔊

2.3.1.2. Kahoot

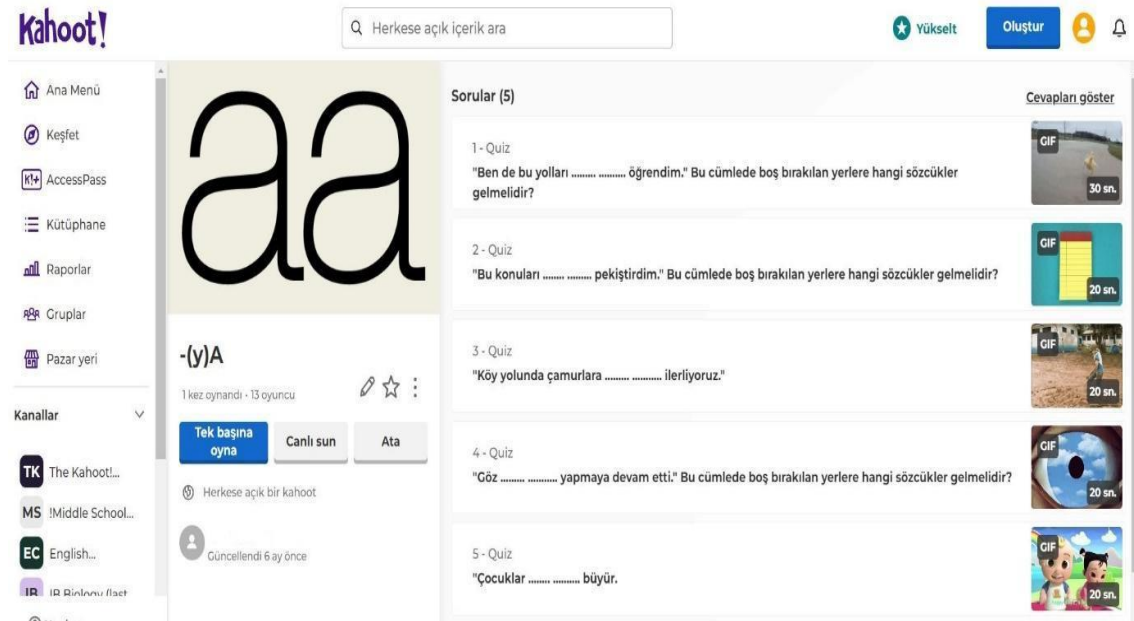
Kahoot, iş birliğine ve takım oyunlarında öğrencilerin birlikte kalıcı öğrenmesine olanak tanıyan bir Web 2.0 aracıdır (Metem & Batıbay, 2019: 1037). Birtakım anketler yapmada, öğrenilen bilgilerin sınanmasında ve basit düzeyde kısa sınavlar yapmada etkili olan oyun tabanlı, çevrim içi ve eş zamanlı bir şekilde kullanılmaktadır (Eroğlu, 2023: 301). Bu açıdan Kahoot’un ölçme ve değerlendirme aracı olarak da kullanıldığı görülmektedir. Kahoot, 4 çeşit ulamda oyunlaştırılmış eğitimler hazırlamaya olanak tanıyan bir araçtır. Bu ulamlar, “bilgi yarışması (Quiz), tartışma (Discussion), anket (Survey) ve karıştırma (Jumble)” olarak sınıflandırılmaktadır (Yılmaz, 2022: 657). Farklı etkinliklerin yapılması öğrencinin derse karşı ilgisini artırmada faydalı olmaktadır. Ayrıca Kahoot uygulamasının yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde de kullanıldığı görülmektedir. Kahoot’un dil bilgisi öğretiminde öğrencilerin derse karşı ilgisini ve etkin katılımını artırmak için birtakım ödüller, skora dayalı etkinlikler veya rekabetçi öğeler eklenebilir

(Eroğlu, 2023: 302). Bunların eklenmesi öğrencinin ilgisini ve motivasyonunu artırabilir fakat bunlar yerinde olmalıdır. Bu araştırmada, B1 seviyesindeki “zarf-fiil -(y)A-(y)A” dil bilgisi konusu Kahoot kullanılarak tasarlanmıştır. Kahoot uygulamasına ait örnek bir etkinlik Şekil 2’de gösterilmiştir.

Şekil 2’de örneği verilen Kahoot Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan “-(y)A-(y)A” dil bilgisi konusu, 5 farklı hareketli resim (gif) içeren cümleyle uygulanmıştır. Öğrencilere Kahoot oyun kodu verilmiştir. Sonrasında öğrenciler uygulamaya girerek hazır hâle geldiklerinde araştırmacı oyunu başlatmıştır. Bütün seçeneklerde sonu “-(y)A-(y)A” ile biten sözcükler yer almaktadır. Öğrenciler, hareketli resimlere (gif) bakarak 4 seçenek arasından cümlenin bağlamına uygun gelecek şekilde seçeneği işaretlemiştir.

Şekil 2.

Kahoot uygulamasına ait örnek bir etkinlik



2.3.1.3. H5P

Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi açısından H5P eğitim aracı, dört temel dil becerisi ve ayrıca kelime ve dil bilgisi öğretiminde etkinlikler oluşturmada önemli bir rol oynamaktadır; yabancı dil öğreticilerine dersin öncesi, sırası ve sonrasında içerik yaratma ve bunların derste uygulanması ve daha sonrasında bunların sınanması aşamalarında birtakım faydalar sağlayacak özellikler barındırmaktadır (Sarıgül, 2021:53). H5P eğitim aracında 50’den fazla içerik türü bulunmaktadır. Bu farklı içerik türleri sayesinde etkinlikler zengin bir görünüme bürünmektedir. Bu araştırmada, B1 seviyesindeki “şimdiki zamanın hikâyesi”, “zarf-fiil [-(y)ken]”, “gereklilik kipi”, “zarf-fiil [-mAktAnsa, -A rağmen]”, “dilek kipi”, “zarf-fiil [-IncA]” dil bilgisi konuları H5P kullanılarak tasarlanmıştır. H5P uygulamasına ait örnek bir etkinlik Şekil 3’te gösterilmiştir.

Şekil 3’te örneği verilen H5P Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan “gereklilik kipi” dil bilgisi konusu, koronavirüs riskine karşı uyulması gerekenler temasıyla uygulanmıştır. Koronavirüse karşı uyulması gereken kurallar, gereklilik kipi kullanılarak “boşluk doldurma, kutulara sürükleme, doğru-yanlış, video izleyip kutucukları sürükleme, etkileşimli videoda soru cevaplama” şeklinde tasarlanmıştır. Öğrenciler, resim ve altında yer alan cümleleri okuyarak gereklilik kipi içeren boşlukları doldurmuş, kutucukları sürüklemiş ve doğru-yanlış seçeneğini işaretlemiştir. Ayrıca pandomim şeklinde yer alan videoları izleyip gereklilik kipindeki sözcükleri doğru kutulara sürüklemiş ve etkileşimli videoda da videonun sonuna yerleştirilen doğru-yanlış sorusunu cevaplamıştır.

Şekil 3.

H5P uygulamasına ait örnek bir etkinlik

The screenshot displays an H5P application interface. At the top, there is a navigation bar with a hamburger menu icon, the title "Sıvı-beslenme-uyku", and a progress indicator "6 / 10" with navigation arrows. Below the navigation bar is a sidebar menu with the following items: "SAĞLIK- Koronavirüs R...", "El yıkama", "Mendil", "Tokalaşma, sarılma", "El-göz-ağız-burun", "Havalandırma", "Sıvı-beslenme-uyku" (selected), "Başlıksız Kelimeleri Sürü...", "Ateş-öksürük", "Temas-maske", and "Havlu kullanımı". The main content area features a video player showing a person in a white shirt and black suspenders, with a video progress bar at 0:13 / 1:11. Below the video player is a text-based activity with the instruction "Kelimeleri doğru kutulara sürükleyin." (Drag the words to the correct boxes). The text reads: "Bol sıvı _____, dengeli _____, uyku düzenimize dikkat _____." To the right of the text are three boxes labeled "tüketmeliyiz", "beslenmeliyiz", and "etmeliyiz". A "Kontrol et" button is located below the text. At the bottom of the interface, there is another navigation bar with an upward arrow, the title "Sıvı-beslenme-uyku", and a progress indicator "6 / 10" with navigation arrows.

2.3.1.4. LearningApps

LearningApps, kullanıcılarına eğitsel içerik oluşturmaya imkân tanıyan, aynı zamanda bunları yönetme fırsatı sunan (Kökçü, 2023: 53), öğrencilere çeşitli çalışma alanları açan ve ders içindeki etkileşimi artırmaya yönelik özellikler taşıyan Web 2.0 aracıdır (İnal & Arslanbaş, 2021: 239). Birçok özelliği içinde barındıran LearningApps, öğretmen ve öğrencilere geniş fırsatlar sunmaktadır. LearningApps, hem öğretmenlerin hem de öğrencilerin kullanımına açık olan, farklı uygulama türlerini içeren etkileşimli bir Web 2.0 aracıdır. Oluşturulan uygulamalar bağlantı ile farklı kişileri ulaştırılabilir, aynı zamanda uygulama üzerinde birtakım düzenlemelere de imkân tanımaktadır. Bu uygulamanın gayesi, sınıf içinde ekseriyetle kullanılan medya metinleri ve görsellere ilaveten ses ve video unsurlarının etkin kullanımını artırmaktır. Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde bu araçtan faydalanılması öğrencinin derse karşı ilgisini artırmada kullanılabilir. Bu çalışmada, B1 seviyesindeki "isim-fiil [-mA, -(y)Iş, -mAk]", "gereklilik kipinin hikâyesi", "zarf-fiil [-l/A)r- mAz]" ve "şart kipinin hikâyesi" konuları LearningApps kullanılarak tasarlanmıştır. LearningApps uygulamasına ait örnek bir etkinlik Şekil 4'te gösterilmiştir.

Şekil 4'te örneği verilen LearningApps Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan "şart kipinin hikâyesi" dil bilgisi konusu, şart kipinin hikâyesini içeren sözcüklerin boş bırakılmasıyla ve cümlelerin resimlerle eşleştirilmesiyle uygulanmıştır. Yukarıda 5 cümlede şart kipi içeren sözcükler boş bırakılmıştır. Öğrenciler ilk olarak cümleleri okuyup aşağıdaki kutucuklarda yer alan şart kipinin hikâyesini içeren sözcükleri cümlenin bağlamına uygun eşleştirmiştir. Daha sonrasında ise öğrenciler, tamamladıkları cümleleri okuyup bu cümleleri temsil eden resimlerle eşleştirmiştir.

Şekil 4.

Learningapps uygulamasına ait örnek bir etkinlik

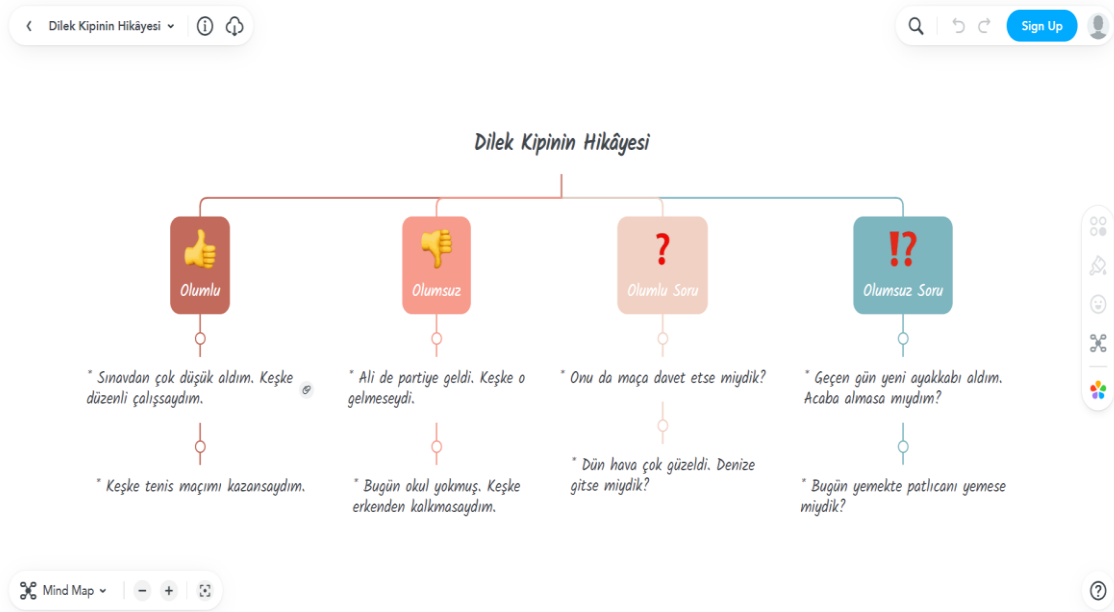
2.3.1.5. Mindmeister

Mindmeister; öğrencilerin yaratıcı düşünme becerilerine katkı sağlayan ve kullanımı basit olan, işlevsel bir zihin haritası aracıdır (İnal & Arslanbaş, 2021: 237). Öğrencinin zihnindeki birtakım bilgileri bir araya getirip görsel ve işitsel unsurlarla da destekleme olanağına sahip olan bu araç, öğrenilen bilgilerin kalıcılığını sağlamada kullanılmaktadır. Zihin haritası, “hafıza, yaratıcılık, öğrenme ve her türlü beyin işlevine uygun, görsel, grafik” özelliklerini içerisinde barındıran bir araçtır (Buzan & Buzan, 2023:31). Bu açıdan zihin haritaları birçok imkân sağlamaktadır. Bu uygulamanın adı, sözlük anlamı olarak kelime uzmanı demektir ayrıca bu uygulamada hazırlanan zihin haritaları farklı kullanıcılar ile paylaşılabilir ve bunları sunum biçimine de getirilmesine de olanak tanımaktadır (Benzer, 2021: 52). Bu araştırmada, B1 seviyesindeki “dilek kipinin hikâyesi” dil bilgisi konusu Mindmeister kullanılarak tasarlanmıştır. Mindmeister uygulamasına ait örnek bir etkinlik Şekil 5’te gösterilmiştir.

Şekil 5’te örneği verilen Mindmeister Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan “dilek kipinin hikâyesi” dil bilgisi konusu, kavram haritası şeklinde uygulanmıştır. Olumlu, olumsuz, olumlu soru, olumsuz soru şeklinde dört başlığa ayrılmıştır. Her bir başlıkta ikişer cümle örneği vardır. Öğrenciler cümleleri okuyup hangi başlığın altına uygunsuz cümleleri oraya yerleştirmiştir.

Şekil 5.

Mindmeister uygulamasına ait örnek bir etkinlik



2.3.1.6. Wooclap

Wooclap, öğretmen ve öğrenci arasında etkileşimli bir şekilde “quiz, kelime bulutu, sınav, anket, eşleştirme vb.” gibi etkinlik türlerini içeren ve bu etkinliklerin kolaylıkla oluşturulmasına olanak tanıyan bir Web 2.0 aracıdır (Kurtoğlu, Toğrul & Bayat, 2023: 333). Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde de bu etkinlik türleriyle etkinliklerin tasarlanıp öğrencilere sunulması etkileşimi artırabilir. Uygulama aynı zamanda farklı şablonların üzerinde değişiklik yapılmasına da izin vermektedir. Herkese açık şablonlar arasında eğitim, iş ve eğitim, geri bildirim, birlikte yaratma, bilgi değerlendirmesi ve buzkıranlar gibi seçenekler bulunmaktadır. Bu araştırmada, B1 seviyesindeki “zarf [-mAk için, -mAk üzere]” dil bilgisi konusu Wooclap kullanılarak tasarlanmıştır. Wooclap uygulamasına ait örnek bir etkinlik Şekil 6’da gösterilmiştir.

Şekil 6’da örneği verilen Wooclap Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan “-mAk için, -mAk üzere” dil bilgisi konusu, 4 farklı cümle ve bunların karşısında yer alan dil bilgisi yapılarının eşleştirilmesiyle uygulanmıştır. Öğrenciler cümleleri okuyup cümlede geçen “-mAk için, +ma+iyelik eki için, -mAk üzere ve -mAk üzere+ kişi eki” yapılarını tespit edip uygun cümlelerle eşleştirmiştir.

Şekil 6.

Wooclap uygulamasına ait örnek bir etkinlik

2.3.1.7. Padlet

Padlet; dijital duvar veya pano olarak adlandırılan, ders içi ve dışında beyin fırtınasına olanak tanıyan bir Web 2.0 aracıdır (Başkaya & Tursunovic, 2017: 84). Bu dijital pano, kişisel projeler için, bir öğrenci olarak, bir öğretmen olarak ve iş için kullanıma açıktır. İçerisine görsel ve işitsel unsurları da alan bu araç, derse etkin katılımı sağlamada kullanılabilir. Anında geri bildirim imkânı sağlayan bu araç, hem öğrencilerin hem de öğreticilerin birbirinin girdiği verileri görmesi bakımından başarılıdır (Aydoğdu, 2023: 198). Yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi konularını öğretmek için etkileşimli bir araç olarak öğretim sürecinin her anında kullanılabilen Padlet aracından faydalanılmaktadır. Bu çalışmada, B1 seviyesindeki “zarf-fiil (-DiğIndAn beri, -(y) All, -DI -(y) All)” dil bilgisi konusu Padlet kullanılarak tasarlanmıştır. Padlet uygulamasına ait örnek bir etkinlik Şekil 7’de gösterilmiştir.

Şekil 7’de örneği verilen Padlet Web 2.0 aracı kullanılarak hazırlanan “-DiğIndAn beri, -(y) All, -DI -(y) All” dil bilgisi konusu, 7 aşamalı ile şekilde uygulanmıştır. Öğrencilere ilk olarak bu dil bilgisi yapısını tanıtmak amaçlı kısa bir bilgi verilmiş, sonrasında içerisinde “-(y) All” dil bilgisi yapısı geçen bir soru sorulmuştur. Devamında bir özlü söz verilip bunun içerisinde yer alan dil bilgisi yapılarının tespiti sağlanmıştır. Dördüncü aşamada bir şiir verilip öğrencilerden bu şiirde bulunan dil bilgisi yapılarını bulması istenmiştir. Sonrasında bir şarkı açılmış ve şarkının adına dikkat çekilerek “-(y) All, -DI” dil bilgisi yapıları bulunmuştur. Yedinci aşamada iki farklı cümle verip öğrencilerin bu iki cümleyi “-(y) All” dil bilgisi yapısını kullanarak bir cümle hâlinde yazması istenmiştir. Son aşamada ise bir cümle verilip bu cümleye hangi “-DiğIndAn beri, -(y) All” dil bilgisi yapısını içeren sözcükler gelmesiyle ilgili bir çalışma yapılmıştır.

Şekil 7.

Padlet uygulamasına ait örnek bir etkinlik

Zarf Fiiller (-DİğindAn beri, -(y) AII, -DI -(y) AII)

Tanıyalım.
Zarf Fiiller (-DİğindAn beri, -(y) AII, -DI -(y) AII)

Türkçeyi öğrenmeye başlayalı ne kadar oldu?

Aşağıdaki cümlede yer alan zarf fiil ekini birlikte bulalım.
Ey Hayat...
Çocukluk bittiğinden beri sırtımdan indiğin yok
Az mücadele et de,
iki yudum soluklanayım...

Şiiri birlikte dinleyelim. Bakalım hangi zarf fiil ekini bulacağız?
Video = 00:32
ask-bana-geldiğinden-beri-anlamı-sen

Şarkının adına dikkat edelim. Sizce bir zarf fiil midir? Şarkıda hangi ifadeyle birlikte kullanılmıştır?
Video = 04:18
aynasızlar-bitti-biteli-lyric-music-video

Aşağıdaki cümleleri "-(y)AII" zarf fiilini kullanarak tekrar yazalım.
Yıldız Teknik Üniversitesi'ne geldi. Etkinliklere daha aktif katılıyor.

Aşağıdaki cümlede boş bırakılan yere hangi sözcük gelmelidir? (öğreneli-geldiğinden beri-geleli-bittiğinden beri)
* Onunla yaz görüşmemiştim.

2.4. Veri Toplama Süreci

Bu araştırmada deney grubu olarak belirlenen sınıfta gerçekleştirilen öğretimde, araştırmacı tarafından Web 2.0 araçlarıyla hazırlanan etkinlikler kullanılmıştır. Geliştirilen dil bilgisi etkinlikleri, Türkçe öğretimindeki materyal eksikliğini gidermeye yönelik olarak Web 2.0 araçlarıyla oluşturulmuştur. Web 2.0 araçlarıyla oluşturulan etkinliklerin uygulanma süreci 6 haftadır. Bir kur düzeyi boyunca her hafta araştırmacı tarafından B1 düzeyindeki sınıfta Web 2.0 araçlarıyla geliştirilen etkinlikler uygulanmıştır. B1 düzeyinde yer alan dersler de 6 hafta boyunca devam etmiştir. Deney grubundaki öğrencilere, B1 düzeyinde dil bilgisi öğretimi amacıyla Web 2.0 araçlarıyla dersler verilmiştir. Kontrol grubundaki öğrencilere ise, Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1 kullanılarak dil bilgisi öğretimi yapılmıştır. B1 seviyesindeki dil bilgisi konuları belirlenirken Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1 (2020)'de yer alan konular esas alınmıştır. Bu konular, Ek 2 kısmında detaylı olarak belirtilmiştir.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde Web 2.0 araçlarının öğrencilerin dil bilgisi alanındaki başarılarının karşılaştırılmasında SPSS25 programı kullanılmıştır. Ayrıca öğrencilerle yapılan görüşmeler sonucunda elde edilen veriler için betimsel analiz yapılmıştır. "Betimsel analiz genellikle araştırmalarda kullanılan gözlem, mülakat ve doküman gibi veri toplama yöntemlerinde ortaya çıkan soruları, konuları veya temaları ele alarak yapılan bir analiz biçimidir. Bu analiz, genellikle araştırmanın başlangıç ve temel düzeyinde yer alır ve verilerin basitçe tanımlanması ve sınıflandırılmasıyla ilgilidir" (Ekiz, 2020:85-86).

3. Bulgular

“Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi B1 seviyesi dil bilgisi öğretiminde deney ve kontrol grubu öğrencilerinin son test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark var mıdır?” birinci alt problemine ilişkin bulgular Tablo 3 ve 4’te verilmiştir.

Tablo 3.

Normallik Analizleri

Kolmogorov-Smirnov ^a			Shapiro-Wilk		
Statistic	df	Sig.	Statistic	df	Sig.
.082	24	.200*	.960	24	.434

Tablo 3 incelendiğinde deney ve kontrol grubu son test verilerinin normal dağılım gösterdiği görülmektedir: ($p > .05$). Kolmogorov-Smirnov testinin p-değeri 0.200’dür. Bu, verilerin normal dağılıma uygun olduğunu gösterir. Yani, testin sonucuna göre, verilerin normal dağılıma uyduğunu gösterir çünkü p-değeri 0.05’ten (genellikle anlamlılık sınırı) büyüktür. Shapiro-Wilk testinin p-değeri 0.434’tür. Bu da verilerin normal dağılıma uygun olduğunu gösterir.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubu Son Test Puanlarına Yönelik t - Testi Sonuçları

Gruplar	N	Mean	Std. Deviation	Std. Error Mean	t	sd	P
Deney Son Test Puanları	12	84.58	9.47	2.73	2.43	22	.024
Kontrol Son Test Puanları	12	75.00	9.82	2.83			

Tablo 4 incelendiğinde deney grubu ve kontrol grubu dil bilgisi puanları son test karşılaştırmaları görülmektedir. Tabloya göre deney grubunda bulunan öğrencilerin puan ortalamaları ($x = 84.58$) ile kontrol grubunda bulunan öğrencilerin puan ortalamaları ($x = 75.00$) arasında deney grubu lehine anlamlı farklılık vardır ($t = 2.43$, $p < .05$).

3.1. Deney Grubu Öğrencilerinin Web 2.0 Araçlarıyla Dil Bilgisi Öğretimi Süreciyle İlgili Görüşleri

Deney grubu öğrencilerine 6 haftalık uygulamadan sonra 4 açık uçlu sorudan oluşan görüşme formu uygulanmıştır. Bu sorular sırasıyla; ders kitabında dil bilgisi öğretiminde yaşanan sorunlar, Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretiminin avantajları, Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretiminin dezavantajları ve Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretiminin öğrenmeyi nasıl etkilediği ile ilgilidir. Bu sorulara verilen cevaplar sırasıyla Tablo 5, 6, 7 ve 8’de verilmiştir.

“Öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi ve ders kitabıyla dil bilgisi öğretimi hakkındaki görüşleri nelerdir?” ikinci alt problemine ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Soru 1: “Ders kitabında dil bilgisi öğretiminde ne gibi sorunlarla karşılaştınız?”

Tablo 5.

Öğrencilerin Ders Kitabında Karşılaştığı Sorunlar

Görüşler	Frekans (f)	Öğrenci Yüzdesi (%)
Sorun yok	3	25

İsim-fiilleri öğrenmede zorluk (-ma/-me)	2	17
Eklerde yaşanan zorluklar	2	17
Zarf-fiilleri öğrenmede zorluk	2	17
Telaffuzda zorluk	1	8
Benzerlikten dolayı birbirine karıştırma	1	8
Ders kitabındaki örnek cümle yetersizliği	1	8
Toplam	12	100

Tablo 5 incelendiğinde öğrencilerden %25'i ders kitabında dil bilgisi konularını işlerken herhangi bir sorunla karşılaşmadıklarını ifade etmiştir. Yapılan görüşmede (%17) öğrenciler isim-fiillerden özellikle -ma/-me ekini, genel olarak eklerde (%17) ve zarf-fiilleri öğrenirken zorluk çektiklerini (%17) belirtmiştir. Ayrıca bazıları da telaffuzdaki zorluktan (%8), konuların birbirine benzemesinden (%8) ve ders kitabındaki örnek cümle yetersizliğinden (%8) dolayı sorunlarla karşılaştıklarını ifade etmiştir.

Öğrencilerden Ö₄ "Iraklı olduğum için bizim ülkedeki eklerle Türkçe ekleri arasında farklar var. Onları öğrenirken biraz zorlandım." diyerek ana dilinin farklı dil ailesinden olması sebebiyle eklerde zorlandığını belirtmiştir. Öğrencilerden Ö₆ "Zarf-fiiller birbirine benzediği için onları öğrenirken zorlandım. Biraz da kelimeleri öğrenirken zorlandım." görüşü ile zarf-fiillerin birbirine benzerliğinden dolayı böyle bir sorunla karşılaştığını söylemektedir. Öğrencilerden Ö₅ ise "Ders kitabında dil bilgisi öğrenirken fazla örnek yoktu. Konuyu örnekleyen cümle sayısı azdı." ifadesi ile ders kitabındaki örnek cümle eksikliğinden dolayı bu süreçte sorunlar yaşamıştır.

Soru 2: "Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretiminin avantajları nelerdir?"

Tablo 6.

Web 2.0'la Öğretimin Avantajları

Görüşler	Frekans (f)	Öğrenci Yüzdesi (%)
Daha kolay öğrenme	4	33
Konuları tekrar etme	2	17
Karşılıklı etkileşim	2	17
Akılda kalıcılık sağlama	2	17
Eğlenerek öğrenme	1	8
Anlama ve konuşma açısından artılar	1	8
Toplam	12	100

Tablo 6 incelendiğinde öğrencilerden %33'ü Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi sürecinde konuları daha kolay öğrendiklerini ifade etmiştir. Öğrenciler, akılda kalıcılık sağlaması (%17) ve konuların tekrarını sağlama (%17) anlamında Web 2.0 araçlarının birtakım avantajlarının olduğunu dile getirmiştir. Yine öğrenciler, Web 2.0 araçlarının dil bilgisi öğretiminde kullanımının etkileşime olanak tanıdığını (%17) ve eğlenerek öğrenme (%8) konusunda avantajlarının olduğunu belirtmiştir. Ayrıca (%8) öğrencilerden biri anlama ve konuşma açısından Web 2.0 araçlarının birtakım artılara sahip olduğunu ifade etmiştir.

Öğrencilerden Ö₇ "Grupla etkinlik yapma açısından avantajları vardır. Karşılıklı etkileşim oluyor. Bu da avantajlı tarafları artırıyor." diyerek grupla etkinlik yapma ve etkileşime olanak tanıdığını belirtmiştir. Öğrencilerden Ö₈ "Konuları tekrar açısından iyi oluyor. Yaptığımız yanlışları düzeltiyoruz, doğruları öğreniyoruz." görüşüyle tekrarda ve dönüt sağlamada birtakım avantajlarının olduğunu dile getirmiştir. Öğrencilerden Ö₁₂ ise "Farklı uygulamalarla yaptığımız etkinlikler sayesinde konuları unutmayacağım, kalıcılık açısından önemli oldu." diyerek kalıcılık açısından avantajlar sağladığını belirtmiştir.

Soru 3: "Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretiminin dezavantajları nelerdir?"

Tablo 7.

Web 2.0'la Öğretimin Dezavantajları

Görüşler	Frekans (f)	Öğrenci Yüzdesi (%)
Dezavantajı yok	7	59
Tahtaya yazılan yazıların küçüklüğü	2	17
Zaman kaybı	1	8
Soruların az olması	1	8
Yazma eyleminin az olması	1	8
Toplam	12	100

Tablo 7 incelendiğinde öğrencilerin çoğunluğu (%59) Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi sürecinde herhangi bir dezavantajla karşılaşmadıklarını dile getirmiştir. Öğrencilerin %17'si uygulama sırasında tahtaya yansıtılan etkinliklerde yazıların küçük olduğunu ifade etmiştir. Öğrencilerin %8'i uygulamadaki soruların az olmasını ve yine %8'i de yazma eyleminin az olduğunu belirtmiştir. Ayrıca %8 oranında öğrenci de bu uygulamaları zaman kaybı olarak görmüştür.

Ö₃ "Tek dezavantajı tahtaya yansıyan yazılar biraz küçüktü bazen göremedim." diyerek yazıların biraz küçük olmasından dolayı birtakım dezavantajlar yaşadığını belirtmiştir. Ö₈ "Etkinlikteki sorular daha geniş olursa daha ilgi çekici olur." ifadesiyle soruların kapsamının dar olmasından ve bu soru sayısının artırıldığında etkinliklerin daha cazibeli hâle gelebileceğini dile getirmiştir. Öğrencilerden Ö₇ "Bu etkinlik zamanlarında daha iyi oyunları oynayabiliriz." görüşüyle zamanın daha iyi kullanılabilirliğine dikkat çekmiştir. Öğrencilerden Ö₉ "Ben yazmayı seviyorum. Etkinliklerde yazma biraz eksikti." diyerek yazmaya yönelik etkinliklerin az olduğunu belirtmiştir.

Soru 4: "Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi öğrenmenizi nasıl etkiledi? Olumlu mu olumsuz mu?"

Tablo 8.*Öğrencilerin Öğrenmesini Etkileyen Olumlu-Olumsuz Düşünceler*

Görüşler	Frekans (f)	Öğrenci Yüzdesi (%)
Olumlu	12	100
Olumsuz	0	0
Toplam	12	100

Tablo 8 incelendiğinde öğrencilerin tamamı (%100) Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretiminin öğrenmelerini olumlu etkilediğini ifade etmiştir. Öğrencilerden Ö₁ *“Bu etkinlikler Türkçe öğrenmemi olumlu etkiledi. Ders kitabı biraz sıkıcı ama bu etkinlikler daha eğlenceli.”* diyerek Web 2.0 araçlarıyla yapılan dil bilgisi etkinliklerinin eğlenceli olduğunu belirtmiştir. Öğrencilerden Ö₂ *“Bu etkinlikler Türkçe öğrenmemi olumlu etkiledi. Topluluk yerlerde konuşurken etkinliklerde yaptıklarımız aklıma geliyor ve bunu yapmıştım diyorum. Benim için çok faydalı oldu.”* ifadesiyle bu etkinliklerin ders dışında da işine yaradığını dile getirmiştir. Öğrencilerden Ö₁₀ *“Türkçe öğrenmeye katkı sağladı. Şarkılarla daha eğlenceli oldu. Barış Manço’yu bilmiyordum mesela. Onu öğrendim.”* görüşüyle ilk defa yeni bir Türk sanatçısını tanıdığını ve bu sürecin eğlenceli bir şekilde geçtiğini ifade etmiştir. Öğrencilerden Ö₁₁ ise *“Türkçemi daha da geliştirdi. Konuşurken daha hızlı ve akıcı konuşabiliyorum. Sokakta insanlarla daha iyi iletişim sağlıyorum.”* ifadesiyle yaşam alanlarında konuşma becerisine katkı sağladığını dile getirmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu araştırmada, Web 2.0 araçlarının kullanımının B1 seviyesindeki öğrencilerin Türkçe dil bilgisi öğrenimindeki başarısına etkisi incelenmiştir. Araştırmanın birinci alt problemi ele alındığında, deney ve kontrol gruplarının son test puanları arasında istatistiksel olarak anlamlı bir farklılık gözlemlenmiş ve bu fark deney grubunun lehine çıkmıştır. Web 2.0 araçlarının dil bilgisi öğretiminde etkili bir yöntem olduğu bu çalışmanın sonucunda ortaya çıkmıştır. Bu durumda, B1 seviyesinde Web 2.0 araçlarıyla tasarlanan etkinliklerin farklı düzeylerde de uygulanabileceği düşünülmektedir. Ancak, yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde dil bilgisi öğretimine yönelik Web 2.0 araçlarının kullanımı üzerine sınırlı sayıda çalışma bulunması nedeniyle, tartışma kısmı, var olan literatürdeki dil becerilerine odaklanan çalışmalarla desteklenmektedir. Bu durum, alanda daha fazla araştırma yapılması gerektiğini ve önemli bir boşluğun bulunduğunu göstermektedir. Turhan ve Baş (2017) çalışmalarında, Web 2.0 araçlarından Poll Everywhere’in dil öğretiminde kullanımını incelemişlerdir. Araştırmalarında, Poll Everywhere’in yazma becerisini geliştirmedeki etkililiğini vurgulayarak, bu aracın öğrenci motivasyonunu artırdığını ve yazma etkinliklerine daha fazla katılım sağlandığını tespit etmişlerdir. Ayrıca, Poll Everywhere’in etkileşimli yapısıyla dil öğretiminde çeşitli öğrenme fırsatları sunduğunu ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde de kullanılabileceğini belirtmişlerdir. Özipek (2019), Web 2.0 aracı olan Padlet’in 8. sınıf öğrencilerinin Türkçe dersindeki akademik başarısına olan etkisini incelemiştir. Deney grubuna uygulanan Padlet destekli eğitimin sonucunda ön test ve son test puanları arasında anlamlı bir farkın olması bu aracın akademik başarıyı artırdığını göstermektedir. Elde edilen sonuç ile bu araştırmanın sonuçları benzer özellikler taşımaktadır. Soylu (2020), Web 2.0 araçlarından Toondoo kullanarak deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarısına etkisini incelemiştir. Ulaşılan sonuçlara göre, kavram karikatürü kullanan grubun geleneksel yöntemle yapılan öğretime kıyasla daha başarılı olduğu ortaya çıkmıştır. Web 2.0 aracının akademik başarıya etkisinin incelendiği çalışmanın sonuçları, bu araştırmanın bulguları ile örtüşmektedir. Bozkurt Türk (2019) tarafından yapılan çalışmada ise İngilizce kelime öğretiminde Kahoot’un

kullanılmasının öğrencilerin başarısını artırmada çok az katkı sağladığı görülmüştür. Çalışmadan elde edilen bulgular, bu araştırmanın sonuçları ile tam anlamıyla örtüşmemektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine yönelik yarı yapılandırılmış görüşme formunun ilk sorusu öğrencilerin ders kitabında dil bilgisi öğretiminde yaşadığı sorunlar olmuştur. Öğrencilerin ders kitabında dil bilgisi öğrenirken yaşadığı sorunlardan bir tanesi fiilimsiler olmuştur. Zarf-fiil ve isim-fiil eklerini öğrenirken öğrencilerin zorlandığı görülmüştür. Özellikle isim-fiil eklerinden -ma/-me eklerinin öğreniminde bir sorun yaşandığı tespit edilmiştir. Öğrencilerin bazılarının dillerinin farklı dil ailesinden gelmesi sebebiyle eklerde zorlandıkları görüşmeler sonucunda elde edilmiştir. Aydoğdu'nun (2023) çalışmasında, orta seviyede Türkçe öğrenen öğrencilerin yazma becerilerini geliştirmek amacıyla Web 2.0 araçları kullanılmıştır. Özellikle Padlet aracılığıyla gerçekleştirilen sanal sınıf gazetesi etkinliği, öğrencilerin fiilimsi konusunda yaşadıkları zorlukları aşmalarına ve işbirlikçi yazma süreçleriyle dil bilgisi hatalarını azaltmalarına katkı sağlamıştır. Ayrıca ders kitabındaki örnek cümle yetersizliği konusunda da problem yaşayan öğrenci bulunmaktadır. Fidan (2016) tarafından yapılan çalışmada da öğretmenlerin ders kitaplarında yetersiz ve/veya yanlış örnek cümlelerin olması konusundaki görüşü bu çalışmayla benzerlik göstermektedir. Yine bu çalışmada öğrencilerin ders kitabında en çok zorlandıkları dil bilgisi konuları arasında ek ekleme süreçlerinde yaşanan sorunlar gelmektedir. Doğru eke karar verme sıkıntısı bu çalışmada da görülmektedir. Bu tür sorunların geleneksel öğretim materyallerinin sınırlarını aşarak Web 2.0 teknolojilerinin entegrasyonu ile daha etkili bir şekilde çözülebileceği düşünülmektedir. Web 2.0 araçlarının sunduğu etkileşimli ve dinamik öğrenme ortamı, öğrencilerin dil bilgisi kurallarını daha derinlemesine kavramalarını sağlayarak bireysel ihtiyaçlarına göre kişiselleştirilmiş öğrenme deneyimleri sunabilir. Bu sayede, öğrencilere daha fazla örnek cümle ve pratik yapma imkânı tanınarak dil bilgisi kurallarını anlamadaki güçlüklerin üstesinden gelenebilir.

Görüşme formunun ikinci sorusu, öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi yapılırken ne gibi avantajlara sahip olduğu ile ilgilidir. Öğrenciler Web 2.0 araçlarını kullanarak daha kolay dil bilgisi öğrendiğini ifade etmiştir. Kullanılan Web 2.0 araçlarının etkileşim ve eğlenerek öğrenmeye olanak sağladığı öğrencilerin bu süreçte yaşadığı avantajlardan biridir. Web 2.0 araçlarının gramer etkinliklerinde kullanımı, bilişsel ve duyuşsal öğrenme alanlarında fayda sağlamış ve öğrencilerin teknoloji ve veri yapılandırma becerilerini geliştirmiştir. Bu yaratıcı yaklaşım, öğrencilerin dilsel içeriği farklı seviyelerde işlemelerine olanak tanıırken çalışmalarının görünür olması işbirlikçi çabalarını artırmıştır (Kovacic vd., 2012). Çiftci ve Sağlam (2023) tarafından yapılan çalışmada, yabancı dil eğitiminde Web 2.0 araçları kullanımının yararları ve zorlukları incelenmiştir. Çalışmanın sonucunda, yabancı dil becerilerinin gelişiminde Web 2.0 araçlarının kullanılmasının oldukça etkili olduğu ve yararlarının zorluklarından daha fazla olduğu tespit edilmiştir. Bu araştırmalar, çalışmanın bulgularıyla benzerlik göstermektedir. Kurtoğlu, Toğrul ve Bayat (2023) tarafından yapılan çalışmada da Wooclap adlı araçla yapılan yazma etkinliklerinin çok eğlenceli olduğu görüşü öğrenciler tarafından ifade edilmiştir. Ayrıca bu Web 2.0 araçlarının tekrar etmeye ve akılda kalıcılık sağlaması konusunda birtakım avantajlara sahip olduğu görülmüştür. Karadağ ve Garip (2021) tarafından yapılan çalışmada da LearningApps aracının avantajları konusunda öğrenci görüşleri arasında konuları tekrar etmede ve konuları pekiştirmede birtakım avantajlara sahip olduğu belirtilmiştir.

Yapılan yarı yapılandırılmış görüşme formunun üçüncü sorusu, öğrencilerin Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretimi yapılırken hangi dezavantajları yaşadığını tespit etmeye yöneliktir. Öğrencilerden elde edilen görüşlerden çoğu (%59) herhangi bir dezavantaj yaşamadığını ifade etmiştir. Yaşanan dezavantajlar, tahtaya yazılan yazıların küçüklüğü, zamanın verimli kullanılmaması, soruların ve yazma eyleminin az olması olarak sıralanmıştır. Çıldır ve Koçak (2022) tarafından yapılan çalışmada da Web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil olarak Almanca dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri arasında da yazma eyleminin eksik olması ve zaman kaybı kategorileri bulunmaktadır.

Görüşme sorularının sonucusu ise Web 2.0 araçlarıyla yapılan dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin öğrenmelerini nasıl etkilediği (olumlu-olumsuz) sorusu olmuştur. Yapılan görüşmelerin sonucunda öğrencilerin tamamı olumlu yanıtını vermiştir. Kaynar'ın (2019) "*Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı*" adlı çalışmasında, Web 2.0 araçlarının eğitim üzerindeki etkisi incelenmiştir. Çalışma sonucunda, ikinci yabancı dil öğretiminde Web 2.0 araçlarının kullanımının öğrencilerin ilgisini çekerek motivasyonlarını artırdığı ve zengin içerikler sunma bakımından önemli faydalar sunduğu görülmüştür. Celik ve Kara'nın (2024) yapmış olduğu çalışmada da benzer şekilde, teknoloji ile bütünleşik araçların dil becerileri üzerindeki etkileri incelenmiştir. Bu çalışma, Web 2.0 araçlarının öğrencilerin gramer performansını nasıl geliştirdiğini ve eğitimde nasıl daha etkili kullanılabileceğini göstermiştir. Bulgular, deney grubundaki öğrencilerin gramer becerilerinde, motivasyonlarında ve genel tutumlarında önemli gelişmeler gösterdiğini ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, gramer derslerine Web 2.0 araçlarının entegrasyonunun pedagojik avantajlarını desteklemektedir. Bülbül ve Taş (2023) tarafından yapılan çalışmada, Web 2.0 destekli öğrenme ortamında uygulanan etkinliklerin öğrencilerin problem çözme başarılarını ve problemi çözerken farklı stratejileri kullanma durumunu olumlu etkilediği sonucuna varılmıştır. Sözü edilen çalışmanın bulgularıyla bu araştırmanın bulguları örtüşmektedir. Aydoğdu (2023) tarafından yapılan çalışmada Padlet'in Türkçenin yabancı dil olarak kullanımında öğrenci görüşlerine bakıldığında açık uçlu soruların tamamında Padlet lehine *güzel* şeklinde cevap alınmıştır. Turhan ve Baş (2017) tarafından yapılan çalışmada da Poll Everywhere Web 2.0 aracıyla hazırlanmış etkinliklerin öğrencilere katkılarına bakıldığında on öğrenciden dokuzunun olumlu dönüt verdiği görülmektedir. Elde edilen tüm sonuçlar, yabancı dil olarak Türkçe dil bilgisi öğretiminde Web 2.0 araçlarından faydalanılabileceğini göstermektedir. Web 2.0 teknolojileri, sadece diğerleriyle nasıl iletişim kurduğumuzu değil, aynı zamanda yabancı dil öğretimi sınıfında dilin nasıl öğretildiği ve öğrenildiğini de dönüştürerek eğitimin ayrılmaz bir parçası hâline gelmiştir (Dizon & Thanyawatpokin, 2018).

Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde B1 seviyesine yönelik dil bilgisi öğretiminin öğrencilerin başarısına etkisine ve öğrencilerin süreç içerisindeki görüşlerine yönelik yapılan araştırma sonuçlarından yola çıkarak şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Bu araştırma sadece B1 düzeyinde yer alan dil bilgisi konuları ile sınırlıdır. Benzer çalışmalar farklı düzeylerdeki dil bilgisi konuları veya başka konular kullanılarak uygulanabilir.
2. Bu çalışmada H5P, LearningApps, Wordwall, Kahoot, Wooclap, Mindmeister ve Padlet Web 2.0 araçlarından yararlanılmıştır. Farklı çalışmalarda, farklı Web 2.0 araçlarından faydalanılabilir.
3. Bu çalışmada Web 2.0 araçlarıyla dil bilgisi öğretiminin öğrencinin başarısına etkisi ele alınmıştır. Farklı çalışmalarda dil becerileriyle (dinleme, konuşma, okuma ve yazma) ve kelime öğretimi gibi alanlarda Web 2.0 araçları kullanılarak çeşitli yönlerden (tutum, motivasyon, ilgi vb.) incelenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

Bu araştırma, TÜBİTAK 2209-A Üniversite Öğrencileri Araştırma Projeleri Destekleme Programı Fonu (Proje No: 1919B012204358) tarafından desteklenmiştir.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Yıldız Teknik Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Araştırmaları Etik Kurulu'ndan 27.12.2022 tarih ve 2022.12 sayılı etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Aydoğdu, E. (2023). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçlarının kullanımı: padlet örneği. *Bezgek Yabancılarā Türkçe Öğretimi Dergisi*, 2(3), 195-208. <https://doi.org/10.56987/bezgek.30>
- Bağçeçi, B. & Kılıç, M. (2012). Yabancı dil öğretiminde materyallerin tasarım ve hazırlama ilkeleri. A. Sarıçoban & Z. M. Tavil (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı içinde* (ss. 19-44). Anı Yayıncılık.
- Barın, E. (1994). Yabancılarā Türkçenin öğretimi metodu. *Ankara Üniversitesi TÖMER Dil Dergisi*, 17, 53-54.
- Başkaya, K. & Tursunovic, M. (2017). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde iş birlikli öğrenme ve Padlet. *Aydın Tömer Dil Dergisi*, 2(2), 79-96. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/aydintdd/issue/36136/338716>
- Benzer, A. (2021). *Dijital çağda öğretim teknolojileri ile Türkçe eğitimi*, İstanbul: Eğitim Yayınevi.
- Bıçer, N. (2012). Hunlardan günümüze yabancılarā Türkçe öğretimi. *Uluslararası Türkçe Edebiyat Kültür Eğitim Dergisi*, 1(4), 107-133. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/teke/issue/12844/155621>
- Bozkurt Türk, H. (2019). *Öğrenci yanıt sistemlerinden Kahoot!'un üniversite öğrencilerinin İngilizce kelime öğrenme başarıları ve tutumları üzerindeki etkisi*. (Yayın No. 603588) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Buzan, T. & Buzan, B. (2023). *Zihin haritaları*. (Çeviren: Güntülü Teranlı). İstanbul: Alfa Yayınları.
- Bülbül, B. Ö. & Taş, E. Y. (2023). Problem çözme stratejileri ve web 2.0 araçları ile zenginleştirilen öğrenme ortamının problem çözme başarısına etkisi. *Manisa Celal Bayar Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 21(4), 279-300. <https://doi.org/10.18026/cbayarsos.1311934>
- Celik, B. & Kara, S. (2024). Reaping the fruits of technology-integrated grammar instruction in efl classes at the tertiary level through web 2.0 tools. *Novitas-ROYAL (Research on Youth and Language)*, 18(1), 18-36.
- Çıldır, M. & Koçak, M. (2022). Web 2.0 araçlarının ikinci yabancı dil Almanca dersinde kullanılmasına yönelik öğrenci görüşleri. *Alman Dili ve Kültürü Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-88. <https://doi.org/10.55143/alkad.1033123>
- Çiftci, S. & Sağlam, A. (2023). Yabancı dil eğitiminde web 2.0 araçları kullanımının yararları ve zorlukları üzerine bir inceleme. *International Journal of Social and Humanities Sciences Research (JSHSR)*, 10(91), 234–241. <https://doi.org/10.26450/jshsr.3431>
- Demirel, İ. F. & Gök, V. (2021). Yabancı/ikinci dil olarak Türkçe öğretiminde öğreticilerin öğretimi destekleyici materyal kullanım durumları, *International Journal of Language's Education and Teaching*, 9(4), 105-118. <https://doi.org/10.29228/ijlet.54050>
- Dizon, G. & Thanyawatpokin, B. (2018). Web 2.0 tools in the EFL classroom: Comparing the effects of Facebook and blogs on L2 writing and interaction. *The EuroCALL Review*, 26(1), 29-42. <https://doi.org/10.4995/eurocall.2018.7947>
- Duman, G. B. (2013). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde materyal geliştirme ve materyallerin etkin kullanımı. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 1(2), 1-8. <https://doi.org/10.16916/aded.16003>
- Ekiz, D. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Eroğlu, S. (2023). Dijital araçlarla dil bilgisi öğretimi. A. Okur ve G. H. Demirdöven (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Dijital Türkçe Öğretimi* içinde (ss.280-315). Sakarya: Sakarya Üniversitesi Yayınları. <https://doi.org/10.59537/saupress.2345>

- Faizi, R. (2018). Teachers' perceptions towards using Web 2.0 in language learning and teaching. *Education and Information Technologies*, 23(3), 1219-1230. <https://doi.org/10.1007/s10639-017-9661-7>
- Fidan, D. (2016). Türkçenin yabancı dil olarak öğretimi ders kitaplarındaki dilbilgisi konuları ve öğretmen öğrenici görüşleri / Grammar Subjects in Turkish as a Foreign Language Course Books and Teachers'- Learners' Views", *Turkish Studies*, 11/14 Summer, 257-276. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.9826>
- Göker, M. & İnce, B. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde kullanımı ve akademik başarıya etkisi. *Turkophone*, 6(1), 12-22. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/turkophone/issue/44969/568798>
- Gün, M., Akkaya, A., & Kara, Ö. T. (2014). Yabancılar Türkçe öğretimi ders kitaplarının Türkçe öğretim merkezlerinde görev yapan öğretim elemanları açısından değerlendirilmesi. *Turkish Studies*, 9/6, p. 1-16. <https://doi.org/10.7827/turkishstudieBus.7134>
- Güzel, A. & Barın E. (2023). *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi*. Ankara: Akçağ Yayınları.
- İltar, L. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde dil bilgisi öğretimi hakkında öğretici görüşleri. *International Journal of Eurasian Education and Culture*, 6(14): 1658-1689. https://www.researchgate.net/publication/366049274_TURKCENIN_YABANCI_DIL_OLARAK_OGRETIMINDE_DIL_BILGISI_OGRETIMI_HAKKINDA_OGRETICI_GORUSLERI
- İnal, E. & Arslanbaş, F. (2021). Türkçenin yabancı dil olarak uzaktan öğretiminde iletişim odaklı Web 2.0 araçları ve uygulama örnekleri. *Bayburt Eğitim Fakültesi Dergisi*, 16(Özel Sayı), 228-249. <https://doi.org/10.35675/befdergi.850781>
- İşcan, A. (2018). Yabancı dil öğretimi ve yabancı dil olarak Türkçe öğretiminin tarihçesi. A. Şahin (Ed.), *Yabancı dil olarak Türkçe öğretimi kuramlar- yaklaşımlar- etkinlikler* içinde (ss. 3- 28). Ankara: Pegem Akademi.
- Karadağ, B. F. & Garip, S. (2021). Türkçe öğretiminde Web 2.0 uygulaması olarak Learningapps'ın kullanımı. *Çocuk Edebiyat ve Dil Eğitimi Dergisi*, 4(1), 21-40. <https://doi.org/10.47935/ceded.897374>
- Karagöl, E. (2021). Uzaktan eğitim sürecinde ikinci/yabancı dil olarak Türkçe öğretimi ders kitaplarına yönelik öğretici görüşleri. *Aydın TÖMER Dil Dergisi*, 6(2), 121-159. https://doi.org/10.17932/iau.tomer.2016.019/tomer_v06i2001
- Karakuş Tayşi, E. & Demir Atalay, T. (2017). Dil bilgisi öğretimi. H. Develi, C. Yıldız, M. Balcı, İ. Gültekin ve D. Melanlıoğlu (Ed.), *Türkçenin Yabancı Dil Olarak Öğretimi El Kitabı 2. Cilt* (s. 13-54). İstanbul: Kesit Yayınları.
- Karasar, N. (2010). *Bilimsel araştırma yöntemi*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kaynar, T. (2019). Web 2.0 araçlarının yabancı dil öğretiminde kullanımı. (Yayın No. 573625) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Keskin, A. (2021). Web 2.0 uygulamalarının öğrencilerin Türkçe dersindeki akademik başarılarına ve Türkçe dersine yönelik tutumlarına etkisi. (Yayın No. 669066) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kırmızı, B. (2013). Almanca derslerinde metne dayalı dil bilgisi öğretiminin on birinci sınıf öğrencilerinin dil bilgisi başarısına etkisi. *Turkish Studies - International Periodical For The Languages, Literature and History of Turkish or Turkic*, 8(8), 805-821. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.5242>
- Kovacic, A., Bubas, G., & Coric, A. (2012). Mobilising students' grammar skills through collaborative e-tivities with Web 2.0 tools. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 34, 132-136. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.02.027>

- Kökçü, Y. (2023). Dil öğretiminde kullanılan dijital yardımcıları: Web 2.0 araçları. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (36), 48-66. <https://doi.org/10.29000/rumelide.1369057>
- Kurtoğlu, F. S., Toğrul, D., & Çelik Bayat, A. (2023). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerilerinin geliştirilmesi için kullanılan Web 2.0 araçları hakkındaki öğrenci görüşleri: Wooclap örneği. *Turkish Studies*, 18(1), 329-344. <https://doi.org/10.7827/turkishstudies.66097>
- Kurudayıoğlu, M. & Mutlu, H. H. (2022). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web araçlarının kullanımı. K. Tekşan ve Ü. Süğümlü (Ed.), *Web Araçları ile Türkçe Öğretimi* içinde (ss.187-214). Ankara: Eğiten Kitap Yayıncılık.
- Luo, T. (2013). Web 2.0 for language learning: Benefits and challenges for educators. *International Journal of Computer-Assisted Language Learning and Teaching*, 3(3). <https://doi.org/10.4018/ijcallt.2013070101>
- McLoughlin, C. & Lee, M. (2007). *Social Software and participatory learning: Pedagogical choices with technology affordances in the Web 2.0 era*. Paper presented at the meeting of Ascilite, Singapore. https://www.researchgate.net/publication/228640669_Social_Software_and_Participatory_Learning_Pedagogical_Choices_with_Technology_Affordances_in_the_Web_20_Era
- Mete, F. & Batıbay, E. F. (2019). Web 2.0 uygulamalarının Türkçe eğitiminde motivasyona etkisi: Kahoot örneği. *Ana Dili Eğitimi Dergisi*, 7(4), 1029-1047. <https://doi.org/10.16916/aded.616756>
- Mohammed, T. A., Assam, B. N., & Saidi, M. (2020). The use of Web 2.0 tools in the foreign language classroom. *Journal of Educational and Social Research*, 10(2), 177-190. <https://doi.org/10.36941/jesr-2020-0037>
- Özipek, K. (2019). *Padlet uygulamasının öğrencilerin akademik başarıları ile teknolojiye ve Türkçe dersine karşı tutumlarına etkisi*. (Yayın No. 586629) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sarıgül, K. (2021). H5P etkileşimli içerik türlerinin yabancı dil öğretimi açısından değerlendirilmesi. 5. *Uluslararası Sınırsız Eğitim ve Araştırma Sempozyumu (USEAS 2021)*, 45-55. https://www.academia.edu/80779174/H5P_Etkile%C5%9Fimli_%C4%B0%C3%A7erik_T%C3%BCrlerinin_Yabanc%C4%B1_Dil_%C3%96%C4%9Fretimi_A%C3%A7%C4%B1s%C4%B1ndan_De%C4%9Ferlendirilmesi?f_ri=2294423
- Soylu, S. (2020). *Deyim öğretiminde kavram karikatürü kullanımının öğrencilerin akademik başarı ve tutumlarına etkisi (Toondoo uygulaması örneği)*. (Yayın No. 655466) [Yüksek lisans tezi, Düzce Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şengül, M. (2018). Yabancı dil olarak Türkçe öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal kullanımı. A. Şahin (Ed.), *Yabancı Dil Olarak Türkçe Öğretimi/ Kuramlar, Yaklaşımlar, Etkinlikler* içinde (ss. 333-357). Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.
- Tarakcioğlu, A. Ö. (2012). Yabancı dil öğretiminde materyal geliştirme, materyal uygulama ve materyal kullanımının önemi. A. Sarıçoban & Z. M. Tavail (Ed.), *Yabancı dil öğretiminde öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı* içinde (ss. 1-18). Anı Yayıncılık.
- Turhan, O. & Baş, B. (2017). Yabancılara Türkçe öğretiminde yazma becerisine yönelik Web 2.0 araçları: Poll everywhere örneği. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 13(3), 1233-1248. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.344695>
- Wang, S. & Vásquez, C. (2012). Web 2.0 and second language learning: What does the research tell us?. *CALICO journal*, 29(3), 412-430. <https://doi.org/10.11139/cj.29.3.412-430>
- Yanpar Yelken, T. (2021). Öğretim teknolojileri ve materyal tasarımı. Ankara: Anı Yayıncılık.
- Yeşilyurt, Ş. (2019). Türkçenin yabancı dil olarak öğretiminde web 2.0 araçları. XI. Uluslararası Dünya Dili Türkçe Sempozyumu. Ankara: Gazi Üniversitesi, 2053-2067.

- Yılmaz, M. Y., Kaya, F. B., & Keskin, F. (Ed.) (2020). *Yeni İstanbul uluslararası öğrenciler için Türkçe ders kitabı b1*. İstanbul: Kültür Sanat Basımevi.
- Yılmaz, S. (2022). "Yabancı dil öğretiminde interaktif uygulamalar: "Kahoot! ve Quizizz"", *Akademik Tarih ve Düşünce Dergisi*, 9 (3), 648-666. <https://doi.org/10.46868/atdd.214>
- Zarzycka-Piskorz, E. (2016). Kahoot it or not? can games be motivating in learning grammar? *Teaching English with Technology*, 16(3), 17-36.

İletişim/Correspondence

Musa Can UYAR musacan0586@gmail.com

Dr. Öğr. Üyesi Eda TEKİN edatkn@hotmail.com

Ekler

Ek 1.

Web 2.0 Araçlarıyla Tasarlanan Dil Bilgisi Etkinliklerinin Bağlantıları

Web 2.0 Aracı	Dil Bilgisi Konusu	Seviye	Bağlantı
Wordwall	Zarf-fiil [-(y)Arak]	B1	https://wordwall.net/resource/39128548/-yarak-zarf-fiil
Kahoot	Zarf-fiil [-(y)A-(y)A]	B1	https://create.kahoot.it/details/ae119203-9b40-4007-9a29-9344aef5e9a4
H5P	Şimdiki zamanın hikâyesi	B1	https://tls.tc/sPhZv
H5P	Zarf-fiil [-(y)ken]	B1	https://tls.tc/y4Alf
LearningApps	İsim-fiil [-mA, -(y)Iş, -mAk]	B1	https://learningapps.org/watch?v=pdqwpgyck22
H5P	Gereklilik kipi	B1	https://tls.tc/8UBNz
LearningApps	Gereklilik kipi	B1	https://learningapps.org/watch?v=p4f82w9kt22
Wooclap	Zarf [-mAk için, -mAk üzere]	B1	https://app.wooclap.com/events/UZCQOC/questions/6392e3ac1961b47c6375daf8
H5P	Zarf [-mAktAnsa, -Arağmen]	B1	https://tls.tc/HT1UO
H5P	Dilek kipi	B1	https://tls.tc/BgTAD
Mindmeister	Dilek kipi	B1	https://www.mindmeister.com/app/map/3218205417?t=PMCWdsRPnN
H5P	Zarf-fiil [-IncA]	B1	https://tls.tc/mf9fh
LearningApps	Zarf-fiil [-(l/A)r-mAz]	B1	https://learningapps.org/watch?v=pvzfq0nh522
Wordwall	Şart kipi	B1	https://wordwall.net/resource/39267130/%c5%9fart-kipi
LearningApps	Şart kipi	B1	https://learningapps.org/watch?v=ppqn2zydt22
Padlet	Zarf-fiil (-DİİnAn beri, -(y)AlI, -Dİ -(y)AlI)	B1	https://padlet.com/musacan0586/zarf-fiiller-dindan-beri-y-ali-di-y-ali-adluq5v6k45f46pj

Ek 2.*Yeni İstanbul Uluslararası Öğrenciler İçin Türkçe Ders Kitabı B1 Seviyesinde Ünitelerde Yer Alan Dil Bilgisi Konuları*

1. Ünite	2. Ünite	3. Ünite	4. Ünite	5. Ünite	6. Ünite
Zarf-Fiiller (- (y)Arak, -(y)A - (y)A)	İsim-Fiil Ekleri (-mAk, -mA)	Gereklilik Kipi	Gereklilik Kipinin Hikâyesi	Dilek Kipi	Şart Kipi
Şimdiki Zamanın Hikâyesi	İsim-Fiil Eki (- mA+iyelik) / Emir Kipinde Dolaylı Anlatım	Gereklilik Kipinin Kullanımları	Zarf (-mAk için, ma +iyelik için, -mAk üzere)	Dilek Kipinin Hikâyesi	Şart Kipinin Hikâyesi
Zarf-Fiil (- (y)ken)	İsim-Fiil Ekleri (-(y)Iş)	Gereklilik Kipinin Olumsuz Kullanımları	Zarf (- mAktAnsA, -A rağmen, -ma + iyelik+ (n) A rağmen)	Zarf-Fiiller (- IncA, -(I/A)r - mAz)	Zarf-Fiiller (- DİğİndAn beri, -(y) All, -DI -(y) All)

The Effect of Read Aloud Practices on 8th Grade Students' Reading Comprehension Proficiency

İlknur UĞURLU, Turkish Ministry of National Education, ORCID: 0000-0003-3962-3056
Selim EMİROĞLU, Istanbul Aydın University, ORCID: 0000-0003-4892- 9575

Abstract

This study, which examines whether the effect of reading aloud practices on the reading comprehension competencies of 8th grade students varies according to text types and gender, was carried out with the holistic multiple case design of the case study, one of the qualitative research methods. The sample of the study consists of 8th grade students studying in an official secondary school in Küçükçekmece district of Istanbul province in the 2023-2024 academic year. In the literature review, it was understood that there was concept confusion in the classification of reading types, methods and techniques. In the study, 36 free reading texts in the Turkish textbooks used in the previous years were analyzed, and three different types of texts were determined from them: informative, poetry and story. The texts were read/read with different read aloud applications in classes/subjects with equal academic achievement, the readings were recorded, and after the readings were completed, reading comprehension exams developed by the researcher in line with expert opinions were applied to the students. The results of the reading comprehension exams were analyzed through SPSS-23 program. The findings were described and categorized according to text type and gender, and read aloud practices were compared and presented. In the light of the results of the study, it was concluded that there could be a certain system in determining read-aloud practices in the text processing process. It was concluded that the use and diversification of read-aloud applications were effective on gender and text type variables, and reading comprehension. The level of effectiveness of the read-aloud practices used in the study on reading comprehension is as follows: randomly selected students, determined students, a determined student and the teacher reading the text aloud. Based on the results obtained in the study, recommendations were listed.

Keywords: Read aloud practices, text types, reading comprehension, reading education, Turkish education.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1141-1166
DOI
10.17679/inuefd.1472244

Article Type
Research Article

Received
22.04.2024

Accepted
07.08.2024

Suggested Citation

Uğurlu, İ. & Emiroğlu, S. (2024). The effect of read aloud practices on 8th grade students' reading comprehension proficiency, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1141-1166. DOI: 10.17679/inuefd.1472244

This article is derived from Master's thesis entitled "The Effect of Reading Aloud Procedures on Reading Comprehension Competences of 8th Grade Students", written by the first author under the supervision of the second author.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Reading is a tool for improving students' language skills, expanding their vocabulary and developing their thinking skills.

Reading aloud is an important skill for both accurately conveying the meaning of the text and effectively transferring it to the listener.

When the literature was examined, it was determined that there were differences in the classification of reading types, methods and techniques, and that there was no unity in the naming of methods and techniques.

Purpose

This study was conducted to determine the effect of read-aloud practices on 8th grade students' reading comprehension competences, and whether this effect varies according to text types and gender.

Method

The study is in the case study model within qualitative research. "Case study is a method in which a single situation or event is examined in-depth longitudinally, data are collected systematically and what happens in the real environment is examined" (Davey, 1991; as cited in Subaşı & Okumuş, 2017).

The research design of the study is the holistic multiple case design within the case studies.

Findings

In the class in which randomly selected students read the texts aloud, the average Turkish course academic achievement score of the students was 72.04, the average reading comprehension test scores of the text "Our Visits" was 79.32, the average reading comprehension test scores of the text "I Listen to Istanbul" was 75.6, and the average reading comprehension test scores of the text "A Father / A Mentality" was 79.28.

It is seen that the average Turkish course academic achievement score of the students in the class where the teacher read the texts aloud was 63.39, the average reading comprehension test scores of the students in the class where the teacher read the texts aloud was 56.34, the average reading comprehension test scores of the students in the class where the teacher read the texts aloud was 65.91, and the average reading comprehension test scores of the students in the class where the teacher read the texts aloud was 70.17. In the application, a high average score was observed in the students' narrative and poetry text scores.

It is seen that the average Turkish course academic achievement scores of the students in the class in which a determined student read the texts aloud was 67.61, the average reading comprehension exam scores of the text "Our Visits" was 70.57, the average reading comprehension exam scores of the text "I Listen to Istanbul" was 71.38 and the average reading comprehension exam scores of the text "A Father / A Mentality" was 61.47. In the application, a high average score was observed in the informative text and poetry text scores of the students.

It was seen that the average Turkish course academic achievement scores of the students in the class in which the determined students read the texts aloud was 76.43, the average reading comprehension exam scores of the text "Our Visits" was 70.13, the average reading comprehension exam scores of the text "I Listen to Istanbul" was 81.73 and the average reading comprehension exam scores of the text "A Father / A Mentality" was 77.17. In this application, a high average score was observed in students' poetry and narrative text scores.

Discussion & Conclusion

In their study, Santoro et al. (2008) stated that doing read-aloud activities will increase students' vocabulary and increase their reading comprehension levels. As a result of the use of read-aloud applications in the study, it was observed that female students obtained positive results in reading comprehension exams compared to male students. In the study conducted by Wozniak (2010), it was determined that the reading self-efficacy levels of female students were higher than those of male students after reading aloud lessons.

Spencer (2011) stated that students improved their reading comprehension, reading fluency, reading motivation and vocabulary with reading strategies. It was concluded that the sample readings made by the teacher in the classroom increased the reading motivation of the students.

The ranking of the read-aloud practices used in the study according to the level of effect on reading comprehension was determined as follows:

1. Reading the texts aloud by randomly selected students
2. The identified students read the texts aloud
3. A designated student reads the texts aloud
4. Teacher reading the texts aloud

Sesli Okuma Uygulamalarının 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi

İlknur UĞURLU, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID: 0000-0003-3962-3056

Selim EMİROĞLU, İstanbul Aydın Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-4892- 9575

Öz

Sesli okuma uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama yeterlikleri üzerindeki etkisinin metin türlerine ve cinsiyete göre değişkenlik gösterip göstermediğinin incelendiği bu çalışma, nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışmasının bütüncül çoklu durum deseni ile gerçekleştirilmiştir. Çalışmanın örneklemini 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde resmî bir ortaokulda öğrenim gören 8. sınıf öğrencileri oluşturmaktadır. Çalışmada, öğrencilerin daha önce bilmedikleri/okumadıkları bir metin olması yönüyle eski yıllarda kullanılan Türkçe ders kitaplarındaki 36 serbest okuma metni incelenmiş ve bunlardan bilgilendirici, şiir ve hikâye kategorisinde olmak üzere üç farklı türde metin belirlenmiştir. Metinler, akademik başarıları birbirine denk olan sınıf/şubelerde farklı sesli okuma uygulamalarıyla okunmuş/okutulmuş, okumalar kayıt altına alınmış, okumalar bittikten sonra öğrencilere araştırmacı tarafından uzman görüşleri doğrultusunda geliştirilen okuma anlama sınavları uygulanmıştır. Yapılan okuma anlama sınavlarının sonuçları SPSS-23 programı aracılığıyla analiz edilmiştir. Elde edilen bulgular betimlenerek metin türü ve cinsiyete göre sınıflandırılmış, sesli okuma uygulamaları kıyaslanarak sunulmuştur. Çalışmanın sonuçları ışığında, metin işleme sürecinde sesli okuma uygulamalarının belirlenmesinde bir sistemin olabileceği düşüncesine ulaşılmıştır. Sesli okuma uygulamalarının kullanımı ve çeşitlendirilmesinin cinsiyet ve metin türleri değişkenleri ve okuduğunu anlama üzerinde etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Çalışmada kullanılan sesli okuma uygulamalarının okuduğunu anlama üzerindeki etkililik düzeyi sırasıyla; rastgele seçilen öğrencilerin, belirlenen öğrencilerin, belirlenen bir öğrencinin ve öğretmenin metni sesli okuması biçimindedir. Çalışmada elde edilen sonuçlardan hareketle öneriler sıralanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sesli okuma uygulamaları, metin türleri, okuduğunu anlama, okuma eğitimi, Türkçe eğitimi.

Önerilen Atıf

Uğurlu, İ. & Emiroğlu, S. (2024). Sesli okuma uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama yeterlikleri üzerindeki etkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1141-1166. DOI: 10.17679/inuefd.1472244

Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından oluşturulan "Sesli Okuma Usullerinin 8. Sınıf Öğrencilerinin Okuduğunu Anlama Yeterlikleri Üzerindeki Etkisi" başlıklı yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1141-1166

DOI
10.17679/inuefd.1472244

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
22.04.2024

Kabul Tarihi
07.08.2024

1. Giriş

Okuma, insan hayatına etki eden bir dil becerisidir. Alanyazında okuma becerisinin birçok tanımı yapılmış ve bu tanımlarda okumanın yalnızca fiziksel değil, zihinsel süreçleri de barındırdığı vurgulanmıştır (Göğüş, 1978; Özdemir, 1993; Kavcar vd., 1998; Sever, 2004; Türk Dil Kurumu, 2011; Karatay, 2022).

Yeterli düzeyde okuma becerisine sahip olmak; bireyin kişisel, sosyal ve akademik gelişimini olumlu yönde etkiler. Okuma becerisi; kelime dağarcığını zenginleştirme, hayal gücünü geliştirme, bakış açılarını genişletme ve düşünce yetilerini güçlendirme gibi bir dizi önemli avantajı da beraberinde getirir (Karatay vd., 2022). Bununla birlikte okuma becerisi, sadece kelimeleri anlamlandırmak değil, aynı zamanda yazarın niyetini anlama, metnin mesajlarını ve derin anlamını keşfetme sürecidir. Bu durum okuyucunun metinle etkileşime girme, metindeki karakterlerle empati kurma ve metnin sosyal, kültürel ve tarihî bağlamını anlama yeteneğini gerektirir. Dolayısıyla “okuma becerisi anlamanın bir parçası, bir araçtır. Okumanın göstergesi ve nihai hedefi anlamadır. Okuma, metinde veya görselde ne iletildiğini kavrama ve buna uygun tepkiler geliştirmedir” (Emiroğlu, 2020: 5).

Okuma ve anlama birlikte değerlendirilmelidir. Okumanın anlam ile iç içe geçmiş olması, doğru okuma becerilerine ve derinlemesine metin anlayışına vurgu yapar (Keskin vd., 2013). Anlamı yakalamadan okumalar yapmak, kelimeleri tekrar etmekten başka bir şey değildir. Anlama eyleminin özünde okuyucu ile metin arasındaki etkileşim ve bu süreçte oluşan anlam kurma süreci yatar. Bu nedenle okuma becerilerini geliştirmek, sadece doğru okuma pratiği yapmaktan ibaret değil; aynı zamanda metinleri anlama yeteneğini de içermektedir.

Okuma; öğrencilerin dil becerilerini geliştirmek, kelime dağarcığını genişletmek ve düşünme becerilerini iyileştirmek için bir araçtır. “Özellikle ilköğretimin ikinci kademesinden itibaren gerçekleştirilen okuma etkinliklerinin amacı; okunulan metinlerden bilgi edinmeyi, Türkçe dışındaki derslerle baş etmeyi, öğrenme sürecinde öğrencileri okuduğunu kavrama konusunda bilinçli okuyucular olarak hazırlamayı sağlamaktır” (Karatay vd., 2022: 7). Bu nedenle eğitim ortamlarında okuduğunu anlama çalışmalarında çeşitli okuma yöntem ve teknikleri kullanılmaktadır. Okuma yöntem ve teknikleri içinden sesli okumaya sıklıkla başvurulur. Sesli okuma yönteminin kullanımı ile öğrencilerin kelime telaffuzunu geliştirmelerine, kelime hazinelerine yeni kelimeler eklemelerine, metindeki vurguları anlamalarına ve okudukları metni daha iyi anlamalarına destek olunur (Erkal ve Çağrıtekin, 2020).

Öğretmenler, sınıfta sesli okuma etkinlikleri düzenleyerek öğrencilerin metinleri sesli okumalarını teşvik etmektedirler. Bu bağlamda öğrencilere ders ortamlarında metni birlikte sesli okuma yapma fırsatı sıkça verilmelidir. Öğrencilere sesli okumayı destekleyen materyaller sağlanmalıdır (Ülper vd., 2017).

Sesli okumanın, dil üstü öğelerin nitelikli kullanımında faydaları bulunmaktadır. Sesli okuma; kelime telaffuzunu düzeltme, vurgu ve tonlamayı anlama ve metnin içeriğini daha derinlemesine analiz etme konularında öğrencilere destek sağlar (Sallabaş, 2008).

Sesli okumanın sınıf içerisinde farklı uygulamaları vardır. Bu uygulamalar; metin odaklı işlenen dil derslerinde öğrencilerin metni sesli olarak okumalarını, metindeki bilgileri farklı açılardan anlamalarını, metinler doğrultusunda etkinlikleri yapmalarını sağlamaktadır.

Sesli okuma uygulamalarının Türkçe öğretmenleri tarafından bilinçli bir şekilde kullanılması, okuduğunu anlama zorluğu çeken öğrencilerin anlamasına yardımcı olmaktadır. Söz konusu sesli okuma uygulamaları sadece Türkçe derslerinde değil, diğer disiplinlerin ders işlenişlerinde de kullanılmaktadır.

1.1. Sesli Okuma ve Sesli Okuma Uygulamaları

Literatür incelendiğinde okuma tür, yöntem ve tekniklerinin sınıflandırılmasında farklılıklar olduğu; yöntem ve teknik isimlendirmelerinde bir birliliğin sağlanmadığı tespit edilmiştir. Bazı araştırmacılar yöntem ve teknikleri okuma türü olarak sınıflandırırken (Arıcı, 2018; Erdağı Toksun, 2021; Gündüz ve Şimşek, 2019) bazı araştırmacılar ise bunları yöntem ve teknik olarak değerlendirmişlerdir (Karatay, 2022; Maden, 2018; Temizkan, 2021). Bu konuda bir birliliğin sağlanamaması, çeşitliliğin artmasına ve bu konuda bir kavram karmaşasına sebep olmaktadır.

Sesli okuma, hem metnin anlamını doğru bir şekilde ortaya koymak hem de dinleyiciye etkili bir şekilde aktarmak için önemli bir yetenektir. “Sesli okuma, yazının çeşitli organlar yardımıyla ses haline gelmesidir” (Arıcı, 2018: 40). Sesli okuma, sesletimin dışındaki unsurları da içerisinde barındırır. “Sesli okuma, yazılanları görme, sözcükleri fark etme, sözcüklerin görüntüleri ile anlamını zihinsel sözlükten bulma, seslendirme ve anlama işlemidir” (Güneş, 2007: 153).

Metni seslendirirken doğru hızı bulmak önemlidir. Hızlı okuma dinleyicinin metni takip etmesini zorlaştırabilmekte, yavaş okuma ise dinleyicinin dikkatini dağıtabilmektedir. Metnin türüne ve amacına uygun bir hız seçilmelidir. Metindeki duyguları, vurguları ve anlamı yansıtmak için tonlama önemlidir. Olumlu ifadelerde ses tonu yükselebilirken, olumsuz ifadelerde ses tonu düşebilir. Vurgular doğru yerlere yerleştirilmelidir. Eğer metinde duygusal bir ton varsa bu duyguları doğru bir şekilde ifade etmek önemlidir. Dinleyiciye metnin içinde geçen hisleri ulaştırabilmek için ses tonu, hız ve vurgular doğru bir şekilde kullanılmalıdır. Doğru nefes alma da sesli okuma sırasında önemli bir faktördür. Nefes almanın doğru yerde yapılması, sesin güçlü ve istikrarlı olmasını sağlar. Uzun cümlelerde doğru yerlerde nefes alınması gerekir.

Metnin anlamını doğru bir şekilde ifade etmek, cümlenin yapısını ve içeriğini anlamakla başlar. Metnin anlamını doğru vurgu ve tonlama ile ifade etmek gerekir. Önemli kelimeler veya ifadeler metinde vurgulanmalıdır. Bu, dinleyiciye metindeki önemli noktaları belirtir. Kelimelerin doğru bir şekilde söylenmesi ve anlaşılabilir olması önemlidir. Düzgün diksiyon ve doğru telaffuz, dinleyicinin metni anlamasını kolaylaştırır. Ses tonu, metni dinamik ve canlı hale getirebilir. Monoton bir ses tonu dinleyicinin dikkatini kaybetmesine neden olabilir, bu yüzden ses tonunu değiştirmek ve metni canlı bir şekilde seslendirmek önemlidir. Sesli okuma pratiği yapmak, kayıtları dinlemek ve geri bildirim almak sesli okuma becerilerini geliştirmeye yardımcı olabilir. Başkalarından alınan geri bildirimler de doğru vurguların, tonlamanın ve ifadenin nasıl kullanılacağına dair fikir verebilir.

Sesli okuma ile öğretmen, kelimelerin metindeki sesletimine ilişkin öğrencilerine örnek sunar. “Sesli okuma yönteminin kullanımı ile, öğrencilerin metinde geçen sözcüklerin nasıl seslendirileceğini ve bunların hangi amaçla kullanıldığını anlamalarını sağlamak amaçlanır” (Kaya ve Kardaş, 2020: 274). Ayrıca sesli okuma, öğrencilerin okuma becerilerini geliştirirken bu gelişimin öğretmen tarafından anlık takibinin yapılmasına ve öğrenciye sürece dair geribildirim hızı verilmesine olanak sağlamaktadır.

Türkiye’deki Türkçe dersi öğretim programları incelendiğinde 1926, 1930, 1931, 1936, 1938, 1949, 1968, 1981, 2006 ve 2019 programları olmak üzere programların birçoğunda sesli okuma türüne yer verildiği görülmektedir (Alyılmaz ve Ürün Karahan, 2018).

1949 Ortaokul Türkçe Dersi Öğretim Programı ile sesli okumaya açık bir şekilde yer verilmektedir. Program içerisinde sesli ve sessiz okuma ayrı başlıklar altında ele alınmış, bu okuma türlerinin sınıf düzeylerine göre ne şekilde kullanılması gerektiğine değinilmiştir: “İlkokulun ilk sınıfında başlayan sesli okuma faaliyeti, zamanla sessiz okuma lehine azalır. Mesela ilkokulun beşinci sınıfında sesli okumaya ancak üçte bir nispetinde zaman ayrılır. Ortaokulun birinci sınıfında bu nispet muhafaza edilmeli, ikinci ve üçüncü sınıflarda sesli okumaya daha az yer verilmelidir” (Millî Eğitim Bakanlığı, 1949).

1968 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda, bir önceki programda olduğu gibi, sesli okumanın nasıl gerçekleştirileceği ve önemine değinilmiştir. Programa göre sesli okuma ile;

- Gereksiz işaret ve hareketlerden kaçınılarak okuma yapılmalı,
- Doğru tonlamalarla varsa metindeki şiveye uygun okunulmalı,
- Doğru yerde vurgu yapılmalı, vurgunun önemine değinilmeli,
- Telaffuz yanlışlıkları anında düzeltilmeli,
- Önceden hazırlanılan metin, dikkatleri çekecek şekilde okunabilmeli,
- Başkasının okuduğu metinden ana fikir çıkarılabilmelidir (MEB, 1962).

1981 İlköğretim/Temel Eğitim Okulları Türkçe Dersi Öğretim Programı içerisinde sesli ve sessiz okumanın tanımları yapılarak bu okuma türlerinin üzerinde durulmakta ve diğer programlardan farklı olarak metin işleme, basamaklarla anlatılmaktadır. Öğretmenin okumasından sonra, öğrencilere metnin özelliğine göre, sesli ve sessiz okumalar yaptırılması gerektiği ifade edilmektedir (MEB, 1981).

2006 Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda okuma tür ve yöntemlerine yer verilmiş, sesli okumanın derslerde farklı şekillerde kullanılabileceğine değinilmiştir. Sesli okuma uygulamalarında birinci yol, öğretmenin açık ve anlaşılır bir şekilde, herkesin duyacağı bir ses tonuyla örnek okuma yaptıktan sonra öğrencilere metni kavramaya yönelik sorular sorması ve etkinlikler yaptırmasıdır. İkinci yol, öğretmenin örnek okumasından sonra bir öğrencinin sesli okumasıdır. Üçüncü yol ise yine öğretmenin örnek okumasından sonra öğrencilerin gruplara ayrılarak her gruptan bir öğrencinin veya grubun tamamının sesli okumasıdır (MEB, 2006).

Kaynaklarda ve literatürde sesli okumanın sınıf ortamında metin işleme sürecinde nasıl gerçekleştirileceğine dair tam bir sınıflandırmanın yapılmadığı tespit edilmiştir. Bu bağlamda çalışma çerçevesinde 4 sesli okuma uygulaması kullanılmıştır. Bu okuma uygulamalarını şu şekilde netleştirmek gerekir:

1.1.1. Rastgele Seçilen Öğrencilerin Metni Sesli Okuması

Türkçe dersi, ağırlıklı bir şekilde, metin odaklı işlenir. Metinler, etkinlik ve çalışmalara kaynak olma özelliği gösteren materyallerdir. Bu nedenle sınıfta metni sesli okumak gerekebilir. Metin okuma sürecinde öğretmenler farklı yollar izler. Bunlardan biri metinlerin rastgele seçilen öğrenciler tarafından okunmasıdır. Öğretmen, öğrencileri metnin okunmasından önce veya metnin okunması sırasında rastgele bir şekilde seçer. Metni okuyan öğrencilerin rastgele belirlendiği sesli okuma uygulaması; öğrencilere okuma pratiği yapma, öğrencilerin sesli ifade becerilerini geliştirme, dinleyenlerin dinleme yeterliklerini geliştirme, motivasyonu artırma, dikkati canlı tutma ve katılımı teşvik etme vb. fırsatlar sunmaktadır. "Metni okuma sırasında öğrencilere numara veya oturma sıralarına göre okutmak yerine seçkisiz, rastgele okutmak öğrencilerin metne odaklanmasını sağlamanın yanında kalabalık sınıflarda sınıf yönetimini de kolaylaştıracaktır" (Karatay, 2020: 62).

Öğretmenler rastgele seçilen öğrencilerin metni okuması biçimindeki uygulamayı kullanırken öğrencilerin kendilerini rahat hissetmelerini sağlamak ve katılımı teşvik etmek için dikkatli davranmalıdır. Öğrencileri rahatlatıcı ve destekleyici bir sınıf ortamı sağlamak önemlidir. Okuma yapacak öğrencilerin rastgele seçilmesi, metnin öğrenciler tarafından takip edilmesi bakımından uygun olacaktır (Uğurelli ve Dedeoğlu Orhun, 2023).

Çalışmada bu sesli okuma uygulamasının kullanımında öğrenciler sınıf listesinden kura ile belirlenmiştir. Her metnin okunmasından önce kura yenilenmiş, öğrenciler rastgele bir şekilde belirlenmiştir.

1.1.2. Belirlenen Birkaç Öğrencinin Metni Sesli Okuması

Sesli okuma uygulamalarından biri de metin okutulmadan önce metni okuyacak öğrencilerin belirli bir plan dâhilinde belirlenmesidir. “Öğretmen, metni oluşturan paragrafları veya metnin anlamını oluşturan bağlamları bölmeden bir veya birkaç öğrenciye metni bir defa sesli okutur” (Karatay, 2022: 62). Bu yolla, metni daha iyi sesletme özelliğine sahip öğrenciler, diğer öğrencilerin de istifade edeceği örnek bir okumayı birlikte yaparlar.

Öğretmenlerin bu sesli okuma uygulamasını kullanırken belirlediği öğrencilerin rahat hissetmelerini sağlaması, onları cesaretlendirmesi ve dinleyenler için pozitif bir ortam sağlaması önemlidir.

Çalışmada bu sesli okuma uygulaması ile metinleri okuyan öğrenciler, e-okul sistemindeki Türkçe dersi ortalama puanlarına bakılarak belirlenmiştir. Türkçe dersi ortalaması yüksek olan ilk beş öğrenci, metni okumak üzere görevlendirilmiştir.

1.1.3. Belirlenen Bir Öğrencinin Metni Sesli Okuması

Seçilen bir öğrencinin metnin tamamını okuması; öğrencilerin okuma becerilerini geliştirmek, ifade yeteneklerini artırmak, öz güvenlerini geliştirmek, dinleyicilere örnek bir okuma sunmak vb. açılardan kullanılan bir başka sesli okuma uygulamasıdır. Sesli okumada okuması iyi olan diğer öğrencilerin veya başka kaynak kişilerin örnek olması önemlidir (Özbay, 2006). Bu uygulama, seçilen öğrencilere sesli okuma pratiği yapma fırsatı sunar ve diğer öğrencilerin de okuma çalışmalarına katılımını teşvik eder.

Çalışmada bu sesli okuma uygulaması ile metinleri okuyan öğrenci, e-okul sistemindeki Türkçe dersi ortalama puanlarına bakılarak belirlenmiştir. Türkçe dersi ortalaması en yüksek ve sesli okuması iyi olan öğrenci, metni okumak üzere görevlendirilmiştir.

1.1.4. Öğretmenin Metni Sesli Okuması

Öğretmenin metnin tamamını etkili ve uygun bir şekilde okuması; öğrencilere örnek bir okuma sunarak dinleyicilerin doğru tonlama, vurgu, durak, ritim gibi parçalar üstü birimleri ve metnin oluşturduğu anlam dünyasını kavramalarına katkı sağlar. “Öncelikle öğretmen, beklentileri gösterecek biçimde açık, anlaşılır bir örnek okuma sonrasında metin üzerinde etkinlikler yaptırabilir” (Kaya ve Kardeş, 2020: 275).

Öğretmenin metnin tamamını sesli bir şekilde okuması, derslerde sıklıkla kullanılmakla birlikte, her durumda başvurulabilecek bir yöntem değildir. Öğrencilere-özellikle okuma anlamada güçlük çeken veya çekingen olanlara-okuma fırsatları verilmeli, bu öğrencilerin küçük parçalar üzerinde okuma yapmalarına imkân tanınmalı, okuma becerisi gelişimleri sabırla izlenmelidir.

Çalışmada öğretmen, öğrencilerine bu sesli okuma uygulamasıyla metinleri kendisinin okuyacağını baştan belirtmiştir.

Bu çalışmanın problem cümlesi “Derste metin işleme sürecinde kullanılan sesli okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduğunu anlama becerileri üzerindeki etkisi nedir ve bu durum metin türleri ile cinsiyete göre değişkenlik göstermekte midir?” şeklinde belirlenmiştir.

Temel problem cümlesi doğrultusunda çalışmada aranan alt problemler ise şunlardır:

- Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalamaları ile sesli okuma uygulamaları sonrasında girdikleri okuduğunu anlama sınavlarından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki ilişki nedir?
- Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalamaları ile sesli okuma uygulamalarının yapıldığı metin türlerine göre okuduğunu anlama sınavlarından aldıkları puanların ortalamaları arasındaki farkın düzeyi nedir?

- Öğrencilerin cinsiyetleri ile sesli okuma uygulamaları sonrasında yapılan okuduğunu anlama sınavlarından aldıkları puanların ortalamalarına dair ilişkilendirmeler nelerdir?

2. Yöntem

Çalışma, nitel araştırmalar bünyesinde yer alan durum çalışması modelindedir. “Durum çalışması; tek bir durum ya da olayın derinlemesine boyutsal olarak incelendiği, verilerin sistematik bir şekilde toplandığı ve gerçek ortamda neler olduğuna bakıldığı bir yöntemdir” (Davey, 1991; akt. Subaşı ve Okumuş, 2017: 420). Durum çalışmalarında nitel ve nicel veriler birlikte kullanılır. “Nicel ve nitel verileri bir araya getirerek imkân tanınması, durum çalışmasını daha güçlü bir yöntem haline getirmektedir” (Yin, 2003; akt. Özmen ve Karamustafaoğlu, 2019: 253).

Araştırmanın desenini ise durum çalışmaları içerisinde yer alan bütüncül çoklu durum deseni oluşturmaktadır. “Bütüne odaklanmış çoklu durum deseninde her bir durum kendi içinde bütüncül olarak ele alınır ve daha sonra birbiriyle karşılaştırılır. Karşılaştırmalı durum analizi olarak bilinen bu desende, tek bir analiz durumu çerçevesinde birden fazla durum karşılaştırmalı biçimde çalışılır” (Yıldırım ve Şimşek, 2021: 314). Bu bağlamda ders esnasında metinleri okumada kullanılan sesli okuma uygulamaları, çalışmanın bütüncül durumu olarak belirlenmiştir. Sesli okuma uygulamalarından öğretmenin örnek okuması, belirlenen bir öğrenci ve öğrencilerin okuması ile rastgele seçilen öğrencilerin okuması çalışmanın durumlarını oluşturmaktadır. Bu uygulamaların kendi içlerinde betimsel incelemelerinin ardından karşılaştırılması ile çalışmanın bütüncüllüğü sağlanmıştır.

2.1. Çalışma Grubu

Çalışmanın katılımcı grubunu, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında İstanbul ili Küçükçekmece ilçesinde yer alan resmî bir devlet okulunda 8. sınıfta öğrenim gören 92 öğrenci oluşturmaktadır.

Tablo 1.

Çalışmaya katılan 8. sınıf öğrencilerinin cinsiyete göre dağılımı

Cinsiyet	Sayı	%
Kız	51	55
Erkek	41	45
Toplam	92	100

Tablo 1’de görüldüğü üzere çalışmaya birbirine yakın sayıda kız ve erkek öğrenci katılmıştır. Hem buldukları eğitim öğretim kademesinin son sınıfında olmaları hem farklı türde okuma yöntem/teknik veya uygulamalarını görmüş olmaları hem de daha fazla ve farklı metinlerle karşılaşmaları yönüyle çalışmada ortaokul son sınıf öğrencileri (8. sınıf öğrencileri) hedef kitle olarak seçilmiştir.

2.2. Verilerin Toplanması

Araştırmanın verilerini, araştırmacı tarafından oluşturulan ve uzman görüşleri doğrultusunda şekillenen okuma-anlama sınavları oluşturmaktadır. Araştırmanın uygulama safhasında kullanılan metinler ise belirli bir yöntemle seçilmiştir. Uygulamalarda kullanılacak metinlerin öğrenciler tarafından bilinmemesi için bunlar geçmiş dönemlerde Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinleri (36) arasından seçilmiştir. Söz konusu metinler arasından bilgilendirici, şiir ve hikâyeye dayalı birer metin seçilmiş ve bunlar birer hafta arayla 8. sınıfın ilgili şubelerinde kullanılmıştır. Her bir metin, 4 farklı uygulamada kullanılmıştır. Uygulamaların hemen ardından okuma anlama sınavları yapılmıştır. Sesli okuma uygulamalarının öğrencilerin

okuduğunu anlama düzeylerinde değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemek/karşılaştırmak amacıyla ayrıca e-okul sistemi üzerinden Türkçe dersi akademik başarı puanları alınmıştır.

Çalışmada, uzman görüşlerine başvurularak, 3 farklı metin türü seçilmiştir. Bilgilendirici metin türünde “Misafirliklerimiz” (Şevket Rado), şiir türünde “İstanbul’u Dinliyorum” (Orhan Veli Kanık) ve hikâyeye dayalı metin türü kategorisinde “Bir Baba/Bir Zihniyet” (Bedri Rahmi Eyüboğlu) metni seçilmiştir. Çalışmada 4 farklı sesli okuma uygulaması kullanılmıştır. Bunlar: öğretmenin örnek okuması, belirlenen bir öğrencinin okuması, belirlenen birkaç öğrencinin okuması ile rastgele seçilen öğrencilerin okumasıdır.

Uygulamada kullanılan metinler ve sesli okuma uygulamalarının belirlenmesinin ardından bu metinlere dair 3 okuma anlama sınavı, birisi ölçme değerlendirme uzmanı olmak üzere toplam 3 farklı uzman görüşü alınarak oluşturulmuştur. Okuma anlama sınavları açık uçlu, doğru yanlış ve test soruları kategorilerinde olmak üzere on beşer sorudan oluşmaktadır. Soruların verilmiş sıralamasında kolaydan zora, basitten karmaşığa ilkesi gözetilmiştir. Asıl uygulamaya katılmayacak farklı bir 8. sınıf şubesinde ön uygulama yapılmış ve birer haftalık aralarla uygulama ve sınavlar gerçekleştirilmiştir.

Ön uygulamanın ardından, belirlenen 8. sınıf şubelerinde 4 farklı sesli okuma uygulamasının kullanılması aşamasına geçilmiştir.

- 8-A şubesinde, rastgele seçilen öğrencilerin metinleri sesli okuması,
- 8-C şubesinde, öğretmenin metinleri sesli okuması,
- 8-G şubesinde, belirlenen bir öğrencinin metinleri sesli okuması ve
- 8-H şubesinde, belirlenen birkaç öğrencinin metinleri sesli okumasına rastgele bir şekilde karar verilmiştir.

Sesli okuma uygulamaları sırasında metinler öğrencilere verilmiş ancak okumalar bittiğinde öğrencilerden geri alınmıştır. Metinlerin öğrencilerden alınmasının ardından okuma-anlama sınavları yapılmıştır. Okuldaki uygulamalar 4 hafta sürmüştür.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırmanın verilerini oluşturan okuma-anlama sınavlarındaki puanlar, SPSS-23 programıyla analiz edilmiştir. Hangi testlerin (parametrik/nonparametrik testler) uygulanacağına karar vermek için verilerin normal dağılım gösterip göstermediğine bakılmıştır. Bu bağlamda verilerin normallikine karar vermek için verilerin çarpıklık (skewness)-basıklık (kurtosis) katsayılarına, histogram grafiklerine, Q-Q Plot grafiğine bakılmıştır.

Tablo 2.

Verilerin Çarpıklık (Skewness)-Basıklık (Kurtosis) Katsayılarına İlişkin Bulgular

Sesli Okuma Uygulamaları	N	Çarpıklık Katsayısı (Skewness)	Basıklık Katsayısı (Kurtosis)
Rastgele Seçilen Öğrencilerin Okuması	25	-0,276	-0,977
Öğretmenin Okuması	23	-0,400	-0,788
Belirlenen Bir Öğrencinin Okuması	21	-0,982	-0,240
Belirlenen Birkaç Öğrencinin Okuması	23	0,023	-1,412

Tablo 2 üzerindeki çarpıklık (skewness) katsayısı değerlerinin sırasıyla -0,276, -0,400, -0,982, -0,023 ve basıklık (kurtosis) katsayısı değerlerinin sırasıyla -0,977, -0,788, -0,240, -1,412 olduğu görülmektedir. Tabachnick ve Fidell (2013), bir veri setinde çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 aralığında olması durumunda bunun normal dağılım olarak kabul edilebilir bir ölçüt olduğunu ifade etmiştir. Bu bağlamda araştırmanın verilerinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin +1,5 ile -1,5 arasında olması, verilerin normal dağıldığını göstermektedir.

Araştırmanın verileri normal dağılım gösterdiği için verilerin analizinde parametrik testler grubundan ilişkili iki grup karşılaştırmasında ilişkili örneklem için t-Testi (Paired Samples t-Test) ve ilişkili ikiden fazla grubun karşılaştırılmasında ilişkili örneklemi içerisinde bulundurduğu için tek faktörlü ANOVA (One-Way ANOVA for Repeated Measures) testi kullanılmıştır.

2.4. Verilerin Geçerliliği ve Güvenirliği

Çalışmanın geçerlik ve güvenirliliğini sağlamak üzere ön uygulamada okuma-anlama sınavlarının madde güçlüğü ve madde ayırt edicilik indeksleri hesaplanmıştır. Bunlar aşağıda tablolar üzerinde verilmiştir:

Tablo 3.

Bir Baba/Bir Zihniyet Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Uygulama Madde ve Test İstatistikleri

Soru No.	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r _{jx})	Madde Güçlük İndeksi (p _j)
1	0,6	0,89
2	0,4	0,47
3	0,4	0,57
4	0,8	0,26
5	0,8	0,36
6	0,2	0,31
7	0,2	0,68
8	0,2	0,42
9	0,2	0,78
10	0,2	0,63
11	0,2	0,52
12	0,6	0,84
13	0,4	0,68
14	0,8	0,36
15	0,8	0,68

Öğrenci sayısı: 19, Standart Sapma: 14.56, Sınavın Ortalama Güçlüğü: 0,56

Bir Baba/Bir Zihniyet metninin okuduğunu anlama sınavı sorularının istatistiğine bakıldığında madde güçlüğü'nün 0,36 ile 0,89 arasında; madde ayırt ediciliğinin ise 0,2 ile 0,8 arasında değiştiği görülmektedir. Madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğinde yeterli seviyede olmayan 1, 9 ve 12. sorular uzman görüşü ile yeniden düzenlenmiş ve madde güçlük ve ayırt edicilik seviyeleri yeterli düzeye getirilmiştir.

Tablo 4.*Misafirliklerimiz Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Uygulama Madde ve Test İstatistikleri*

Soru No.	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r _{jx})	Madde Güçlük İndeksi (p _j)
1	0,8	0,45
2	0,6	0,35
3	0,6	0,6
4	0,2	0,9
5	0,6	0,25
6	0,4	0,35
7	0,2	0,55
8	0,4	0,8
9	0,4	0,55
10	0,6	0,6
11	0,4	0,35
12	0,6	0,2
13	0,8	0,55
14	0,4	0,7
15	0,8	0,45

Öğrenci sayısı: 20, Standart Sapma: 23.24, Sınavın Ortalama Güçlüğü: 0,47

Misafirliklerimiz metni okuduğunu anlama sınavı sorularının istatistiğine bakıldığında madde güçlüğü 0,2 ile 0,9 arasında; madde ayırt ediciliğinin ise 0,2 ile 0,8 arasında değiştiği görülmektedir. Madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğinde yeterli seviyede olmayan 4 ve 8. sorular uzman görüşü ile yeniden düzenlenmiş ve madde güçlük ve ayırt edicilik seviyeleri yeterli düzeye getirilmiştir.

Tablo 5.*İstanbul'u Dinliyorum Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Ön Uygulama Madde ve Test İstatistikleri*

Soru No.	Madde Ayırt Edicilik İndeksi (r _{jx})	Madde Güçlük İndeksi (p _j)
1	0,4	0,75
2	0,4	0,65
3	0,8	0,55
4	1	0,65
5	0,6	0,6
6	0,6	0,5
7	0,4	0,9
8	0,6	0,5
9	0,4	0,9
10	0,6	0,65
11	0,2	0,7
12	0,2	0,45
13	0,2	0,7
14	0,8	0,6
15	0,8	0,45

Öğrenci sayısı: 20, Standart Sapma: 18.16, Sınavın Ortalama Güçlüğü: 0,67

İstanbul'u Dinliyorum metni okuduğunu anlama sınavı sorularının istatistiğine bakıldığında madde güçlüğü'nün 0,2 ile 0,9 arasında; madde ayırt ediciliğinin ise 0,2 ile 0,8 arasında değiştiği görülmektedir. Madde güçlüğü ve madde ayırt ediciliğinde yeterli seviyede olmayan 1, 7 ve 9. sorular uzman görüşü ile yeniden düzenlenmiş ve madde güçlük ve ayırt edicilik seviyeleri yeterli düzeye getirilmiştir.

3. Bulgular

Bu bölümde, sesli okuma uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama yeterlikleri üzerindeki etkisine dair elde edilen bulgulara yer verilmiştir.

3.1. Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanları ile Sesli Okuma Uygulamaları Sonrasında Girdikleri Okuduğunu Anlama Sınavlarından Aldıkları Puanların İlişkisi

Rastgele seçilen öğrencilerin metinleri sesli bir şekilde okuduğu sınıftaki öğrencilerin e-okul sisteminden alınan Türkçe dersi başarı puanları ile okuduğunu anlama sınavlarından aldıkları puanlar aşağıdadır:

Tablo 6.

Rastgele Seçilen Öğrencilerin Metinleri Sesli Bir Şekilde Okuduğu Sınıftaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanları ile Okuduğunu Anlama Sınavlarından Aldıkları Puanlar

No.	Cinsiyet	Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanları	Misafirliklerimiz Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları	İstanbul'u Dinliyorum Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları	Bir Baba/Bir Zihniyet Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları
1	Erkek	100	92	100	100
2	Kız	100	100	100	90
3	Kız	100	97	100	97
4	Kız	95	97	95	93
5	Erkek	92	80	93	81
6	Erkek	85	90	71	87
7	Erkek	85	75	66	84
8	Kız	85	80	73	77
9	Erkek	80	90	93	83
10	Kız	80	93	95	100
11	Erkek	80	80	59	80
12	Erkek	75	90	81	63
13	Kız	75	97	90	90
14	Kız	70	88	100	100
15	Kız	68	63	40	84
16	Kız	65	70	65	78
17	Kız	60	76	97	80
18	Erkek	58	60	65	60
19	Kız	58	73	93	80
20	Kız	55	87	51	70
21	Kız	55	83	63	93
22	Erkek	45	42	36	63
23	Erkek	45	55	58	48
24	Erkek	45	70	46	54
25	Erkek	45	55	60	47
Ortalamalar		72.04	79.32	75.6	79.28

Tablo 6 incelendiğinde rastgele seçilen öğrencilerin metinleri sesli okuduğu sınıftaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanı ortalamasının 72.04, “Misafirliklerimiz” metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının 79.32, “İstanbul'u Dinliyorum” metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının 75.6, “Bir Baba/Bir Zihniyet” metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının ise 79.28 olduğu görülmektedir.

Bir diğer uygulama olan, öğretmenin metinleri sesli okuduğu sınıftaki öğrencilerin e-okul sisteminden alınan Türkçe dersi akademik başarı puanları ile okuma anlama sınavlarından aldıkları puanlar aşağıdadır:

Tablo 7.

Öğretmenin Metinleri Sesli Bir Şekilde Okuduğu Sınıftaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanları ile Okuduğunu Anlama Sınavlarından Aldıkları Puanlar

No.	Cinsiyet	Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanları	Misafirliklerimiz Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları	İstanbul'u Dinliyorum Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları	Bir Baba/Bir Zihniyet Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları
1	Kız	85	94	80	93
2	Kız	80	90	97	73
3	Kız	80	76	93	90
4	Erkek	70	72	70	80
5	Kız	65	67	80	80
6	Erkek	55	63	50	90
7	Erkek	75	60	83	93
8	Kız	65	59	64	65
9	Kız	60	50	67	83
10	Kız	45	53	75	54
11	Kız	70	49	67	78
12	Kız	75	47	73	80
13	Erkek	55	40	43	55
14	Erkek	55	37	50	60
15	Erkek	40	30	45	56
16	Erkek	35	26	29	30
17	Kız	45	26	47	45
18	Erkek	40	20	33	35
19	Kız	65	19	69	53
20	Kız	70	73	56	77
21	Erkek	65	80	80	80
22	Erkek	80	80	80	80
23	Erkek	83	85	85	84
Ortalamalar		63.39	56.34	65.91	70.17

Tablo 7 incelendiğinde ders öğretmenin metinleri sesli bir şekilde okuduğu sınıftaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanı ortalamasının 63.39, “Misafirliklerimiz” metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının 56.34, “İstanbul'u Dinliyorum” metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının 65.91, “Bir Baba/Bir Zihniyet” metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının 70.17 olduğu görülmektedir.

Belirlenen bir öğrencinin metinleri sesli bir şekilde okuduğu sınıftaki öğrencilerin e-okul sisteminden alınan Türkçe dersi başarı puanları ile okuma anlama sınavlarından aldıkları puanlar aşağıdadır:

Tablo 8.

Belirlenen Bir Öğrencinin Metinleri Sesli Bir Şekilde Okuduğu Sınıftaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanları ile Okuduğunu Anlama Sınavlarından Aldıkları Puanlar

No.	Cinsiyet	Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanları	Misafirliklerimiz Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları	İstanbul'u Dinliyorum Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları	Bir Baba/Bir Zihniyet Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları
1	Erkek	55	40	65	51
2	Kız	55	63	67	52
3	Kız	74	83	64	52
4	Kız	85	73	80	80
5	Kız	85	83	87	90
6	Kız	85	92	88	70
7	Erkek	45	30	36	30
8	Erkek	70	68	95	77
9	Erkek	40	45	13	37
10	Kız	60	68	56	43
11	Erkek	30	25	30	13
12	Kız	67	90	68	80
13	Kız	80	93	92	64
14	Erkek	35	43	50	37
15	Erkek	70	88	85	80
16	Kız	70	66	60	74
17	Kız	90	100	100	74
18	Kız	85	90	100	71
19	Erkek	80	83	90	62
20	Erkek	85	83	85	69
21	Kız	74	76	88	85
Ortalamalar		67.61	70.57	71.38	61.47

Tablo 8 incelendiğinde belirlenen bir öğrencinin metinleri sesli bir şekilde okuduğu sınıftaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanları ortalamasının 67.61, "Misafirliklerimiz" metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının 70.57, "İstanbul'u Dinliyorum" metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının 71.38 ve "Bir Baba/Bir Zihniyet" metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının 61.47 olduğu görülmektedir.

Son uygulama olan, belirlenen birkaç öğrencinin metinleri sesli bir şekilde okuduğu sınıftaki öğrencilerin e-okul sisteminden alınan Türkçe dersi akademik başarı puanları ile okuma anlama sınavlarından aldıkları puanlar aşağıdadır:

Tablo 9.

Belirlenen Öğrencilerin Metinleri Sesli Bir Şekilde Okuduğu Sınıftaki Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanları ile Okuduğunu Anlama Sınavlarından Aldıkları Puanlar

No.	Cinsiyet	Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanları	Misafirliklerimiz Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları	İstanbul'u Dinliyorum Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları	Bir Baba/Bir Zihniyet Metni Okuduğunu Anlama Sınavı Puanları
1	Erkek	70	85	72	80
2	Kız	90	86	100	87
3	Kız	80	61	87	80

4	Kız	85	93	77	90
5	Kız	80	67	68	63
6	Erkek	95	90	100	100
7	Kız	93	83	97	86
8	Kız	60	61	77	70
9	Erkek	90	90	77	83
10	Erkek	85	95	90	90
11	Kız	95	78	100	94
12	Kız	85	76	100	87
13	Erkek	65	40	70	74
14	Kız	55	51	83	61
15	Erkek	50	64	66	66
16	Kız	75	40	82	57
17	Kız	80	56	81	74
18	Kız	85	74	87	90
19	Erkek	70	63	76	75
20	Kız	80	50	90	66
21	Kız	55	60	55	57
22	Erkek	70	80	75	77
23	Erkek	65	70	70	68
Ortalamalar		76.43	70.13	81.73	77.17

Tablo 9 incelendiğinde belirlenen öğrencilerin metinleri sesli bir şekilde okuduğu sınıftaki öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanları ortalamasının 76.43, “Misafirliklerimiz” metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının 70.13, “İstanbul’u Dinliyorum” metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının 81.73 ve “Bir Baba/Bir Zihniyet” metni okuduğunu anlama sınavı puanları ortalamasının 77.17 olduğu görülmektedir.

3.2. Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanlarının Ortalamaları ile Okuduğunu Anlama Sınavları Puanlarının Ortalamalarının Metin Türlerine Göre İlişkilendirilmesi

Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalamalarıyla, farklı okuma uygulamalarının yapıldığı metinlere göre okuduğunu anlama sınavları puan ortalamaları arasındaki farkın düzeyini belirlemek amacıyla yapılan ilişkili örneklem için t-Testi (Paired Samples t-Test) sonuçları bu bölümde sunulmuştur.

Tablo 10.

Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanlarının Ortalamasıyla, Rastgele Seçilen Öğrencilerin Okumaları Sonrasında Girdikleri Okuduğunu Anlama Sınavları Puanlarının Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Metin	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Misafirliklerimiz	Türkçe Puanı	25	72,04	18,37	24	-3,00	0,006
	Sınav Puanları	25	79,32	15,36			
İstanbul’u Dinliyorum	Türkçe Puanı	25	72,04	18,37	24	-1,09	0,285
	Sınav Puanları	25	75,60	20,80			
Bir Baba/Bir Zihniyet	Türkçe Puanı	25	72,04	18,37	24	-2,78	0,010
	Sınav Puanları	25	79,28	15,79			

Tablo 10 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalamasıyla, rastgele seçilen öğrencilerin okumaları kapsamındaki “Misafirliklerimiz” ve “Bir Baba/Bir Zihniyet” metni okuduğunu anlama sınavlarına ilişkin puanların ortalamaları arasında

anlamli farklılık bulunmuştur [$t(24)=-3,00$, $p>0,006$; $t(24)=-2,78$, $p>0,010$]. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalaması 72.04 iken rastgele seçilen öğrencilerin metinleri okumasından sonra yapılan okuduğunu anlama sınavları puanlarının ortalaması “Misafirliklerimiz” metninde 79,32 ve “Bir Baba/Bir Zihniyet” metninde 79,28 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgu, öğrencilerin rastgele seçimle belirlendiği sesli okuma uygulamalarının hikâye edici ve bilgilendirici metinlere dair okuduğunu anlama sınavı puanları üzerinde etkili olduğunu göstermektedir.

Tablo 11.

Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanlarının Ortalamasıyla, Öğretmenin Örnek Okuması Sonrasında Girdikleri Okuduğunu Anlama Sınavları Puanlarının Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları

Metin	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Misafirliklerimiz	Türkçe Puanı	23	63,39	14,91	22	2,33	0,029
	Sınav Puanları	23	56,35	23,02			
İstanbul'u Dinliyorum	Türkçe Puanı	23	63,39	14,91	22	-1,17	0,253
	Sınav Puanları	23	65,91	18,69			
Bir Baba/Bir Zihniyet	Türkçe Puanı	23	63,39	14,91	22	-3,06	0,006
	Sınav Puanları	23	70,17	18,32			

Tablo 11 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalamasıyla, öğretmenin örnek okuması kapsamındaki “Misafirliklerimiz” ve “Bir Baba/Bir Zihniyet” metni okuduğunu anlama sınavlarına ilişkin puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılığa ulaşılmıştır [$t(22)=2,33$, $p>0,029$; $t(22)=-3,06$, $p>0,006$]. Öğrencilerin Türkçe dersi başarı puanlarının ortalaması 63,39 iken, öğretmenin “Misafirliklerimiz” metnini okumasından sonra yapılan okuduğunu anlama sınavı puanlarının ortalaması 56,35 olarak belirlenmiştir. “Bir Baba/Bir Zihniyet” metninin okuduğunu anlama sınavı puanlarının ortalaması ise 70,17’dir. Elde edilen bulgu, öğretmenin bilgilendirici metni okumasından sonra öğrencilerin girdiği okuduğunu anlama sınavı puanlarının ortalamasının düşük, hikâye edici metinde ise yüksek bir sonuç oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 12.

Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanlarının Ortalamasıyla, Belirlenen Bir Öğrencinin Okuması Sonrasında Girdikleri Okuduğunu Anlama Sınavları Puanlarının Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklemeler İçin t-Testi Sonuçları

Metin	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Misafirliklerimiz	Türkçe Puanı	21	67,62	18,09	20	-1,36	0,188
	Sınav Puanları	21	70,57	22,03			
İstanbul'u Dinliyorum	Türkçe Puanı	21	67,62	18,09	20	-1,44	0,164
	Sınav Puanları	21	71,38	24,01			
Bir Baba/Bir Zihniyet	Türkçe Puanı	21	67,62	18,09	20	2,49	0,022
	Sınav Puanları	21	61,48	20,43			

Tablo 12 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalamasıyla, belirlenen bir öğrencinin okuması kapsamındaki “Bir Baba/Bir Zihniyet” metni okuduğunu anlama sınavlarına ilişkin puanların ortalaması arasında anlamlı bir farklılığa

ulaşmıştır [t(20)=2,49, p>0,022]. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalaması 67,62 iken belirli bir öğrencinin okumasından sonra yapılan “Bir Baba/Bir Zihniyet” metni okuduğunu anlama sınavının puanlarının ortalaması 61,48 olarak belirlenmiştir. Elde edilen bulgu, bir öğrenci tarafından metnin tamamının sesli okunmasının hikâye edici metinlerde öğrencilerin okuduğunu anlaması üzerinde olumlu bir etki oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 13.

Öğrencilerin Türkçe Dersi Akademik Başarı Puanlarının Ortalamasıyla, Belirlenen Birkaç Öğrencinin Okuması Sonrasında Girdikleri Okuduğunu Anlama Sınavları Puanlarının Ortalamalarına Ait İlişkili Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Metin	Ölçüm	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Misafirliklerimiz	Türkçe Puanı	23	76,43	13,40	22	2,14	0,043
	Sınav Puanları	23	70,13	16,42			
İstanbul'u Dinliyorum	Türkçe Puanı	23	76,43	13,40	22	-2,82	0,010
	Sınav Puanları	23	81,74	12,48			
Bir Baba/Bir Zihniyet	Türkçe Puanı	23	76,43	13,40	22	-0,40	0,691
	Sınav Puanları	23	77,17	12,26			

Tablo 13 incelendiğinde öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalamasıyla, ders esnasında önceden belirlenen öğrencilerin okuması kapsamındaki “Misafirliklerimiz” ve “İstanbul’u Dinliyorum” metni okuduğunu anlama sınavlarına ilişkin puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur [t(22)=2,14, p>0,043; t(22)=-2,82, p>0,010]. Öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarı puanlarının ortalaması 76,43 iken, belirlenen öğrencilerin okumaları sonucunda “Misafirliklerimiz” metninin okuduğunu anlama sınavı puanlarının ortalaması 70,13 olarak belirlenmiştir. Bu durumun aksine “İstanbul’u Dinliyorum” metninin okunmasından sonra yapılan okuduğunu anlama sınavının puanlarının ortalaması 81,74’tür. Elde edilen bulgu, metni okuyacak öğrencilerin okuma öncesinde belirlenmesinin öğrencilerin okuduklarını anlamalarında bilgilendirici metinlerde ve şiirde farklı sonuçlar oluşturabileceğini göstermektedir.

3.3. Öğrencilerin Cinsiyetleri ile Okuduğunu Anlama Sınavları Puanlarının Ortalamalarına Dair İlişkilendirmeler

Bu bölümde, farklı türde sesli okuma uygulamalarının yapıldığı metinlere göre öğrencilerin okuduğunu anlama sınavları puan ortalamalarının cinsiyete göre farklılık gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla uygulanan ilişkisiz örneklem t-Testi (Independent Samples T-Testi) sonuçları sunulmuştur.

Tablo 14.

Rastgele Belirlenen Öğrencilerin Metinleri Sesli Bir Şekilde Okuduğu Sınıftaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	12	71,03	16,11	23	-2,39	0,026
Kız	13	84,56	12,11			

Tablo 14’te görüldüğü üzere rastgele belirlenen öğrencilerin metinleri sesli okumalarından sonra yapılan okuduğunu anlama sınavları puanlarının ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir [t(23)=-2,39, p<0,026]. Kız öğrencilerin puan ortalamalarının (84,56), erkek öğrencilerin puanlarının ortalamasından (71,03) yüksek olduğu

görülmektedir. Elde edilen bulgu, rastgele belirlenen öğrencilerin metinleri sesli okumasının öğrencilerin okuduğunu anlamalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 15.

Öğretmenin Metinleri Sesli Bir Şekilde Okuduğu Sınıftaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	11	60,12	21,30	21	-0,99	0,335
Kız	12	67,83	15,21			

Tablo 15'te görüldüğü üzere öğretmenin metinleri sesli okumasının ardından yapılan okuduğunu anlama sınavlarının puanlarının ortalamaları ile cinsiyet arasında anlamlı bir farklılığa ulaşamamıştır [t(21)=-0,991, p<0,335]. Anlamlı farklılık bulunmasa da kız öğrencilerin puan ortalamalarının (67,83), erkek öğrencilerinkinden (60,12) yüksek olduğu görülmektedir.

Tablo 16.

Belirlenen Bir Öğrencinin Metinleri Sesli Bir Şekilde Okuduğu Sınıftaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Erkek	9	55,93	24,65	19	-2,35	0,040
Kız	12	76,72	11,51			

Tablo 16'da görüldüğü üzere belirlenen bir öğrencinin metinlerin tamamını sesli okumasının ardından yapılan okuduğunu anlama sınavlarının puanlarının ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermektedir [t(19)=-2,35, p<0,040]. Kız öğrencilerin aldıkları puanların ortalamalarının (76,72), erkek öğrencilerin puanlarının ortalamalarından (55,93) yüksek olduğu görülmektedir. Elde edilen bulgu, belirlenen bir öğrencinin metinleri sesli okumasının öğrencilerin okuduğunu anlamalarında cinsiyete göre anlamlı bir fark oluşturduğunu göstermektedir.

Tablo 17.

Belirlenen Öğrencilerin Metinleri Sesli Bir Şekilde Okuduğu Sınıftaki Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavları Puan Ortalamalarının Cinsiyete Göre İlişkisiz Örneklem İçin t-Testi Sonuçları

Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	P
Erkek	9	77,26	11,82	21	0,294	0,772
Kız	14	75,76	12,01			

Tablo 17'de görüldüğü üzere belirlenen öğrencilerin metinleri sesli okumalarının ardından yapılan okuduğunu anlama sınavlarının puanlarının ortalamaları cinsiyete göre anlamlı farklılık göstermemektedir [t(21)=0,294, p<0,335]. Anlamlı farklılık bulunmasa da erkek öğrencilerin puanlarının ortalamaları (77,26), kız öğrencilerinkinden (75,76) yüksektir.

Çalışmada ayrıca, öğrencilerin okuduğunu anlama sınavlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek amacıyla ilişkili örneklem için tek faktörlü ANOVA (One-Way ANOVA for Repeated Measures) testi uygulanmıştır. Testin sonuçlandırılmasında birinci değer olarak rastgele seçilen öğrencilerin okuması, ikinci değer olarak öğretmenin örnek okuması, üçüncü değer olarak metnin belirlenen bir öğrenci tarafından okunması ve dördüncü değer olarak belirlenen öğrencilerin okuması baz alınmıştır.

Tablo 18.

Öğrencilerin Okuduğunu Anlama Sınavlarından Aldıkları Puanlarının Ortalamalarının Karşılaştırılmasına Yönelik İlişkili Örneklemeler İçin Tek Faktörlü ANOVA Testi Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	Sd	Kareler Ortalaması	F	p	Anlamlı Fark	Kısmî eta-kare
Deneklerarası	1172,286	20	58,614				
Ölçüm	5217,094	3	2713,655	6,45	0,004	2-1, 2-4	0,244
Hata	16174,378	60	420,653				
Toplam	22563,758	83					

Tablo 18 üzerindeki verilerin analiz edilmesinde rastgele belirlenen öğrencilerin okuması 1, öğretmenin gerçekleştirdiği örnek okuma 2, belirlenen öğrencinin okuması 3 ve belirlenen öğrencilerin gerçekleştirdiği okuma uygulaması ise 4. değer olarak ele alınmıştır. Öğrencilerin farklı nitelikteki sesli okuma uygulamalarına göre dâhil oldukları okuduğunu anlama sınavlarından aldıkları puanların ortalamaları arasında anlamlı farklılığa ulaşılmıştır [$F(3,60)=6,45$, $p<0,01$, kısmî $n^2=0,244$].

Anlamlı farklılığın hangi ölçümler arasında olduğunu tespit etmek amacıyla çoklu karşılaştırma testi olan Bonferroni testi kullanılmıştır. Bu farklıklar, rastgele seçilen öğrencilerin okuması ve belirlenen öğrencilerin okumasının lehine; öğretmenin örnek okuması ve belirlenen bir öğrencinin okumasının aleyhinedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, sesli okuma uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama yeterlikleri üzerindeki etkisi ve bu etkinin metin türleri ile cinsiyete göre değişkenlik gösterip göstermediğini belirlemek amacıyla gerçekleştirilmiştir. Çalışmada, genellikle okullarda metin işleme sırasında yaygın bir şekilde kullanılan 4 sesli okuma uygulamasına yer verilmiştir. Bu okuma uygulamaları, 3 farklı kategoriye (bilgilendirici metin, hikâye edici metin ve şiir metni) temsil eden metinler üzerinden gerçekleştirilmiştir. Her bir uygulamanın sonrasında öğrenciler okuduğunu anlama sınavlarına tabi tutulmuştur. Öğrencilerin sınavlardan aldıkları puanlar çözümlenmiş, veriler hem betimsel hem de karşılaştırmalı olarak analiz edilmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular aşağıda sonuçlandırılmış ve tartışılmıştır. Elde edilen bulgulardan yola çıkarak sıralanan önerilerle çalışma tamamlanmıştır.

4.1. Tartışma

Çalışma kapsamında yapılan literatür taramasında okuma tür, yöntem ve tekniklerini sınıflandırmada çeşitliliğin fazla olduğu; yöntem ve teknikleri isimlendirmede bir birliğin sağlanmadığı görülmüştür. Bunun bir kavram/terim karmaşasına neden olduğu ve hem sesli hem de sessiz okuma için geçerli olduğu anlaşılmıştır.

Sesli okumanın sınıf ortamında metin işleme sürecinde kullanılan pek çok yöntem veya tekniği bulunur. Bunlardan bazıları, metinle ilgili etkinliklere geçmeden önce kullanılır. Bu çalışmada tercih edilen, hedef kitle üzerinde farklı metin türleriyle uygulaması yapılan ve ardından hedef kitlenin okuduğunu anlama yeterliklerini ölçmeye etki eden sesli okuma uygulamalarının farklı sonuçlar oluşturduğu görülmüştür.

Bu çalışmaya benzer şekilde, ilköğretim 6. sınıf öğrencileri üzerinde gerçekleştirilen bir araştırmada (Özışık, 1997: 99) farklı yapılarıdaki metinlerde kullanılan tekniklerin okuduğunu anlama becerisini de olumlu yönde etkilediği ortaya çıkmıştır (Akt. Balcı, 2016: 109).

Santoro ve diğeri (2008) yaptıkları çalışmada, sesli okuma etkinlikleri yapmanın öğrencilerin kelime hazinelerini artıracaklarını ve okuduğunu anlama düzeylerini yükselteceğini belirtmiştir. Çalışmada sesli okuma uygulamalarının kullanılması neticesinde kız öğrencilerin erkek öğrencilere oranla okuduklarını anlama sınavlarında olumlu sonuçlar elde ettikleri görülmüştür. Wozniak (2010) tarafından yapılan çalışmada, sesli okuma dersleri sonrası kız öğrencilerin okuma öz yeterlik düzeylerinin erkek öğrencilerinkinden yüksek olduğu belirlenmiştir.

Spencer (2011) yaptığı çalışmada; öğrencilerin okuma stratejileri ile okuduğunu anlama, akıcı okuma, okuma motivasyonu ve kelime hazinelerini geliştirdiklerini belirtmiştir. Öğretmen tarafından sınıf içerisinde yapılan örnek okumaların, öğrencilerin okuma motivasyonunu artırdığı yargısına ulaşılmıştır. Benzer şekilde Hazzard (2016) sesli okumanın öğrenciler üzerinde okuduklarını anlama noktasında nasıl bir değişim oluşturduğunu gözlemlemeyi amaçladığı çalışmada, orta ve ortalamanın altındaki öğrencilerin öğretmenin örnek okumasının sonrasında okuduklarını daha iyi anladıkları sonucuna ulaşmıştır. Bu çalışmada da öğretmenin metin işleme sürecinde yaptığı örnek okumanın, tercih edilen sesli okuma uygulamaları içinde ilk sırada olmasa da, öğrencilerin okuduğunu anlama süreçlerine olumlu etkilerinin olduğu ortaya çıkmıştır.

Bu çalışmayla benzeşen özellikleriyle Beyreli ve İncirkuş (2018) etkileşimli sesli okuma ve stratejilerinin uygulandığı derslere katılan 8. sınıf öğrencilerinin okuduğunu anlama düzeylerini incelemiştir. Çalışmada, sesli okuma stratejilerine göre uygulama yapılan öğrencilerin okuduğunu anlama düzeylerinin daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Yapılan bu çalışmayla, metin türleri ve sesli okuma uygulamaları arasında anlamlı bir ilişkinin olduğu ve bunun da okuduğunu anlamaya etki ettiği sonucuna ulaşılmıştır. Dilidüzgün ve diğeri (2019) yaptığı çalışma, Türkçe Dersi Öğretim Programı'nda (2018) yer alan metin türleri, okuma yöntem-teknikleri ve üstbilişsel okuma stratejilerini bir çizelge üzerinde birleştirmesi bakımından bu çalışmayı destekler niteliktedir. Ancak bu çalışmada eleştirel okumaya ağırlıklı olarak yer verilmiştir.

4.2. Sonuç

Dil derslerinde metinler temel materyallerdir. Metinlerin etkinliklere konu olduğu ve bu nedenle sınıf ortamında işlenmesi gerektiği bilinmektedir. Metinler öğrencilerle birlikte okunup incelenirken farklı okuma uygulamaları kullanılabilir. Bu çalışmada 4 sesli okuma uygulaması, 3 kategorideki metinler üzerinde kullanılmış ve yapılan okuduğunu anlama sınavlarıyla, tercih edilen okuma uygulamalarının öğrencilerin okuduklarını anlamalarına ne oranda etki ettiği ortaya konmuştur.

Çalışmada aşağıdaki sonuçlara ulaşılmıştır:

- Rastgele seçilen öğrencilerin metinleri sesli bir şekilde okuduğu sınıfta, öğrencilerin her üç kategorideki metnin okuduğunu anlama sınavlarından yüksek puanlar aldıkları,
- Öğretmenin metinleri sesli bir şekilde okuduğu sınıfta, öğrencilerin bilgilendirici metin okuduğunu anlama sınavından düşük, hikâye edici metin okuduğunu anlama sınavından yüksek puan aldıkları,
- Belirlenen bir öğrencinin metinleri sesli bir şekilde okuduğu sınıfta, öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarına göre hikâye edici metin okuduğunu anlama sınavından aldıkları puanların geride, bilgilendirici ve şiir metinlerinin sınavlarında ise ileride olduğu,
- Belirlenen öğrencilerin metinleri sesli bir şekilde okuduğu sınıfta, öğrencilerin Türkçe dersi akademik başarılarına göre bilgilendirici metin okuduğunu anlama sınavından aldıkları puanların geride, şiir ve hikâye metinlerinin sınavlarında ise ileride olduğu,

- Kız öğrencilerin; rastgele seçilen öğrencilerin, öğretmenin ve belirlenen bir öğrencinin metni sesli okuması sonrası yapılan okuduğunu anlama sınavlarında erkek öğrencilere göre daha başarılı oldukları,
- Belirlenen öğrencilerin metinleri sesli okuması sonrasında yapılan okuduğunu anlama sınavlarının sonuçları bakımından cinsiyete göre anlamlı bir farklılığa ulaşamadığı,
- Sınıfta kullanılan sesli okuma uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinin okuduğu anlama düzeylerinde, genel olarak, kız öğrenciler lehine bir sonuç oluşturduğu,
- Derste metin işleme sürecinde kullanılan sesli okuma uygulamalarının 8. sınıf öğrencilerinin okuduklarını anlaması üzerinde etkiler oluşturduğu ortaya çıkmıştır.

Sonuç olarak, araştırmada kullanılan sesli okuma uygulamalarının okuduğunu anlama üzerindeki etki düzeyine göre sıralaması şu şekilde belirlenmiştir:

1. Rastgele seçilen öğrencilerin metinleri sesli okuması
2. Belirlenen öğrencilerin metinleri sesli okuması
3. Belirlenen bir öğrencinin metinleri sesli okuması
4. Öğretmenin metinleri sesli okuması

4.3. Öneriler

Araştırmanın bulguları doğrultusunda Türkçe öğretmenlerine, eğitimcilere ve araştırmacılara şu önerilerde bulunulmuştur:

1. Literatürdeki okuma tür, yöntem ve teknikleriyle ilgili kavram/terim karmaşasını önlemek için ortak bir sınıflamaya gidilmelidir.
2. Türkçe dersi öğretim programlarında okuma tür, yöntem, teknik, strateji ve uygulamalarının uygulanış biçimleri sınıf kademelerine göre detaylı bir şekilde verilmelidir.
3. Türkçe ders kitaplarında okuma yöntem, teknik ve stratejilerinin nasıl uygulanacağına dair örnekler yer verilebilir.
4. Metinlerin okunup incelenmesi sürecinde tek bir yöntem yerine farklı yöntem, teknik ve uygulamalar kullanılmalıdır. Böylece sadece öğretmenin veya seçilen öğrencilerin değil, tüm öğrencilerin okuma sürecine katılabileceği bir ortam oluşturulabilir.
5. Hikâye edici ve bilgilendirici metinlerde rastgele seçilen öğrencilerin sesli okumalarına sıklıkla yer verilmelidir.
6. Şiir metinlerinde, belirlenen öğrencilerin sesli okumalarına sıklıkla yer verilmelidir.
7. Türkçe derslerinin işlenişinde farklı metin türlerine dengeli bir dağılımla yer verilebilir.
8. Türkçe ders kitaplarındaki serbest okuma metinlerinin farklı türde okumalara imkân verecek şekilde seçilmesi gerekir.
9. Türkçe derslerinde olduğu gibi diğer disiplinlerde de ders işleniş sırasında farklı sesli okuma uygulamalarının kullanılmasıyla öğrencilerin okuduğunu anlama düzeyleri artırılabilir.
10. Öğretmenlerin sesli okuma uygulamalarının kullanımına ilişkin farkındalığını artırmak amacıyla hizmet içi eğitimler verilebilir.
11. Sesli okuma uygulamalarının kalabalık sınıflarda nasıl kullanılacağı tartışmaya açılmalıdır.
12. Farklı okul tipleri, öğretim kademeleri, sınıf seviyeleri ve sesli okuma uygulamalarının farklı sonuçlar meydana getirip getirmeyeceğini belirlemek için çalışmalar yapılmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Bilimleri Etik Komisyonu'nun 24.05.2023 tarihinde E-88083623-020-86498 sayılı kararıyla etik izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar; bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Açıklamalar

Bu çalışma, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından yürütülen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.

Kaynakça/References

- Alyılmaz, S. & Ürün Karahan, B. (2018). *Okuma eğitimi*. (1. Baskı), Ankara: Anı Yayıncılık.
- Arıcı, A. F. (2018). *Okuma eğitimi*. (4. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Balcı, A. (2016). *Okuma ve anlama eğitimi*. (2. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Beyreli, L. & İncirkuş, A. (2018). Etkileşimli sesli okuma ve SQ4R okuma stratejilerinin anlamaya etkisi: Karma yöntem araştırması. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(1), 271-291. https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82540/1426704#article_cite
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş. & Demirel, F. (2022). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. (32. Baskı). Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Çelebi, M. (2023). *Nitel araştırma yöntemleri*. (1. Baskı). Ankara: Pegem Yayınları.
- Dilidüzgün, Ş., Edizer, Z. Ç., Karagöz, M. ve Başoğlu, D. A. (2019). Türkçe öğretiminde metin türüne uygun okuma eğitimi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 15(1), 165-185. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.472247>
- Emiroğlu, S. (2013). Türkçe öğretmeni adaylarının dinleme sorunlarına ilişkin görüşleri. *Adıyaman Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (11), 269-307. <https://doi.org/10.14520/adyusbd.492>
- Emiroğlu, S. (2020). Okuma eğitimine bağlamsal bir katkı: okumanın Türkçede farklı anlamlarda kullanımı. *RumeliDE Dil ve Edebiyat Araştırmaları Dergisi*, (21), 1-22. <https://doi.org/10.29000/rumelide.835350>
- Erdağı Toksun, S., & Toprak, F. (2016). Türkçe öğretmenlerinin derslerinde kullandıkları okuma stratejileri. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 4(3), 276-292. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ijlet/issue/82535/1419204>
- Erkal, M. ve Çağrıtekin, D. (2020). Okuma stratejilerinin (yöntem ve tekniklerinin) Türkçe ders kitaplarındaki metinlerle uyumu. *Ağrı İbrahim Çeçen Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 6(2), 433-450. <https://doi.org/10.31463/aicusbed.774411>
- Göğüş, B. (1978). *Orta dereceli okullarımızda Türkçe ve yazın eğitimi*. Ankara: Kadioğlu Basımevi.
- Gündüz, O. & Şimşek, T. (2019). *Anlama teknikleri I: Uygulamalı okuma eğitimi*. (3. Baskı), Ankara: Grafiker Yayınevi.
- Güneş, F. (2007). *Türkçe öğretimi ve zihinsel yapılandırma*. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Hazzard, K. (2016). *The effects of read alouds on student comprehension*. [Doktora tezi, School of Arts and Sciences St. John Fisher College].
- Karatay, H. (2007). *İlköğretim Türkçe öğretmeni adaylarının okuduğunu anlama becerileri üzerine alan araştırması*. [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karatay, H., Külah, E. & Kaya, S. (2020). Okuma alışkanlığını geliştirme yöntem, teknik ve modelleri. *Okuma Yazma Eğitimi Araştırmaları*, 8(1), 89-107. <https://doi.org/10.35233/oyea.707967>
- Karatay, Halit. (2022). *Okuma eğitimi kuram ve uygulama*. (5. Baskı), Ankara: Pegem Yayınevi,
- Kavcar, C., Oğuzkan, F. & Sever, S. (1995). *Türkçe ve sınıf öğretmenleri için Türkçe öğretimi*. Ankara: Engin Yayınevi.
- Kaya, M. ve Kardeş, M. N. (2020). *Okuma eğitimi*. (1. Baskı), Ankara: Pegem Yayınevi.
- Keskin, H. K., Baştuğ, M. & Akyol, H. (2013). Sesli okuma ve konuşma prozodisi: İlişkisel bir çalışma. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(2), 168-180. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/mersinefd/issue/17383/181590>

- Maden, S., & Maden, A. (2018). Türkçe öğretmenlerinin okuma alışkanlığı kazandırmaya yönelik alternatif uygulamaları. *Uluslararası Türk Eğitim Bilimleri Dergisi*, (10), 1-17. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/goputeb/issue/36631/378557>
- MEB. (1924). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Maarif Vekaleti Yayınları.
- MEB. (1926). *İlk mekteplerin müfredat programı*. İstanbul: Maarif Vekaleti Yayınları.
- MEB. (1949). *Ortaokul programı*. Ankara: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1968). *İlkokul programı*. İstanbul: Millî Eğitim Basımevi.
- MEB. (1981). *Temel eğitim okulları Türkçe eğitim programı*. Ankara: Tebliğler Dergisi, 2098, 327-356.
- MEB. (2006). *İlköğretim Türkçe dersi öğretim programı ve kılavuzu (6, 7, 8. Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2018). *Ortaokul ve imam hatipler için Türkçe 8 ders kitabı*. (1. Baskı), Ankara: MEB Devlet Kitapları.
- MEB. (2019). *Türkçe dersi öğretim programı (İlkokul ve Ortaokul 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 ve 8.Sınıflar)*. Ankara: MEB Yayınları.
- MEB. (2021). *Ortaokul ve imam hatipler için Türkçe 8 ders kitabı*. Ankara, MEB Devlet Kitapları.
- Özbay, M. (2006). *Türkçe özel öğretim yöntemleri II*. Ankara: Öncü Kitap.
- Özdemir, E. (1993). *Okuma sanatı*. Ankara: İnkılâp Yayınevi.
- Özmen, H. & Karamustafaoğlu, O. (2019). *Eğitimde araştırma yöntemleri*. (1. Baskı), Ankara: Pegem Akademi Yayınevi.
- Sallabaş, M. E. (2008). İlköğretim 8.sınıf öğrencilerinin okumaya yönelik tutumları ve okuduğunu anlama becerileri arasındaki ilişki. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 9(16), 141-155. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/inuefd/issue/8707/108710>
- Santoru, L. E., Chard, D. J., Howard, L. & Baker, S. K. (2008). Making the very most of classroom read alouds to promote comprehension and vocabulary. *The Reading Teacher*, 61(5), 396-408. <https://ila.onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1598/RT.61.5.4>
- Spencer, R. R. (2011). *Reading aloud and student achievement*. [Doktora tezi, Education Faculty of Lindenwood University].
- Subaşı, M. & Okumuş, K. (2017). Bir araştırma yöntemi olarak durum çalışması. *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 21(2), 419-426. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/ataunisobil/issue/34503/424695>
- TDK. (2011). *Türkçe sözlük*. (11. Baskı), Ankara: Türk Dil Kurumu Yayınları.
- Temizkan, M. (2021). *Metin türlerine göre okuma eğitimi*. (2. Basım), Ankara: Nobel.
- Uğurelli, Y. Ö. & Dedeoğlu Orhun, B. (2023). *Türkçe öğretiminde okuma eğitimi el kitabı*. (1. Basım), Ankara: Pegem Akademi.
- Ülper, H., Çetinkaya, G. & Bayat, N. (2017). Okuduğunu anlama testinin geliştirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(1), 175-190. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/kefad/issue/59268/851427>
- Wozniac, C. (2010). *Reading and the boy crisis: The effect of teacher book talks, interactive read-alouds, and students' unrestricted choice of books for independent reading on fifth-grade boys' reading attitude, reading self-efficacy, and amount of reading and fifth-grade teachers' reading beliefs and practices*. [Doktora tezi, The University of San Francisco].

Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (12. Baskı), Ankara: Seçkin Yayınevi.

İletişim/Correspondence

İlknur UĞURLU

ilknursarpdag1995@gmail.com

Prof. Dr. Selim EMİROĞLU

selimemiroglu@aydin.edu.tr

Approaches and Methods in the Context of Improvisation Practices in Music Education

Ayşe ÇAĞLAK, Hitit University, ORCID: 0000-0003-0085-456X
Mehmet AKPINAR, Gazi University, ORCID: 0000-0003-3545-7169

Abstract

Improvisation, which is a type of performance in many art branches, plays an important role in music education in terms of developing students' creativity and expression skills, increasing self-confidence, and developing problem-solving skills. The aim of the research is to reveal the approaches and methods that include improvisation practices in music education. The research is considered to be important in terms of including music education approaches and methods that are known to be effective in helping students express themselves in an original way, and increase their musical interactions and self-confidence, especially creativity skills in line with improvisation practices. In addition, the research is also important in terms of guiding educators who want to obtain information about approaches and methods in the context of improvisation practices in music education. The research is a qualitative study using descriptive research methods and techniques. In the study, the literature was reviewed through document analysis. In line with the findings, it is evaluated that these methods are proven and accepted methods in terms of enabling students to become aware of themselves at an early age, to discover themselves, to develop their creative skills and imagination, and to provide rapid and effective development in cognitive, affective and psychomotor dimensions. In line with this evaluation, it is recommended that the age group of the students, their expectations, and the type and purpose of the education should be taken into consideration in order to effectively utilize the mentioned methods in music education and to choose the most appropriate teaching method.

Keywords: Music education, improvisation, improvisation in music, improvisation practices, approaches and methods.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1167-1179
DOI
10.17679/inuefd.1473427

Article Type
Review Article

Received
25.04.2024

Accepted
09.10.2024

Suggested Citation

Çağlak, A. & Akpınar, M. (2024). Approaches and Methods in the Context of Improvisation Practices in Music Education, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1167-1179. DOI: 10.17679/inuefd.1473427
This article is derived from a doctoral dissertation prepared by the first author under the supervision of the second author.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Improvisation practices play an important role in music education in terms of developing students' creativity and expression skills, strengthening their musical interactions and communication, increasing self-confidence, and developing problem-solving skills, allowing students to express themselves effectively. There are many globally accepted methods and approaches that include improvisation practices in order to develop creativity and many other skills. These methods and approaches were created in the 20th century within the understanding of contemporary music education in which the student actively participates in the process. It is thought that the research is important in that it includes music education approaches and methods that are known to be effective in helping students express themselves in an original way, increasing their musical interactions and self-confidence, and improving their problem-solving skills, especially their creativity skills in line with improvisation practices.

Purpose

The aim of this research is to reveal approaches and methods that include improvisation practices in music education.

Method

This study employs descriptive research methods and techniques as a qualitative study. In the research, the literature was scanned through document review.

Findings

Today, there are globally accepted music teaching approaches and methods in which students actively participate in the process. Among these approaches and methods, those that include improvisational practices have been identified, and the methods in question are; Orff Shulwerk, Kodály, Kokas, Dalcroze, Carabo-Cone, Montessori, Ulwila, Gordon Music Learning Theory, ZeneZen and Colourstrings methods. The basis of the Orff Shulwerk approach is learning by experience, and it focuses on the process rather than the result, allowing the student to get to know himself and discover his creativity in the process. In the Kodály method, unaccompanied singing is emphasized and great importance is given to the sense of interval. In the method, there is a repertoire created from the known to the unknown, and this repertoire starts with traditional folk music.

Kokas pedagogy, created as an extension of the Kodály approach, has an ideology built on a child-centered sensitivity. In pedagogy, it is aimed for children to express themselves and develop their inner world through creative studies. In the Dalcroze method, movement is the basis of music and all musical elements are expressed through bodily movement. Dalcroze, who makes great use of improvisation in expressing musical elements, sees improvisation as life itself. In the Carabo-Cone method, movement is used to concretize abstract ideas and the music is expected to be visualized and internalized through experience. In this method, musical information is learned in a permanent way in the mind through creative activities.

In the Montessori method, education and training are carried out in an improvised and random manner, aiming to reveal the unique potential of each child. The Ulwila method is a method prepared for individuals with special needs who have unique instruments similar to Orff instruments with a colorful notation system. This method, sometimes referred to as the music therapy method, ensures that the goals within the scope of music education and music therapy are achieved simultaneously. Gordon Music Learning Theory was created based on the process of a baby learning its native language. In the approach that aims to think about music with awareness in the mind, there are many improvisational practices and creativity studies.

ZeneZen and Colourstrings methods are instrument training methods that aim to achieve the achievements of music education through instruments and have a holistic approach in this direction. These methods include improvisation practices from the very beginning of education. Although Orff Schulwerk and Kodály's methods are music teaching methods, there are also studies on adapting the improvisation practices found in these methods to instrument training.

Conclusion & Recommendations

These methods are proven and accepted for their benefits in helping students become aware of themselves at an early age, discover themselves, develop their creative skills and imagination, and provide rapid and effective development in their cognitive, affective, and psychomotor dimensions.

In music education, the mentioned methods, especially creativity, can be effectively used so that students can discover their identities, express themselves, create original expressions, and improve listening and empathy in collective work by ensuring group dynamics.

During the implementation phase of teaching methods, the age group of the students, their expectations, the type of education provided, its purpose, etc. are taken into account. should be taken into consideration and the most appropriate teaching method should be chosen.

In-service training seminars and courses can be organized by relevant institutions and organizations in order to ensure that the specified music teaching methods and approaches reach a wider audience of educators and ensure specialization in this field.

Müzik Eğitiminde Doğaçlama Uygulamaları Bağlamında Yaklaşım ve Yöntemler

Ayşe ÇAĞLAK, Hitit Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-0085-456X
Mehmet AKPINAR, Gazi Üniversitesi, ORCID: 0000-0003-3545-7169

Öz

Birçok sanat dalında yer alan bir performans türü olan doğaçlama, öğrencilerin yaratıcılıklarını ve ifade yeteneklerini geliştirmesi, müzikal etkileşimlerini ve iletişimlerini güçlendirmesi, özgüveni artırma ve problem çözme becerilerini geliştirmesi, takım ruhunu oluşturmaya ve öğrencilerin kendilerini etkili bir şekilde ifade etmelerine olanak sağlaması bakımından müzik eğitiminde önemli bir rol oynamaktadır. Bu araştırmanın amacı müzik eğitiminde doğaçlama uygulamalarına yer veren yaklaşım ve yöntemleri ortaya koymaktır. Araştırmanın, doğaçlama uygulamaları doğrultusunda yaratıcılık becerileri başta olmak üzere, öğrencilerin kendilerini özgün bir şekilde ifade etmelerinde, hem müzikal etkileşimlerini ve öz güvenlerini artırmalarında hem de problem çözme becerilerini geliştirebilmelerinde etkili olduğu bilinen müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemlerine yer vermesi bakımından önemli olduğu düşünülmektedir. Ayrıca araştırma, müzik eğitiminde doğaçlama uygulamaları bağlamında yaklaşım ve yöntemlere ilişkin bilgi edinmek isteyen eğitimcilere yol göstermesi bakımından da önemli görülmektedir. Bu çalışma, betimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Çalışmada, doküman inceleme yoluyla literatür taranmıştır. Elde edilen bulgular doğrultusunda, bahsi geçen bu yöntemlerin, öğrencilerin küçük yaşlarda benliklerinin farkına varmaları, kendilerini keşfetmeleri, yaratıcı becerilerini ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarında hızlı ve etkili gelişim sağlamaları bakımından yararları kanıtlanmış ve kabul görmüş yöntemler olduğu değerlendirilmektedir. Bu değerlendirme doğrultusunda ise, müzik eğitiminde bahsedilen yöntemlerden etkin biçimde yararlanılması ve en uygun öğretim yönteminin seçilmesi hususunda öğrencilerin yaş grubu, beklentileri, verilen eğitimin türü ve amacı gibi durumların göz önünde bulundurulması önerilmektedir.

Anahtar Kelimeler: Müzik eğitimi, doğaçlama, müzik eğitiminde doğaçlama, doğaçlama uygulamaları, yaklaşım ve yöntemler.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1167-1179
DOI
10.17679/inuefd.1473427

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
25.04.2024

Kabul Tarihi
09.10.2024

Önerilen Atıf

Çağlak, A. & Akpınar, M. (2024). Müzik Eğitiminde Doğaçlama Uygulamaları Bağlamında Yaklaşım ve Yöntemler, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1167-1179. DOI: 10.17679/inuefd.1473427

Bu makale, ikinci yazar danışmanlığında birinci yazar tarafından hazırlanan doktora tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Doğaçlama, sahip olunan bilgi ve beceriler doğrultusunda anlık olarak bir şeyler yaratma süreci olup, insanın en sıradan eylemlerinden sanatsal çabalarına kadar önemli bir yer tutar. Kişinin akış içerisinde anı deneyimlemesine olanak sağlayan doğaçlama, Dil Derneği'nin çevrim içi sözlüğünde (1987) "hiç hazırlanmadan, birdenbire içine doğduğu gibi söyleme, irticalen" şeklinde tanımlanmaktadır. Doğaçlama, birçok sanat dalında yer alan bir performans türü olmakla birlikte, en çok müzikte kullanılmaktadır. Yaratıcılığın anlık olarak sergilenmesi ve bireyin kendini özgürce ifade edebilmesi bakımından birçok müzik türünde yer alan doğaçlamanın, müzik eğitiminde de önemli bir yeri bulunmaktadır.

Eğitim, bireyin davranışlarında kendi yaşantısı yoluyla kasıtlı olarak istendik değişme meydana getirme sürecidir (Ertürk, 1972). Bu bağlamda müzik eğitiminin ise, bireyin müziksel davranışlarında istendik değişiklikler oluşturma süreci olduğu söylenebilir. Bu istendik değişiklikler birey, toplum, yaşanan çağ ve o çağın beklentileri doğrultusunda belirlenir. Adorno'nun, müzik eğitimi yöntemlerinin mutlaka yaratıcılığı içermesi gerektiği, çünkü müzik öğretiminin birtakım toplumsal görevleri olduğunu düşündüğü bilinmektedir (Say, 2005). Çağdaş müzik eğitimi anlayışı içerisinde, bilişsel, duyuşsal ve devinişsel boyutların eş zamanlı gelişmesinde ve bireyin müzikal kimliklerinin oluşmasında doğaçlama becerisini kapsayan yaratıcılık alanının etkili olduğu düşünülmektedir (Özkeleş, 2016). Doğaçlama uygulamalarının başta yaratıcılık olmak üzere sağladığı yararlar düşünüldüğünde müzik eğitiminde yer alması oldukça önem taşımaktadır. "Müzikte doğaçlama, dilde fikirlerin açık ifadesine benzer" (Azzara, 1993, s.328).

Doğaçlama uygulamaları, grup ortamında yapıldığında ise, kişilerin topluluk önünde kendilerini ifade etmelerine ve grup üyeleri arasındaki etkileşim şeklinde tanımlanabilen grup dinamiğinin gelişmesine de katkı sağlamaktadır. Grup dinamiğinin oluşturulması ise, bireyin kimlik ve sosyal gelişimi için ideal bir ortam sağlamaktadır (Marquez'den akt. Topoğlu, 2011).

Doğaçlamanın, sanatın hangi dalında yapılsa yapılsın, insanın kendini ifade etmesinde başta özgürlük alanı olmakla birlikte kişiye sağlayacağı katkılar yadsınamazdır. Doğaçlama, bireylerin içsel kaynağından gelen müzikal düşünce ve fikirlerini anlamlı bir şekilde ifade etmelerini sağlamakla birlikte, üst düzey düşünme becerilerinin kazanılmasını da desteklemektedir (Azzara, 2002). Çoğunlukla bireylerin birbirleriyle etkileşim içerisinde olduğu sosyal bir bağlamda gerçekleşen doğaçlama, kendilerini ifade eden bireylerin birbirlerini dinlemeyi öğrenmeleri bakımından da oldukça önemlidir. Müzik eğitiminde yapılan doğaçlama uygulamaları sayesinde, öğrencilerin öz saygı, öz güven, liderlik gibi kişilik özelliklerinin gelişmesi ve sosyal becerilerin artması bakımından da önemli bir farkındalık sağlandığı gözlenmektedir. Bu doğrultuda, doğaçlamanın müzik eğitiminin her kademesinde yer almasının önemden çok bir zorunluluk arz ettiği düşünülmektedir. Amerikan okullarında bu zorunluluk, 1970'lerin başında cazın devlet okullarında meşru bir müzik topluluğu olarak kabul edilmeye başlamasıyla getirilmiş ve doğaçlama gerçek bir öğrenme çıktısı olarak eğitime kazandırılmıştır (Mark'tan akt. Hickey, 2009).

Sağladığı katkılar doğrultusunda müzik eğitiminde önemli bir yeri olan doğaçlama uygulamalarının, müzik terapisinde de uygulanarak bireylere farkındalık kazandırdığı bilinmektedir. Montello (1989), yaygın olarak kullanılan tekniklerin yanı sıra doğaçlama uygulamalarını da müzik terapi seanslarına dahil ederek, müzisyenlerin performans kaygılarını azaltmış, yaratıcılık yoluyla hissettikleri stresi dönüşüme uğratarak topluluk ile bütünleşmelerine yardımcı olmuştur. Müzik temelli psikoterapi yaklaşımlarından olan Analitik Müzik Terapi (Priestley Model), seans sırasında doğaçlama aracılığıyla terapistin ve danışanın zihninde bilinç değişikliği oluşturarak problemlerin anlaşılmasını, bireyin kendini ifade etmesini ve yaratıcı fikirlerin ortaya çıkabilmesini sağlamaktadır (Akyürek, 2021). Serbest Doğaçlama Terapisi'nde (Alvin Model) ise, bireyin doğaçlama aracılığıyla sağlanan özgür alan içerisinde bilinçaltını ortaya

çıkarması ve yapılan müziğin kişinin karakter ve kişiliğinin bir ifadesi olması beklenir (Karahasanoglu ve Çevirme, 2020).

Bireyin müziksel davranışlarında değişiklikler oluşturma süreci olan müzik eğitiminde, müzik öğretim yöntemlerinden de yararlanılmaktadır. “Müzik öğretim yöntemi, müzik öğretim sürecinde veya müziksel öğretme-öğrenme etkinliklerinde amaca ulaşmak ya da hedefe erişmek için bilinçli ve mantıklı olarak seçilen ve izlenen düzenli yoldur” (Uçan, 2005, s.62). Yaratıcılığın ve daha birçok becerilerin geliştirilmesi amacıyla doğaçlama uygulamalarına yer veren, dünya çapında kabul görmüş birçok yöntem ve yaklaşım bulunmaktadır. Bu yöntem ve yaklaşımlar, 20. yüzyılda öğrencinin sürece aktif olarak katıldığı çağdaş müzik eğitimi anlayışı içerisinde oluşturulmuştur.

Bu araştırmanın amacı müzik eğitiminde doğaçlama uygulamalarına yer veren yaklaşım ve yöntemleri ortaya koymaktır. Bu amaca yönelik olarak araştırmanın problem cümlesi ise; “Müzik eğitiminde doğaçlama uygulamaları bağlamında hangi yaklaşım ve yöntemler bulunmaktadır?” şeklinde oluşturulmuştur.

Araştırma, öğrencilerin yaratıcılıklarının ve ifade yeteneklerinin geliştirilmesine, müzikal etkileşimlerinin ve iletişimlerinin güçlendirilip öz güvenlerinin artırılmasına, problem çözme becerilerinin geliştirilmesine ve böylece kendilerini etkili bir şekilde ifade edebilmelerine imkân sağlayabilecek olan müzik eğitimi yaklaşım ve yöntemlerine yer vermesi bakımından önemli görülmektedir. Ayrıca araştırmanın, müzik eğitiminde doğaçlama uygulamaları bağlamında yaklaşım ve yöntemlere ilişkin bilgi edinmek isteyen eğitimcilere yol göstermesi bakımından da önemli olduğu düşünülmektedir.

2. Yöntem

Bu çalışma, betimsel araştırma yöntem ve tekniklerinin kullanıldığı nitel bir çalışmadır. Çalışmada, doküman inceleme yoluyla literatür taranmıştır. “Araştırma kapsamında incelenen konuyla ilgili olgu ve olaylar hakkında bilgi içeren yazılı belgelerin analiz edilmesiyle veri sağlanmasına doküman incelemesi denilmektedir” (Karataş, 2015, s.72).

3. Bulgular

Müzik eğitimi içerisinde doğaçlama çalışmalarının yer aldığı müzik öğretim yöntemlerinin tercih edilmesi, yaratıcı bireylerin yetişmesi için büyük önem arz etmektedir. Bu yaklaşımlar, ürün veya performansın bir amaç olmadığı, bunun yerine yaratıcı müzik yapma sürecinin insanların müziksel ve kişisel gelişimini desteklemeye yönelik güçlü bir araç olduğu aktif ve bütüncül yaklaşımlardır. Müzik eğitime yönelik oluşturulan bu yöntemler, çocukları çalgı çalmayı öğrenmeye hazır duruma getirmekte, aynı zamanda çalgı eğitiminde de kullanılabilir (Özen, 2004). Müzik eğitiminin bir boyutu olan çalgı eğitiminde de doğaçlama uygulamalarına yer verilen birtakım yaklaşım ve yöntemler mevcuttur. Bu yaklaşım ve yöntemler, her ne kadar çalgı eğitimi çerçevesinde yapılsa da, çalgı aracılığıyla müzik eğitiminin kazanımlarının gerçekleştirilmesini amaçlamakta ve eğitimin başından itibaren doğaçlama uygulamalarına yer vermektedir. Bu bölümde müzik eğitiminde doğaçlama uygulamalarına yer veren, dünya çapında kabul görmüş yaklaşım ve yöntemler yer almaktadır.

3.1. Orff Yaklaşımı

Temelinde yaşayarak öğrenme olan Orff yaklaşımı, Alman besteci ve müzik eğitimcisi Carl Orff (1895-1982) tarafından geliştirilmiş olup, Orff Schulwerk olarak da anılmaktadır. Doğaçlama çalışmaları ile yaratıcılığın ön plana çıkmasının hedeflendiği bu yaklaşımda, önceden herhangi bir müzik bilgisine sahip olunmasına gerek duyulmadan her yaşta insanın rahatlıkla gerçekleştirebileceği etkinlikler mevcuttur. “Orff öğretisi içinde beden perküsyonu ya da Orff çalgıları ile yapılan ritmik doğaçlamalar, insan sesiyle ya da çalgılarla yapılan ezgisel doğaçlamalar, dans doğaçlamaları, yaratıcı drama, oyunlaştırılmış müziksel etkinlikler vardır”

(Tekin Gürgen, 2006, s.88). Bu etkinlikler grup hâlinde yapıldığında, yaratıcılığın yanı sıra özellikle çocukların sosyal etkileşimlerine ve öz güven gelişimlerine olanak sağlamaktadır. Bu yaklaşımda, sonuçtan ziyade süreç odaklı olunur ve süreç içerisinde öğrencinin kendini tanımasına, ifade etmesine, yaratıcılığını keşfederek müzik ve dansla ilgili fikirler üretmesine ortam sağlanır (Tekin Gürgen, 2007). Çalışmalar genellikle; çelik üçgen, kastanyet, zil, tef, marakas, timpani, ksilifon, metalofon ve ritim çubukları gibi Orff çalgıları ile gerçekleştirilir. Bu çalgılar hem eğlenceli, hem çeşitli, hem de çocukların rahatlıkla dokunup çalabilmeleri amacıyla Carl Orff, Kaerl Maendler ve Klaus Becker tarafından geliştirilmiştir. Kullanım alanı olarak günümüzde çoğunlukla okul öncesinde uygulanan Orff yaklaşımı, zihinsel ve bedensel engelli bireyler ile de uygulanabilmektedir.

3.2. Kodály Yöntemi

Kodály yöntemi, Macar besteci ve müzik eğitimcisi Zoltán Kodály (1882-1967) tarafından geliştirilmiştir. Eşliksiz şarkı söylemenin başlıca üzerinde durulduğu bu yöntemde, aralık duyumuna çok önem verilmiş olup, bu becerinin geliştirilmesi için hareketli do çalışmaları yapılmaktadır. Bilinenden bilinmeyene şeklinde oluşturulan repertuvar, geleneksel halk müzikleri ile başlamaktadır. Öğretilecek müzik, işitsel becerilerin geliştirilmesi hedeflenerek öğrenciye hissettirilmeden ilk olarak oyun ve şarkılarla, ardından sembollerle çalıştırılır (Tekin Gürgen, 2006). Yöntemde, öğrencilerden öğrendikleri yeni bilgileri yaratıcılıklarını kullanarak kendi yöntemleriyle aktarmaları istenir. Yapılan çalışmaların tümü, öğrencilerin temel müzik bilgilerini içselleştirmelerini sağlayarak çalgı öğretimine geçmeden önce hazırlık niteliği taşımaktadır.

3.3. Kokas Pedagojisi

Kodály yaklaşımının bir uzantısı olarak oluşturulan Kokas pedagojisi, Kodály'ın öğrencilerinden Klára Kokas (1929-2010) tarafından geliştirilmiştir. Deneyim merkezli olan bu pedagoji, müziği araç olarak kullanmaktadır. Kokas'ın pedagojik yaklaşımı yaratıcılık, insan ilişkileri, insanları kabul etme ve insanlara tamamen dikkat etme üzerine odaklanmıştır. Bu durum, onun müziği pedagojik bir kaynak olarak kullandığını ve ideolojisini çocuk merkezli bir duyarlılık üzerine inşa ettiğini göstermektedir (Szekely, 2018). Hareket, dinleme ve yaratıcı çalışmalar yolu ile dinlenen müziğe ilişkin anında fiziksel yanıt verilmesi beklenerek, çocukların hem kendilerini ifade etmeleri hem de iç dünyalarını geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Pedagojide, müzik aracılığıyla insan ilişkilerinde farkındalık sağlanması, duygusal, zihinsel ve davranışsal bağlamda çocuklardaki empati duygusunun geliştirilmesi hedeflenmektedir (Çağlak Eker, 2020). Doğaçlama çalışmalarının hareket bağlamında fazlaca yer aldığı bu pedagojide, dinlenen bir eserin doğaçlama hareket etkinliği ile bedensel bağlamda algılanması sağlanmaktadır. Kokas pedagojisi, duygusal temel, fiziksel farkındalık ve müzikal bilginin deneyim doğrultusunda gerçekleştirilmesi ile bütünsel bir eğitim anlayışına sahiptir (Körtvési & Deszpot, 2018). İçerdiği yaklaşım ve etkinlikler doğrultusunda müziğin bir bütün olarak algılanmasını hedefleyen bu pedagoji, yalnız çocuklarla değil, yetişkinler ve engelli bireyler ile de uygulanmaktadır.

3.4. Dalcroze Yöntemi

Hareket yoluyla müzikal kavramların öğrenilmesinin sağlandığı Dalcroze yöntemi, İsviçreli besteci ve müzik eğitimcisi Emile Jaques Dalcroze (1865-1950) tarafından geliştirilmiştir. Eurhythmic olarak da adlandırılan bu yöntemde, insanın müzikal anlamda kendini ifade edebilmesi için öncelikle kendi bedenini eğitmesi gerektiğine yönelik bakış açısı bulunmaktadır. Hareket müziğin temelidir ve tüm müzikal öğeler bedensel hareket ile ifade edilebilir. "Zihin ve beden arasındaki uyum, doğaçlama ve beden hareketleri ile gösterilmektedir" (Büyükgönenç Polat, 2018, s.3). Dalcroze, öğrencilerden derse dinlenen müziğin ritmine uygun yürüme hareketleri ile başlamalarını ve o müziğe göre hareket etmelerini isteyerek yaratıcılığın temellerini doğaçlama ile atmış olur (Tekin Gürgen, 2006). Bu sayede, öğrenciler doğaçlama

aracılığıyla kendilerini ifade etme özgürlüğü kazanır, müzikal öğeleri içselleştirir ve yaratıcılık becerilerini geliştirir. Dalcroze, doğaçlamayı yaşamın temeli, ifadesi ve yaşamın kendisi olarak görmüştür (Abramson'dan akt. Azzara, 1993).

3.5. Carabo-Cone Metodu

Erken müzik eğitiminde kullanılarak, müzikal bilgilerin çocuklar tarafından deneyimlenerek edinilmesinin amaçlandığı Carabo-Cone metodu, uluslararası müzik eğitimi alanında tanınan ilk Amerikan metodolojisi olup, Madeleine Carabo-Cone (1916-1988) tarafından geliştirilmiştir. Metotta müzik okuryazarlığının akıcı bir şekilde kazandırılmasına yönelik birtakım basamaklar bulunmakta olup, bu basamaklar; çocukların motor becerilerinin oyun yoluyla geliştirilmesi, aşına olunan kavram ve durumlardan yola çıkılarak yaratıcılığın kullanılması, her bir çocuğun katılımı ile şarkı söylenmesi, müzik dinlenmesi ve sağlam bir müzik temeli oluşturabilmek için çalgı çalma becerisinin kazandırılmasıdır (Çağlak Eker ve Çağlak, 2020). Metot, soyut fikirleri somutlaştırma bağlamında hareket yolu ile müziğin zihinde canlandırılarak yaşantı yoluyla müziğin içselleştirilmesini ve müzikal bilgilerin yaratıcı etkinlikler ile zihinde kalıcı bir şekilde öğrenilmesini sağlamaktadır.

3.6. Montessori Yöntemi

İtalya'da ilk kadın doktor unvanına sahip Dr. Maria Montessori (1870-1952) tarafından geliştirilmiş olan Montessori yöntemi, eğitimin ve öğrenmenin insanın tamamıyla gelişigüzel deneyimlerle elde edebileceği doğal bir süreç olması düşüncesinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Bireysel eğitime dayanan bu yöntemde, her çocuğun ortaya çıkarılması beklenen eşsiz bir potansiyele sahip olduğu düşüncesi hâkimdir. Yöntemde, yaratıcı müzik çalışmaları kapsamında; dinlenen sesleri ayırt etme, şarkı söyleme, ritim çalışmaları, yaratıcı hareket ve dans, müzik eşliğinde hareket etme ve müzikli öykü oluşturma gibi çeşitli etkinliklere yer verilmekte olup, eğitim ve öğrenme doğaçlama bir şekilde gelişigüzel gerçekleştirilmektedir (Büyükgönenç Polat, 2018).

3.7. Ulwila Metodu

Alman müzik öğretmeni ve özel eğitimci Heinrich Ullrich tarafından 1970'li yıllarda geliştirilen Ulwila metodu, özel eğitim gereksinimi olan bireylere yönelik oluşturulan bir müzik öğretim yaklaşımıdır. Heinrich Ullrich, Tom Mutters Schule'de oluşturmuş olduğu müzik yaklaşımını uygulamış ve özel gereksinimli bireylerden oluşan bir orkestra kurmuştur. Almanya ve Macaristan'da uygulanan bu yaklaşım renkli nota sistemi ve özel gereksinimli bireylerin ihtiyaçları doğrultusunda üretilen özel çalgılar içermektedir. Bu metotta her renk farklı bir notayı, her şekil ise farklı nota sürelerini temsil etmektedir. Yaklaşım dâhilinde üretilen çalgılar materyal ve yapıları itibarıyla Orff çalgıları ile benzerlik gösterse de, tasarlanan çalgılar üzerinde notaları temsil eden renklerin de yer alması ile özel gereksinimli bireyler için yaklaşıma özel olarak üretilmektedir. "Heinrich Ullrich şarkı söylemek, müzik dinlemek, çalgı performansı, dans, doğaçlama, kompozisyon ve çalgı yapımı gibi yedi farklı müzik eğitimi alanını içeren kapsamlı bir yöntem geliştirmiştir" (Tiszai'den akt. Şentürk vd., 2020, s.1958). Metot, özel gereksinimli bireylere yönelik hazırlanması sebebiyle müzik terapi yöntemi olarak da anılmakta ve bu yönü ile müzik eğitimi ile müzik terapisi kapsamındaki hedeflere eşzamanlı ulaşılmasını sağlamaktadır. Doğaçlama çalışmalarını da içeren Ulwila metodu, her ne kadar özel gereksinimli bireyler için oluşturulsa da, okul öncesi dönemde yer alan çocuklar ile de uygulanabilmektedir.

3.8. Gordon Music Öğrenme Teorisi

Edwin E. Gordon (1927-2015) tarafından geliştirilen Gordon Müzik Öğrenme Teorisi, müziğin nasıl öğrenileceği üzerine geliştirilen bir yöntemdir. Bir bebeğin ana dilini öğrenme sürecinden yola çıkılarak oluşturulan yöntemde müzik eğitim süreci, 0-6 yaş arası informel 6 yaşından itibaren ise formel olarak değerlendirilmektedir. İformel eğitimde çocuktan herhangi bir performans beklentisi yoktur, burada amaç çocuğun müziğe dâhil olmasını sağlamaktır.

Formel eğitimde ise, oluşturulan aşamalı müfredata bağlı kalınarak çocuktan doğru performanslar sergilemesi beklenmektedir. Doğaçlama çalışmalarının da yer aldığı Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi'nde amaç, öncelikle öğrencilerin tonal müzik ve ritim dinlemelerinin geliştirilmesidir. Sonrasında ise öğrencilerden dinledikleri, icra ettikleri, doğaçlama yaptıkları ve besteledikleri müziklere daha farkındalıklı bir yaklaşım sergilemeleri hedeflenmektedir. Müziğin zihinde farkındalıkla düşünülmesi yaklaşımından yola çıkarak oluşturulan Gordon'un Müzik Öğrenme Teorisi, dinleme öğretimi için kapsamlı bir yöntem olarak değerlendirilmektedir (The Gordon Institute for Music Learning [GIML], t.y). Bu yöntemde, öğrencilerin tonal ve ritmik yapılar gibi birtakım müziksel bilgileri içselleştirdikten sonra yaratıcılık gerektiren doğaçlama ve besteleme çalışmaları yaparak üretici konumda yer almaları istenmektedir (Dalby'den akt. Kaya, 2018).

3.9. ZeneZen Pedagojik Yaklaşımı

Klasik çalgı eğitimi çerçevesinde, doğaçlamaya başlangıçtan itibaren yer veren çalışmalara örnek olarak ZeneZen pedagojik yaklaşımı gösterilebilir. Piyano eğitimi için oluşturulan bu yaklaşım, sadece piyano eserlerinin öğretilmesi ve icra edilmesi yerine, birçok unsurun bir arada uygulandığı bir yaklaşım olarak değerlendirilmekte ve bu noktada geleneksel piyano eğitiminden ayrılmaktadır. Müzik ve sessizliğin bütünsel olarak ele alındığı; işitsel, görsel, bedensel ve içsel duyuların harmanlandığı bu yaklaşımda, öğrenciler içerdiği doğaçlama çalışmaları sayesinde piyano aracılığıyla hayal güçlerini ve iç dünyalarını keşfetme ve iletmeyi öğrenirler. ZeneZen, müzik dinlemenin keyfine, duygulara, hayal gücüne, notaları deşifre etmeye, doğanın düzenine, evrensel değerlere, aşka, masal ve hikâyelere, imge ve rüyalara dair bireyin iç dünyasını keşfetme ve bunu dış dünyaya aktarma noktasında bütüncül bir yaklaşım sergileyerek piyano öğretiminin gerçekleşmesini sağlamaktadır. Bu yaklaşım, Kodály ve Kokas felsefesine dayanmakta olup, bedensel farkındalık, solfej/teori ve bu iki aşamanın piyanoya yansması olmak üzere üç temel aşamadan oluşmakta ve tüm yaş gruplarına ve seviyelerine uygulanabilmektedir (Çağlak Eker, 2022).

3.10. Colourstrings Metodu

Keman eğitiminin başlangıç aşamasından itibaren doğaçlamaya yer veren çalışmalar incelendiğinde, Colourstrings metoduna rastlanmıştır. Kodály yönteminden yararlanılarak oluşturulan Colourstrings metodu, Macar keman sanatçısı, eğitimcisi ve orkestra şefi Geza Szilvay (1943-) tarafından geliştirilmiştir. Merkezinde oyun ve hayal gücünün yer aldığı eğitime renklerle başlanmakta, en başından itibaren çalgıdan çıkarılan sese dikkat edilip müzikal çalmaya büyük önem verilmekte, ayrıca zor olduğu düşünülen tekniklere eğitimin en başında yer verilmekte ve bu sayede ilerleyen seviyelerde öğrencinin zorlanması beklenen teknik zorluklar ortadan kaldırılmaktadır. Çalgısal bir yöntem olan Colourstrings yönteminde, Kodály'ın müzik eğitim ilkeleri doğrultusunda solfej, teori, teknik ve yorumlama ile birlikte yaratıcılığın geliştirilmesine de önem verilmektedir. Colourstrings'in diğer keman eğitim yöntemlerine bakıldığında en başından itibaren doğaçlama çalışmalarına yer vermesi, öğrencilerin yaratıcı düşüncelerinin geliştirilmesine verdiği önemi göstermektedir. Yöntemde, öğrencilerden öğrendikleri yeni bir tekniği, ritmi ya da notayı kullanarak doğaçlama yapmaları istenerek öğrenme süreci güçlendirilmekte, kendi bestelerini yazmaları teşvik edilerek de teorik anlayışın zamanla gelişmesi sağlanmaktadır (Voima, 2009). Metotta yer alan materyaller bebeklikten okul öncesine ve ardından çalgı çalışmaya kadar süregiden geniş bir yelpazede verilmektedir (Sanzone, 2017). Bu doğrultuda, metot içerisinde okul çağına gelmemiş çocuklar göz önünde bulundurulurken kelimeler yerine resimler ön planda kullanılmıştır. "Çizimlerde keman tellerini pesten tize doğru temsil eden en önemli figürler ayı, baba, anne ve kuş figürleridir. İşlevleri, öğrencilerin hayal gücünü beslemektir" (Tanınmış, 2021, s.1346). Yöntem, Kodály müzik eğitimi yaklaşımına uygun olarak açık ve anlaşılır adımlarla verilmekte, solfej ve kulak eğitimi esas alınarak kontrollü bir şekilde sağ ve sol el teknikleri öğretilmektedir (Çoban & Soykunt, 2021). Yöntemin yaylı çalgılara (keman, viyola, çello, kontrbas) uygulanmasının yanında, diğer çalgı

gruplarına ait versiyonları da mevcuttur. Kodály temelli geliştirilen bu yöntem, oldukça kapsamlı olup bünyesinde yer verdiği birden fazla duyuya hitap eden çalışmalar sayesinde öğrencinin eşzamanlı olarak müzikalite, teknik, müzik kulağı, müzik bilgisi ve yaratıcılık gibi becerilerini geliştirerek çok yönlü bir gelişim sağlamaktadır.

4. Sonuç ve Öneriler

Günümüzde öğrencilerin sürece aktif olarak katıldığı dünyaca kabul görmüş müzik öğretim yaklaşım ve yöntemleri bulunmaktadır. Bu yaklaşım ve yöntemlerden doğaçlama uygulamalarına yer verenler tespit edilmiş olup, söz konusu yöntemler; Orff Schulwerk, Kodály, Kokas, Dalcroze, Carabo-Cone, Montessori, Ulwila, Gordon Music Öğrenme Teorisi, ZeneZen ve Colourstrings yöntemleridir. Orff Schulwerk yaklaşımının temelinde yaşayarak öğrenme vardır ve sonuçtan ziyade sürece odaklanarak süreç içerisinde öğrencinin kendini tanımasına ve yaratıcılığını keşfetmesine olanak sağlar. Kodály yönteminde eşliksiz şarkı söyleme üzerinde durulmakta ve aralık duyumuna çok önem verilmektedir. Yöntemde bilinenden bilinmeyene şeklinde oluşturulan bir repertuvar vardır ve bu repertuvar geleneksel halk müzikleri ile başlamaktadır. Kodály yaklaşımının bir uzantısı olarak oluşturulan Kokas pedagojisi ise, çocuk merkezli bir duyarlılık üzerine inşa edilen bir ideolojiye sahiptir. Pedagojide, yaratıcı çalışmalar yolu ile çocukların hem kendilerini ifade etmeleri hem de iç dünyalarını geliştirmeleri amaçlanmaktadır. Dalcroze yönteminde, hareket müziğin temelidir ve tüm müzikal öğeler bedensel hareket ile ifade edilmektedir. Müzikal öğelerin ifade edilmesinde doğaçlamadan oldukça yararlanan Dalcroze, doğaçlamayı yaşamın bizzat kendisi olarak görmektedir. Carabo-Cone metodunda, soyut fikirleri somutlaştırma bağlamında hareketten yararlanılmakta ve müziğin zihinde canlandırılarak yaşantı yoluyla içselleştirilmesi beklenmektedir. Metotta, müzikal bilgilerin yaratıcı etkinlikler ile zihinde kalıcı bir şekilde öğrenilmesi sağlanmaktadır. Montessori yönteminde eğitim ve öğretim doğaçlama bir şekilde gelişigüzel gerçekleştirilir ve bu sayede her çocuğun eşsiz potansiyelinin ortaya çıkması hedeflenir. Ulwila metodu ise, renkli nota sistemine sahip Orff çalgılarına benzer kendine özgü çalgıları olan özel gereksinimli bireylere yönelik hazırlanan bir metottur. Zaman zaman müzik terapi yöntemi olarak da anılan bu metot, müzik eğitimi ile müzik terapisi kapsamındaki hedeflere eşzamanlı ulaşılmasını sağlamaktadır. Gordon Music Öğrenme Teorisi, bir bebeğin ana dilini öğrenme sürecinden yola çıkılarak oluşturulmuştur. Müziğin zihinde farkındalıkla düşünülmesinin amaçlandığı yaklaşımda birçok doğaçlama uygulamaları ile yaratıcılık çalışmaları bulunmaktadır.

ZeneZen ve Colourstrings yöntemleri çalgı eğitimi yöntemleri olup, çalgı aracılığıyla müzik eğitiminin kazanımlarının gerçekleştirilmesini hedeflemekte ve bu doğrultuda bütüncül bir yaklaşıma sahiptirler. Bu yöntemler, doğaçlama uygulamalarına eğitimin en başından itibaren yer vermektedirler. Orff Schulwerk ve Kodály yöntemleri her ne kadar müzik öğretim yöntemleri olsalar da, bu yöntemlerde bulunan doğaçlama uygulamalarının çalgı eğitimine uyarlanmasına yönelik çalışmalar da mevcuttur. Bu çalışmalara; Şeker (2011)'in Orff Schulwerk ile desteklenen keman eğitime yönelik yaptığı araştırması ve Yıldırım (2009)'ın Kodály yönteminde yer alan doğaçlama uygulamalarının keman eğitiminde kullanılmasına yönelik çalışması örnek gösterilebilir.

Bahsi geçen bu yöntemler, öğrencilerin küçük yaşlarda benliklerinin farkına varmaları, kendilerini keşfetmeleri, yaratıcı becerilerini ve hayal dünyalarını geliştirmeleri, bilişsel, duyuşsal ve psikomotor boyutlarında hızlı ve etkili gelişim sağlamaları bakımından yararları kanıtlanmış ve kabul görmüş yöntemlerdir.

Müzik eğitiminde yaratıcılık başta olmak üzere öğrencilerin benliklerini keşfedip, kendilerini ifade edebilmeleri, özgün ifadeler oluşturabilmeleri, grup dinamiğini sağlayarak toplu çalışmalarda dinlemeyi ve empati kurmayı geliştirebilmeleri bakımından belirtilen yöntemlerden etkin biçimde yararlanılabilir.

Öğretim yöntemlerinin uygulanma aşamasında, öğrencilerin yaş grubu, beklentileri, verilen eğitimin türü, amacı vb. göz önünde bulundurulmalı ve en uygun olan öğretim yöntemi seçilmelidir.

Belirtilen müzik öğretimi yöntem ve yaklaşımlarının daha geniş eğitimci kitlesine ulaşabilmesi ve bu alanda uzmanlaşmanın sağlanabilmesi açısından ilgili kurum ve kuruluşlar tarafından hizmet içi eğitim seminerleri ve kursları düzenlenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul izni alınması gerekmemektedir.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar (lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Akyürek, G. (2021). *Türkiye’de uygulanan müzik terapi yaklaşımları*. [Yüksek Lisans Tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Azzara, C. D. (1993). Audiation-based improvisation techniques and elementary instrumental students’ music achievement. *Journal of Research in Music Education*, 41(4), 328-342. <https://www.jstor.org/stable/3345508>
- Azzara, C. D. (2002). *Improvisation*. Oxford: Oxford University.
- Büyükgönenç Polat, B. (2018). Okul öncesi müzik eğitiminin önemi ve eğitim yöntemleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Akademik Müzik Araştırmaları Dergisi*, 4(7), 52-64. <https://doi.org/10.5578/amrj.66453>
- Çağlak Eker, T. (2020). Müzik eğitiminde kokas pedagojisi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 40(2), 759-774.
- Çağlak Eker, T. (2022). ZeneZen, creative piano pedagogy. *International Education Studies*, 15(4) <https://doi.org/10.5539/ies.v15n4p9>
- Çağlak Eker, T., Çağlak, A. (2020). Somutlaştırma bağlamında deneyim temelli müzik öğretim yaklaşımı: carabo-cone metodu. *Conference:1st International Congress of Pedagogical Research ICOPR*. 24-26 June, p.122. Proceedings Book. Düzce.
- Çoban, S., & Soykunt, N. (2021). The experiment of beginning of violin training with “colourstrings”, a string instrument teaching method based on kodaly child music education approach. *İlkogretim Online-Elementary Education Online*, 20(1), 370-380. <https://doi.org/10.17051/ilkonline.2021.01.034>
- Ertürk, S. (1972). *Eğitimde program geliştirme*. Ankara: Yelkentepe.
- Hickey, M. (2009). Can improvisation be ‘taught’?: A call for free improvisation in our schools. *International Journal of Music Education*, 27(4), 285-299.
- Karahasanoğlu, S., & Çevirme, C. (2020). Müzikle tedavide yöntemler: davranışsal ve yaratıcı terapi, serbest doğaçlama. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 13(69). <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2020.3981>
- Karataş, Z. (2015). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri. *Manevi Temelli Sosyal Hizmet Araştırmaları Dergisi*. Cilt 1, Sayı 1.
- Kaya, A. (2018). *Müzik öğretmeni adaylarının yaratıcı düşünme beceri düzeylerinin enstrümanları ile doğaçlama becerilerine yansımaları: Dokuz Eylül Üniversitesi örneği*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Körtvési, K., & Deszpot, G. (2018). Applying the kokas pedagogy in the teacher training programme of the liszt academy. *In Music Pedagogy in the 21th Century in the Footsteps of Kodály*, 34–35. Budapest: Liszt Academy of Music.
- Montello, L. (1989). *Utilizing music therapy as a mode of treatment for the performance stress of professional musicians*. Doctoral of Arts in the School of Education, Health, Nursing, and Arts Professions, New York University.
- Özen, N. (2004). Çalgı eğitiminde yararlanılan müzik eğitimi yöntemleri. *GÜ, Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(2), 57-63.

- Özkeleş, S. (2016). Profesyonel müzisyen eğitimi bağlamında eğitimciler için doğaçlamaya yönelik uygulama ve öneriler. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, [İpekyolu Özel Sayısı]*, 16, 2393-2409.
- Sanzone, D. (2017). *Teaching the colourstrings violinist: Student development through and beyond colourstrings*. [Master of Music (Research), University of Tasmania].
- Say, A. (2005). *Müzik ansiklopedisi. (c.2)*. Ankara: Müzik Ansiklopedisi.
- Szekely, C. I. (2018). Characteristics of Klara Kokas's pedagogical methods and kokas-course at liszt academy in Budapest. *Hungarian Educational Research Journal*, 8(4), 116–119. Doi: 10.14413/HERJ/8/4/11
- Şeker, S. S. (2011). *9–11 yaş grubu çocuklarda orff schulwerk destekli keman eğitiminin keman dersine ilişkin tutum, öz yeterlik, öz güven ve keman çalma becerisi üzerindeki etkileri*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şentürk, N., Erkoç, Y., & Çağlak Eker, T. (2020). Heinrich Ullrich müzik sistemi: Ulwila renkli nota sistemi ve çalgıları ile müzik eğitimi. *Kastamonu Education Journal*, 28(5), 1956-1966. Doi: 10.24106/kefdergi.4091
- Tanınmış, G. E. (2021). Keman eğitiminde colourstrings yöntemi. *İdil Sanat ve Dil Dergisi*, 85, 1343-1351.
- Tekin Gürgen, E. (2006). Müzik eğitiminde yaratıcılığı geliştiren yöntem ve yaklaşımlar. *Eğitim Fakültesi Dergisi*, 7(12), 81-93.
- Tekin Gürgen, E. (2007). *Orff-schulwerk ve kodaly yöntemi'nin vokal doğaçlama, müziksel işitme ve şarkı söyleme becerileri üzerindeki etkileri*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Topoğlu, O. (2011). Çağdaş bir müzik eğitim yaklaşımı olarak Orff-schulwerk. *2nd International Conference on New Trends in Education and Their Implications*. Antalya.
- Uçan, A. (2005). *Müzik eğitimi temel kavramlar- ilkeler- yaklaşımlar ve Türkiye'deki durum*. Ankara: Evrensel Müzikeyi.
- Voima, N. (2009). *Child-friendly approach to instrumental education the colourstrings violin school*. [Bachelor's Thesis, University of Applied Sciences].
- Yıldırım, K. (2009). *Kodaly yönteminin ilköğretim öğrencilerinin keman çalma becerisi, özyeterlik algısı ve keman çalmaya ilişkin tutumları üzerindeki etkisi*. [Doktora Tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi].
- Doğaçlama. (1987). Dil derneği <http://www.dildernege.org.tr/TR.274/turkce-sozluk-ara-bul.html>
- The Gordon Institute for Music Learning (t.y.). About music learning theory. <https://giml.org/mlt/about/>

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. Dr. Ayşe ÇAĞLAK
aysecaglak@hitit.edu.tr

Prof. Dr. Mehmet AKPINAR
makpinar@gazi.edu.tr

Road Map in School Guidance Services: From the Perspective of Guidance and Research Centers

Nuri ERDEMİR, İnönü University, ORCID ID: 0000-0002-5106-7884

Abstract

The aim of the study is to examine in depth the views of psychological counselors/guidance teachers working in Guidance Research Centers (GRC) on guidance and psychological counseling services provided in schools. The phenomenological model, which helps to define in depth the common meaning and nature of the experiences of several individuals about a phenomenon or concept, was used in the qualitative research. Criterion sampling, one of the purposeful sampling methods, was used to form the study group. The study group consisted of 9 female and 15 male psychological counselors/guidance teachers working in different GRC. After the ethics committee decision for the study was obtained, data were collected from the volunteer participants working in the relevant institutions. In the analysis of the data, content analysis was used to transform the collected data into meaningful concepts and relationships and to reveal unrecognized concepts and themes. In the findings of the study, it can be said that guidance and counseling services provided in schools are mostly carried out according to problem areas and educational and vocational guidance services are more prominent than personal/social guidance services. It can be said that for the functionality and efficiency of guidance and psychological counseling services provided in schools, both field staff and plans and programs should be revised according to today's changing conditions. The importance of support systems and collaboration, professional development and career processes come to the fore. Recommendations were made according to the findings of the study.

Keywords: School guidance services, Guidance Research Centers, Psychological counselors, Guidance teachers



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1180-1197
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1476036

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
30.04.2024

[Accepted](#)
22.08.2024

Suggested Citation

Erdemir, N. (2024). Road map in school guidance services: From the perspective of guidance and research centers. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1180-1197. DOI: 10.17679/inuefd.1476036

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

According to the 2022/2023 formal education statistics of the Ministry of National Education (MoNE), approximately 20 million students (19904679) continue their education in our country (MoNE, Formal Education Statistics, 2023). These students can benefit from education and training processes at the maximum level and realize their potential at the highest level through qualified teaching, management and student personality services. Guidance teachers/psychological counselors are the ones who work in the execution of student personality services in schools. In schools, guidance teachers/psychological counselors work in cooperation with GRC's while carrying out these duties. Psychological counselors/guidance teachers working in GRC's assume important roles in the fields of vocational, educational, personal and social guidance in education and training processes. These professionals provide support and services to students who are referred through school guidance and counseling services at all levels of education from kindergarten to high school.

Purpose

School guidance and counseling services continue their activities with a student-oriented approach in order for students to benefit from education and training processes at the maximum level, to solve the problems encountered in their developmental areas and to maximize their potential. In this framework, the opinions of psychological counselors and guidance counselors working in GRC's on the execution of school guidance and psychological counseling services constitute an important research topic for the literature. The main purpose of this qualitative study is to examine in depth the views of psychological counselors and guidance counselors working in GRC's on the guidance and psychological counseling services provided in schools.

Method

The qualitative research model was used in the study, which tries to reach the depth of meaning by dealing with how people interpret their experiences, how they shape their lives and what meanings they attribute to their experiences (Merriam, 2018). Cresswell (2013) used the phenomenological research model, one of the five approaches mentioned in qualitative research. Phenomenological research defines in depth the common meaning and nature of the experiences of several individuals about a phenomenon or concept (Cresswell, 2013). In this study, due to the nature of phenomenological research, the perceptions of psychological counselors/guidance teachers working in GRC's about school guidance services were investigated in depth.

Findings

In the vocational category of the scope and effectiveness theme, 12 (12/24) of the participants defined vocational guidance services as inadequate according to the problem areas carried out by psychological counselors/guidance counselors in schools. As a result of the interviews with the participants, the 2nd category of the scope and effectiveness theme is educational. While 9 of the participants (9/24) define educational guidance services as adequate according to the problem areas carried out by psychological counselors / guidance counselors in schools, 6 (6/24) define them as inadequate. In addition, the participants defined the problem areas as studying (4), academic achievement (4), can be improved (2), standardized studies (2), too much in primary and secondary school (2), inefficient (2), test anxiety (1), high level performance (1), self-discipline (1), should be reduced (1), exam (1), time management (1), seminars (1), needs-oriented (1), cooperation (1). According to the personal/social category of the scope and effectiveness theme, the participants stated that personal/social guidance services according to the problem areas carried out by psychological

counselors/guidance counselors in schools are inadequate (14/24), crowded school (8/24), adequate (6/24), can be improved (2/24), seminar (2/24), problem-oriented (1/24), adolescence period (1/24), peer bullying (1/24), addiction (1/24), panel brochure (1/24).

In the vocational category of the theme of improving guidance services, 6 (6/24) participants stated observation and specialization, 5 (5/24) participants stated career days, questionnaires and scales, and 4 (4/24) participants stated career awareness. As a result of the interviews with the participants, the 2nd category of the theme of improving guidance services is educational. The participants mostly mentioned educational support as 7 (7/24), cooperation as 5 (5/24), specialization as 5 (5/24), and planning as 4 (4/24). According to the personal/social category of the theme of improving guidance services, 7 (7/24) of the participants stated norm staffing, 4 (4/24) specialization, 4 (4/24) cooperation, and 4 (4/24) individual guidance. All of the interviewed participants responded to this question. In the counseling capacity category of the theme of the role and effectiveness of counselors, 3 (3/24) of the participants stated leadership, 2 (2/24) stated visibility, and 1 (1/24) stated expertise. In the category of support systems, 24 (24/24) of them stated collaboration. All of the interviewed participants responded to this question. In the competence strategies category of the development strategies theme, 18 (18/24) of the participants stated professional development, 5 (5/24) personal development and 1 (1/24) socioeconomic awareness. According to the effectiveness enhancement category of the development strategies theme, 16 (16/24) participants stated collaboration, 5 (5/24) consultancy, 3 (3/24) planning and visibility.

Discussion & Conclusion

As a result of the analysis of the qualitative data obtained through the interviews on school guidance and counseling services from the perspective of psychological counselors/guidance counselors working in GRCs, 4 themes and 10 categories emerged. In addition, these categories were divided into codes. Conclusions, discussions, comments and suggestions regarding these findings are given below. In the first theme, scope and effectiveness, three categories were identified: professional, educational and personal/social. In the professional category of the first theme, participants defined the guidance and psychological counseling services offered in schools as mostly inadequate and could be improved, while some participants stated that this scope varies according to schools, that it is better in secondary education, that it is offered in the form of seminars, that it is carried out in the form of invitations to professional staff or field trips. The second theme, improving guidance services, was categorized into three categories: vocational, educational and personal/social. The third theme, the role and effectiveness of counselors, had two categories: counseling capacity and support systems. In the counseling capacity category of the theme of the role and effectiveness of counselors, 3 (3/24) of the participants stated leadership, 2 (2/24) stated visibility, and 1 (1/24) stated expertise. In other words, they emphasized that school counselors/guidance counselors have a key position as a leading individual in guidance and counseling services. In the category of support systems, 24 (24/24) of them expressed it as cooperation. In the fourth theme, development strategies, two categories were identified: competence strategies and effectiveness enhancement.

Okul Rehberlik Hizmetlerinde Yol Haritası: Rehberlik ve Araştırma Merkezlerinin Bakış Açısıyla

Nuri ERDEMİR, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-5106-7884

Öz

Araştırmanın amacı, RAM'larda görev yapan psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda, psikolojik danışmanların, rehber öğretmenlerin, rehberlik hizmetlerinin etkililiği, karşılaştıkları zorluklar, önerilerine dair düşünceleri anlaşılabilir şekilde, okullarda sunulan mevcut uygulamalara katkı sağlanması hedeflenmektedir. Araştırmanın modeli nitel araştırmalardan birkaç bireyin bir fenomen ya da kavramla ilgili deneyimlenmiş yaşantılarının ortak anlamını ve doğasını derinlemesine ortaya çıkarmaya/tanımlama yardımcı olan fenomenolojik model kullanılmıştır. Çalışma grubu oluşturulurken, amaçlı örnekleme yöntemlerinden ölçüt örnekleme kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, belirli kriterlere uygun, bilgi yoğunluğu yüksek durumların detaylı analizini kolaylaştırmaktadır. Ölçüt örnekleme, bu yöntemler arasında yer almakta olup, araştırmacının belirlediği veya önceden var olan kriterleri karşılayan durumların incelenmesini sağlar. Çalışma grubunu farklı RAM'larda görev yapan 9 kadın, 15 erkek psikolojik danışman / rehber öğretmen oluşturmaktadır. Çalışmaya ilişkin etik kurul kararı alındıktan sonra ilgili kurumlarda çalışan gönüllü katılımcılar üzerinden veriler toplanmıştır. Verilerin analizinde toplanan verilerin anlamlı kavramlara ve ilişkilere dönüştürülmesini hedefleyen, fark edilmemiş kavram ve temaların ortaya çıkarılmasını sağlayan içerik analizi yapılmıştır. Çalışmanın bulgularında; okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin çoğunlukla problem alanlarına göre yürütüldüğü ve eğitsel ve mesleki rehberlik hizmetlerinin kişisel/sosyal rehberlik hizmetlerine göre daha ön planda olduğu söylenebilir. Okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde işlevsellik ve verimlilik için günümüz değişen koşullarına göre gerek alan çalışanlarının gerekse plan ve programların revize edilmesi gerekliliği söylenebilir. Destek sistemlerinin ve işbirliğinin ve mesleki gelişim ile kariyer süreçlerinin önemi ön plana çıkmaktadır. Çalışma bulgularına göre önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Okul rehberlik hizmetleri, Rehberlik ve Araştırma Merkezleri, psikolojik danışmanlar, rehber öğretmenler

Önerilen Atıf

Erdemir, N. (2024). Okul rehberlik hizmetlerinde yol haritası: Rehberlik ve araştırma merkezlerinin bakış açısıyla. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1180-1197. DOI: 10.17679/inuefd.1476036



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1180-1197

[DOI](#)
10.17679/inuefd.1476036

[Makale Türü](#)
Araştırma Makalesi

[Gönderim Tarihi](#)
30.04.2024

[Kabul Tarihi](#)
22.08.2024

1. Giriş

Milli Eğitim Bakanlığı'nın (MEB) 2022/2023 örgün eğitim istatistiklerine göre ülkemizde yaklaşık 20 milyon (19904679) öğrenci eğitim öğretime devam etmektedir (MEB, Örgün Eğitim İstatistikleri, 2023). Bu öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinden maksimum düzeyde yararlanabilmeleri, potansiyellerini üst düzeyde gerçekleştirebilmeleri nitelikli öğretim, yönetim ve öğrenci kişilik hizmetleri ile sağlanabilir. Ülkemizin ihtiyacı olan nitelikli insan profilinin yetiştirilebilmesi için yönetim ve öğretim hizmetlerinin yanında profesyonel düzeyde öğrenci kişilik hizmetlerinin sunulmasına ihtiyaç vardır. Çağdaş eğitimin bedensel ve psikososyal açıdan uyumlu bireyler yetiştirmek amacı (Girgin, 2011) öğrenci kişilik hizmetlerinin desteğiyle sağlanabilir. Geleneksel eğitimden farklı olarak günümüz eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri kapsamında rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri öğretim ve yönetimin yanında tamamlayıcı ve ayrılmaz bir yanını oluşturmaktadır. Amaç öğrencilerin potansiyelleri ölçüsünde bütün gelişim alanlarında maksimum düzeyde gelişmelerine sağlamaktır. Bir kavram olarak rehberlik, 20. yy başlarında ABD'de ortaya çıkmıştır. Ülkemizde ise II. Dünya Savaşı'ndan sonra 1950'lerde başlamıştır (Girgin, 2011).

Ankara ilimizde Demirlibağçe İlkokulu'nda "Psikolojik Servis Merkezi" adıyla ilk "Rehberlik ve Araştırma Merkezi" (RAM) 1955 yılında açılmıştır. 70 yıllık geçmişe sahip RAM'lar günümüzde ülkemizde 256 kurumla hizmet vermeye devam etmektedir (Türkiye RAM, 2024). RAM MEB RPD hizmetleri yönetmeliği bölüm altı madde 14'te "il veya ilçelerdeki rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri ile özel eğitim hizmetlerinin planlanması, sunulması, koordineli bir şekilde yürütülmesi, sunulan hizmetlerin izlenmesi ve değerlendirilmesinin sağlanması amacıyla rehberlik ve araştırma merkezleri kurulur. Rehberlik ve araştırma merkezleri faaliyetlerini Bakanlıkça hazırlanan yönerge doğrultusunda yürütür." şeklinde belirtilmiştir (MEB, RPDH Yönetmeliği, 2020). İl merkezleri ile nüfus ve hizmet gereklerine göre ilçelerde bakanlık tarafından açılır. RAM'lar (Rehberlik Hizmetleri Bölümü ve Özel Eğitim Hizmetleri Bölümü) iki ana bölümde hizmet sunan kurumlardır.

Alan yazında psikolojik danışmalarla veya PDR hizmetleri ile ilgili; meslektaş dayanışması (Çoban, 2005), mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları (Korkut, 2007), çalışanların gözünden PDR alanının sorunları (Dost & Keklik, 2012), tükenmişlik düzeyleri (İkiz, 2010), ortaöğretimdeki öğrencilere göre PDR hizmetleri (Şahin, 2008), PDR programının değerlendirilmesi (Terzi, Tekinalp & Leuwerke, 2011) okullarda verilen PDR hizmetlerini değerlendirmeleri (Şahin, 2016), çalışanların gözüyle PDR alanının sorunları (Bengisoy & Özdemir, 2019), RAM müdürlerinin güçlendirici liderlik stilleri ile öğretmenlerin örgütsel bağlılıkları arasındaki ilişki (Akdeniz & Korkmaz, 2023) RAM'ların örgütsel analizi (Aslan & Bal, 2014), RAM'ların rehberlik hizmetleri bölümünün işlevselliği (Nazlı vd. 2021), RAM'larda yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi (Yılmaz & Uçar, 2021), öğrenen örgütler olarak RAM (Özdemir & Atik, 2023) çalışmalara erişmek mümkündür.

RAM'larda görev yapan psikolojik danışmanlar / rehber öğretmenler eğitim öğretim süreçlerinde mesleki, eğitsel, kişisel ve sosyal rehberlik alanlarında önemli roller üstlenmektedirler. Bu meslek çalışanları anaokullarından liseye kadar bütün öğretim kademelerinde okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri servisleri aracılığıyla yönlendirmesi yapılan öğrencilere ilgili ihtiyaç alanlarında destek ve hizmet sağlamaktadırlar. Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinden maksimum düzeyde yararlanmaları, gelişim alanlarında karşılaşılan sorunları çözebilmeleri ve potansiyellerini üst düzeye çıkarabilmeleri için öğrenci odaklı bir anlayışla faaliyetlerini sürdürmektedir. Bu çerçevede, RAM'larda görev yapan psikolojik danışmanların, rehber öğretmenlerin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin yürütülmesine yönelik görüşleri alan yazın için önemli bir araştırma konusu oluşturmaktadır. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri, öğrencilerin gelişim alanlarının tamamının gelişimine destek olmakla beraber öğrencilerin eğitim öğretim süreçlerinden daha eşitlikçi katılımını artırma özelliğine

sahiptir. RAM’larda çalışmakta olan psikolojik danışmanların, rehber öğretmenlerin konuyla ilgili bakış açıları, görüşleri rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin etkili bir biçimde tasarlanması ve sunulması konusunda önemli bir bilgi kaynağı olarak değerlendirilebilir. Bu bağlamda, RAM’larda görev yapan psikolojik danışmanların, rehber öğretmenlerin okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik bakış açılarını, düşüncelerini anlamak, ortaya çıkarmak, hem bu kurumlarda çalışan meslek elemanlarının mesleki pratiğine katkı sağlayacak hem de okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin ihtiyaç analizlerinin belirlenmesinde ve devamında kalitesini artırmaya yönelik stratejilerin geliştirilmesine ve belirlenmesine katkı sağlayabilir.

Bu nitel araştırmanın temel amacı, RAM’larda çalışmakta olan psikolojik danışmanların, rehber öğretmenlerin okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine yönelik görüşlerini derinlemesine incelemektir. Bu doğrultuda, psikolojik danışmanların, rehber öğretmenlerin, rehberlik hizmetlerinin etkililiği, karşılaştıkları zorluklar, önerilerine dair düşünceleri anlaşılabilir olarak, okullarda sunulan mevcut uygulamalara katkı sağlanması hedeflenmektedir. Araştırma sonuçları, rehberlik hizmetlerini geliştirmeye yönelik stratejilerin belirlenmesi, RAM’larda ve okullarda çalışan psikolojik danışmanların, rehber öğretmenlerin çalışma süreçlerine katkı sağlamak adına değerli bir bilgi kaynağı oluşturacaktır.

2. Yöntem

Bu bölümde ilgili araştırmanın model, çalışma grubu, veri toplama araçları, toplama ve analiz süreçleri ile araştırmacının rolüne ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

2.1. Araştırmanın Modeli

Araştırmada insanların yaşantı ve deneyimlerini nasıl yorumladıklarıyla, yaşamlarını nasıl şekillendirdikleri ve deneyimlerine ne gibi anlamlar yükledikleriyle ilgilenecek anlamın derinliğine ulaşmaya çalışan nitel araştırma modeli kullanılmıştır (Merriam, 2018). Cresswell (2013) nitel araştırmada bahsettiği beş yaklaşımdan biri olan fenomenolojik araştırma modeli kullanılmıştır. Fenomenolojik araştırma birkaç bireyin bir fenomen ya da kavramla ilgili deneyimlenmiş yaşantılarının ortak anlamını ve doğasını derinlemesine tanımlar (Cresswell, 2013). Bu çalışmada fenomenolojik araştırmanın doğası gereği RAM’larda çalışan psikolojik danışmanlar / rehber öğretmenlerin okul rehberlik hizmetlerini ilişkin algılarının derinlemesine araştırılmıştır.

2.2. Çalışma grubu

Çalışmanın grubunu 9 kadın, 15 erkek psikolojik danışman / rehber öğretmen oluşturmaktadır. Katılımcılar Türkiye’nin Akdeniz Bölgesinde bulunan bir şehirdeki farklı RAM’larda görev yapmaktadır. Çalışma grubu belirlenirken, derinlemesine inceleme yapılacak bilgi açısından zengin durumların seçimi için amaçlı örneklem yöntemi kullanılmıştır. Amaçlı örneklem, belirli kriterlere uygun, bilgi yoğunluğu yüksek durumların detaylı analizini kolaylaştırmaktadır. Ölçüt örnekleme, bu yöntemler arasında yer almakta olup, araştırmacının belirlediği veya önceden var olan kriterleri karşılayan durumların incelenmesini sağlar (Büyüköztürk ve diğerleri, 2016; Yıldırım ve Şimşek, 2013).

Tablo 1.

Katılımcılara İlişkin Demografik Veriler (n=24)

Demografik bilgiler		f	%
Cinsiyet	Kadın	9	37,5
	Erkek	15	62,5
Yaş	26-49 arasında değişiyor (x= 34,5)		

Unvan	Psikolojik Danışman	13	54
	Uzman Psikolojik Danışman	4	17
	Rehber Öğretmen	7	29
Kıdem	0-5 yıl	5	21
	6-10 yıl	8	33
	11-15 yıl	5	21
	16-20 yıl	6	25
RAM'daki görev süresi	1-20 yıl arasında değişiyor (x= 4,8 yıl)		
Daha önce çalışılan okul türleri	Anaokulu	3	12,5
	İlkokul	11	45,8
	Ortaokul	16	66,6
	Lise	13	54

2.3. Veri Toplama Araçları

Konuyla ilgili RAM'larda çalışan psikolojik danışmanlar / rehber öğretmenler ile konu detaylı bir şekilde tartışılmıştır. Görüşme soruları hazırlanmadan önce konu ile ilgili alanyazında yer alan araştırmalar incelenmiştir. Literatür oluşturulduktan sonra görüşme formu soruları belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış form soruları PDR alanında doktora mezunu 2 uzmana, devamında pilot uygulama için RAM'da görev yapan 2 psikolojik danışmana yöneltilmiştir. Geri dönüt ve düzeltmelerden sonra görüşme formunun oluşturma süreci tamamlanmıştır.

2.4. Verilerin Toplanması

Çalışmaya ilişkin İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 12/01/2024-E.394943 evrak tarih ve sayısı ile etik açıdan uygundur kararı alınmıştır. Devamında örneklem seçim kriterlerine uyan ve çalışmaya katılımda gönüllü olan psikolojik danışmanlar / rehber öğretmenler ile görüşmeler yapılarak veriler toplanmıştır. Çalışma grubuna konu ile ilgili amaç, önem vb. gerekli açıklamalar ve bilgilendirmeler yapılmıştır. Çalışmaya katılımı kabul eden 24 rehber öğretmen/psikolojik danışmana ulaşılmıştır.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin analizinde içerik analizi uygulanmıştır. İçerik analizi, toplanan verilerin anlamlı kavramlara ve ilişkilere dönüştürülmesini hedefler. Bu yöntem, verilerin derinlemesine incelenerek fark edilmemiş kavram ve temaların ortaya çıkarılmasını sağlar (Yıldırım ve Şimşek, 2013). İçerik analizi süreci, verilerin düzenlenmesi, literatür taraması, kodlama ve temaların belirlenmesi aşamalarını içerir (Creswell, 2017). Yazılı materyaller üzerinden temalar ve kodlar oluşturulmuştur. Nitel araştırmalarda, katılımcıların görüşlerinin doğrudan alıntılar şeklinde sunulması ve bu alıntılar üzerinden sonuçların açıklanması, geçerlilik açısından önemlidir. Bu sebeple, bazı katılımcıların görüşleri alıntılarla aktarılmıştır. Araştırmanın geçerliliği ve güvenilirliği için çeşitleme stratejisi kullanılmıştır. Çeşitleme, veri kaynaklarının, yöntemlerin ve araştırmacıların çeşitlendirilmesi olarak farklı şekillerde gerçekleştirilebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu bağlamda, nitel verilerin içerik analizlerinde, alanında uzman 3 doktor ile uzman katılımı sağlanmıştır.

2.6. Araştırmacının Rolü

Araştırmacının biyografisi, yetkinlikleri ve tecrübeleri, araştırmanın temel veri toplama ve analiz aracı olarak kabul edildiği için, araştırmacının güvenilir ve inandırıcı bulunmasında kritik bir rol oynar (Patton, 2005). Araştırmacı Rehberlik ve Psikolojik Danışmanlık alanında lisans, yüksek lisans ve doktora öğrenimlerini tamamlamıştır. Süreç içerisinde alanıyla ilgili aldığı dersleri başarıyla tamamlamıştır.

3. Bulgular

Çalışmanın bu bölümünde konuyla ilgili RAM'larda çalışan psikolojik danışmanlar / rehber öğretmenler ile yapılmış olan görüşmelerin analizleri sonucunda ortaya çıkan temalar, kategoriler ve kodlara yer verilmiştir.

3.1. Kapsam ve Etkililik Temasına İlişkin Bulgular

RAM'larda çalışan psikolojik danışmanlara / rehber öğretmenlere, okullarda psikolojik danışmanlar / rehber öğretmenler tarafından yürütülen problem alanlarına göre rehberlik hizmetleri kapsamında yapılan çalışmaların düzeyleri ve verimlilikleri konularına ilişkin izlenimlerinin neler olduğunu öğrenebilmek için bazı sorular yöneltilmiştir. Bu analizlere ilişkin bulgular aşağıda verilmiştir.

Tablo 2.

Kapsam ve Etkililik Temasına İlişkin İçerik Analizi (n=24)

Tema	Kategori	Kodlar
Kapsam ve etkililik	Mesleki	yetersiz(12), geliştirilebilir(10), yeterli(7), meslek tanıtımı(5), ortaöğretim daha iyi(4), seminer(2), meslek elemanı daveti(2), etkili çalışmalar(1), anket ve ölçek(1), okula göre değişir(1), okul gezileri(1)
	Eğitsel	yeterli(9), yetersiz(6), ders çalışma(4), akademik başarı(4), geliştirilebilir(2), standart çalışmalar(2), ilkökul ve ortaokulda çok(2), verimsiz(2), sınav kaygısı(1), üst düzey performans(1), özdisiplin(1), azaltılmalı(1), sınav(1), zaman yönetimi(1), seminerler(1), ihtiyaç odaklı(1), işbirliği(1)
	Kişisel/sosyal	yetersiz(14), kalabalık okul(8), yeterli(6), geliştirilebilir(2), seminer(2), sorun odaklı(1), ergenlik dönemi(1), akran zorbalığı(1), bağımlılık(1), pano broşür(1)

Görüşme yapılan katılımcıların tamamı konuyla ilgili bu soruya cevap vermişlerdir. Katılımcılar, kapsam ve etkililik temasının mesleki kategorisinde 12'si (12/24) okullarda psikolojik danışmanlar / rehber öğretmenler tarafından yürütülen problem alanlarına göre mesleki rehberlik hizmetlerine ilişkin yetersiz olarak tanımlamaktadırlar. **K2**, bu konuda "Okul programı ve kademeye göre değişmekle beraber tek yönlü mesleki rehberlik çalışmaları yapıldığını düşünüyorum. Geliştirilebilir ve çeşitlendirilebilir." biçiminde ifade etmiştir. Aynı şekilde **K5**, "Anaokulu ve ilkökul kademesi için bu hizmetin verimliliği düşüktür. Çocukların seviyesi kapsamında çalışmalar yapılıp bilinen dışında meslek tanıtımları yapılması gerektiğini düşünüyorum. Ortaokul ve lise kademesinde en çok üzerinde durulan hizmet alanıdır. Ülke şartlarından dolayı amaca hizmet etmediğini gençlerin ilgi ve yetenekleri dışında meslek seçimi düşündüğünü ve bundan kaynaklı verimliliğin az olduğu kanaatindeyim." biçiminde yapılan çalışmaların yeterli olmadığını ifade etmektedir. **K9**, "Ortaokulda kısmen lisede ise yeterli olmamakla beraber rehberlik servisleri tarafından çalışmalar yapılmaktadır." diyerek çalışmaların yapıldığını fakat kısmi ve yetersiz olduğunu ifade etmektedir. **K11**, "Mesleki

rehberlik açısından bu alanda lisansta bile tam anlamıyla meslektaşlarımızın bilgi sahibi olarak mezun olduğunu düşünmüyorum. Eğitim kurumlarında çalışan meslektaşlarımız da bu alanda pek donanımlı değiller. Mesleki rehberlik alanı sürekli kendini güncelleyen bir alan olduğu için meslektaşlarımızı da sürekli kendini geliştirmeleri lazım. Gerek devlet gerekse de özel üniversitelerin bölümleri, iş imkanları ve yurtdışı imkanları hakkında bilgi sahibi değiller. Avrupa ülkeleri iklim krizi gibi alanlarda 25 yıllık 50 yıllık planlar yaparken ciddi bütçeler ayırırken, üniversitelerde yeni bölümler, yeni iş imkanları geliştirirken bizim hedef 2023. İyi değiliz, eksiklerimizin farkında değiliz ve eksikliğini hissetmiyoruz maalesef.” biçiminde yetersizliği ve aynı zamanda geliştirilmesi gerektiğini vurgulamaktadır. **K15**, “Mesleki rehberlik çalışmalarının birkaç okul ziyareti ve tanıtımının dışında öğrencilere grup halinde yapılan mesleki rehberliğin bireysel açıdan yeterli olmadığı düşüncesindeyim.” biçiminde okul ziyaretleri ile sınırlı ve yetersiz olduğunu vurgulamaktadır. **K23**, “Yetersiz olduğunu düşünüyorum.” Ayrıca **K24**, “Bireysel görüşmelerinin yeteri kadar olmadığı ve verimliliğinin yeterli olmadığını düşünüyorum.” yetersiz olduğunu vurgulamaktadır.

Katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda kapsam ve etkililik temasının 2. kategorisi eğitseldir. Katılımcıların 9’si (9/24) okullarda psikolojik danışmanlar / rehber öğretmenler tarafından yürütülen problem alanlarına göre eğitsel rehberlik hizmetlerine ilişkin yeterli olarak tanımlarken, 6’sı (6/24) yetersiz olarak tanımlamaktadır. Ayrıca katılımcılar ders çalışma(4), akademik başarı(4), geliştirilebilir(2), standart çalışmalar(2), ilkökul ve ortaokulda çok(2), verimsiz(2), sınav kaygısı(1), üst düzey performans(1), özdisiplin(1), azaltılmalı(1), sınav(1), zaman yönetimi(1), seminerler(1), ihtiyaç odaklı(1), işbirliği(1) olarak tanımlamaktadırlar. **K1**, “Ders çalışma sınav kaygısı, akademik başarı ve benzeri faaliyetlerle oldukça etkili çalışmalar yapmaktadırlar.” biçiminde ifade etmiştir. **K5**, bu konuda “Tecrübeye göre öğrencilerin en çok yararlandığı rehberlik hizmeti olduğunu düşünüyorum. Rehber öğretmen psikolojik danışmanların çalışma düzeyinin yeterli olduğunu düşünüyorum.” derken **K14**, “Okullarda yoğun olarak eğitsel rehberlik yapıldığını düşünüyorum. Özellikle liselerde ve ortaokullarda çalışan psikolojik danışmanların eğitim koçu gibi çalıştığını düşünüyorum. Akademik başarı artırılması için çalışmalar yapılıyor ancak öğrencilerin öğrenme stillerini gözden kaçırıldığını düşünüyorum. Kişiye özel öğrenme yöntemleri olabilir, basmakalıp bilgilerin dışına çıkılması gerektiğini düşünüyorum.” Biçiminde ifade etmiştir. **K17**, “Yeterli ve verimlidir.” derken benzer şekilde **K22**, “Okullarda yeterince üzerinde duruluyor.” biçiminde yapılan çalışmaların yeterli olduğunu ifade etmektedir. Bu katılımcılardan farklı olarak **K3**, “Ülkemizde eğitsel rehberlik kapsamında yapılan faaliyetlerin sadece sınavda başarılı olacak sistemlerin anlatılması olarak düşünülmesi nedeniyle yapılan çalışmalar yeterli değildir.” **K11**, “İyi olsaydık bu kadar yaşam koçu olmazdı. Ders çalışan çoğu öğrencimizin anne babanın iteklemesiyle çalışıyor.” **K23**, “Yetersiz olduğunu düşünüyorum.” Benzer şekilde **K24**, “Eğitsel rehberlik alanında grup çalışmalarının yetersiz olduğunu ve verimli olmadığını düşünüyorum.” biçiminde yapılan çalışmaların yetersiz olduğunu ifade etmektedir.

Kapsam ve etkililik teması kişisel/sosyal kategorisine göre katılımcılar, okullarda psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenler tarafından yürütülen problem alanlarına göre kişisel/sosyal rehberlik hizmetlerine ilişkin, yetersiz(14/24), kalabalık okul(8/24), yeterli(6/24), geliştirilebilir(2/24), seminer(2/24), sorun odaklı(1/24), ergenlik dönemi(1/24), akran zorbalığı(1/24), bağımlılık(1/24), pano broşür(1/24) biçiminde ifade etmişlerdir. Bu kategoriye ilişkin katılımcıların ifadeleri: **K2**, “Çok geri planda kaldığını düşünüyor. Özellikle akademik çalışmalara ağırlık verilmesi kişisel sosyal rehberlik faaliyetlerinin geri planda kalmasına neden olmaktadır. Yapılan faaliyetler ise yalnızca sorun odaklı olmaktadır.” **K3**, “Okullarda en çok göz ardı edilen. Kişisel sosyal rehberlik noktası. Bu alanda yapılan çalışmalar çok yüzeysel ve verimliliği düşük.” **K5**, “Okullarda öğrencilerin sıklıkla hizmet almak istediği bir alan olup, rehber öğretmen psikolojik danışmanların en az verim aldığı bir hizmet olduğunu düşünüyorum. Verimlilik için okul ortamlarının ve donanımlarının üst seviyeye çıkarılması gerektiği kanaatindeyim.” **K6**, “Kişisel rehberlik olarak genellikle okullardaki kalabalık öğrenci

sayılarından dolayı kişisel rehberlik eksik kalmakta.” **K8**, “Genelde kişisel rehberlik göz ardı edilmektedir. Okullardaki rehber öğretmen başına düşen öğrenci sayısı çok fazla olduğu için kişisel rehberlik yapılması oldukça zordur.” **K10**, “yeterli düzeyde olduğunu düşünmüyorum.” **K14**, “Okullarda en az verimle çalışılan alan olduğunu düşünüyorum.” **K24**, “Kişisel sosyal rehberliğin okullarda genel anlamda yetersiz olduğunu düşünüyorum. Bunun sebebinin ise rehber öğretmenin tüm okula yetişememe endişesi veya zamanı daha kaliteli kullanamayışdır.” bu şekildedir.

3.2. Rehberlik Hizmetlerinin İyileştirilmesi Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 3.

Rehberlik Hizmetlerinin İyileştirilmesi Temasına İlişkin İçerik Analizi (n=24)

Tema	Kategori	Kodlar
Rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi	Mesleki	gözlem(6), uzmanlaşma (6), kariyer günleri (5), anket ve ölçekler(5), kariyer farkındalığı(4), farklı mesleki tercih(3), verimlilik artırımı(3), planlama(2), aile eğitimi(2), işbirliği(2), okul tanıtımı(1)
	Eğitsel	eğitsel destek(7), işbirliği(5), uzmanlaşma(5), planlama(4), bilinçlendirme(2), aile eğitimi(2), öğrenmeyi öğretme(2), objektiflik(2), fiziki koşullar(2), personel sayısı(1), yöneltme(1), öz farkındalık(1), özdisiplin(1)
	Kişisel/sosyal	norm kadro(7), uzmanlaşma(4), işbirliği(4), bireysel rehberlik(4), aile eğitimi(3), revizyon(3), fiziki koşullar(2), öz farkındalık(2), özdisiplin(1), eleştirelilik(1), objektiflik(1), psikoeğitim(1), yöneltme(1)

Görüşme yapılan katılımcıların tamamı konuyla ilgili bu soruya cevap vermişlerdir. Katılımcılar, rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi temasının mesleki kategorisinde 6’sı (6/24) gözlem ve uzmanlaşma, 5’i (5/24) kariyer günleri ile anket ve ölçekler, 4’ü (4/24) kariyer farkındalığı olarak ifade etmişlerdir. Gözleme ilişkin katılımcılardan **K1**, “Öğrencilere meslekleri yerinde gözlem yaparak tanıtabilirler.” **K12**, “Meslek liseleri gezdirilmelidir. Fabrika ziyaretleri yapılmalıdır.” **K13**, “Meslekler direk yerinde ziyaret ettirmek daha kalıcı olabilir.” **K19**, “Sunu şeklinde sınıfları anlatılan mesleki rehberlikten ziyade gözlem yapmalarının daha verimli olacağını düşünüyorum” şeklinde ifade etmişlerdir. Uzmanlaşmaya ilişkin katılımcılardan **K4**, “Kariyer danışmanlığı konusunda okul psikolojik danışmanları eğitimler alabilirler.” **K11**, “Kendilerini sürekli güncelleme, dünyadaki gelişmeleri takip etmelidir.” **K14**, “Öğrencilerin ilgi, yetenek tutum, kişisel özellikler bakımından yönlendirme yapabilmek için psikolojik danışmanların kendilerini güncel tutmaları ve sağlıklı yönlendirme yapma konusunda yetkinliklerini artırmaları gerekir.” **K16**, “Psikolojik danışmanların yetkinliklerinin artırılması.” **K23**, “Sürekli kendini geliştiren ve yenileyen bir profil olma açısından hizmetçi eğitimlerin sıklaştırılması ve daha çok uygulamaya dönük eğitimlerin yapılması.” Kariyer günlerine ilişkin katılımcılardan **K4**, “Somut olarak etkinlikler yapılması gerekirse meslek alanlarında çalışan birincil bilgi kaynaklarından doğru ve güvenilir bilgiler alınabilir. Bizzat meslek elemanları sunum yapabilir.” **K6**, “Meslek tanıtım çalışmalarına ağırlık verilmeli öğrenciler meslek sahiplerine ulaşabilmeli.” **K9**, “Mesleki rehberlik çalışmalarında uzmanların okula çağırılması” **K13**, “Kariyer günleri yaygınlaştırılabilir.” Diğer kodlarla ilgili katılımcılardan **K2**, “Öne çıkan belli başlı meslekler yerine farklı mesleki tercihlerin öğrencileri anlatabileceğini ve buna yönelik çalışmalar yapılabilirliğini düşünüyorum.” **K4**, “Ve her rehberlik hizmetleri çalışmalarında olduğu gibi okulun ihtiyaçlarına ve öğrencilerin gelişim düzeylerine göre yıllık planda

çalışmalara yer verilebilir.” **K18**, “Üniversite STK meslek uzmanları sürece daha fazla dahil edilmeli ve aktif olmaları sağlanmalıdır.” bu şekildedir.

Katılımcılarla yapılan görüşme sonucunda rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi temasının 2. kategorisi eğitseldir. Katılımcılar çoğunlukla 7’si (7/24) eğitsel destek, 5’i (5/24) işbirliği, 5’i (5/24) uzmanlaşma, 4’ü (4/24) planlama olarak ifade etmişlerdir. Destek koduna ilişkin katılımcılardan **K1**, “Öğrenciye verimli ders çalışma konusunda destek olmak.” **K4**, “Ve eğitsel başarı için öğrencilerin bilmesi gereken çalışma stratejileri, yaratıcı etkinliklerle öğrencileri aktarılabilir.” **K10**, “Ders nasıl çalışılır? Sınava hazırlanırken nelere dikkat edilmeli? Bu konular üzerinde yoğunlaşılmalı.” **K12**, “Her öğrenci takip edilmeli.” **K13**, “Daha bireysel bazlı çalışılabilir, daha çok sunum tarzı yapılan çalışmalar verimi düşürüyor.” şeklinde ifade etmişlerdir. İşbirliğine ilişkin katılımcılardan **K14**, “Öğretmen, öğrenci ve veli işbirliğinin doğru şekilde yapılması gerekir.” **K15**, “Sınıf rehberlik öğretmenlerinin daha çok sürece katılımı sağlanmalıdır.” **K18**, “Diğer derslerle işbirliği yaparak branş öğretmenlerinin sürece dahil ederek.” **K19**, “Eğitsel rehberliğin, idare, öğretmen, veli ve öğrenci işbirliği çerçevesinde yapılan çalışmaların daha verimli olabileceği kanaatindeyim.” şeklinde ifade etmişlerdir. Uzmanlaşmaya ilişkin katılımcılardan **K14**, “Bu alanda psikolojik danışmanların bilgilerini güncellemeleri gerekir.” **K16**, “Psikolojik danışmanların yetkinliklerinin artırılması gerekir.” **K18**, “Web 2.0 araçları derslerde daha aktif bir şekilde kullanılmalı.” **K23**, “Sürekli kendini geliştiren ve yenileyen bir profil olma açısından hizmetçi eğitimlerin sıklaştırılması ve daha çok uygulamaya dönük eğitimlerin yapılması.” şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer kodlarla ilgili katılımcılardan **K9**, “Ders programlarının hazırlanıp uygulanmasında rehberlik saatine yer verilmesi ve artırılması çözüm olabilir.” **K1**, “Hedef amaç ve vizyon konularında öğrencileri bilinçlendirmek.” **K2**, “Aileler bu konuda bilinçlendirilmeli.” **K3**, “Sınav odaklı çalışmalar yerine tüm hayat boyu kullanılacak öğrenmeyi öğretme konusunda çalışmalar yapılabilir.” **K16**, “Uygun ölçme araçlarının kullanılması.” **K5**, “Okulların fiziki donanımının rehber öğretmen psikolojik danışmanlar için en üst seviyede iyileştirilmesi gerektiğini düşünüyorum. Fiziki ve maddi imkanlar iyileştirdiği takdirde hizmet kalitesini ve verimliliğin artacağını düşünüyorum.” **K17**, “Okullarda psikolojik danışmanların normları artırılmalı.” **K21**, “Öğrencilerin eğitime dair beklentileri okul öncesi dönemden itibaren takip edilmeli ve doğru yöneltme hizmetleri ilkökul sonunda başlatılmalıdır.” bu şekildedir.

Rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi teması kişisel/sosyal kategorisine göre katılımcılar, 7’si (7/24) norm kadro, 4’ü (4/24) uzmanlaşma, 4’ü (4/24) işbirliği, 4’ü (4/24) bireysel rehberlik olarak ifade etmişlerdir. Norm kadro koduna ilişkin katılımcılardan, **K3**, “Psikolojik danışmanların ilgilendiği öğrenci sayısı ne kadar az olursa kişisel sosyal rehberlik o oranda daha verimli olur.” **K5**, “Bu alana yoğunlaşmanın zor olduğunu ve bu alanın iyileşebilmesi için rehber öğretmen psikolojik danışmanların ilgilendiği öğrenci sayısının az olması gerektiğini düşünüyorum.” **K6**, “Okullarda çalışan rehber öğretmen sayılarının artması ve daha çok öğrenciye ulaşılması önemlidir.” **K8**, “Öğrenci başına düşen rehber öğretmen normunun artırılması.” **K9**, “Rehber öğretmenlerin okullarda sayısının artırılması daha fazla öğrenciye ulaşılması açısından önemli.” şeklinde ifade etmişlerdir. Uzmanlaşmaya ilişkin katılımcılardan **K14**, “Bu alanda öncelikle psikolojik danışmanların kendini gerçekleştirme yolunda belirli bir seviyeye gelmesi gerekiyor.” **K16**, “Psikolojik danışmanların kendi yetkinliklerini artırması önemlidir.” **K23**, “Sürekli kendini geliştiren ve yenileyen bir profil olma açısından hizmetçi eğitimlerin sıklaştırılması ve daha çok uygulamaya dönük eğitimlerin yapılması önemlidir.” şeklinde ifade etmişlerdir. İşbirliğine ilişkin katılımcılardan **K13**, “Bu alanda okul psikolojik danışmanlar daha saygın bir alan tanımlanabilir. Özellikle bakış açısını değiştirilmeli ve işbirliği yapılmalı, her sorun çıkaran çocuğun okul psikolojik danışmanına gönderilmemesi gerekir.” **K20**, “Psikolojik danışmanın yapacağı rehberliğin en azından kurumsal ve teknik açıdan desteklenmesi gerekir.” şeklinde ifade etmişlerdir. Bireysel rehberliğe ilişkin katılımcılardan, **K19**, “Önyargıdan uzak bireysel farklılıkları merkeze alarak yapılan çalışmaların daha verimli olacağını düşünüyorum.” **K24**, “Her öğrenci kendi içinde

dünyadır. Bir öğrenci değerlidir şeklinde üniversitedeki öğrendiğimiz ve benimsediğini felsefeleri olabildiğince uygulayarak, olabildiğince çok öğrenciye bireysel olarak ulaşmak.” şeklinde ifade etmişlerdir. Diğer kodlarla ilgili katılımcılardan, **K2**, “Aileler bu konuda bilinçlendirilmeli.” **K11**, “velilerimizin sağlıklı bir şekilde atlatmaları için psikolojik olarak desteklenmeli ve müşavirlik hizmetleri verilmeli.” **K18**, “Öğrencilerin kendini tanınması ve yeteneğini keşfedip hayatını planlayabilmesi için literatürde var olan kişilik testleri günümüz z kuşağı ilgi ve ihtiyaçlarına, beklentilerine göre yeniden düzenlenmeli.” **K21**, “Çalışmalarda işe yarayan teknikler sürekli olarak revize edilmeli ve dinamik modeller öncelenmelidir.” **K5**, “Okulda bir psikolojik danışma odası temin edilmesi gerektiğini düşünüyorum. Öğrencinin o ortamda terapötik ilişkiye hazır olabileceğini düşünmekteyim.” **K7**, “Rehber öğretmen psikolojik danışmanların imkanlarının artırılması ve uygun donanım ve şartların sağlanması gerekir.” **K2**, “Lise kademesinde akademik bilgi girdisini artırmak yerine öz farkındalığı artırılması gerektiğini düşünüyorum.” bu şekildedir.

3.3. Danışmanların Rolü ve Etkililiği Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 4.

Danışmanların Rolü ve Etkililiği Temasına İlişkin İçerik Analizi (n=24)

Tema	Kategori	Kodlar
Danışmanların rolü ve etkililiği	Danışmanlık kapasitesi	lider(3), görünürlük(2), uzmanlık(1)
	Destek sistemleri	İşbirliği(24)

Görüşme yapılan katılımcıların tamamı konuyla ilgili bu soruya cevap vermişlerdir. Katılımcılar, danışmanların rolü ve etkililiği temasının danışmanlık kapasitesi kategorisinde 3’ü (3/24) lider, 2’si (2/24) görünürlük, 1’i (1/24) uzmanlık olarak ifade etmiştir. Destek sistemleri kategorisinde ise 24’ü (24/24) işbirliği olarak ifade etmişlerdir. Lidere ilişkin katılımcılardan **K1**, “Bu ekipte psikolojik danışman geminin kaptanıdır.” **K1**, “Bu alandaki çalışmalarda kıvılcımı meslektaşlarımız başlatabilir.” şeklinde ifade etmişlerdir. Görünürlüğe ilişkin katılımcılardan **K20**, “Alanla ilgili yapılan çalışmaların görünürlüğü artırılmalıdır.” şeklinde ifade etmişlerdir. Uzmanlığa ilişkin katılımcılardan **K16**, “Mesleki yetkinlik açısından gelişmiş bir psikolojik danışman, birçok alanı etkiler değiştirir, dönüştürür dolayısıyla uzmanlaşma önemlidir.” şeklinde ifade etmiştir.

İşbirliğine ilişkin katılımcılardan **K3**, “Rehberlik hizmetleri bir grup işidir.” **K5**, “Okul ortamındaki ses getiren her iş ekip işidir ve işbirliği ile etki düzeyi artar.” **K7**, “Tek başlarına verimli olmamaktadır. Şartların daha iyi hale getirilmesi için bakanlığın, Milli Eğitim Müdürlüğü’nün okul idarelerinin de sürece katkı sağlamaları gereklidir.” **K9**, “Rehberlik ekip işi olduğundan işbirliği gerektirir, tek başına kimse kahramanlık yapamaz ve verimli de olamaz.” **K11**, “Kurumdaki herkesin işbirliği yapması gerekir.” **K13**, “Tek başına çabalayan bilir tabii ki ama asla yeterli olacağını düşünmüyorum.” **K15**, “Okul yöneticilerine ve diğer öğretmenlere rehberlik anlayışı kazandırma çalışmaları ile tüm paydaşların sürece katılımı rehber öğretmenlerin okuldaki hizmetleri konusunda daha verimli olacağı düşüncesindeyim.” **K18**, “Rehberlik bir ekip işidir. Etkili olması isteniyorsa bu süreci eğitimin tüm paydaşlarının aktif ve gönüllü bir şekilde katılıma gereklidir. Bunun aksi durumlarda bir ayağı sürekli eksik kalacak yeterli gelişim sağlanamayacaktır.” **K21**, “Okul psikolojik danışmanlar, farklı kişiler ve kurumlara destek vermeden sınırlı bir etki gösterir. Zaten bu durumun doğasına da aykırıdır. Tek başına yeterlilik.” **K22**, “Tek başına %20’ye çıkması bile büyük başarıdır.” **K23**, “Okullardaki rehberlik işlerinin sağlıklı bir şekilde yürütülmesinde rehber öğretmenlerin tek başına yeterli olamayacağı kanaatindeyim.” **K24**, “Tek başına etkili olamaz, öğretmen, veli, idareci, sosyal, ekonomik, çevresel vb. bir sürü değişken vardır. Ve ekip işidir.” şeklinde ifade etmişlerdir.

3.4. Geliştirme Stratejileri Temasına İlişkin Bulgular

Tablo 5.

Geliştirme Stratejileri Temasına İlişkin İçerik Analizi (n=24)

Tema	Kategori	Kodlar
Geliştirme stratejileri	Yeterlik stratejileri	mesleki gelişim(18), kişisel gelişim(5), sosyoekonomik farkındalık(1)
	Etkililik artırma	işbirliği(16), müşavirlik(5), planlama(3), görünürlük(3), öğrenci merkezli(1), okul kültürünü iyileştirme(1), kültürel değerlere uygunluk(1)

Görüşme yapılan katılımcıların tamamı konuyla ilgili bu soruya cevap vermişlerdir. Katılımcılar, geliştirme stratejileri temasının yeterlik stratejileri kategorisinde 18'i (18/24) mesleki gelişim, 5'i (5/24) kişisel gelişim ve 1'i (1/24) sosyoekonomik farkındalık olarak ifade etmişlerdir. Mesleki gelişime ilişkin katılımcılardan **K3**, "Farklı alanlarda eğitimler alarak kendilerini geliştirmeleri ve bu becerilerin okullarda kullanmaları daha işlevsel çalışmalara ve öğrencilere daha faydalı olmalarına yardım edecektir." **K5**, "Psikolojik danışman rehber öğretmenlerin iletişimi iyi ve etkili olmalıdır. Mesleki açıdan sürekli kendini geliştirmelidir." **K12**, "Psikolojik danışmanlar kendi mesleki gelişimlerini takip etmelidir." **K14**, "Psikolojik danışma ve rehberlik dinamik bir alan olduğundan bilgilerin tazelenmesi gerekir. Güncel olmalıyız." **K17**, "Alanında eğitim almaya, kitap okumaya, kendinin yenilemeye, ilgi ve merak duymalıdır." **K22**, "Psikolojik danışmanın eğitimler ve kitap okumalarıyla kendini sürekli geliştirmesi gerektiğini düşünüyorum." **K23**, "Gerek hizmet içi eğitimlerle, gerek alandaki gelişmeleri takip ederek rehber öğretmenin kendini güncel tutması gerekir." bu şekildedir.

Geliştirme stratejileri temasının etkililik artırma kategorisine göre katılımcılar, 16'sı (16/24) işbirliği, 5'i (5/24) müşavirlik, 3'ü (3/24) planlama ve görünürlük olarak ifade etmişlerdir. İşbirliğine ilişkin katılımcılardan, **K2**, "Rehberlik uygulamalarında bütünlük halinde hareket edilmelidir. Ekip işidir." **K9**, "Öğretmen, öğrenci ve veli işbirliğini artıracak çalışmalar yapması gerekiyor." **K10**, "İşbirliği sağlanmalı." **K12**, "Okul aile işbirliği sağlanmalı okul yönetimi işbirliği sağlanmalı, okul personel işbirliği sağlanmalı." **K16**, "Takım çalışması. Güçlü bir rehberlik organizasyonu için önemlidir." **K19**, "İdare, öğretmen, öğrenci ve veli işbirliğinin kuvvetli olması gerektiğini düşünüyorum." **K22**, "Paydaşlarla işbirliğine girilmesi gerektiğini düşünüyorum." **K23**, "Okul idaresi ile rehber öğretmen işbirliğinin yeterli düzeyde olması gerekir." şeklinde ifade etmişlerdir. Müşavirliğe ilişkin katılımcılardan **K2**, "Okuldaki bütün öğretmenlerle görüşmeler yapılmalı ve okul rehberlik faaliyetlerinin bir bütün olduğu konusunda ortak bir düşünceye oluşturulmalı." **K15**, "Okulda rehberlik hizmetleri genellikle sorun odaklı olarak çalışılması ile ilgili algının değiştirilmesine yönelik veli, öğretmen ve öğrencilerin bilinçlendirilmesini yönelik bilgilendirme çalışmaları yapılmalıdır." **K22**, "Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin önemini paydaşlara anlatmasının konuyla ilgili seminerler yapılmasının önemli olduğunu düşünüyorum." şeklinde ifade etmişlerdir. Planlamaya ilişkin katılımcılardan **K2**, "Planlı programlı hareket edilmelidir." **K21**, "Rehberlik çalışmalarında sorun odaklı olmak yerine gelişimsel rehberlik odaklı planlı ve programlı yürütülmelidir." şeklinde ifade etmişlerdir. Görünürlüğe ilişkin katılımcılardan **K13**, "Okul içerisinde daha çok görünürlüğünü artırabilirler." **K14**, "Bulduğumuz ortamda fark yaratacak, dikkat çekecek çalışmalar yapabilmeliyiz." şeklinde ifade etmişlerdir. Ayrıca **K1**, "Okul kültürü iklimine olumlu katkıda bulunun." ve **K6**, "Öğrenciler tüm çalışmaların merkezinde olmalı." şeklinde ifade etmişlerdir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

RAM'larda çalışan psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenlerin bakış açısıyla okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin yapılan görüşmeler aracılığıyla ulaşılan nitel verilerin analizleri sonucunda 4 tema, 10 kategori ortaya çıkmıştır. Ayrıca bu kategoriler kodlara ayrılmıştır. Bu bulgulara ilişkin sonuç, tartışma, yorum ve öneriler aşağıda yer almaktadır.

İlk tema olan kapsam ve etkililikte; mesleki, eğitsel ve kişisel/sosyal olarak üç kategori belirlenmiştir. Katılımcılar, ilk temanın mesleki kategorisinde okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerini çoğunlukla yetersiz ve geliştirilebilir şeklinde tanımlarken bazı katılımcılar bu kapsamın okullara göre değiştiğini, ortaöğretimde daha iyi olduğunu, seminer şeklinde sunulduğunu, meslek elemanı daveti veya okul gezileri şeklinde yürütüldüğünü ifade etmektedir. İlk temanın eğitsel kategorisinde ise katılımcılar yapılan çalışmaların yeterli (9/24) olduğunu belirtmekle beraber yetersiz (6/24) olduğunu belirtenlerde vardır. Bunun yanı sıra bu kapsamda yapılan çalışmaların ilkökul ve ortaokulda daha çok olduğunu, ders çalışma, akademik başarı, sınav kaygısı ve seminer şeklinde yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Kişisel/sosyal kategorisinde ise katılımcılar yapılan çalışmalar için yetersiz (14/24) olduğunu, okullarda öğrenci sayılarının çok olduğunu (8/24) ve sorun odaklı, seminer ile pano broşür hazırlama şeklinde yürütüldüğünü belirtmişlerdir. Bu kapsamda daha çok yetersizlik vurgusu görülmektedir. Bilginin tüm çalışanlar arasında paylaşıldığı örgütlerin, yakın gelecekte daha etkili ve verimli olacağı öngörülmektedir. Öğrenme yetisine sahip çalışanların bulunduğu örgütlerde, verimlilik ve etkililiğin artışı beklenmektedir (Özdemir ve Atik; 2023). Bu çerçeveden hareketle okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde verimlilik ve etkililiğini artırılabilmesi için alan çalışanlarının mesleki gelişimlerini artırmalarının yanı sıra müşavirlik hizmetleri aracılığıyla diğer ilgililerle alan bilgilerini paylaşmalarının ihtiyaç ve zorunluluk olduğu söylenebilir. Ayrıca katılımcılar tarafından kişisel/sosyal rehberlik hizmetlerinin mesleki ve eğitsel rehberlik hizmetlerinin gerisinde kaldığı vurgulanmıştır. Okullarda görevli kadın yönetici ve öğretmenlerin, öğrencilerin kişisel gelişimine rehberlik ve psikolojik danışmanlık (PDR) hizmetlerinin pozitif etkilerini yüksek oranda kabul ettikleri gözlemlenmiştir (Akbaba ve Batikan; 2017). Bir başka çalışmada ise kişisel/sosyal rehberlik hizmetlerinde öğrencilere bireysel psikolojik danışma yapılmasının önemine ve gerekliliğine daha çok değinildiği belirtilmiştir (Başaran; 2008). Okul rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerine ilişkin okul müdürleri ile yapılan çalışmada; eğitsel rehberlik alanındaki çalışmaların öncelikli olarak öğrencilerin akademik başarılarını artırmaya yönelik bilgilendirici seminerlerin, kişisel/sosyal rehberlik çerçevesinde, test uygulamalarının, mesleki rehberlik konusunda ise, liselerin tanıtımına yönelik faaliyetlerin öne çıktığını vurgulanmıştır (Camadan ve Sezgin; 2012).

İkinci tema olan rehberlik hizmetlerinin iyileştirilmesi; mesleki, eğitsel ve kişisel/sosyal olarak üç kategori belirlenmiştir. Katılımcılar, ilk temanın mesleki kategorisinde okullarda sunulan rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin iyileştirilmesi konusunda öğrencilerin yerinde gözlem yaparak deneyimlemelerini, kariyer günleri, anket ve ölçeklerle objektif değerlendirmelerin yapılabileceği, farklı mesleklerin ön plana çıkarılabileceği, aile eğitimi, işbirliği ve planlama gibi konularında önerilerde bulunmuşlardır. İkinci temanın eğitsel kategorisinde ise katılımcıların, süreçte eğitsel destek, ilgililer arası işbirliği, alanında uzmanlaşma ve planlama vurgusunda bulunurken ayrıca bilinçlendirme, aile eğitimi, öğrenmeyi öğretme, objektif yöntemleri kullanılmasını, fiziki koşullar ve personel sayısında iyileştirmelerin yapılması gerekliliği gibi konuları ön plana çıkardıkları görülmektedir. Kişisel/sosyal kategorisinde ise katılımcılar norm kadronun artırılması gerektiği, alanda uzmanlaşmanın olması, ilgililerle işbirliği ve bireysel rehberlik vurgusunu yapmaktadır. Ayrıca kişisel/sosyal rehberlik çalışmalarında aile eğitimi, revizyonu, fiziki koşulların iyileştirilmesini, öz farkındalık, öz disiplin, eleştirelilik, objektiflik, psikoeğitim ve yöneltmeyi ön plana çıkardıkları

görülmektedir. Bu kapsamda genel olarak yapılan vurgulardan biri işbirliğidir. Çünkü öğretmenlerin örgütsel bağlılığı, yönetici ve meslektaşlarının tutumlarından etkilenir. Ayrıca, mesleki dayanışma içinde ve birbirini takdir eden öğretmenlerin olduğu ortamlar da örgütsel bağlılığı destekler. Bu bağlılık, öğretmenlerin kurumlarına daha fazla zaman ve enerji ayırmalarını, kurumun başarısını ve toplumsal etkililiğini artırmalarını sağlar (Hoy, Tarter, ve Kottkamp; 1991). Kişisel/sosyal rehberlik hizmetlerinin daha etkili ve verimli sunulabilmesi için norm kadro sayısının artırılması gerekliliğine vurgu yapılmıştır. RAM rehberlik hizmetlerin bölümünün işlevselliğini inceleyen ilgili çalışmada işlevsel olmadığını, yeterli sayıda personel atanmadığını, dolayısıyla MEB'in verdiği 12 görevden yedisinin yerine getirilebildiğini belirtmişlerdir (Nazlı, Kiye, Yoncalık, Önal, Can ve Ateş; 2021). Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin özünde bireyin kendisi vardır. Dolayısıyla okullarda veya RAM'larda öğrenci kişilik hizmetleri açısından nitelik ve nicelik olarak etkililik ve verimliliğin sağlanabilmesi için yeteri kadar personelin ilgili kurumlara atanmış olması gerekmektedir şeklinde yorumlanabilir.

Üçüncü tema olan danışmanların rolü ve etkililiği; danışmanlık kapasitesi ve destek sistemleri olarak iki kategori belirlenmiştir. Katılımcılar, danışmanların rolü ve etkililiği temasının danışmanlık kapasitesi kategorisinde 3'ü (3/24) lider, 2'si (2/24) görünürlük, 1'i (1/24) uzmanlık olarak ifade etmiştir. Yani okul psikolojik danışmanları / rehber öğretmenlerinin rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde öncü birey olarak anahtar konumunda olduğunu vurgulamışlardır. Destek sistemleri kategorisinde ise 24'ü (24/24) işbirliği olarak ifade etmişlerdir. Katılımcıların tamamı rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinde tam verimliliğe ulaşılabilmesi için alanla ilgili okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve diğer ilgililerin işbirliği içerisinde sürece dahil olmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu kapsamda genel olarak yapılan vurgu işbirliğidir. İlgili araştırma sonucunda öğretmenlerin destekleyici çalışma ortamı algılarının onların örgütsel bağlılıklarını pozitif yönde, anlamlı bir şekilde yordadığını göstermektedir (Akdeniz ve Korkmaz; 2023).

Dördüncü tema olan geliştirme stratejileri; yeterlik stratejileri ve etkililik artırma olarak iki kategori belirlenmiştir. Katılımcılar, geliştirme stratejileri temasının yeterlik stratejileri kategorisinde 18'i (18/24) mesleki gelişim, 5'i (5/24) kişisel gelişim ve 1'i (1/24) sosyoekonomik farkındalık olarak ifade etmişlerdir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanında tam verimlilikte hizmet sunulabilmesi için alan çalışanlarının mesleki süreçlerde mesleki gelişimlerinin ve kişisel gelişimlerinin önemli olduğunu mesleki ve kişisel gelişimlerini sürdürmelerinin önemi ve gereğine değinmişlerdir. Geliştirme stratejileri temasının etkililik artırma kategorisine göre katılımcılar, 16'sı (16/24) işbirliği, 5'i (5/24) müşavirlik, 3'ü (3/24) planlama ve görünürlük olarak ifade etmişlerdir. Rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri alanında tam verimlilikte hizmet sunulabilmesi için çalışmaların ilgili bütün kişilerde işbirliği içerisinde yürütülmesi gerektiğinin yanı sıra müşavirlik ve planlamaya değinmişlerdir. Bu kapsamda mesleki gelişim, kişisel gelişim ve işbirliği vurgusu ön plana çıkmaktadır. Kısaca bilgiye erişim sağlayan, bilgiyi işleyerek kullanabilen ve sürekli kendini güncelleyerek bilgiyi kurumsal hedeflerle dönüştürebilen örgütler, bu şekilde sürdürülebilirliklerini sağlar. Bu süreçte, çalışanların sürekli eğitimi ve örgütün bireylerle birlikte öğrenmesi, başarı için önemli ve kritiktir (Özdemir ve Atik; 2023).

Çalışmanın bulgularına ilişkin öneriler aşağıda verilmiştir.

Alanda çalışan psikolojik danışmanlar/rehber öğretmenlere yönelik rehberlik ve psikolojik danışmada başlıca hizmet türleri konularında hizmet içi eğitimler verilebilir.

Alanda çalışan okul yöneticileri ve öğretmenlere yönelik okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetleri konularında kapsamlı hizmet içi eğitimler verilebilir.

Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işbirliği içerisinde yürütülebilmesi için müşavirlik hizmetlerine yer verilebilir.

Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma ile ilgili okul yöneticileri, öğretmenler, veliler ve öğrencilere yönelik ihtiyaç analizleri yapılarak sınıf / okul plan ve programları hazırlanabilir.

Çoğunluğunu lisans mezunlarının oluşturduğu alan çalışanlarının mesleki gelişim ve kariyer konularında hizmet içi eğitimler ya da seminer ve konferanslar düzenlenebilir.

Alan çalışanları lisansüstü programlar konusunda teşvik edilebilir.

Okullarda rehberlik ve psikolojik danışma hizmetlerinin işlevselliğini artırılabilmesi için velilerin süreçlere daha çok dahil edilmesi yararlı olabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanmasına ilişkin herhangi bir potansiyel çıkar çatışması yaşanmamıştır.

Destek/Finansman Bilgileri

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir finansal destek alınmamıştır.

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etik Kurulu'ndan 12/01/2024-E.394943 (tarih-sayı no) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Akbaba, A. ve Batikan, T. (2017). Okul yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin okullardaki rehberlik servisleri hakkındaki görüşleri: Van örneği. *Iğdır Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, (11), 89-122. <https://dergipark.org.tr/en/pub/igdirsosbilder/issue/66816/1044923>
- Akdeniz, A., ve Korkmaz, M. (2023). Güçlendirici liderlik, destekleyici çalışma ortamı ve örgütsel bağlılık arasındaki ilişkiler: Rehberlik ve Araştırma Merkezleri (RAM) örneği. *Eğitim ve Bilim*, 48(216). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2023.11998>
- Aslan, S. ve Bal, E. (2014). Rehberlik ve araştırma merkezlerinin örgütsel analizi. *Eğitim ve Bilim*, 39(174), 313-324. <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2014.1652>
- Başaran, M. (2008). *İlköğretim okullarındaki yönetici ve sınıf rehber öğretmenlerinin psikolojik danışma ve rehberlik faaliyetlerinden beklentileri*. (Tez no: 220532) [Yüksek Lisans Tezi]. Yeditepe Üniversitesi.
- Bengisoy, A., ve Özdemir, M. B. (2019). Psikolojik danışman/rehber öğretmenlerin bakış açısıyla psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Kıbrıs Türk Psikiyatri ve Psikoloji Dergisi*, 1(3), 189-193. <https://doi.org/10.35365/ctjpp.19.1.24>
- Büyüköztürk, Ş., Çakmak, E. K., Akgün, Ö. E., Karadeniz, Ş., ve Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (20. Baskı). Pegem Akademi Yayınları.
- Camadan, F., ve Sezgin, F. (2012). İlköğretim okulu müdürlerinin okul rehberlik hizmetlerine ilişkin görüşleri üzerine nitel bir araştırma. *Turkish Psychological Counseling & Guidance Journal*, 4(38). <https://eds.p.ebscohost.com/eds/pdfviewer/pdfviewer?vid=1&sid=7fc87b7a-2104-4149-a0f1-460557df884a%40redis>
- Creswell, J. W. (2017). *Nitel araştırmacılar için 30 beceri*. Özcan, H. (Çev.). Anı Yayıncılık
- Çoban, A. E. (2005). Psikolojik danışmanlar için meslektaş dayanışması. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Cilt 1, Sayı 1, Haziran 2005, ss. 167-174 <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/161032>
- Girgin, G. (2011). Çağdaş eğitim sisteminde öğrenci kişilik hizmetleri ve rehberlik. A. Kaya. (Ed.). *Psikolojik danışma ve rehberlik*. (s. 2-28). 7. Baskı. Anı Yayıncılık.
- Hoy, W. K., Tarter, C. J. ve Kottkamp, R. B. (1991). *Open schools/healthy schools: Measuring organizational climate*. Thousand Oaks: Sage.
- İkiz, E. (2010). Psikolojik danışmanların tükenmişlik düzeylerinin incelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 11(2), 25-43. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefad/issue/59503/855347>
- Korkut, F. (2007). Psikolojik danışmanların mesleki rehberlik ve psikolojik danışmanlık ile ilgili düşünceleri ve uygulamaları. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 32(32), 187-197.
- Merriam, S. B. (2018). *Nitel araştırma: Desen ve uygulama için bir rehber*. 3. Baskı. Nobel Yayınları.
- MEB,RPDH Yönetmeliği, 2020. https://orgm.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2020_08/14231603_Rehberlik_ve_Psikolojik_Dan_Yyma_Hizmetleri_YonetmeliYi_2.pdf 19.03.2024 tarihinde erişildi.
- (Türkiye RAM sayıları, 2024). https://kmarasram.meb.k12.tr/meb_iys_dosyalar/46/01/184241/dosyalar/2021_08/11123233_TUM_RAMLAR1.pdf19.03.2024 tarihinde erişildi.
- Millî Eğitim İstatistikleri Örgün Eğitim 2022/2023 https://sgb.meb.gov.tr/www/icerik_goruntule.php?KNO=50821.03.2024 tarihinde erişildi.

- Nazlı, S., Kiye, S., Yoncalık, O., Aşçıoğlu Önal, A., Can, N. ve Çelik-Ateş, E. G. (2021). Rehberlik ve araştırma merkezleri rehberlik hizmetleri bölümünün işlevselliğinin incelenmesi. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 54(1), 225-268. <https://doi.org/10.30964/auebfd.645542>
- Patton, M. Q. (2005). *Qualitative research*. John Wiley & Sons, Ltd.
- Özdemir, N., D. ve Atik, S. (2023). Öğrenen örgütler olarak rehberlik ve araştırma merkezleri. *Journal of History School*, 67, 3241-3272. <http://dx.doi.org/10.29228/Joh.72919>
- Terzi, Ş., Tekinalp, B. E., ve 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. <https://dergipark.org.tr/en/pub/pegegog/issue/22596/241351>
- Tuzgöl Dost, M., & Keklik, İ. (2012). Alanda çalışanların gözünden psikolojik danışma ve rehberlik alanının sorunları. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, Sayı 23, s. 389-407. <https://dergipark.org.tr/en/pub/maeuefd/issue/19396/206064>
- Yüksel-Şahin, F. (2008). Ortaöğretimdeki öğrenci görüşlerine göre psikolojik danışma ve rehberlik (PDR) hizmetlerinin değerlendirilmesi. *Uluslararası İnsan Bilimleri Dergisi*, 5(2). <https://arastirmax.com/en/publication/uluslararasi-insan-bilimleri-dergisi/5/2/ortaogretimdeki-ogrenci-goruslerine-gore-psikolojik-danisma-rehberlik-pdr-hizmetlerinin-degerlendirilmesi/arid/ea55fd7c-2f3d>
- Yüksel-Şahin, F. (2016). Okul psikolojik danışmanlarının okullarında verdikleri psikolojik danışma ve rehberlik hizmetlerini değerlendirmeleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 24(1), 281-298. <https://dergipark.org.tr/en/pub/kefdergi/issue/22606/241620>
- Yılmaz, Y. ve Uçar A. S. (2021). Rehberlik araştırma merkezlerinde yapılan çalışmaların gözden geçirilmesi. *Kalem Eğitim ve Sağlık Hizmetleri Vakfı*, 11(2), 513-533. <http://dx.doi.org/10.23863/kalem.2021.196>
- Yıldırım, A., ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. (9. Baskı). Seçkin yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Dr.Öğr.Üyesi Nuri ERDEMİR
nuri.erdemir@inonu.edu.tr

The Predictive Role of Empathic Tendency on Friendship Quality in Middle Childhood

Yeşim YURDAKUL, Akdeniz University, ORCID: 0000-0002-4073-5445

Abstract

This study, which was designed to explore the predictive role of empathy in the quality of friendships among 9–11-year-old children, used a relational research design and included a sample of 271 children. In the study, 'KASI Empathic Tendency Scale-Child Form' was used to determine children's empathic tendencies, and 'Friendship Quality Scale' was used to evaluate friendship quality. The study revealed that girls scored significantly higher than boys in emotional empathy, cognitive empathy, and general empathic tendencies. It was also observed that empathic tendencies tended to decrease as the age of children increased. The findings indicated that girls achieved notably higher scores in the Intimacy/Self Disclosure sub-dimension, while boys scored higher in the Conflict/Betrayal sub-dimension. It was also found that emotional and cognitive empathy significantly predicted friendship quality. In other words, as children's cognitive empathy and emotional empathy scores increase, the quality of friendship relationships also increases. It is suggested that the empathic tendency should be supported by teachers and parents from an early age in order to build quality friendship relationships in children. Based on the study's findings, recommendations were provided for families, teachers, and researchers regarding future research.

Keywords: Empathic tendency, friendship quality, middle childhood



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1198-1219
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1476177

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
30.04.2024

[Accepted](#)
04.12.2024

Suggested Citation

Yurdakul, Y. (2024). The predictive role of empathic tendency on friendship quality in middle childhood, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1198-1219. DOI: 10.17679/inuefd.1476177.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Empathy, the ability to feel and understand the emotional states of others, develops during childhood and plays a crucial role in establishing and sustaining healthy social relationships (Berzenski & Yates, 2022). Empathy enables children to maintain good relationships with others by helping them to understand their feelings and thoughts in their interactions with peers, thus enabling them to behave appropriately (Gleason et al., 2009). Children who show more empathy are better at resolving conflicts with their friends, which may lead to less perceived incompatibility in their friendships (Chow, Ruhl, & Buhrmester, 2013). Positive peer relationships and peer acceptance of the child are considered important developmental benefits. Research emphasizes that peer interaction and relationships are protective factors for children's healthy development. Hence, it is considered that research into the determinants of children's peer status and the factors that affect the quality of their peer relationships will contribute to intervention studies.

Purpose

The purpose of this research is to investigate the predictive role of empathy in the quality of friendship relationships in middle childhood, a period when children's social behavior and peer relationships become more prominent

Method

This study was conducted as correlational research because it aimed to examine the links between the variables of friendship quality and empathic tendency without manipulating these variables, which were gathered from the same group (Büyükzötürk et al., 2009). The research sample included 271 children aged 9 to 11 who were enrolled in the 3rd and 4th grades of official primary schools and the 5th grade of official secondary schools in the city center of Antalya during the 2023-2024 academic year. The data for the research were gathered using the "KASI Empathic Tendency Scale for Children and Adolescents" and the "Friendship Quality Scale". In the study, the predictive role of empathic disposition on friendship quality was tested with multiple linear regression analysis.

Findings

It was discovered that girls' mean scores on the Conflict and Betrayal sub-dimension were significantly lower than boys', while girls' mean scores on the Sharing Secrets/Self-Disclosure sub-dimension and the Friendship Quality total mean scores were significantly higher. It was observed that the mean scores for emotional empathy, the sub-dimension of cognitive empathy, and the total scores of empathic tendencies of girls were significantly higher than those of boys. When the children's empathic tendencies were analyzed according to age groups, it was found that emotional empathy ($F=4.781$, $p<.05$) and total empathic tendency scores ($F=4.499$, $p<.05$) differed significantly according to age groups. The Tukey test results, utilized to assess differences between age groups, reveal that the mean scores for emotional empathy among 9-year-old children (22.50 ± 4.45) are significantly higher than those of 11-year-old children (19.97 ± 5.64). The analysis revealed that the sub-dimensions of the empathic tendency scale for children demonstrated a moderate and significant correlation with the friendship quality scale scores ($R = 0.649$, $R^2 = 0.421$, $p<.01$). Emotional empathy and cognitive empathy together accounted for 42% of the total variance. According to the standardized regression coefficient (β), the variables influencing friendship quality in descending order of importance are emotional empathy and cognitive empathy. Furthermore, the results of the t-test indicated that the sub-dimensions of emotional empathy and cognitive empathy are significant predictors of friendship quality.

Discussion & Conclusion

As a result of the study, it was concluded that emotional and cognitive empathy significantly predicted friendship quality in children. Previous studies have examined the relationship between the quality of friendship relationships, as well as various characteristics that influence this relationship, and children's empathic abilities, and have obtained results that support the findings of this study (Boele et al., 2019; Fink & Rosnay, 2023; Overgaauw et al., 2017). Higher levels of empathy generally allow children to avoid egocentric perspectives, pay more attention to the feelings of others, and show more tolerance towards others (Chow et al., 2013), and these skills are important traits that influence the quality of friendship relationships. It can be said that children who are more likely to perceive, understand, and be sensitive to the emotional states of others have more qualified relationships with their peers. In the study, it is an expected finding that children's ability to empathize affects the quality of peer relationships. This is because children's ability to share and understand their friends' feelings can provide opportunities to meet their friends' needs, thus enabling them to be supportive and resolve conflicts through compromise.

Orta Çocukluk Döneminde Empatik Eğilimin Arkadaşlık Niteliğini Yordayıcı Rolü

Yeşim YURDAKUL, Akdeniz Üniversitesi, ORCID: 0000-0002-4073-5445

Öz

Orta çocukluk döneminde empatik eğilimin arkadaşlık niteliğini yordayıcı rolünün incelenmesini amaçlayan bu araştırma ilişkisel tarama modelinde gerçekleştirilmiş olup, çalışma grubunu 9-11 yaş grubu 271 çocuk oluşturmuştur. Araştırmada çocukların empatik eğilimlerini belirlemek için "KASİ Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk Formu", arkadaşlık niteliğini değerlendirmek için "Arkadaşlık Niteliği Ölçeği" kullanılmıştır. Araştırma sonucunda kız çocuklarının hem duygusal hem de bilişsel boyutta empatik eğilimlerinin erkek çocuklarına kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu, çocukların yaşı arttıkça empatik eğilimlerinin azaldığı görülmüştür. Kız çocuklarının sırları paylaşma/kendini açma alt boyutunda, erkek çocuklarının ise çatışma çözme ve ihanet alt boyutunda anlamlı olarak yüksek puanları olduğu görülmüştür. Ayrıca duygusal ve bilişsel empatinin arkadaşlık niteliğini anlamlı olarak yordadığı belirlenmiştir. Başka bir deyişle çocukların bilişsel empati ve duygusal empati puanları arttıkça arkadaşlık ilişkilerinin niteliği de artmaktadır. Çocuklarda nitelikli arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasında empatik eğilimin öğretmenler ve aileler tarafından erken yıllardan itibaren desteklenmesi önerilmektedir. Çalışmada ulaşılan sonuçlar doğrultusunda ailelere, öğretmenlere ve yapılacak olan araştırmalara yönelik araştırmacılara önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Empatik eğilim, arkadaşlık niteliği, orta çocukluk dönemi



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1198-1219

DOI
10.17679/inuefd.1476177

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
30.04.2024

Kabul Tarihi
04.12.2024

Önerilen Atıf

Yurdakul, Y. (2024). Orta çocukluk döneminde empatik eğilimin arkadaşlık niteliğini yordayıcı rolü. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1198-1219. DOI: 10.17679/inuefd.1476177

1. Giriş

Empati, bir bireyin başka bir kişinin deneyimlerine verdiği duygusal ve bilişsel tepkileri kapsayan geniş bir kavramdır (Shamay-Tsoory, 2011). Decety ve diğerleri (2016) empatiyi, başkalarının duygusal durumlarını fark etme ve bunlara duyarlılık gösterme konusunda doğuştan gelen bir yeteneği yansıtan bir tümevarım süreci olarak belirtmektedir. Çok yönlü bir yapı olan empatinin alan yazında kavramsal tanımlarındaki çeşitliliğe rağmen, yapılan tanımların temel bileşenlerinden birinin bir bireyin hissettiği duygunun ayırt edilip daha sonra o duygunun hissedilmesinin bir sonucu olan duygusal uyarılma olduğu belirtilmektedir (McDonald vd., 2024). Empati, başka bir bireyin duygularını ve düşüncelerini anlama ve buna uygun şekilde duygusal tepki verme yeteneği olarak tanımlanmaktadır (Chakrabarti ve Baron-Cohen, 2006). Tanımların ortak noktası incelendiğinde empatinin başka bir bireyin duygusal durumunu anlama, bu durumu ayırt etme ve buna uygun şekilde duygusal bir tepki verme yeteneği olduğu söylenebilir.

Çok yönlü bir yapı olan empatinin bilişsel ve duygusal olmak üzere en az iki bileşeni içerdiği yaygın olarak kabul edilmektedir (Samuels ve Onuoha-Jackson, 2023). Duygusal empati, başkalarının duygusal durumunu değer ve yoğunluk açısından paylaşma yeteneğini yansıtır. Bir başkasının deneyimine duygusal tepkiler verme ya da bir arkadaşlık duygusunu paylaşma becerisi, duygusal empati olarak tanımlanmıştır. Bilişsel empati, bir kişinin başkasının düşüncelerini ve duygularını anlamak amacıyla bilinçli olarak o kişinin bakış açısını üstlenme yeteneğini ifade eder (Decety ve Holvoet, 2021; Shamay-Tsoory, 2011). Empatinin bilişsel ve duygusal boyutlarının tanımları kavramsal ve ampirik olarak birbiriyle ilişkili olsa da empatinin farklı yönlerini içermektedir. Dolayısıyla bu bileşenlerin yaş ve cinsiyet farklılıkları ve sosyal ilişki kalitesi ile ilişkileri farklı olabilir ve bu etkileri ayrı ayrı incelemek önemlidir (Boele vd., 2019). Çeşitli empatik bileşenlerin daha ayrıntılı bir şekilde incelenmesi, her bir bileşen içindeki olası farklılıkların ayrıntılı bir şekilde incelenmesine izin verecektir.

Başkalarının duygu durumlarını hissetme ve anlama becerisi olan empati, çocukluk döneminde gelişir ve farklı gelişimsel yörüngelere sahiptir. Önceki araştırmalar empatik becerilerde yaş ile ilgili tutarsız sonuçlar bulmasına rağmen, cinsiyet farklılıklarını tutarlı bir şekilde ortaya koymaktadır. Bilişsel empatinin çocukluk dönemi boyunca doğrusal olmayan bir şekilde geliştiği, 6 ile 7 ve 10 ile 12 yaşları arasında önemli gelişimsel kazanımlar görüldüğü ayrıca kızların tüm gelişim dönemleri boyunca erkeklerden daha fazla bilişsel empati becerisine sahip olduğu bulunmuştur (Dorris vd., 2022). Buna karşılık orta çocukluk ve ergenlikte duygusal empatide yaşla birlikte değişiklik gözlemlenmemiştir (Schwenck vd., 2014). Başka bir çalışmada kızların hem duygusal hem de bilişsel empati becerileri erkeklere göre yüksek bulunurken yalnızca bilişsel empatinin ergenlik döneminde yaşla birlikte arttığı bulunmuştur (Ulus ve Yalçıntaş Sezgin, 2019). 10-15 yaş arası çocuklarda empatinin yaşla birlikte azaldığını bulan araştırma sonucu da bulunmaktadır (Pires vd., 2024). Bu bulgular empatide yaşa bağlı farklılıkları inceleyen çalışmalara olan ihtiyacı göstermektedir.

Çocukluk döneminde gelişmeye başlayan empati, yaşam boyu sağlıklı sosyal ilişkilerin oluşması ve sürdürülmesinde temel rol oynar (Berzenski ve Yates, 2022). Çünkü olumlu sosyal davranışlar başka bir kişinin duygu ve ihtiyaçlarının farkındalığını ve bakış açısı alma becerisinin olgunluğunu gerektirmektedir. Çocukluk döneminde olumlu sosyal davranışlar daha sonraki dönemlerde akran ilişkilerinin kritik bir yordayıcısı olarak bulunmuştur (Ma vd., 2020). Arkadaşlık ilişkisinin niteliğini etkileyen saldırganlık, akran zorbalığı, çatışma çözme becerisi, akran kabulü gibi etkenlerin empati ile yakından ilişkili olduğunu araştırma sonuçları ile gösterilmektedir. Örneğin empati saldırganlık ile olumsuz, akran kabulü ile olumlu yönde ve yakından ilişkilidir. Çocuğun empati düzeyi hem sağlıklı sosyalliği destekleyen hem de saldırganlığı engelleyen ve akran kabulünü daha fazla etkileyen bir işlev görmektedir (Wang vd., 2019). Başkalarının duygularını anlama ve deneyimlemenin, çocukların akran ilişkilerinin niteliğini etkileyen zorbalık gibi antisosyal davranışlara ve gelecekteki saldırgan eylemlere

katılmasını engelleyen koruyucu bir faktör olarak işlev gördüğü belirtilmektedir (Zych vd., 2019). Arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinde çatışma çözme becerisi önemli bir nitelik olup, kişilerarası bir çatışma sırasında, empatik perspektif alma becerileri, çocukların akranlarının bakış açısını ve çatışmanın nedenini daha iyi anlamalarına olanak tanıyabilir; bu da çatışmayı çözmek için kabul edilebilir bir uzlaşmaya varmasına olanak tanıyabilir. Daha fazla empati gösteren çocukların arkadaşlarıyla yaşadıkları çatışmayı çözmede daha yetkin olduğu ve bu becerinin arkadaşlıklarında daha az uyumsuzluk algısına yol açabileceği belirtilmektedir (Chow vd., 2013). Yüksek empati seviyesine sahip çocuklar, arkadaşları arasında daha çok sevilme eğilimindedir. Üstelik bu ilişkiye tamamen çocuğun olumlu sosyal ve düşük saldırgan davranışları aracılık etmektedir. Özellikle çocuğun empati düzeyi akran kabulünü iki yoldan etkileyebilir. İlk olarak, empati çocuğun sosyal becerilerini geliştirebilmekte ve akran kabulünü daha da arttırabilmektedir. Diğer yol ise, empati aynı zamanda çocuğun saldırganlığını da azaltabilir ve böylece akran reddini daha da engelleyebilir (Wang vd., 2019).

Empatinin çocukluk döneminde sosyal ilişkiler üzerinde etkili olduğu göz önünde bulundurulduğunda, arkadaşlık ilişkilerinin kalitesi ve çocukların sosyal kabulü de empati becerisinden büyük ölçüde etkilenebilir. Empati becerileri, çocukların başkalarının duygularını anlama ve onlara uygun şekilde tepki verme yeteneğini güçlendirerek nitelikli akran ilişkileri kurmasını sağlayabilir. Nitelikli akran ilişkileri ise çocukların duygusal ve sosyal gelişimlerinde önemli bir rol oynar. Empati becerisinin katkı sağladığı nitelikli ve destekleyici arkadaşlıklar, depresyon ve yalnızlık (Bukowski vd., 2010; Schwartz-Mette vd., 2020), okul stresi (Wang ve Fletcher, 2017) gibi duygusal sorunların riskini azaltırken, okul uyumu (King, 2015) ve akademik başarıyı (Slaten vd., 2016) da olumlu yönde etkiler. Ayrıca, iyi gelişmiş empati becerileri sayesinde çocuklar çatışma çözme durumlarında daha etkili stratejiler kullanarak ilişkilerini sağlıklı bir şekilde sürdürebilirler. Bu nedenle, empati becerisi ve akran ilişkileri arasındaki ilişkinin, çocukların sosyal uyumu ve duygusal gelişimi açısından kritik bir öneme sahip olduğu düşünülmektedir. Akranlarla etkileşim ve ilişkilerin çocukların sağlıklı gelişimi için koruyucu faktör olduğu araştırma sonuçları ile vurgulanmakta ve bu nedenle, çocukların akranları ile ilişkilerinin kalitesini etkileyen etmenleri incelemenin müdahale çalışmalarına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Okul yılları olarak da bilinen orta çocukluk altı ile on iki yaş arasını kapsamakta, bu dönem akran ilişkilerinin gerçek anlamda başlangıcı kabul edilmektedir. Ayrıca çocuklar bu dönemde bağımsızlık kazanma ve akran ilişkilerini başlatma ve sürdürme gibi sosyal gelişim özellikleri ile karşı karşıyadır (Gander ve Gardiner, 2010). Akran etkisinin yoğunlaştığı ergenlik döneminden önce bu ilişkilerin kalitesini etkileyen etmenlerin belirlenmesi olası sorunlara erken müdahale edilmesi açısından kritik öneme sahiptir. Bu sayede, olumsuz sosyal etkileşimlerin önüne geçilerek çocukların sağlıklı gelişimi desteklenebilir. Bu çalışma çocukların sosyal bağlarının genişlediği ve akran ilişkilerinin daha belirgin hale geldiği bir dönem olan orta çocukluk döneminde empatinin arkadaşlık ilişkilerinin kalitesini yordayıcı rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Araştırmanın temel amacına uygun olarak, aşağıda belirtilen alt problemlere yanıt bulunmaya çalışılacaktır:

1. Arkadaşlık niteliği çocukların cinsiyeti ve yaşına göre farklılık göstermekte midir?
2. Empatik eğilim çocukların cinsiyeti ve yaşına göre farklılık göstermekte midir?
3. Orta çocukluk döneminde empatik eğilim arkadaşlık niteliğinin anlamlı bir yordayıcısı mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Kesitsel bir araştırma olan bu çalışma, aynı gruptan toplanan arkadaşlık niteliği ve empatik eğilim değişkenlerine müdahale edilmeden bu değişkenler arasındaki ilişkiyi incelenmeyi amaçladığından ilişki tarama modelinde yürütülmüştür. İlişki tarama modelinde, aynı gruptan toplanan iki ya da daha fazla nicel değişken arasındaki ilişki bu

değişkenlere herhangi bir müdahalede bulunulmadan incelenmektedir (Büyüköztürk vd., 2009).

2.2. Çalışma Grubu

Araştırmada, 2023-2024 eğitim öğretim yılında Antalya il merkezinde bulunan resmî ilkokulların 3. ve 4.sınıfları ve resmî ortaokulların 5.sınıflarında öğrenim gören 9-11 yaş arası 271 çocuk çalışma grubunu oluşturmaktadır. Araştırma bir ilkokul ve bir ortaokulda yürütülmüştür. Okullar, Antalya İl Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî okullar listesinden seçilerek belirlenmiştir. Araştırmada çalışma grubunun belirlenmesinde uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır. Uygun örnekleme, seçkisiz olmayan örnekleme yöntemlerinden biri olmakla birlikte örneklemin basit ulaşılabilir ve inceleme yapılabilir şekilde tercih edilmesidir (Büyüköztürk vd., 2009). Araştırmaya dâhil edilen çocukların %53.9'u kız, %46.1'i erkek, %24.7'si 9 yaşında, %42.4'ü 10 yaşında, %32.8'i 11 yaşındadır. Çocukların yaş ortalaması 10.08'dir (S= 0.75).

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın verileri, "Kişisel Bilgi Formu", "KASİ Çocuk ve Ergenler için Empatik Eğilim Ölçeği" ve "Arkadaşlık Niteliği Ölçeği" ile toplanmıştır.

Kişisel Bilgi Formu: Çocukların yaş ve cinsiyet gibi demografik bilgilerini elde etmek amacıyla araştırmacı tarafından hazırlanan Kişisel Bilgi Formu kullanılmıştır.

KASİ Empatik Eğilim Ölçeği-Çocuk Formu: Kaya ve Siyez (2010) tarafından geliştirilen Empatik Eğilim Ölçeği, çocukların empatik eğilimlerini değerlendirmek amacıyla kullanılmaktadır. Bu ölçek, özellikle 3. ve 5. sınıflar arasında öğrenim gören çocuklar için tasarlanmıştır. KASİ Empatik Eğilim Ölçeği Çocuk Formu, toplam 13 maddeden oluşmakta ve bu maddeler bilişsel empati ile duygusal empati olmak üzere iki alt boyuta ayrılmaktadır. Duygusal empati alt boyutu 7 madde içerirken, bilişsel empati alt boyutu 6 madde içermektedir. Ölçekteki her madde, "Bana hiç uygun değil= 1", "Bana biraz uygun= 2", "Bana oldukça uygun=3", "Bana tamamen uygun=4" şeklinde puanlanır. Duygusal empati alt boyutundan alınabilecek toplam puan 7 ile 28 arasında, bilişsel empati alt boyutundan alınabilecek toplam puan ise 6 ile 24 arasında değişmektedir. Bu puanlar yükseldikçe, çocuğun empatik eğilimi de artmaktadır. Geçerlik analizlerinde iki faktörün varyansın % 44.30'unu açıklamakta, madde yükleri duygusal empati boyutunda .60 ile .67 arasında, bilişsel empati boyutunda .54 ile .73 arasında değişmektedir. DFA (Doğrulayıcı faktör analizi), iki faktörlü modelin verilere iyi uyum sağladığını göstermiştir ($\chi^2=76.97$, $df=64$, $p>.001$; $\chi^2/df=1.20$; $RMSEA=0.02$, $SRMR=0.04$; $GFI=0.97$; $CFI=0.99$). Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı duygusal empati için .79, bilişsel empati için .72, toplam puan için .84 olarak belirlenmiştir. (Kaya ve Siyez, 2010). Bu araştırmada iç tutarlılık katsayısı ise duygusal empati .82, bilişsel empati .76 ve toplam empatik eğilim .89 olarak bulunmuştur.

Arkadaşlık Niteliği Ölçeği: Ölçeği, 9-12 yaş grubu çocukların arkadaşlık niteliğini belirlemek amacıyla Parker ve Asher (1993) geliştirmiş, Öztürk ve Kutlu (2017) ise Türkçeye uyarlamıştır. Ölçeğin 33 madde ve "çatışma ve ihanet (4 madde)", "sırları paylaşma/ kendini açma (6 madde)", "onaylama ve destekleme (6 madde)", "dostluk ve eşlik etme (4 madde)", "yardım ve rehberlik (3 madde)", "güven (10 madde)" olmak üzere altı alt boyutu bulunmaktadır. Maddelerin her biri "Hiç doğru değil (0)", "Biraz doğru (1)", "Doğru (2)", "Oldukça doğru (3)", "Tamamen doğru (4)" olarak puanlanmaktadır. Açımlayıcı faktör analizi sonucunda yeterli faktör yüküne sahip olmayan 7 madde ölçekten çıkarılmış, 33 madde 6 faktörden oluşan ölçeğin alt boyutlarında yer alan maddelere ilişkin faktör yüklerinin .42 ile .87 arasında değiştiği, faktörlerin toplam varyansın % 51'ini açıkladığı belirlenmiştir. DFA sonucunda elde edilen modelin verilere iyi uyum gösterdiği bulunmuştur: $\chi^2/df=2.42$; $RMSEA=.042$, $GFI=.92$, $AGFI=.90$, $CFI=.92$, $NNFI=.91$, $SRMR=.04$. Ölçeğin iç tutarlılık katsayısı toplam puan için .89 bulunmuş olup, alt boyutların iç tutarlılık katsayıları .87 ile .52 arasında

değişmektedir (Öztürk ve Kutlu, 2017). Bu araştırmada iç tutarlık katsayısı çatışma ve ihanet alt boyutu .68, sırları paylaşma/kendini açma alt boyutu .81, onaylama ve destekleme alt boyutu .83, dostluk ve eşlik etme alt boyutu .77, yardım ve rehberlik alt boyutu .60, güven alt boyutu .89 ve ölçeğin tümü .93 olarak bulunmuştur.

2.4. Veri Toplama Süreci

Orta çocukluk döneminde empatik eğilimin arkadaşlık niteliğini yordayıcı rolünün incelenmesini amaçlayan bu araştırmada, ilk olarak ölçek izinleri, ardından araştırmanın gerçekleştirilmesi için etik kurul onayı (Evrak Tarih ve Sayısı: 13.10.2023-757763) ve Milli Eğitim Müdürlüğünden kurum izni alınmıştır. Gerekli izinlerin alınmasının ardından Milli Eğitim Müdürlüğüne bağlı resmî okulların arasından seçilen bir ortaokul ve bir ilkokulun okul yöneticileri ve öğretmenleri ile görüşülerek araştırmanın amacı hakkında bilgi paylaşılmıştır. Araştırmaya katılmayı kabul eden okullarda öğrenim gören çocukların aileleri öğretmenler tarafından bilgilendirilmiş onam formu alınmıştır. Aileler, araştırmanın bilimsel bir amaçla gerçekleştirildiği ve toplanacak verilerin gizli tutulacağı konusunda bilgilendirilmiştir. Araştırmada yer alan veri toplama araçlarının uygulanabilmesi için okul yönetimi ve öğretmenler ile ders programına göre uygun olan gün ve saatler belirlenmiştir. Belirlenen gün ve saatlerde araştırma verileri araştırmacının kendisi tarafından çocuklarla yüz yüze toplanmıştır. Veri toplama, Aralık 2023'te bir ay boyunca gerçekleştirilmiş ve ölçme araçlarının uygulanması ortalama 40 dakika sürmüştür.

2.5. Verilerin Analizi

Verilerin normal dağılıma uygunluğu, basıklık ve çarpıklık katsayıları ile değerlendirilmiş ve bu katsayıların +1 ile -1 arasında olduğu tespit edilerek, veri setinin normal dağıldığı sonucuna varılmıştır (Tabachnick ve Fidell, 2013). Ölçeklerden elde edilen puanların basıklık ve çarpıklık katsayıları Tablo 1'de sunulmuştur. Ölçeklerin alt boyutları, çocukların yaş ve cinsiyetlerine göre değerlendirilirken Bağımsız Gruplar için T Testi ve Tek Yönlü Varyans Analizi (ANOVA) tercih edilmiştir. Ayrıca, empatik eğilim ile arkadaşlık kalitesi arasındaki ilişki Pearson korelasyon katsayıları ile incelenmiştir. Araştırmada, regresyon analizinin varsayımlarını kontrol etmek amacıyla yapılan varsayım testlerinde, değişkenlerin hepsinin normal dağılıma sahip olduğu belirlenmiştir. Standardize edilmiş tahmini değerlere yönelik oluşturulan saçılma diyagramı incelendiğinde, bağımsız değişkenler ile bağımlı değişkenler arasında doğrusal bir ilişkinin var olduğu ve veri noktalarının bir eksen etrafında yoğunlaşma eğiliminde olduğu görülmüştür. Ayrıca, histogram ve normal dağılım eğrilerinin de normale yakın bir dağılım sergilediği tespit edilmiştir. Ardından regresyon analizi ile yordayıcı değişkenler arasında çoklu bağlantılılık problemi olup olmadığı incelenmiş, yordayıcı değişkenler arasındaki korelasyon katsayısının .80'den düşük olduğu ($r=.73$) ve çoklu bağlantılılık probleminin olmadığı görülmüştür (Büyüköztürk, 2020). Bağımsız değişkenlerde çoklu doğrusallık problemi olup olmadığına yönelik varyans enflasyon faktörü (VIF) ($=2.189$) ve tolerans değerleri ($= 0.457$) incelendiğinde, verilerde çoklu doğrusallık sorununun olmadığı görülmüştür. Cook's uzaklık değerleri kullanılarak, normallik varsayımını zorlaştırabilecek uç değerlerin olup olmadığı incelenmiş ve uç değer bulunmadığı görülmüştür. Böylece toplanan verilerin çoklu doğrusal regresyon analizine yönelik ön şartları taşıdığı görülmüştür.

Tablo 1.

Çocukların Arkadaşlık Niteliği Ölçeği ve Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Basıklık ve Çarpıklık Katsayıları

Ölçekler	Basıklık katsayısı	Çarpıklık katsayısı
Çatışma ve İhanet	-0.281	0.754
Sırları Paylaşma/ Kendini Açma	-0.722	-0.272
Onaylama ve Destekleme	-0.387	-0.622
Dostluk ve Eşlik Etme	-0.566	-0.470

Yardım ve Rehberlik	-0.818	-0.138
Güven	0.289	-0.876
Arkadaşlık Niteliği Toplam Puan	-0.147	-0.630
Duygusal Empati	-0.381	-0.549
Bilişsel Empati	0.335	-0.835
Empatik Eğilim Toplam Puan	0.137	-0.676

Tablo 1 incelendiğinde toplanan verilerde basıklık ve çarpıklık katsayıları 0.754 ve -0.876 arasında değişmekte olup verilerin normal dağıldığı görülmektedir.

3. Bulgular

Araştırmada toplanan verilerden elde edilen bulgular çalışmanın temel amacı doğrultusunda belirlenen alt amaçlara göre sunulmuştur. Buna göre araştırmanın birinci alt problemi çocukların cinsiyeti ve yaşına göre arkadaşlık niteliği puanlarının ve ikinci alt problemi çocukların cinsiyeti ve yaşına göre empatik eğilim puanlarının anlamlı farklılık gösterip göstermediğinin incelenmesidir. Araştırmanın üçüncü alt problemi ise orta çocukluk döneminde arkadaşlık niteliği ile empatik eğilim puanları arasında anlamlı bir ilişkinin bulunup bulunmadığının belirlenmesidir.

3.1. Araştırmanın birinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın birinci alt problemi çocukların cinsiyetine ve yaşına göre arkadaşlık niteliği puanlarının anlamlı olarak farklılık gösterip göstermediğine yöneliktir. Bu doğrultuda ilk olarak cinsiyete göre farklılıkları tespit etmek için yapılan t-testi sonuçları Tablo 2'de yer almaktadır:

Tablo 2.

Çocukların Cinsiyete Göre Arkadaşlık Niteliği Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Arkadaşlık niteliği ölçeği	Cinsiyet	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Çatışma ve İhanet	Kız	146	4.04	3.98	-2.693	.008**
	Erkek	124	5.38	4.21		
Sırları Paylaşma/Kendini Açma	Kız	146	15.67	6.27	3.555	.000***
	Erkek	124	12.92	6.41		
Onaylama ve Destekleme	Kız	146	16.18	6.25	1.239	.216
	Erkek	124	15.23	6.33		
Dostluk ve Eşlik Etme	Kız	146	10.02	4.42	0.841	.401
	Erkek	124	9.56	4.60		
Yardım ve Rehberlik	Kız	146	6.56	3.29	-0.362	.717
	Erkek	124	6.71	3.46		
Güven	Kız	146	29.30	9.51	1.905	.058
	Erkek	124	27.02	10.09		
Toplam Puan	Kız	146	89.71	26.82	2.336	.020*
	Erkek	124	82.07	26.73		

*** $p < .001$, ** $p < .01$, * $p < .05$,

Tablo 2'deki sonuçlara bakıldığında, Arkadaşlık Niteliği Ölçeği'nin çeşitli alt boyutlarında cinsiyete göre anlamlı farklılıklar olduğu görülmektedir. Çatışma ve ihanet alt boyutunda ($t = -2.693$, $p < .01$), erkek ve kız çocuklar arasında istatistiksel olarak anlamlı bir fark bulunmuştur. Sırları paylaşma/kendini açma alt boyutunda ise ($t = 3.555$, $p < .001$), cinsiyetler arası farklılıklar yine anlamlıdır. Ayrıca, Arkadaşlık Niteliği'nin toplam puanı da ($t = 2.336$, $p < .05$) çocukların cinsiyetlerine göre anlamlı farklılık göstermektedir. Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre çatışma ve ihanet alt boyutu puan ortalamalarının anlamlı olarak düşük olduğu, sırları paylaşma/kendini açma alt boyutu ve arkadaşlık niteliği toplam puan ortalamalarının ise anlamlı olarak yüksek olduğu belirlenmiştir.

Arkadaşlık niteliği ölçeği onaylama ve destekleme ($t=1.239$, $p>.05$), dostluk ve eşlik etme ($t=0.841$, $p>.05$), yardım ve rehberlik ($t=-0.362$, $p>.05$) ve güven ($t=1.905$, $p>.05$) alt boyutlarında ise çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir.

Tablo 3'te, çocukların yaşına göre Arkadaşlık Niteliği Ölçeği alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik analiz sonuçları sunulmuştur:

Tablo 3.

Çocukların Yaşına Göre Arkadaşlık Niteliği Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Arkadaşlık niteliği ölçeği	Yaş	n	\bar{X}	Standart Sapma	F	p
Çatışma ve ihanet	9 yaş	67	4.16	4.11	0.743	.477
	10 yaş	115	4.67	4.23		
	11 yaş	89	4.97	4.03		
Sırları Paylaşma/Kendini Açma	9 yaş	67	14.53	6.19	0.404	.668
	10 yaş	115	14.71	6.71		
	11 yaş	89	13.91	6.35		
Onaylama ve Destekleme	9 yaş	67	17.07	6.27	2.663	.072
	10 yaş	115	15.70	5.90		
	11 yaş	89	14.74	6.65		
Dostluk ve Eşlik Etme	9 yaş	67	10.01	4.63	0.503	.605
	10 yaş	115	9.99	4.53		
	11 yaş	89	9.41	4.37		
Yardım ve Rehberlik	9 yaş	67	6.64	3.62	1.738	.178
	10 yaş	115	7.01	3.24		
	11 yaş	89	6.13	3.27		
Güven	9 yaş	67	29.04	10.18	2.275	.105
	10 yaş	115	29.13	9.00		
	11 yaş	89	26.40	10.44		
Toplam Puan	9 yaş	67	89.14	27.44	1.916	.149
	10 yaş	115	87.88	25.32		
	11 yaş	89	81.62	28.37		

Tablo 3'te yer alan sonuçlar incelendiğinde arkadaşlık niteliği ölçeği çatışma ve ihanet alt boyutu ($F=0.743$, $p>.05$), sırları paylaşma/kendini açma alt boyutu ($F=0.404$, $p>.05$), onaylama ve destekleme alt boyutu ($F=2.663$, $p>.05$), dostluk ve eşlik etme alt boyutu ($F=0.503$, $p>.05$), yardım ve rehberlik alt boyutu ($F=1.738$, $p>.05$), güven alt boyutu ($F=2.275$, $p>.05$) ve toplam puan ($F=1.916$, $p>.05$) ortalamalarının çocukların cinsiyetine göre anlamlı bir farklılık görülmediği belirlenmiştir.

3.2. Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemi çocukların empatik eğilimlerinin cinsiyet ve yaşına göre farklılık gösterip göstermediğine yöneliktir. Empatik eğilim ölçeği alt boyut puanlarının çocukların cinsiyetine göre karşılaştırılmasına yönelik yapılan t-testi sonuçları Tablo 4'tedir:

Tablo 4.

Çocukların Cinsiyetine Göre Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin T-Testi Sonuçları

Empatik Eğilim Ölçeği	Cinsiyet	n	\bar{X}	Standart Sapma	t	p
Duyusal Empati	Kız	146	21.89	4.94	3.130	.002*
	Erkek	124	19.95	5.21		
Bilişsel Empati	Kız	146	19.41	3.97	2.666	.008*
	Erkek	124	18.06	4.32		
Toplam Empatik Eğilim	Kız	146	41.30	8.25	3.137	.002*
	Erkek	124	38.02	8.93		

* $p < .01$

Tablo 4'te sonuçlar, empatik eğilim ölçeği duygusal empati alt boyutu ($t=3.130$, $p < .01$) bilişsel empati alt boyutu ($t=2.666$, $p < .01$) ve empatik eğilim toplam puanlarının ($t=3.137$, $p < .01$) çocukların cinsiyetine göre anlamlı olarak farklılaştığını göstermektedir. Kız çocuklarının erkek çocuklarına göre duygusal empati, bilişsel empati alt boyutu ve empatik eğilim toplam puanları anlamlı derecede daha yüksektir. Kız çocuklarının duygusal empati (21.89 ± 4.94), bilişsel empati (19.41 ± 3.97) ve empatik eğilim toplam puanlarının (41.30 ± 8.25), erkek çocuklarının duygusal empati (19.95 ± 5.21), bilişsel empati (18.06 ± 4.32) ve empatik eğilim toplam puanlarından (38.02 ± 8.93) anlamlı olarak daha yüksek olduğu görülmektedir.

Araştırmanın ikinci alt problemine ilişkin olarak çocukların yaşına göre empatik eğilim ölçeği alt boyut puanlarının karşılaştırılmasına yönelik Tek Yönlü Varyans Analizi sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur:

Tablo 5.

Çocukların Yaşına Göre Empatik Eğilim Ölçeği Alt Boyut Puanlarının Karşılaştırılmasına İlişkin Tek Yönlü Varyans Analizi Sonuçları

Empatik Eğilim ölçeği	Yaş	n	\bar{X}	Standart Sapma	F	p
Bilişsel Empati	9 yaş	67	19.77	3.85	2.940	.055
	10 yaş	115	18.73	4.25		
	11 yaş	89	18.16	4.21		
Duygusal Empati	9 yaş	67	22.50	4.45	4.781	.009*
	10 yaş	115	20.89	5.03		
	11 yaş	89	19.97	5.64		
Empatik Eğilim Toplam Puan	9 yaş	67	42.28	7.51	4.499	.012*
	10 yaş	115	39.62	8.74		
	11 yaş	89	38.13	9.12		

* $p < .05$

Tablo 5'te çocukların yaş gruplarına yönelik empatik eğilimleri incelendiğinde duygusal empati ($F=4.781$, $p < .05$) ve empatik eğilim toplam puanlarının ($F=4.499$, $p < .05$) yaş gruplarına göre anlamlı olarak farklılık gösterdiği görülmektedir. Tukey testi sonuçlarına göre, 9 yaşındaki çocukların duygusal empati puanlarının (22.50 ± 4.45) 11 yaşındaki çocuklara (19.97 ± 5.64) kıyasla anlamlı derecede daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Empatik eğilim toplam puanlarında yaşa göre görülen farklılığın ise 9 yaş ve 11 yaş grubu çocuklar arasında olduğu görülmektedir. Buna göre 9 yaşındaki çocukların empatik eğilim toplam puanları (42.28 ± 7.51) 11 yaşındaki çocukların empatik eğilim toplam puanlarından (38.13 ± 9.12) anlamlı olarak daha yüksektir.

Yaş gruplarına göre çocukların bilişsel empati alt boyutu puan ortalamaları arasında anlamlı bir farklılık olmadığı görülmektedir ($F=2.940$, $p > .05$).

3.3. Araştırmanın üçüncü alt problemine ilişkin bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemi çocukların empati becerisinin arkadaşlık niteliğini yordayıp yordamadığına yöneliktir. İlk olarak regresyon analizinin ön koşulu olarak korelasyon analizi yapılmış, ardından çoklu doğrusal regresyon analizi Stepwise metodu ile analiz gerçekleştirilmiştir. Çocukların empatik eğilimleri ile arkadaşlık niteliği puanları arasındaki ilişkinin incelenmesine yönelik yapılan Pearson Korelasyon analiz sonucu Tablo 6'da verilmiştir:

Tablo 6.

Arkadaşlık Niteliği Ölçeği ile Empatik Eğilim Ölçeği Puanlarının Pearson Sıra Farkları Korelasyon Katsayısı Sonuçları

Ölçekler	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
1.Çatışma ve İhanet	-	.107	.004	.117	.165**	-.014	-.092	.112	.004	.068
2.Sırları Paylaşma/ Kendini Açma		-	.657**	.688**	.711**	.793**	.869**	.586**	.505**	.589**
3.Onaylamave Destekleme			-	.661**	.620**	.787**	.865**	.580**	.539**	.602**
4. Dostluk ve Eşlik Etme				-	.649**	.696**	.803**	.511**	.452**	.520**
5. Yardım ve Rehberlik					-	.711**	.782**	.542**	.471**	.547**
6. Güven						-	.945**	.595**	.526**	.605**
7.Arkadaşlık Niteliği Toplam Puan							-	.628**	.572**	.647**
8. Duygusal Empati								-	.737**	.946**
9. Bilişsel Empati									-	.917**
10.Empatik Eğilim Toplam Puan										-

** $p < .01$

Tablo 6 incelendiğinde empatik eğilim ölçeği duygusal empati alt boyutu ile arkadaşlık niteliği ölçeği sırları paylaşma/kendini açma ($r = .586, p < .01$), onaylama ve destekleme ($r = .580, p < .01$), dostluk ve eşlik etme ($r = .511, p < .01$), yardım ve rehberlik ($r = .542, p < .01$), güven ($r = .595, p < .01$) alt boyutları ve arkadaşlık niteliği toplam puanı ($r = .628, p < .01$) arasında orta güçte, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çatışma ve ihanet alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki bulunmamıştır ($r = .112, p > .01$).

Empatik eğilim ölçeği bilişsel empati alt boyutu ile arkadaşlık niteliği ölçeği sırları paylaşma/kendini açma alt boyutu ($r = .505, p < .01$), onaylama ve destekleme ($r = .539, p < .01$), dostluk ve eşlik etme ($r = .452, p < .01$), yardım ve rehberlik ($r = .471, p < .01$), güven ($r = .526, p < .01$) alt boyutları ve arkadaşlık niteliği toplam puanı ($r = .572, p < .01$) arasında orta güçte, pozitif yönde, anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir. Çatışma ve ihanet alt boyutunda ise anlamlı bir ilişki olmadığı görülmektedir ($r = .004, p > .05$).

Araştırmanın bir diğer alt problemi orta çocukluk döneminde empatik eğilimin arkadaşlık niteliğinin anlamlı bir yordayıcısı olup olmadığının incelenmesidir. Bu doğrultuda Tablo 7, çocuklarda arkadaşlık niteliğinin yordanmasına ilişkin aşamalı regresyon analizinin sonuçlarını göstermektedir.

Tablo 7.

Çocuklarda Arkadaşlık Niteliğinin Yordanmasına İlişkin Aşamalı Regresyon Analizi Sonuçları

Model	Değişkenler	B	St. Error B	β	t	P
1	Duygusal empati $F_{1,269} = 175.366, p < .01, R = 0.628, R^2 = 0.395$	3.291	0.25	.628	13.243	.000
2	Duygusal empati	2.369	0.36	.452	6.573	.000

Bilişsel empati	1.542	0.44	.239	3.472	.001
<i>F_{1,268} = 12.055, p < .01, R = 0.649, R² = 0.421</i>					

Tablo 7'de görüldüğü gibi arkadaşlık niteliğinin bağımlı değişken olduğu aşamalı regresyon analizi yapılmıştır. Analize bağımsız değişken olarak yaş, cinsiyet, duygusal empati ve bilişsel empati dâhil edilmiştir. Analiz öncesinde çocukların cinsiyeti ve yaşı kukla değişken olarak yeniden kodlanmıştır. Analiz sonucunda, duygusal empatinin çocukların arkadaşlık niteliğini yordayan birincil değişken olduğu ve tek başına varyansın %40'ını açıkladığı bulunmuştur. Model 2'de, duygusal empatinin yanı sıra, bilişsel empati, çocukların arkadaşlık niteliğini yordayarak varyansın %42'sini açıklamaktadır. Modelde en güçlü yordayıcı duygusal empati olarak bulunmuştur ($\beta = -.452$). Çocukların yaşı ve cinsiyeti ise arkadaşlık niteliğini yordamamaktadır ($p > .05$).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada, orta çocukluk döneminde 9-11 yaş grubu çocuklarda empatik eğilimin çocukların arkadaşlık niteliği üzerindeki yordayıcı rolü incelenmiştir. Araştırmanın temel amacı doğrultusunda ilk olarak çocukların empatik eğilimleri ve arkadaşlık nitelikleri yaş ve cinsiyet değişkenlerine göre karşılaştırılmış; ayrıca empatik eğilimlerinin arkadaşlık niteliğini anlamlı olarak yordayıp yordamadığı değerlendirilmiştir. Bu çalışmanın temel bulguları orta çocukluk döneminde kız çocuklarının arkadaşlık ilişkilerinin niteliği ve empatik eğilimlerinin erkek çocuklarına göre anlamlı olarak yüksek olduğunu ve bilişsel ve duygusal empatinin arkadaşlık niteliğini anlamlı olarak ön gördüğünü ortaya koymaktadır.

Araştırma sonucunda, çocukların arkadaşlık niteliği puanları cinsiyete göre incelendiğinde, erkek çocukların çatışma ve ihanet alt boyutu, kız çocuklarının ise sırları paylaşma, kendini açma alt boyutu ve genel arkadaşlık niteliği puanlarının daha yüksek olduğu bulunmuştur. Yapılan araştırmalarda arkadaşlar ile ilişkilerde kendini açma ve sırları paylaşma gibi davranışlarla ilgili olarak kız çocuklarının lehine cinsiyet farklılıkları olduğunu ortaya koymuştur (Al-Attar vd., 2017; Rudolph ve Dodson, 2022; Valkenburg vd., 2011). Ayrıca kızlara kıyasla erkeklerin arkadaşlarıyla daha fazla çatışma yaşadığı bulunmuştur. Bu cinsiyet farkının, erkek çocukların arkadaşlıklarının daha rekabetçi olması ve daha büyük arkadaş gruplarına sahip olmasıyla açıklanabileceği belirtilmektedir (De Goede vd., 2009). Kızların erkeklere göre arkadaşlarına daha fazla kendini açtıkları, açıklama yaptıkları, duygularını açıkça ifade ettikleri ve ilişkilerinde çatışmaları daha kolay çözdükleri ve çatışma içeren durumlarla karşılaştıklarında daha olumlu stratejileri benimsedikleri belirtilmektedir (Rose ve Asher, 2017). Akran ilişkilerinde cinsiyet farklılıklarına yönelik yapılan bir meta analizde, kızların akranlarına erkeklerden daha bağlı olduğu, güven ve iletişim boyutunda daha yüksek puanlar aldıkları bulunmuştur (Gorrese ve Ruggieri, 2012). Kızlar arkadaşlığın kişisel ve özel bilgiler konusunda birbirlerine güvenebilmek anlamına geldiğini bildirmiştir (Al-Attar vd., 2017). Arkadaşlık ilişkilerinde cinsiyet farklılıklarına ilişkin başka bir dikkat çekici bulgu ise kızların erkeklere göre arkadaşlarına kendini açma olasılığının daha yüksek olmasıdır. Sonuçlar, kızlarda erkeklere göre sorunlar hakkında konuşmanın kendilerini, başkalarıyla olan bağlarını ve çevrelerini daha iyi hissetmelerini sağlayacağını beklerken, erkekler ise kızlara göre sorunlar hakkında konuşmanın kendilerini tuhaf veya rahatsız hissetmelerine neden olacağını ve zaman kaybettireceğini düşünmektedir (Rose vd., 2012). Çocukların arkadaşlıklarının doğasında görülen bu cinsiyet farklılıkları cinsiyet şeması teorisine dayandırılmaktadır. Kızlar ve erkekler, ebeveynleri, akranları ve toplum tarafından daha doğrudan ve dolaylı olarak cinsiyete göre farklılaştırılmış sosyalleşmeye maruz kalırlar. Örneğin, ebeveynler sıcaklığın ve duygusal paylaşımın önemini oğullarından çok kızlarına daha sık aktarırlar. Sosyalleşme araçlarının bir diğer önemli grubu olan akranlar da genellikle cinsiyet tipi davranışları güçlendirir ve kişinin cinsiyetine özgü davranışlarda bulunmasını pekiştirir (Rose ve Smith, 2018). Araştırmanın bu sonucu kızların akran ilişkilerinde yakınlık ve paylaşma erkeklerden daha fazla odaklanma eğiliminde

olduklarını göstermektedir. Bu da kızların toplumsal cinsiyet rollerine uygun olarak duygusal destek, yakınlık ve bağlılığa verdikleri yüksek değerden dolayı arkadaşlıklarında duygusal yakınlık aramaları ve deneyimlemelerinden kaynaklanabilir. Arkadaşlık ilişkilerinde kızların duygusal olarak kendini açma, sırları paylaşma, çatışma çözme açısından daha yüksek puanlara sahip olması cinsiyetle ilgili gösterim kurallarından kaynaklanabilir. Yapılan araştırma sonuçlarında geleneksel cinsiyet rolü tutumlarının erken ergenlikte arkadaşlık ilişkilerini şekillendirmede önemli bir rolü olduğu ortaya konmuştur. Buna göre ortaokulda kızlar arkadaşlık ilişkilerinde yardım, yakınlık ve duygusal desteğe erkeklerden daha fazla önem vermektedir (Halimi vd., 2020; Rudolph ve Dodson, 2022).

Araştırma sonuçları, kız çocuklarının erkek çocuklarına kıyasla duygusal empati, bilişsel empati ve toplam empatik eğilim puanlarının daha yüksek olduğunu ortaya koymuştur. Bu sonuçlar, yapılan diğer çalışmalar tarafından da desteklenmektedir; bu çalışmalar, empatide cinsiyet farklılıklarının bulunduğunu ve kız çocuklarının daha fazla empati yeteneğine sahip olduğunu göstermektedir (McDonald ve Kanske, 2023; Benenson vd., 2021; Richaud de Minzi, 2013; Stuijzand vd., 2016; Van der Graaff vd., 2014). Okul çağındaki çocuklarda empati için önemli bir beceri olan duyguları tanıma becerilerinde kız çocuklarının erkeklere göre daha yetkin olduğuna dair bulgular bulunmaktadır (Lawrence vd., 2015; Rowsell vd., 2014). Empati becerisinde görülen cinsiyet farklılıklarının biyolojik mi yoksa sosyal etkilerden mi kaynaklandığına yönelik farklı görüşler bulunmaktadır. Empatide doğumdan itibaren cinsiyet farklılıkları olduğu ve cinsiyet farklılıklarının yaşam boyu tutarlı ve istikrarlı görüldüğü belirtilmektedir. Bu gelişimsel istikrarın, cinsiyet farklılıklarının yalnızca doğum sonrası deneyimlerden kaynaklanma ihtimalinden ziyade, doğumdan itibaren mevcut olan, erkek ve kadın arasındaki bazı evrimsel açıdan önemli farklılıkları yansıtmışından, beyin yapı ve fonksiyonlarındaki farklılıklardan ve empatinin orta düzeyde kalıtsal olmasından kaynaklı olduğu vurgulanmaktadır (Christov-Moore vd., 2014; Rochat, 2023). İnsan olmayan hayvanlarda ve daha genç insan popülasyonlarında (bebekler/çocuklar) yapılan çalışmaların incelenmesi, empatideki cinsiyet farklılıklarının biyolojide filogenetik ve intogenetik kökenlere sahip olduğuna, genetik nedenlerden kaynaklandığına ve yalnızca sosyalleşmenin yönlendirdiği kültürel yan ürünler olmadığına dair farklı bir görüş sunmaktadır (Christov-Moore vd., 2014). Bazı çalışmalar ise sosyal etkilerin empatideki cinsiyet farklılıkları üzerindeki etkisini vurgulamaktadır. Toplumsal cinsiyet rollerinin empatiyle ilgili belirli davranışları sergileme motivasyonunu etkileyebilecek birçok beklentiye yol açtığı belirtilmektedir (Löffler ve Greitemeyer, 2023). Ebeveynlerin kız ve erkek çocuklarla ilgili beklentileri farklıdır ve kızlardan daha anlayışlı olmaları ve başkalarının sosyal değerlendirmeleriyle ilgilenmeleri beklenirken, erkeklerin daha özerk olmaları beklenir. Bu farklı beklentiler muhtemelen kız ve erkek çocuklarda empati gelişimini etkilemektedir (Richaud de Minzi, 2013). Çocukların cinsiyetlerine göre belirlenen rolleri erken bir aşamada öğrendikleri, bu nedenle kızların bakıcı rolleri gereği başkalarının duygularıyla erkeklerden daha fazla ilgilendikleri ileri sürülmektedir (Strauss, 2004). Empatide cinsiyet farklılıklarına ilişkin çalışmaların sistematik incelenmesinde erkekler ve kızlar arasında başlangıçtaki empatik yetenekler arasında çok az farklılık olduğu, ancak kültürel ve sosyal faktörlerden dolayı kızların empatik tepkiler sergilemeye daha eğilimli olduğu bulgularına ulaşılmıştır (Li, 2023). Kız çocuklarında duygusal ve bilişsel empatinin artması, toplumsal çevrenin kızlardan kişilerarası ilişkilere önem vermesini beklediği cinsiyete özgü sosyalleşme süreçleriyle de paralellik göstermektedir. Cinsiyet rolü beklentilerine bağlılığın özellikle ergenliğe doğru arttığını belirten bir çalışmada erken ergenlikte bakış açısı alma ve empatide cinsiyet farklılıklarının arttığı bulunmuştur (Van der Graaff vd., 2018). Araştırmanın okul döneminde kız çocuklarının empatik eğiliminin erkeklerden yüksek olmasına yönelik sonucu empatide cinsiyete özgü gelişimsel yörüngeleri yansıtır olabilir.

Ayrıca, bu araştırmanın bulgularına göre, yaşları ilerledikçe çocukların duygusal empati ve genel empatik eğilimlerinde bir düşüş gözlemlenmiştir. Duygusal empatik eğilimde yaşa bağlı farklılıkları inceleyen çalışmalarda farklı sonuçlara ulaşılmıştır. Örneğin, okul çağı çocukları

ve ergenlerle yapılan bir çalışmada, duygusal empatide yaşa bağlı farklılık bulunmamış, bu sonucun empatiyle ilgili süreçlerin çocukluk döneminde daha erken geliştiğini ve bu gelişimin okula girişle birlikte tamamlandığını gösterebileceği belirtilmiştir (Schwenck vd., 2014). Empatinin gelişimi üzerine yapılan araştırmalar, duygusal ve bilişsel empatinin farklı büyüme yolları izlediğini göstermektedir. Bilişsel empati yaşam boyunca daha yavaş ve daha tutarlı bir hızda gelişme eğilimindedir (Guariglia vd., 2023), bu nedenle araştırmada bilişsel empati düzeyinde bu yaş grubunda farklılık görülmemiş olabilir. Yaşla ilgili olarak, okul çağı çocuklarında empatinin çocuğun yaşıyla birlikte azaldığını gösteren araştırma sonucu da bulunmaktadır (Pires vd., 2024). Empatinin yaşla birlikte azaldığını gösteren başka bir çalışma geç çocukluk dönemi 10-12 yaş arası çocukların ergenlere göre daha fazla empati yeteneği gösterdiği bulunmuştur (Dorris vd., 2022). Bu çalışmada empatide görülen yaşa bağlı farklılıklar 9 yaş ve 11 yaş çocukları arasındadır. Bu süreç ilkokuldan ortaokula geçişi içermekte aynı zamanda çocukluktan ergenliğe geçişle örtüşmektedir. İlkokuldan ortaokula geçiş, önemli fiziksel, duygusal ve sosyal değişimlere karşılık gelir. Bu nedenle, bu okula geçiş sırasında sosyal ve bilişsel işlevsellikteki gelişimsel değişiklikleri araştıran çalışmalara ihtiyaç duyulmaktadır. Ortaokula okula geçiş, çocukların yeni sosyal roller oluşturma çabasında olduğu, akran kabulünü önceliklendirdiği, popülerlik ve statüden yoksun oldukları yeni bir ortamı içermektedir. Bu nedenle sosyal statü arayışı için zorbalık ve mağduriyet gibi antisosyal davranışların yaygın görüldüğü belirtilmekte, zorbalığa katılımın arttıkça empatinin azaldığı ortaya konmaktadır (Williford vd., 2016). Önceki çalışmalar ergenlik döneminde bilişsel beceriler geliştikçe empatinin arttığını gösterse de (Van der Graaff vd., 2014), bu araştırmanın sonuçları, ortaokula geçiş sırasında duygusal empati ve empatik eğilimin azaldığını göstermiştir. Empatideki yaşa bağlı değişikliği açıklamak için boylamsal çalışmalara ihtiyaç vardır.

Araştırma sonucunda çocuklarda duygusal ve bilişsel empatinin arkadaşlık niteliğini anlamlı olarak yordadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bilişsel ve duygusal empati ile çocukların arkadaşlık niteliği arasında orta güçte, pozitif ve anlamlı ilişki bulunmuştur. Başka bir deyişle çocukların bilişsel empati ve duygusal empati puanları arttıkça arkadaşlık ilişkilerinin niteliği de artmaktadır. Başkalarının duygusal durumlarını algılama ve anlama eğiliminde olan ve bunlara duyarlı olan çocukların akranları ile daha nitelikli ilişkileri olduğu söylenebilir. Araştırmada çocukların empati yeteneğinin akran ilişkilerinin niteliğini etkilemesi beklenen bir sonuçtur. Çünkü çocukların arkadaşlarının duygularını paylaşabilmesi ve anlayabilmesi arkadaşlarının ihtiyaçlarını karşılamalarına fırsat sağlayabilir böylece destekleyici olmalarına ve çatışmaları uzlaşarak çözmelerine olanak tanıyabilir. Yapılan çalışmalarda da arkadaşlık ilişkilerinin niteliğinin yanı sıra bu ilişkiyi etkileyen çeşitli özellikler ile çocukların empati yeteneğinin ilişkisi incelenmiş, araştırmanın bu sonucunu destekleyen sonuçlar elde edilmiştir (Boele vd., 2019; Fink ve Rosnay, 2023; Overgaauw vd., 2017). Bir başkasının duygusunu tanıma ve fark etmede güçlük yaşayan bir arkadaşına sahip olmak iletişimde yanlış anlaşılmalara yol açarak arkadaşlık kalitesinin düşmesine olabilir (Meuwese vd., 2017). Akranlar arasındaki yüksek düzeyde güven ve iletişimin, daha yüksek düzeyde bilişsel ve duygusal empati ile ilişkili olduğunu gösterilmiştir (Schoeps vd., 2020). Ayrıca daha yüksek empati, akran bağlılığı (Laible vd., 2004), olumlu çatışma yönetimi stratejileri (De Wied vd., 2007), olumlu sosyal davranışlar (Longobardi vd., 2019; Pires vd., 2024) ve arkadaşlık kalitesi (Smith ve Rose 2011) gibi akran ilişkilerinin olumlu yönleriyle de ilişkilidir. Empati eksikliği okulda zorbalık davranışıyla da ilişkilidir (Zych vd., 2019). Özellikle empatinin akran kabulünün yordayıcısı olduğu çalışmada, bu sonucun genel olarak yüksek düzeyde empatiye sahip çocukların, başkalarının duygusal ihtiyaçlarına uyumlu ve duygusal bir şekilde yanıt vermesinden kaynaklandığı belirtilmektedir (Oberle, Schonert-Reichl ve Thomson, 2010). Çocukların empatisinin daha yüksek prososyal davranışlara ve daha az saldırganlığa katkıda bulunarak arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini etkilediği belirtilmektedir (Wang vd., 2019) Empati becerisinin sosyal işlevsellikte uzun vadeli sonuçları olduğuna dair bulgular da mevcuttur. Daha yüksek düzeyde empati, genellikle çocukların benmerkezci bakış açılarından uzaklaşmalarını ve başkalarının duygularını daha fazla önemsemelerini sağlar.

Ayrıca, bu durum onların başkalarına karşı daha hoşgörülü olmalarına da olanak tanır (Chow vd., 2013) bu beceriler de arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini etkileyen önemli özelliklerdir.

Duygusal ve bilişsel empati kavramsal ve ampirik olarak birbiriyle ilişkili olsa da empatinin farklı yönlerini içermektedir ve ilişki kalitesiyle olan ilişkiler farklı olabileceğinden bunların etkilerini ayrı ayrı incelemek önemlidir (Boele vd., 2019). Bu çalışmada bilişsel ve duygusal empatinin orta çocukluk döneminde arkadaşlık niteliği ile ilişkisi ayrı ayrı incelenmiştir. Hem bilişsel empatinin hem de duygusal empatinin arkadaşlık niteliği ile ilişkili olduğu ve arkadaşlık niteliğini anlamlı olarak yordadığı, yapılan regresyon analizinde görece önem sırasının duygusal empati ve bilişsel empati olduğu görülmüştür. Yapılan bir çalışmada akran ilişkilerinin kalitesi ile duygusal ve bilişsel empati açısından farklılık olmadığı, tek başına bilişsel empati veya duygusal empatinin yüksek olmasının arkadaşlık niteliği için yeterli olmadığı, ancak daha kaliteli ilişkiler sürdürmek için her ikisinin de gerekli olduğu belirtilmektedir (Boele vd., 2019). Bu, bilişsel empatinin tek başına çocukların olumlu sosyal davranışlarını yordamadığını, ancak olumlu sosyal davranışları ya duygusal empati ile ilişkisi aracılığıyla dolaylı olarak (Van der Graaff vd., 2018) ya da duygusal empati ile etkileşim içinde öngördüğü belirtilmektedir (Boele vd., 2019). Yani, başkalarının bakış açılarını alma eğiliminde olan çocukların, başkaları için endişe duyma olasılıkları daha yüksektir ve daha sonra olumlu sosyal davranışlar sergileyebilirler. Sonuç olarak empatinin farklı bileşenlerinin arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini belirlediği söylenebilir. Çocukların arkadaşlarının duygularını doğru bir şekilde yorumlama yeteneği olan empatinin, çocukların akranlarıyla etkileşimde bulunurken uygun şekilde hareket etmelerini sağlayarak arkadaşları ile sağlıklı ilişkiler sürdürmelerini sağlayacağı düşünülmektedir.

Bu çalışmanın sonuçları orta çocukluk döneminde empatinin çocukların arkadaşlık niteliği açısından önemini vurgulamaktadır. Beklendiği gibi, sonuçlar, daha kaliteli akran ilişkilerine sahip çocukların, daha zayıf akran ilişkilerine sahip çocuklara göre başkalarının duygularına daha fazla ilgi gösterdiklerini ve başkalarının duygularını daha iyi anladıklarını göstermiştir. Empati ile arkadaşlık niteliği arasındaki ilişkiler, empati kurma sürecinin başka bir kişinin niyetini ve duygularını algılama ve duyarlı bir şekilde tepki verme olasılığını artırdığı ve bunun da arkadaşlık ilişkilerinde olumlu sosyal davranışları desteklediğini düşündürmektedir. Bu dönemde empatik becerilerde yaşanan sorunların, çocukların sosyal duygusal gelişiminde kritik bir role sahip ve en temel sosyalleşme aracı olan arkadaşlık ilişkilerinin kalitesini olumsuz etkileyeceği söylenebilir. Orta çocukluk, akran reddi, mağduriyet ve arkadaşsızlık gibi akran sorunlarının daha sonraki psikolojik uyumla ilişkilendirildiği sosyal ve duygusal gelişim açısından hassas bir dönemdir. Düşük arkadaşlık niteliği, yüksek düzeyde sosyal duygusal uyumsuzlukla ilişkili olduğundan (Schwartz-Mette vd., 2020), bu çalışma orta çocukluk döneminde düşük arkadaşlık niteliğine karşı koruyucu faktörlerin belirlenmesine katkıda bulunmaktadır. Gelişimin her döneminde arkadaşlık ilişkileri çocukların sağlıklı gelişimini desteklemek için önemli bir sosyal bağlamdır. Bu çalışma ergenlik öncesi dönemde çocukların arkadaşlarıyla nasıl olumlu ilişkiler kurabileceği ve sürdürebileceği konusunda empatik eğilimin rolünün anlaşılmasını sağlamaktadır. Bu nedenle öncelikle sosyal ve duygusal gelişim alanı olmak üzere tüm gelişim alanlarında sağlıklı ilerlemeler için önemli bir sosyal bağlam olan arkadaşlık ilişkilerinin niteliğini etkileyen empatinin erken dönemlerden itibaren desteklenmesi gerekmektedir. Bu çalışmanın sonuçlarına dayanarak, ailelere, öğretmenlere ve araştırmacılara çeşitli önerilerde bulunulmuştur:

- Kız çocuklarının empati puanlarının erkek çocuklardan yüksek olduğu göz önüne alındığında, ebeveynlerin cinsiyet rolleri kalıplarından uzaklaşarak, erkek çocuklarının empatik eğilimlerini geliştirmek için erken dönemlerden itibaren duygu ifadelerini paylaşma, duygular hakkında iletişim kurma ve duyguları tanıma konusunda destekleyici olmaları önerilmektedir.

- Orta çocukluk döneminde empatik eğilimin arkadaşlık ilişkilerinin anlamlı bir yordayıcısı olduğu dikkate alındığında çocuklarda empatik eğilimin erken yıllardan itibaren desteklenmesi

sağlıklı ve nitelikli arkadaşlık ilişkilerinin kurulmasında önemli bir etkidir. Bu doğrultuda ebeveynlerin erken yıllardan itibaren öğretmenlerin ise çocukların resmî eğitim kurumlarına başlamasıyla birlikte empatik eğilimi destekleyici etkinlikler, yaklaşımlar ve uygulamalar yoluyla bu becerilerin gelişimini sağlaması önerilebilir. Erken çocukluk döneminden itibaren çocuklarda empatik eğilimin düzenli aralıklarla değerlendirilmesi ve sorun yaşayan çocukların tespit edilerek müdahale edilmesi tüm çocukların nitelikli arkadaşlık ilişkileri kurmasını sağlayabilir.

- Mevcut sonuçlar, önleme ve müdahale stratejilerinin, arkadaşlık ilişkisinin niteliğini artırmak için çocuklar arasında empatik eğilimi geliştirmeye odaklanması gerektiğini göstermektedir. Alan yazında yapılan çalışmalarda da empati becerisine odaklanan eğitim programlarının akran ilişkilerinin niteliğini etkileyebilecek olan prososyal davranışları arttırdığı ve saldırgan davranışları azalttığına yönelik araştırma sonuçları bulunmaktadır (Schonert-Reichl vd., 2012).

Araştırma arkadaşlık niteliğinde empatinin rolünün anlaşılması açısından alan yazına katkı sağlamakla birlikte elde edilen sonuçlar bazı sınırlılıklar kapsamında değerlendirilmelidir. Araştırma bulguları 9-11 yaş arası 271 çocuk ile sınırlıdır. Bu nedenle araştırmanın geniş örneklemelerde ve yaş aralıklarında tekrarlanması, bulguların geçerliliğe ve empatik eğilim ve arkadaşlık niteliğinin gelişim yörüngelerine yönelik daha fazla kanıt sağlayacaktır. Araştırmada empatik eğilim ve arkadaşlık niteliğine yönelik incelenen değişkenler yaş ve cinsiyet ile sınırlıdır. Gelecekte yapılacak olan çalışmalarda çocuklarda empatik eğilimin ve arkadaşlık niteliğinin gelişimini etkileyebilecek farklı değişkenlerin (sosyoekonomik durumu, kardeş sayısı vb.) incelenmesi bu becerilerin gelişiminin desteklenmesi açısından önemlidir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Akdeniz Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu kurumdan (13.10.2023-757763) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar (lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça

- Al-Attar, G., De Meyer, S., El-Gibaly, O., Michielsen, K., Animoso, L. H., & Mmari, K. (2017). A boy would be friends with boys... and a girl... with girls: Gender norms in early adolescent friendships in Egypt and Belgium. *Journal of Adolescent Health, 61*(4), S30-S34. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2017.03.013>
- Benenson, J. F., Gauthier, E., & Markovits, H. (2021). Girls exhibit greater empathy than boys following a minor accident. *Scientific Reports, 11*(1), 7965. <https://doi.org/10.1038/s41598-021-87214-x>
- Berzenski, S. R., & Yates, T. M. (2022). The development of empathy in child maltreatment contexts. *Child Abuse & Neglect, 133*, 105827. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105827>
- Boele, S., Van der Graaff, J., De Wied, M., Van der Valk, I. E., Crocetti, E., & Branje, S. (2019). Linking parent-child and peer relationship quality to empathy in adolescence: A multilevel meta-analysis. *Journal of Youth and Adolescence, 48*, 1033-1055. <https://doi.org/10.1007/s10964-019-00993-5>
- Bukowski, W. M., Laursen, B., & Hoza, B. (2010). The snowball effect: Friendship moderates escalations in depressed affect among avoidant and excluded children. *Development and Psychopathology, 22*(4), 749-757. <https://doi.org/10.1017/S095457941000043X>
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç, Çakmak, E., Akgün, O. E., Karadeniz, S., & Demirel, F. (2009), *Bilimsel Araştırma Yöntemleri*. (4 Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, S. (2020), *Sosyal Bilimler İçin Veri Analizi*. (27. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2006). Empathizing: Neurocognitive developmental mechanisms and individual differences. *Progress in Brain Research, 156*, 403-417. [https://doi.org/10.1016/S0079-6123\(06\)56022-4](https://doi.org/10.1016/S0079-6123(06)56022-4)
- Chow, C. M., Ruhl, H., & Buhrmester, D. (2013). The mediating role of interpersonal competence between adolescents' empathy and friendship quality: A dyadic approach. *Journal of Adolescence, 36*(1), 191-200. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2012.10.004>
- Christov-Moore, L., Simpson, E. A., Coudé, G., Grigaityte, K., Lacoboni, M., & Ferrari, P. F. (2014). Empathy: Gender effects in brain and behavior. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews, 46*, 604-627. <https://doi.org/10.1016/j.neubiorev.2014.09.001>
- De Goede, I. H., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2009). Developmental changes and gender differences in adolescents' perceptions of friendships. *Journal of Adolescence, 32*(5), 1105-1123. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2009.03.002>
- De Wied, M., Branje, S. J., & Meeus, W. H. (2007). Empathy and conflict resolution in friendship relations among adolescents. *Aggressive Behavior: Official Journal of the International Society for Research on Aggression, 33*(1), 48-55. <https://doi.org/10.1002/ab.20166>
- Decety, J., Bartal, I. B. A., Uzefovsky, F., & Knafo-Noam, A. (2016). Empathy as a driver of prosocial behaviour: highly conserved neurobehavioural mechanisms across species. *Philosophical Transactions of the Royal Society B: Biological Sciences, 371*(1686), 20150077. <https://doi.org/10.1098/rstb.2015.0077>
- Decety, J., & Holvoet, C. (2021). The emergence of empathy: A developmental neuroscience perspective. *Developmental Review, 62*, 100999. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2021.100999>

- Dorris, L., Young, D., Barlow, J., Byrne, K., & Hoyle, R. (2022). Cognitive empathy across the lifespan. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 64(12), 1524-1531. <https://doi.org/10.1111/dmnc.15263>
- Fink, E., & de Rosnay, M. (2023). Examining links between affective empathy, cognitive empathy, and peer relationships at the transition to school. *Social Development*, 32(4), 1208-1226. <https://doi.org/10.1111/sode.12685>
- Gander, M.J. & Gardiner, W. H. (2010). *Çocuk ve ergen gelişimi*. (7. Baskı). Ankara: İmge Kitapevi
- Gorrese, A., & Ruggieri, R. (2012). Peer attachment: A meta-analytic review of gender and age differences and associations with parent attachment. *Journal of Youth and Adolescence*, 41, 650-672. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9759-6>
- Guariglia, P., Palmiero, M., Giannini, A. M., & Piccardi, L. (2023). The key role of empathy in the relationship between age and social support. *Healthcare*, 11(17), 2464. <https://doi.org/10.3390/healthcare11172464>
- Halimi, M., Davis, S. N., & Consuegra, E. (2021). The power of peers? Early adolescent gender typicality, peer relations, and gender role attitudes in Belgium. *Gender Issues*, 38(2), 210-237. <https://doi.org/10.1007/s12147-020-09262-3>
- Ibanez, A., Huepe, D., Gempp, R., Gutiérrez, V., Rivera-Rei, A., & Toledo, M. I. (2013). Empathy, sex and fluid intelligence as predictors of theory of mind. *Personality and Individual Differences*, 54(5), 616-621. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2012.11.022>
- Kaya, A., & Siyez, D. M. (2010). KA-Sİ çocuk ve ergenler için empatik eğilim ölçeği: Geliştirilmesi geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Eğitim ve Bilim*, 35(156), 111-125.
- King, R. B. (2015). Sense of relatedness boosts engagement, achievement, and well-being: A latent growth model study. *Contemporary Educational Psychology*, 42, 26–38. <https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2015.04.002>
- Laible, D. J., Carlo, G., & Roesch, S. C. (2004). Pathways to self-esteem in late adolescence: The role of parent and peer attachment, empathy, and social behaviours. *Journal of Adolescence*, 27(6), 703-716. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2004.05.005>
- Lawrence, K., Campbell, R., & Skuse, D. (2015). Age, gender, and puberty influence the development of facial emotion recognition. *Frontiers in Psychology*, 6, 145042. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00761>
- Li, Z. (2023). Gender differences in empathy measurement by different methodologies. *Advances in Education, Humanities and Social Science Research*, 4(1), 326-326. <https://doi.org/10.56028/aehsr.4.1.326.2023>
- Löffler, C. S., & Greitemeyer, T. (2023). Are women the more empathetic gender? The effects of gender role expectations. *Current Psychology*, 42(1), 220-231. <https://doi.org/10.1007/s12144-020-01260-8>
- Longobardi, E., Spataro, P., & Rossi-Arnaud, C. (2019). Direct and Indirect Associations of Empathy, Theory of Mind, and Language with Prosocial Behavior: Gender Differences in Primary School Children. *The Journal of Genetic Psychology*, 180(6), 266–279. <https://doi.org/10.1080/00221325.2019.1653817>
- Ma, T. L., Zarrett, N., Simpkins, S., Vandell, D. L., & Jiang, S. (2020). Brief report: Patterns of prosocial behaviors in middle childhood predicting peer relations during early adolescence. *Journal of Adolescence*, 78, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.11.004>

- McDonald, B., & Kanske, P. (2023). Gender differences in empathy, compassion, and prosocial donations, but not theory of mind in a naturalistic social task. *Scientific Reports*, *13*(1), 20748.
- McDonald, E. M., Farris, K. D., Cooper, A. M., Donohue, M. R., & Tully, E. C. (2024). Activity increases in empathy-related brain regions when children contribute to peers' sadness and happiness. *Journal of Experimental Child Psychology*, *239*, 105812. <https://doi.org/10.1038/s41598-023-47747-9>
- Meuwese, R., Cillessen, A. H., & Güroğlu, B. (2017). Friends in high places: A dyadic perspective on peer status as predictor of friendship quality and the mediating role of empathy and prosocial behavior. *Social Development*, *26*(3), 503-519. <https://doi.org/10.1111/sode.12213>
- Milone, A., Cerniglia, L., Cristofani, C., Inguaggiato, E., Levantini, V., Masi, G., ... & Muratori, P. (2019). Empathy in youths with conduct disorder and callous-unemotional traits. *Neural Plasticity*, *2019*, 1-8. <https://doi.org/10.1155/2019/9638973>
- Oberle, E., Schonert-Reichl, K. A., & Thomson, K. C. (2010). Understanding the link between social and emotional well-being and peer relations in early adolescence: Gender-specific predictors of peer acceptance. *Journal of Youth and Adolescence*, *39*, 1330-1342. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9486-9>
- Overgaauw, S., Rieffe, C., Broekhof, E., Crone, E. A., & Güroğlu, B. (2017). Assessing empathy across childhood and adolescence: Validation of the empathy questionnaire for children and adolescents (EmQue-CA). *Frontiers in Psychology*, *8*, 247506. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.00870>
- Öztürk, N., & Kutlu, M. (2017). Arkadaşlık Niteliği Ölçeği'nin Türkçe uyarlaması: geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, *7*(48).
- Pires, E., Fernandes, M., Fernandes, C., & Veríssimo, M. (2024). The relationships between empathy and social behaviours in middle childhood. *Análise Psicológica*, *41*(2), 207-220. <https://doi.org/10.14417/ap.1996>
- Parker, J. G. ve Asher, S. R. (1993). Friendship and friendship quality in middle childhood: Links with peer group acceptance and feelings of loneliness and social dissatisfaction. *Developmental Psychology*, *29*, 611-621. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.29.4.611>
- Richaud de Minzi, M. C. (2013). Children's perception of parental empathy as a precursor of children's empathy in middle and late childhood. *The Journal of Psychology*, *147*(6), 563-576. <https://doi.org/10.1080/00223980.2012.721811>
- Rochat, M. J. (2023). Sex and gender differences in the development of empathy. *Journal of Neuroscience Research*, *101*(5), 718-729. <https://doi.org/10.1002/jnr.25009>
- Rose, A. J., & Asher, S. R. (2017). The social tasks of friendship: Do boys and girls excel in different tasks?. *Child Development Perspectives*, *11*(1), 3-8. <https://doi.org/10.1111/cdep.12214>
- Rose, A. J., & Smith, R. L. (2018). Gender and peer relationships. In Bukowski W. M., Laursen B., Rubin K. H. (Eds.), *Handbook of peer interactions, relationships, and groups* (2nd ed., pp. 571-589). Guilford.
- Rose, A. J., Schwartz-Mette, R. A., Smith, R. L., Asher, S. R., Swenson, L. P., Carlson, W., & Waller, E. M. (2012). How girls and boys expect disclosure about problems will make them feel: Implications for friendships. *Child Development*, *83*(3), 844-863. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01734.x>

- Rowell, H. C., Ciarrochi, J., Heaven, P. C., & Deane, F. P. (2014). The role of emotion identification skill in the formation of male and female friendships: A longitudinal study. *Journal of Adolescence*, 37(2), 103-111. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.11.005>
- Rudolph, K. D., & Dodson, J. F. (2022). Gender differences in friendship values: Intensification at adolescence. *The Journal of Early Adolescence*, 42(4), 586-607. <https://doi.org/10.1177/02724316211051948>
- Samuels, W. E., & Onuoha-Jackson, N. (2023). Learning to care: An in-school humane education program improves affective and cognitive empathy among lower-elementary students. *International Journal of Educational Research Open*, 5, 100292. <https://doi.org/10.1016/j.ijedro.2023.100292>
- Schoeps, K., Mónaco, E., Cotoí, A., & Montoya-Castilla, I. (2020). The impact of peer attachment on prosocial behavior, emotional difficulties and conduct problems in adolescence: The mediating role of empathy. *PLoS one*, 15(1), e0227627. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227627>
- Schwartz-Mette, R. A., Shankman, J., Dueweke, A. R., Borowski, S., & Rose, A. J. (2020). Relations of friendship experiences with depressive symptoms and loneliness in childhood and adolescence: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(8), 664. <https://doi.org/10.1037/bul0000239>
- Schwenck, C., Göhle, B., Hauf, J., Warnke, A., Freitag, C. M., & Schneider, W. (2014). Cognitive and emotional empathy in typically developing children: The influence of age, gender, and intelligence. *European Journal of Developmental Psychology*, 11(1), 63-76. <https://doi.org/10.1080/17405629.2013.808994>
- Shamay-Tsoory, S. G. (2011). The neural bases for empathy. *The Neuroscientist*, 17(1), 18-24. <https://doi.org/10.1177/107385841037926>
- Slaten, C. D., Ferguson, J. K., Allen, K.-A., Brodrick, D.-V., & Waters, L. (2016). School belonging: A review of the history, current trends, and future directions. *The Educational and Developmental Psychologist*, 33, 1–15. <https://doi.org/10.1017/edp.2016.6>
- Smith, R. L., & Rose, A. J. (2011). The “cost of caring” in youths' friendships: Considering associations among social perspective taking, co-rumination, and empathetic distress. *Developmental Psychology*, 47(6), 1792. <https://doi.org/10.1037/a0025309>
- Strauss, C. (2004). Is empathy gendered and, if so, why? An approach from feminist psychological anthropology. *Ethos*, 32(4), 432-457. <https://doi.org/10.1525/eth.2004.32.4.432>
- Stuijzand, S., De Wied, M., Kempes, M., Van de Graaff, J., Branje, S., & Meeus, W. (2016). Gender differences in empathic sadness towards persons of the same-versus other-sex during adolescence. *Sex Roles*, 75, 434-446. <https://doi.org/10.1007/s11199-016-0649-3>
- Tabachnik, B. & Fidell, L. S. (2013). *Using Multivariate Statistics*. Pearson.
- Tekçe, T., & Yurtal, F. (2020). The relationship between peer bullying and friendship quality in school-age children. *Pearson Journal Of Social Sciences & Humanities*, 5(9), 353-362.
- Ulus, L., & Sezgin, E. Y. (2019). Ergen bireylerin empati ve saldırganlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi. *Türkiye Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 23(3), 646-667.
- Underwood, M. K., & Rosen, L. H. (2009). Gender, peer relations, and challenges for girlfriends and boyfriends coming together in adolescence. *Psychology of Women Quarterly*, 33(1), 16-20. <https://doi.org/10.1111/j.1471-6402.2008.01468>

- Valkenburg, P. M., Sumter, S. R., & Peter, J. (2011). Gender differences in online and offline self-disclosure in pre-adolescence and adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 29(2), 253-269. <https://doi.org/10.1348/2044-835X.002001>
- Van der Graaff, J., Branje, S., De Wied, M., Hawk, S., Van Lier, P., & Meeus, W. (2014). Perspective taking and empathic concern in adolescence: Gender differences in developmental changes. *Developmental Psychology*, 50(3), 881–888. <https://doi.org/10.1037/a0034325>
- Van der Graaff, J., Carlo, G., Crocetti, E., Koot, H. M., & Branje, S. (2018). Prosocial behavior in adolescence: Gender differences in development and links with empathy. *Journal of Youth and Adolescence*, 47(5), 1086–1099. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0786-1>
- Van Noorden, T. H. J., Haselager, G. J., Cillessen, A. H. N., & Bukowski, W. M. (2015). Empathy and involvement in bullying in children and adolescents: A systematic review. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 637–657. <https://doi.org/10.1007/s10964-014-0135-6>
- Wang, D. , & Fletcher, A. C. (2017). The role of interactions with teachers and conflict with friends in shaping school adjustment. *Social Development*, 26, 545–559. <https://doi.org/10.1111/sode.12218>
- Wang, M., Wang, J., Deng, X., & Chen, W. (2019). Why are empathic children more liked by peers? The mediating roles of prosocial and aggressive behaviors. *Personality and Individual Differences*, 144, 19-23. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2019.02.029>
- Williford, A., Boulton, A. J., Forrest-Bank, S. S., Bender, K. A., Dieterich, W. A., & Jenson, J. M. (2016). The effect of bullying and victimization on cognitive empathy development during the transition to middle school. *Child & Youth Care Forum*, 45, 525-541. <https://doi.org/10.1007/s10566-015-9343-9>
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2019). Empathy and callous–unemotional traits in different bullying roles: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 20(1), 3-21. <https://doi.org/10.1177/1524838016683456>

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Yeşim YURDAKUL
yesimyurdakul@akdeniz.edu.tr

Adaptation of the Organizational Change and Psychological Uncertainty Scale into Turkish

Ramazan Özkul, Harran University, ORCID ID: 0000-0001-9757-6062

Ramazan Atasoy, Harran University, ORCID ID: 0000-0002-9198-074X

Abstract

The aim of this study is to adapt a valid and reliable measurement tool into Turkish to determine the organizational change and psychological uncertainty situations of employees working in educational institutions. The research data was obtained from a total of 305 teachers (AFA=150 and DFA=144) working in public schools at secondary and high school levels in the 2023-2024 academic year in Malatya province. Easy accessibility method was used in the sampling selection and data collection processes. Exploratory and confirmatory factor analysis was conducted within the scope of validity studies. Cronbach Alpha internal consistency coefficients were calculated for reliability studies. As a result of the exploratory and confirmatory factor analysis, it was determined that the scale had a structure consisting of four dimensions and thirteen items and that the factor loadings of the items in the scale were between ".744" and ".872". It was determined that the scale's explanation rate of the total variance was 71.76%. Then, the four-factor structure of the scale was tested with confirmatory factor analysis. Level 1 and level 2 fit index values obtained as a result of confirmatory factor analysis, respectively ($\chi^2/sd= 1.81$ and 1.80 , $RMSEA=0.075$ and 0.075 , $CFI=0.925$ and 0.923 , $TLI=0.901$ and 0.901 , $SRMR=0.067$ and 0.075), respectively. has shown that it has validity. As a result of the analyzes regarding reliability studies, the Cronbach Alpha internal consistency coefficient of the scale was calculated between ".76 and .85" for all dimensions. The results of the analyzes show that the Organizational Change and Psychological Uncertainty Scale is a valid and reliable scale.

Keywords: *Teacher, Organizational change, Psychological uncertainty, Scale adaptation*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1220-1239
DOI
10.17679/inuefd.1478457

Article Type
Research Article

Received
04.05.2024

Accepted
07.12.2024

Suggested Citation

Özkul, R. & Atasoy, R. (2024). Adaptation of the organizational change and psychological uncertainty scale into Turkish. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1220-1239. DOI: 10.17679/inuefd.1478457

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Organizational change has an important role in the survival and success of organizations (Kotter & Schlesinger, 2008). Moran and Brightman (2001) define organizational change as the continuous reorientation of the organization to keep up with the changing demands of customers. Van Tonder (2004) argues that change in the business environment is very important and progressing rapidly. Applebaum et al. (1998) argue that the pace of change is a necessity of the modern age. In this study, four dimensions regarding organizational change are discussed: tightness of change, transformational change, planning of change and uncertainty of change. It is considered important for leaders in educational organizations to be pioneers in change and to develop positive relationships with employees. High levels of leader support are considered a coping resource because they provide information and advice that an individual can benefit from when faced with change (Russell et al., 1987).

Purpose

The originality of this research is the introduction of a Turkish scale into the literature that can directly measure organizational change and the psychological uncertainty that causes change. An important contribution of this study is to demonstrate that individuals perceive and differentiate the frequency of change, the planning of change, and the transformational impact of change, and offers a new way of conceptualizing and measuring the uncertainties that individuals face in organizations. The aim of this study is to adapt a valid and reliable measurement tool into Turkish that measures organizational change and uncertainty about change in educational organizations.

Method

In this research, quantitative research methods were used and a cross-sectional survey design was carried out. This research covers teachers working in public schools at secondary and high school levels in the 2023-2024 academic year within the borders of Malatya province. Easy accessibility method was used in the sampling selection and data collection processes. Convenience sampling, one of the simple random sampling methods, defines the easily accessible sample in cases where there are limitations in terms of time, money and labor (Büyüköztürk, 2012). In the study, two separate data were collected from a total of 305 teachers, 155 for exploratory factor analysis (EFA) and 150 for confirmatory factor analysis (CFA). In the context of the purpose of the research, the processes of adapting the measurement tool developed by Rafferty and Griffin (2006) to determine the levels of organizational change into Turkish were carried out step by step and meticulously. The organizational change scale, which consists of 13 items, is scaled with a seven-point Likert-type rating. Data were analyzed using Mplus 8.3 and IBM SPSS Statistic 27 software.

Findings

In the study, the KMO value of the scale was found to be 0.757 and Bartlett's test [$\chi^2=879.820$; $df=78$; $p<.001$] was found to be significant. The total variance explained was found to be 71.991%. As a result of the factor analysis, the dimensions of the four-factor and 13-item scale were named as the 1st factor "Frequency of Change", the 2nd factor "Planned Change", the 3rd factor "Transformational Change" and the 4th factor "Psychological Uncertainty". CFA was applied to verify the construct validity of the data set of the four-dimensional scale. It can be said that the 1st and 2nd level fit indices show an acceptable good fit. The first fit index (χ^2/df : 1.81 and 1.80) indicates perfect fit at both levels. In this study, the RMSEA value was found to be .075 at both levels. However, CFI and TLI fit values were found to be .925 and .901, respectively, and both indexes being above .90 indicate good fit. Finally,

the SRMR fit index (SRMR=.067-.075) also indicates an acceptable good fit. In this context, CFA fit index data shows that the model is confirmed.

Discussion & Conclusion

Within the scope of this study, the Turkish adaptation of the Organizational Change and Uncertainty Scale developed by Rafferty and Griffin (2006) was made and the necessary validity and reliability calculations were presented. In this sense, the scale can be used as a valid and reliable measurement tool to measure change situations in educational institutions. Considering the relevant literature, the concepts and theoretical foundations for understanding the organizational change process (Armenakis & Bedeian, 1999; Lazarus and Folkman, 1984; Rafferty & Griffin, 2006 & Rafferty et al., 2013), the dimensions that form the framework of the organizational change and uncertainty scale (frequency of change, transformation of change, planning of change and uncertainty of change). In this sense, in measuring the concept of organizational change and specifically the uncertain aspect of change, the organizational change and uncertainty scale can be evaluated as a result of the accumulation of field (organizational change) over the years.

Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik Ölçeğinin Türkçeye Uyarlanması

Ramazan Özkul, Harran Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9757-6062

Ramazan Atasoy, Harran Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9198-074X

Öz

Bu çalışmanın amacı eğitim kurumlarında görev yapan çalışanların örgütsel değişim ve belirsizlik durumlarını belirlemek üzere geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasıdır. Araştırma verileri Malatya ilinde, 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve lise öğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapan (AFA=150 ve DFA=144) toplam 305 öğretmenden elde edilmiştir. Örneklem seçimi ve veri toplama süreçlerinde kolay ulaşılabirlik yöntemi kullanılmıştır. Geçerlik çalışmaları kapsamında açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi yapılmıştır. Güvenirlik çalışmaları ile ilgili Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayıları hesaplanmıştır. Yapılan açıklayıcı ve doğrulayıcı faktör analizi sonucunda ölçeğin dört boyut ve on üç maddeden oluşan bir yapıya sahip olduğu ve ölçekte yer alan maddelerin faktör yüklerinin ".744" ile ".872" arasında değer aldığı belirlenmiştir. Ölçeğin, toplam varyansı açıklama oranının % 71,76 olduğu belirlenmiştir. Daha sonra ölçeğin dört faktörlü yapısı doğrulayıcı faktör analizi ile test edilmiştir. Doğrulayıcı faktör analizi sonucunda elde edilen düzey 1 ve düzey 2 uyum indeksi değerleri sırasıyla ($\chi^2/sd= 1.81$ ve 1.80 , RMSEA=0.075 ve 0.075, CFI=0.925 ve 0.923, TLI=0.901 ve 0.901, SRMR=0.067 ve 0.075) ölçeğin yapı geçerliğine sahip olduğunu göstermiştir. Güvenirlik çalışmaları ile ilgili yapılan analizler sonucunda ölçeğin Cronbach Alpha iç tutarlılık katsayısı tüm boyutlar için ".76 ve .85" aralığında hesaplanmıştır. Analizlerin sonucu, Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik (ÖDB) Ölçeğinin geçerli ve güvenilir bir ölçek olduğunu göstermektedir.

Anahtar Kelimeler:Öğretmen, Örgütsel değişim, Psikolojik belirsizlik, Ölçek uyarlama



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1220-1239

DOI

10.17679/inuefd.1478457

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi

04.05.2024

Kabul Tarihi

07.12.2024

Önerilen Atıf

Özkul, R. & Atasoy, R. (2024). Örgütsel değişim ve psikolojik belirsizlik ölçeğinin Türkçeye uyarlanması. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1220-1239. DOI: 10.17679/inuefd.1478457

1. Giriş

Örgütsel değişim, örgütlerin hayatta kalması ve başarısında önemli bir role sahiptir (Kotter & Schlesinger, 2008). Moran ve Brightman (2001) ile Ratnawati ve diğerleri (2024) örgütsel değişimi, müşterilerin değişen taleplerine ayak uydurmak için örgütün sürekli olarak yeniden yönlendirilmesi olarak tanımlamaktadır. Van Tonder (2004) iş ortamındaki değişimin çok önemli olduğunu ve hızla ilerlediğini ileri sürmektedir. Daft (2014) örgütün içinden veya dışından gelen yeni bir fikir veya sürecin örgütsel değişimi tetiklediğini belirtmiştir. Applebaum ve diğerleri (1998) değişimin hızının modern çağın bir gereği olduğunu savunmaktadır.

Değişime karşı çıkan veya değişimde başarısız olan örgütler geride kalmakta ve sürdürülebilirliklerinden ciddi şekilde ödün verme olasılığıyla karşı karşıya kalmaktadırlar (Cummings & Worley, 2001). Değişim, bireyden bir kuruma kadar farklı düzeylerde etkiler yaratabilen bir süreçtir (Van de Ven & Poole, 1995). Genellikle olumlu gelişmelere yol açabilse de bu süreçte pek çok birey değişime karşı direnç gösterebilir (Jansen, 2000). Ancak çağdaş örgütler, sürdürülebilir ve istenen değişimin gerçekleştirilmesinde genellikle beklenen etkileri göstermekte zorlanmaktadır (Stouten vd., 2018). Bu durum, değişim girişimlerinin endişe verici seviyelere ulaşmasına neden olabilir (Lewis, 2019). Örneğin, uygulanan değişimlerde %80 oranında hoşnutsuzluk, %43 oranında erteleme ve %28 oranında vazgeçme durumları yaşanabilmektedir (Cartwright & Schoenberg, 2006; Washington & Hacker, 2005). Bu tür durumlar, araştırmacıları değişim üzerinde etkili olan dinamikleri incelemeye yöneltmiştir. Örgütsel sistemler günlük ihtiyaçları karşılamadığında, örgütsel değişiklikler gerekli hâle gelir (Da Ros vd., 2024). Bu değişiklikleri ve karmaşıklıklarını incelemek, örgütsel karar alma süreçlerine en pratik şekilde rehberlik edebilir (Da Ros vd., 2023). Bu bağlamda, örgüt çalışanlarının değişim sürecine karşı tutumları önemli bir dinamik olarak öne çıkmaktadır (Clegg & Walsh, 2004).

Örgütsel değişime ilişkin alan yazınında pek çok çalışma bulunmasına rağmen, bunlardan çok azı değişimin bireyler için dikkat çekici olan ve çalışanların tutumlarını etkileyen yönlerine odaklanmaktadır. Alan yazınında, değişimde sinizm (Reichers vd., 1997), değişime hazırlıklı olmak (Armenakis vd., 1993; Çalışkan, 2019), değişime karşı açık olmak (Bozbayındır & Alev, 2018; Çalık & Er, 2014), değişime dirençli olmak (Clarke vd., 1996; Piderit, 2000) kavramları incelenmiştir. Lazarus ve Folkman (1984) değişimin sıklığı ve değişimin planlaması ile ilgili öne sürdüğü bilişsel fenomenolojik modelde stres ve stresle başa çıkmayı incelemiştir. Bu durum değişimin bireyler için neden dikkat çekici olduğunu ve çalışanların tutumlarını ve iş doyumunu nasıl etkileyebileceklerini açıklamak için önemlidir. Özel olarak bu model, bireylerin kişisel olarak değişimi değerlendirmelerini ve sonucunda iş doyumlarını ya da işten ayrılma niyetlerini etkileme üzerine öneriler sunmaktadır (Rafferty & Griffin, 2006). Bu kapsamda eğitim yöneticileri ve uygulayıcılarının meydana gelen değişimlerde hangi özelliklerin çalışanların değişime tepkilerini etkilediğine dair fikirleri olmadığında değişimi etkili yönetmeleri zor olabilmektedir.

Lazarus ve Folkman'ın (1984) etkileşimsel modeli birçok araştırmada örgütsel değişimin başa çıkma ve iş doyumunu üzerindeki etkisini farklı açılardan araştırmak için kullanılmıştır. Bu araştırmalardan bazılarında değişimin etkilerinden korunmak için; örgütlerini küçültme (Gowan vd., 1999), örgütlerini birleştirme (Armstrong-Stassen vd., 2001; Fugate vd., 2002) ve satın alma (Scheck & Kinicki, 2000) süreçleri araştırılmıştır. Bu çalışmalar önemlidir ancak değişimin çalışanlar üzerindeki olumsuz sonuçlarına değinmemektedir. Çünkü değişim durumlarının hangi özelliklerinin olumsuz algılandığını ve istenmeyen sonuçlarla ilişkilendirildiğini bilmeden, değişimi yönetmek zordur (Rafferty & Griffin, 2006). Örgütlerde değişim döneminde çalışanlar üzerinde hem olumsuz hem de olumlu etkiler yaşanmaktadır ancak değişim döneminde çalışanların hissettiği olumsuz etkilerin daha fazla hissedilmesi söz konusudur (Maheshwari & Vohra, 2015). Stuart (1996) çalışanların yaşadığı olumsuz etkileri stres, düşük moral, kaygı,

sadakat eksikliği ve çalışan bağlılığı eksikliği olarak belirtilmektedir. Bennett ve Durkin (2000) ise olumlu etkiler olarak iş doyumunu ve yüksek motivasyonu ifade etmiştir.

Lazarus ve Folkman (1984) ve Rafferty ve Griffin (2006) bireyler için dikkat çekici olan ve çalışanların değişime tepkilerini etkilemesi muhtemel olan değişim olaylarının üç spesifik özelliğini vurgulamıştır. Bu özellikler değişimin sıklığı, değişimin dönüşümsel etkisi ve değişimin planlanmasıdır. Lazarus ve Folkman (1984), yakınlık, süre ve olayları çevreleyen zamansal belirsizlik dâhil olmak üzere, bireyler üzerinde olumsuz etki yaratabilecek durumların bir dizi zamansal özelliğini tanımlamıştır. Başka araştırmacılar, bireylerin işyerindeki değişimin zamanlaması ile ilgilendiklerini ve değişimin çok sık mı yoksa seyrek mi olacağı konusunda yargıda bulduklarını ileri sürmüşlerdir (Glick vd., 1995; Monge, 1995). Bireylerin çalışma ortamlarında değişimin ne sıklıkla meydana geldiğine ilişkin algılarını öne çıkaran değişim sıklığı, değişimin bireyler için dikkat çekici önemli bir özelliği olarak tanımlanmıştır (Rafferty & Griffin, 2006).

Örgütsel değişimin bireylerin kendileri, işleri ve çalışma arkadaşları üzerindeki etkisinin ne olduğunun araştırılması konusunda önemli bir fikir birliği vardır (Herscovitch & Meyer, 2002; Weber & Manning, 2001). Rafferty ve Griffin (2006) değişimin etkisinin bireyler için belirgin olduğunu ve değişimin, geleneksel çalışma yöntemleri, değerler, yapı da dâhil olmak üzere bir örgütün temel sistemlerinde ne ölçüde değişiklik içerdiğine ilişkin bireyin algısını ifade ederken dönüşümsel değişim terimini kullanmıştır. Levy (1986) dönüşümsel değişimin, bir örgütün temel yönlerinde büyük bir değişimi içerdiğini belirtmiştir. Dönüşümsel değişiklikler, bir örgütün temel yönlerinde yapılan değişiklikleri temsil eder ve bu tür değişiklikler, bireyleri bir örgütteki konumlarını dikkatli bir şekilde düşünmelerine teşvik eder (Rafferty & Griffin, 2006).

Değişime eşlik eden planlamanın çalışanlar için büyük önem taşıdığını göstermektedir (Armenakis vd., 1999; Korsgaard vd., 2002; Levy, 1986; Ratnawati vd., 2024). Araştırmacılar, planlamanın örgütsel değişim çabalarından önce gelmesi durumunda bireylerin iş doyumunu arttırdığını bildirmişlerdir (Korsgaard vd., 2002). Planlı değişim, bireylerin değişimin uygulanmasından önce müzakere ve hazırlığın yapıldığına dair algısı olarak tanımlanmaktadır. Değişimi önceden planlamak için çaba gösterildiğinde, insanlara değişimin yakınlığı ve değişimin olası süresi hakkında bilgi verildiğinden değişim daha öngörülebilir hâle geldiği belirtilmiştir (Rafferty & Griffin, 2006). Bazı araştırmacılar, planlı değişimin değişim yanlısı ve isteksiz güçler arasında güç değişimi olduğuna (Czarniawska & Joerges, 1996), diğer taraftan başarılı ve planlı bir değişimin çalışanların değişime hazır olmasını, üst yönetimin kararlılığını, çalışanların desteğini ve değişime açık bir örgüt kültürünü gerektirdiğini göstermektedir (Weber & Manning, 1998). Örgüt üyelerinin çevredeki değişiklikleri algılama ve bu değişime hazırlanma şeklinin, örgütsel değişimi anlamada kilit nokta olduğu belirtilmiştir (Meindl & Porac, 1994).

Birçok araştırmacı, değişimin önemli bir sonucunun çalışanların belirsizliği olduğunu bulmuşlardır (Burnes, 2004; Davy vd., 1988; Nelson vd., 1995). Lazarus ve Folkman (1984) belirsizliğin bireyler için zararlı veya olumsuz bir özellik olarak tanımlamaktadır. Belirsizlik, bir olayın neyi ifade ettiği veya neyi işaret ettiğine dair psikolojik şüphe durumunu ifade eder (DiFonzo & Bordia, 1998). Araştırmalar, psikolojik belirsizliğin iş doyumunu ve işten ayrılma gibi bir dizi sonuçla ilişkili olduğunu göstermektedir (Moyle & Parkes, 1999).

Bu çalışmada örgütsel değişimle ilgili olarak değişimin sıklığı, dönüşümsel değişim, değişimin planlanması ve değişimin belirsizliği olmak üzere dört boyut ele alınmıştır. Eğitim örgütlerinde liderlerin değişimde öncü olmaları ve çalışanlarla ilgili olumlu ilişkiler geliştirmeleri önemli görülmektedir. Yüksek düzeyde lider desteği, bireyin değişimle karşı karşıya kaldığında yararlanabileceği bilgi ve tavsiyeleri sağladığı için başa çıkma kaynağı olarak kabul edilmektedir (Russell vd., 1987). Ayrıca destekleyici liderliğin değişimin sıklığı, değişimin dönüşümü ve değişimin planlanması üzerinde de güçlü bir etkiye sahip olduğunu, liderlerin destek sağlama

ihtiyacını anlamalarını ve değişen bir ortamda bireylerin ihtiyaçlarını dikkate almalarını sağlamanın önemli olduğu vurgulanmaktadır (Rafferty & Griffin, 2006). Yine, vicdanlılık, güvenilirlik, sorumluluk ve organize olma becerisi gibi kişilik özellikleri değişimde önemli kavramlardır (Costa & McCrae, 1989). Çünkü bu kişilik özellikleri yüksek olan bireylerin değişimle karşılaştıklarında başa çıkma olasılıkları yüksek olacaktır (Barrick & Mount, 1991). Özkul ve Dönmez' e (2023) göre öz-yeterlik inancı yüksek öğretmenlerin zorluklarla karşılaştıklarında daha fazla mücadele ve esneklik gösterdiklerini belirtmiştir. Ancak gelişen teknolojiler ve küreselleşme nedeniyle eğitimde değişimlerle karşı karşıya kalan öğretmenlerin bu alanlardaki ustalık ve rol model deneyimlerinin sınırlı olması nedeniyle öz yeterliklerinin düşük olduğunu vurgulamışlardır. Günümüzde çağdaş eğitim örgütleri, eğitimin sürdürülebilirliği ve uluslararası rekabet edebilirlik açısından değişim baskısı altındadır. Bu hızlı değişimler, özellikle bilgi ve iletişim teknolojilerindeki hızlı ilerlemeler, eğitim hizmetinin içeriğinden ve sunumuna, eğitim yönetimine kadar eğitim örgütlerinin birçok yapı ve sürecini etkilemektedir (Atasoy, 2020). Değişime hazır olma, üyelerin değişim yaklaşımına yönelik değerlerini, inançlarını, tutumlarını ve niyetlerini derinlemesine anlamakla ilgilidir. Lewin'in değişim modeline göre taşınma aşaması, yeni bir sisteme geçilerek örgütsel değişimin başlatılması süreci olarak algılanmalıdır (Çoban vd., 2019). Yapılan örgütsel değişikliklerin daha uyumlu ve esnek bir örgüt yaratma çabalarında etkili olabilmesi için örgütsel değişimin bireyin davranışındaki ve örgütsel süreçlerdeki değişikliklere yönlendirilmesi gerekir (Carte & Fariña, 2021).

Eğitim sistemi özelinde okulun hedeflerinin geliştirilmesi, müfredatın koordinasyonu, uygun personel katılım boyutu, okulun gelişim yolculuğundaki konumuna bağlı olarak değişebilir. Bununla birlikte, uzun vadeli, sürdürülebilir iyileştirmenin sonuçta personelin okulda önerilen değişiklikler üzerinde artan düzeyde sahiplenme üstlenmesine bağlı olacağını söylemek yanlış olmaz (Hallinger, 2003). Örgütsel değişimlerde hükümet politikalarının ve yapılan değişikliklerin önemi vurgulanmaktadır (Liou, 2024). Milli Eğitim Bakanlığının 2023-2024 eğitim-öğretim yılında yeni müfredat değişikliğinin kademeli olarak uygulanmaya başlayacağını duyurması ve bu konuda çalışmalar yürütmesi öğretmenlerin örgütsel değişimleri nasıl algıladığı sorusunu ön plana çıkarmaktadır. Bu araştırmanın özgünlüğü doğrudan örgütsel değişimi ve değişime neden olan dönüşümsel etkisi ile psikolojik belirsizliğin ölçülebileceği bir Türkçe ölçeğin alan yazınına kazandırılmasıdır. Bu çalışmanın önemli bir katkısı, bireylerin değişimin sıklığını, değişimin planlanmasını, değişimin dönüşümsel etkisini algılayıp farklılaştırdığını göstermek ve bireylerin örgütlerde karşılaştığı belirsizliklerin kavramsallaştırılması ve ölçülmesinin yeni bir yolunu sunmaktadır. Bu boyutlar bir eğitim ortamındaki değişimin genel özelliklerini ifade ettiğinden, değişimi deneyimleyen çoğu eğitim kuruluşu ile alakalı olması beklenmektedir. Bu çalışmanın amacı eğitim örgütlerinde örgütsel değişim ve değişim ile ilgili belirsizliği ölçen geçerli ve güvenilir bir ölçme aracının Türkçeye uyarlanmasıdır.

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu çalışmada, nicel araştırma yöntemleri kullanılmış olup kesitsel bir anket tasarımı gerçekleştirilmiştir (Wang & Cheng, 2020). İlk olarak, örneklem seçimi ve veri toplama metodolojileri ayrıntılı bir şekilde sunulmuştur. Araştırmanın devamında ise, veri analizi ve ölçek uyarlama süreçleri kapsamlı bir biçimde ele alınarak açıklanmıştır.

2.2. Örneklem

Bu araştırma, Malatya ili sınırları içerisinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve lise öğretim düzeyindeki devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenleri kapsamaktadır. Örneklem seçimi ve veri toplama süreçlerinde kolay ulaşılabilirlik yöntemi

kullanılmıştır. Uygun örnekleme, zaman, para ve işgücü bakımından sınırlılıkların olduğu durumlarda kolay ulaşılabilen örneklem tercih edilebilmektedir (Büyüköztürk, 2014). Araştırmada açıklayıcı faktör analizi (AFA) için 155, doğrulayıcı faktör analizi için (DFA) 150 olmak üzere toplam 305 öğretmene ait iki ayrı veri toplanmıştır. AFA örnekleminde beş (5), DFA örnekleminde ise altı (6) katılımcı verisinde eksik ve hatalı veri girildiğinden dolayı örneklemden çıkartılmasına karar verilmiştir. Comrey (1988) araştırmanın her iki örneklemini için (AFA=150; DFA=144) toplamda 294 kişilik bir katılımcı grubunun 13 maddelik bir ölçek uyarlama/geliştirme çalışmaları için yeterli olduğunu ifade etmektedir.

Birinci örneklem AFA grubunda yer alan öğretmenlerin %53.3'ü kadın (n=80), %46.7'si ise erkektir (n=70). Öğretmenlerin %3.3'ü okul öncesi eğitim kurumlarında (n=5), % 30'u (n=45) ilkokullarda, %39.6'sı ortaokullarda (n=60), %27.1'i liselerde (n=40) görev yapmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerin %48.7'ü 1-10 yıl (n=73), %33,4'ü 11-20 yıl kıdeme (n=50), %18'si 21 yıl ve üstü kıdeme (n=27) sahiptir.

İkinci örneklem AFA grubunda yer alan öğretmenlerin %53.6'sı kadın (n=77), %46.4'ü ise erkektir (n=67). Öğretmenlerin %3.5'i okul öncesi eğitim kurumlarında (n=5), % 28.8'i (n=41) ilkokullarda, %38.6'sı ortaokullarda (n=56), %28.1'i liselerde (n=42) görev yapmaktadır. Bu gruptaki öğretmenlerin %47.2'si 1-10 yıl (n=68), %34'ü 11-20 yıl kıdeme (n=49), %18.9'si 21 yıl ve üstü kıdeme (n=27) sahiptir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmanın amacı bağlamında örgütsel değişim düzeylerinin belirlenmesine yönelik Rafferty ve Griffin (2006) tarafından geliştirilen ölçme aracının Türkçeye uyarlanması süreçleri adım adım ve titizlikle işletilmiştir. Bu bağlamda öncelikle ilgili ölçek sahibi yazardan e-posta yoluyla (Ek-1) ölçek uyarlama izin süreçleri takip edilmiş (Ek-2) ve gerekli onay alındıktan sonra uyarlama için çeviri işlemleri safhasına geçilmiştir. Hazırlanan taslak metin, alan uzmanı iki akademisyene tekrar gönderilerek maddelerin anlaşılabilirliği ve içerik uygunluğu hakkında kendilerinden görüş ve öneriler istenmiştir. Bu görüş ve öneri dönütleri doğrultusunda gözden geçirilen ölçek, Malatya'da görev yapan 20 kişilik bir öğretmen grubuna uygulanmıştır.

Ölçeğin kaynak dile çeviri örneği ile orijinal ölçek arasında anlamsal açıdan bir farklılık olup olmadığı ölçeği uyarlayan yazarlar tarafından incelenmiştir. Bu kapsamda iki maddenin çevirisinde küçük düzeltmeler yapılmıştır ve sonrasında uygulanmak üzere ölçeğin Türkçe formu oluşturularak veri toplama aşamasına geçilmiştir. Veriler, Malatya ili sınırları içerisinde 2023-2024 eğitim-öğretim yılında ortaokul ve lise devlet okullarında görev yapmakta olan öğretmenlerden Google form aracılığıyla çevrim içi olarak toplanmıştır. Veriler için belirli okullara odaklanılmış ve veri kalitesini sağlamak için veri toplama aracı gönderilmeden önce okul müdürleriyle telefonla görüşülmüştür. 13 maddeden oluşan örgütsel değişim ve psikolojik belirsizlik ölçeği, yedili Likert tipi derecelendirme ile ölçeklendirilmiştir. Öğretmenlerden, son bir yıl içinde çalışma ortamlarında meydana gelen değişiklikleri göz önünde bulundurarak değişim maddelerine yanıt vermeleri istenmiştir. Likert tipi ölçeklendirme skalası 1 = (Kesinlikle Katılmıyorum); 2 = (Katılmıyorum); 3 = (Pek Katılmıyorum); 4 = (Kararsızım); 5 = (Biraz Katılıyorum); 6 = (Katılıyorum); 7 = (Kesinlikle Katılıyorum) şeklindedir. Dört faktörlü ölçek sırasıyla değişim sıklığı (DS), planlı değişim (PD), dönüşümsel değişim (DD) ve psikolojik belirsizlik (PB) başlıkları altında toplanmıştır. DS boyutuna madde örneği aşağıdaki gibidir: 'Değişim her zaman oluyormuş gibi hissediyorum.' Bu ölçeğin Cronbach alfa değeri orijinal her iki örnekleme de .76 olup bu çalışmada AFA ve DFA için sırasıyla .80 ve .79 bulunmuştur. PD boyutundaki bir maddeye örnek olarak 'Değişim, yöneticim / kurumum tarafından önceden hazırlık ve planlama yapılmasını gerektirdi.' Bu boyutun orijinal halindeki iki farklı örnekleme Cronbach alfa değerleri .76 ve .90 olup bu çalışmada ise .76 ve .75 bulunmuştur. DD boyutunda bir madde örneği 'Çalışma ortamımın değerlerinde değişiklikler vardır.' şeklindedir. Bu boyutun orijinal halindeki iki farklı örnekleme Cronbach alfa değerleri .87 ve .89 olup bu

çalışmada her iki örnekleme de .83 bulunmuştur. Milliken (1987) tarafından yapılan çalışma temel alınarak Rafferty ve Griffin (2006) tarafından geliştirilmiş olan PB boyutuna örnek madde ise 'Değişime nasıl tepki vereceğim konusunda genellikle kararsızım.' şeklindedir. Bu boyutun orijinal halindeki iç tutarlılık [Cronbach alfa] değerleri sırasıyla .88 ve .91 olup araştırmamızda .85 ve .84 olarak tespit edilmiştir. Cronbach Alfa Güvenirliği için kabul edilen eşik değer .70 ve üzeri olması iç tutarlılık (Nunnally, 1978) için yeterli görülmektedir.

2.4.Verilerin Analizi

Veriler, Mplus 8.3 (Muthén & Muthén, 2017) ve IBM SPSS Statistic 27 yazılımları kullanılarak analiz edilmiştir. Çalışmaya esas teşkil eden veriler Google form üzerinden çevrim içi olarak toplanmıştır. Analize tabi tutulan her iki veri setinde eksik ve hatalı verilerden arındırılmış (11 veri analizden çıkartılmıştır) şekilde tasarlanmıştır. Araştırmada, Türkçeye uyarlanan ölçeğin yapı geçerliğinin sınanmasında önce AFA ve sonrasında DFA analizleri test edilmiştir (Büyükoztürk vd., 2016). Ölçeğe ilişkin verilerin normal dağılım gösterip göstermediği konusu çarpıklık ve basıklık katsayılarına, histogram, kutu-çizgi ve Q-Q grafikleri dağılımlarına bakılarak karar verilmiştir. Ölçek maddelerinin ve/veya alt boyutlarının çarpıklık (skewness) ve basıklık (kurtosis) katsayıları ± 1 arasında olması sosyal bilimlerde normallik dağılımı için yeterli görülmektedir (George & Mallery, 2010). Türkçeye uyarlaması yapılan ölçeğin gerekli normallik varsayımlarını sağladığı görülmüştür. Aritmetik ortalama (χ), standart hata (SH), çarpıklık ve basıklık dâhil olmak üzere tanımlayıcı istatistikler sonucunun istenen değerler arasında olduğu görülmüştür (Tablo 1). Ayrıca Cronbach Alpha (α) değerleri incelenmiştir. Değişkenler arasında ilişki olup olmadığını incelemek için Pearson korelasyonları (Tablo 2) hesaplanmıştır.

Tablo 1.

Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik Ölçeğine ilişkin Betimsel istatistikler

ÖDÖ	Örneklem 1 (AFA)						Örneklem 2 (DFA)					
	n	α	χ	sh	ζ	b	n	α	χ	sh	ζ	b
DS	150	.80	3.73	1.41	.216	-.743	144	.79	3.70	1.40	.229	-.736
PD	150	.76	4.51	1.24	-.364	-.598	144	.75	4.48	1.23	-.349	-.595
DD	150	.83	4.37	1.38	-.199	-.514	144	.83	4.32	1.36	-.177	-.488
PB	150	.85	3.31	1.23	.306	-.581	144	.84	3.60	.94	.333	-.599

Not: ÖDÖ: Örgütsel değişim ve psikolojik belirsizlik ölçeği; α : İç tutarlılık [Cronbach alfa]; sh: standart hata; ζ : Çarpıklık [skewness]; b: Basıklık [kurtosis]

Örgütsel değişim ve psikolojik belirsizlik ölçeğinin dört alt boyutlarına ilişkin tek değişkenli normal dağılım istatistiklerine göre çarpıklık ve basıklık değerlerinin örneklem 1 için [DS: .216/- .743; PD: -.364/- .598; DD: -.199/- .514; PB: .306/- .581] ve örneklem 2 için [DS: .229/- .736; PD: -.349/- .595; DD: -.177/- .488; PB: .333/- .599] normallik varsayımlarını karşıladığı, verilerin normalden önemli bir sapma göstermediği tespit edilmiştir. Çokluk vd., (2014) çarpıklık ve basıklık değerleri varsayımının ± 1 aralığında dağılmasının sosyal bilimler için normallik varsayımı için yeterli olabileceğini belirtmektedir. Ayrıca, çok değişkenli normallik ve doğrusallık durumunu için her gruba ait saçılma matrisleri de incelenmiştir (Çokluk vd., 2014). Saçılma matrisi dağılımları şekillerinin elips şeklinde olduğu görülmüş olup çok değişkenli normallik ve doğrusallık varsayımlarının sağlanmış olduğu anlamına gelmektedir. Diğer taraftan, uyarlanan örgütsel değişim ve psikolojik belirsizlik ölçeğinin Tablo 2'de de gösterildiği gibi alt boyutları arasındaki korelasyon değerleri değerlendirildiğinde faktörler arasında çoklu bağlantı sorununun olmadığı bir diğer göstergesi olan (Tabachnick & Fidell, 2013) üst değer olarak kabul edilen .90'nın altında bulunmuştur. Örgütsel değişim ve psikolojik belirsizlik ölçeğinin alt boyutları için korelasyon değerleri Tablo 2'de sunulmuştur.

Tablo 2.*Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik Ölçeğinin Alt Boyutları için Korelasyon Değerleri*

Örgütsel Değişim	1	2	3	4
1. DS	1			
2. PD	.324**	1		
3. DD	.441**	.400**	1	
4. PB	.347**	.192*	.298**	1

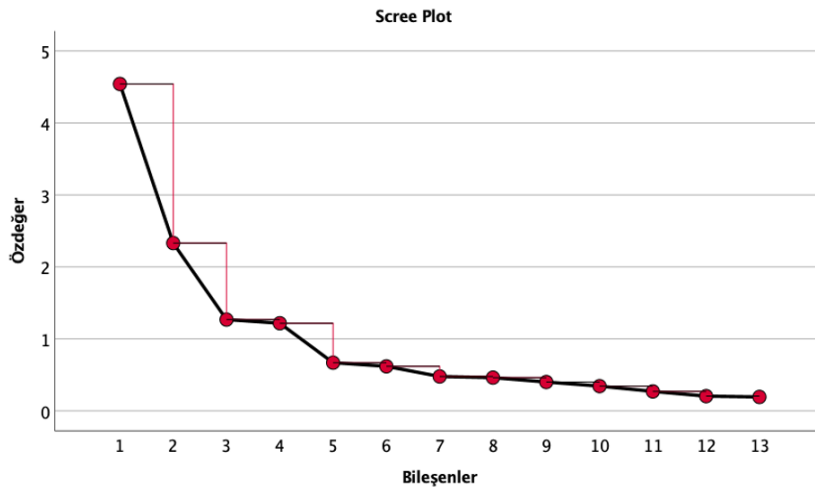
**p<.01; *p<.05

Raporlama sürecinde elde edilen DFA sonuçları, modelin genel uygunluğunu test etmek için Ki-kare Değerinin Serbestlik Derecesine Oranı, Orantılı Uyum İndeksi (CFI), örneklem büyüklüğünün etkisini ortadan kaldırmak için Tucker-Lewis İndeksi (TLI), ana kütleli kovaryans matrisi ile ne derece uyumlu olup olmadığını gösteren Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA) ve Standardize Edilmiş Kök Ortalama Kare Artık (SRMR) ölçütleri baz alınarak değerlendirilmiştir. Uyum indekslerinin değerlendirilmesinde, $\chi^2/sd < 3$; CFI için $>.90$, TLI için $>.90$, RMSEA için $<.08$ ve SRMR için ise $<.08$ kriterleri temel alınmıştır (Çokluk vd., 2014; Hu ve Bentler, 1999).

3. Bulgular

3.1. Açıklayıcı Faktör Analizi

Tüm varsayım testleri yapıldıktan sonra, SPSS 27 programıyla verilerin faktör analizi için uygunluğu incelenmiştir. Bu süreçte, Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) değeri, Bartlett Küresellik Testi sonuçları, faktör yük değerleri, madde toplam korelasyonları ve özdeğeri 1'den büyük olan ölçek maddelerinin orijinal ölçekle uyumu değerlendirilmiştir. Araştırmada ölçeğin KMO değeri 0.757 hesaplanmış ve Bartlett testi ise [$\chi^2=879.820$; $df=78$; $p<.001$] anlamlı olarak bulunmuştur. Bartlett test sonucunun .05'den düşük olması anlamlı olması için yeterlidir (Can, 2014). Elde edilen değerler, verilerin faktörleşmesi için uygun olduğu şeklinde belirtilmiştir (Büyüköztürk, 2014). Ayrıca, madde toplam değerleri açısından 0.33'den daha düşük bir değer bulunmamaktadır. Örgütsel değişim ve psikolojik belirsizlik ölçeğinin yapı geçerliğinin orijinal ölçekle ne derece uyumlu olduğunu sınamak için SPSS 27 paket programında temel bileşenler analizi varimax döndürme metodu ile sınanmış ve orijinal ölçekte olduğu gibi özdeğeri 1'den büyük dört boyutlu bir yapıya işaret ettiği bulgusuna (Şekil 1) ulaşılmıştır. Açıklanan toplam varyans ise % 71.991 bulunmuştur.

Şekil 1.**Scree Plot Grafiği**

Şekil 1’de ÖDB ölçeği faktörlerinin dört boyuttan oluştuğu kıvrım noktalarında anlaşılmaktadır. Dördüncü faktörden sonra özdeğerin bir (1) değerinin altına düşmesi dört boyutlu ölçek yapısının doğruladığı söylenebilir. ÖDB ölçek maddelerini faktörleştirmede çeşitli alternatif faktörleştirme yöntemleri arasında faktör belirsizlik sorunlarını çözmede güçlü bir yöntem olarak bilinen temel bileşenler analizi (Stevens, 2009) kullanılmıştır. Bununla birlikte, test edilen ölçek, anlamlı bir faktör dağılımı elde etmede en az değişken kullanarak faktör varyanslarının yüksek olmasını sağlayan ve döndürme yapabilen varimax rotasyon tekniği ile çevrilmiştir (Tavşancıl, 2014). Ayrıca, alan yazınında faktör yük değerlerinde alt kesim noktaları olarak .30 ile .40 arasında değişen faktör yüklerinin kullanılabilirliği (Stevens, 2009) vurgusuna istinaden bu ölçek geliştirme çalışmasında alt kesim noktası .32 alınmıştır. ÖDB ölçeğinin faktör yüklerini ve yüzdelerini gösteren değerler Tablo 3’te belirtilmiştir.

Tablo 3.**Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik Ölçeğinin Yığılımlı Faktör Yükleri ve Özdeğerleri**

Bileşen	Başlangıç Özdeğerleri			Faktör Yükleri Kareler Toplamı		Rotasyon Yükleri Toplamı		
	Toplam	Varyans %	Kümülatif %	Toplam	Kümülatif %	Toplam	Varyans %	Kümülatif %
1	4,54	34,93	34,93	4,54	34,93	2,84	21,89	21,89
2	2,33	17,93	52,86	2,33	52,86	2,26	17,40	39,29
3	1,26	9,75	62,62	1,26	62,62	2,19	16,85	56,15
4	1,21	9,36	71,99	1,21	71,99	2,05	15,83	71,99
5	0,67	5,15	77,14					

Not: Extraction Method: Temel Bileşenler Analizi.

Tablo 3’e göre, faktör analizinde orijinal ölçekte bulunan 13 madde için özdeğeri 1’in üstünde olan dört bileşenli yapının korunduğu söylenebilir. Açıklanan toplam varyans %71,99’dur. 1. faktör toplam varyansın %21,89’unu, 2. faktör toplam varyansın %17,40’ını, 3. faktör %16,85’ini ve 4. faktör %15,83’ünü oluşturmaktadır. Açıklanan toplam varyans oranının %40 ile %60 aralığında değer alması ve buna ek olarak faktör yük değerlerinin de .30 ve

üzerinde değer alması ölçek maddelerinin kullanımı için uygun değerler olduğu dikkate alındığında (Tabachnick & Fidell, 2013; Tavşancıl, 2014) mevcut faktör yük değerlerinin ölçek maddelerin kullanılması için yeterli olabileceğini göstermektedir. Orijinal ölçekle aynı boyutlara sahip ölçeğin faktör ve madde dağılımları Tablo 4'te belirtilmiştir.

Tablo 4.

ÖDB Ölçeğinin Faktör ve Madde Dağılımları

Madde	1. Faktör	2. Faktör	3. Faktör	4. Faktör
DS1 Kurumumuzda sık sık değişiklik oluyor.			.850	
DS2 Değişikliklerin ne zaman başlayıp ne zaman biteceğini belirlemek zordur.			.732	
DS3 Kurumumuzda değişim her zaman oluyormuş gibi hissediyorum.			.799	
PD1 Değişim, yöneticim/ kurumum tarafından önceden hazırlık ve planlama yapılmasını gerektirdi.				.746
PD2 Değişim, yöneticimin/kurumumun kasıtlı bir değişiklik kararının sonucuydu.				.797
PD3 Yöneticimin/ kurumumun geliştirdiği hedefler nedeniyle değişim meydana geldi.				.838
DD1 Kurumunuzun hedeflerini önemli ölçüde değiştiren büyük ölçekli değişiklikler vardır.		.853		
DD2 Çalışma ortamımın yapısını etkileyen değişiklikler vardır.		.810		
DD3 Çalışma ortamımın değerlerinde değişiklikler vardır.		.773		
PB1 Çalışma ortamım öngörülemeyen bir şekilde değişiyor.	.731			
PB2 Değişime nasıl tepki vereceğim konusunda genellikle kararsızım.	.786			
PB3 Değişimin kurumum üzerindeki etkisinden genellikle emin değilim.	.872			
PB4 Bir değişikliğin kurumumu ne kadar ciddi şekilde etkileyeceğinden genellikle emin değilim.	.857			

Tablo 4'te de görüldüğü üzere, ÖDB'ye ilişkin dört boyutlu yapısında bulunan 13 maddenin faktör yükleri .731 ile .872 arasında değer almaktadır.

Tablo 5.

Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik Ölçeğinin Madde Toplam Korelasyon Değerleri

Madde-Toplam Korelasyonu					
Boyut	Madde	Ölçek Ortalaması	Ölçek Varyansı	Düzeltilmiş Madde- Toplam Korelasyonu	Cronbach's Alpha Değeri
1. Boyut	DS1	473.933	119.113	.539	.827
	DS2	472.933	119.309	.540	.827
	DS3	472.733	118.093	.560	.826

2. Boyut	PD1	458.067	128.600	.365	.839
	PD2	474.600	123.310	.398	.838
	PD3	463.333	124.801	.460	.833
3. Boyut	DD1	468.333	123.214	.441	.834
	DD2	465.067	117.903	.622	.822
	DD3	466.933	117.113	.623	.821
4. Boyut	B1	477.600	120.237	.541	.827
	B2	479.067	126.287	.417	.836
	B3	476.733	125.336	.435	.835
	B4	476.267	124.665	.443	.834

Tablo 5’te görüldüğü gibi madde toplam korelasyonları sırasıyla 1.boyutta .539 ile .560 arasında, 2.boyutta .441 ile .623 arasında, 3.boyutta .606 ile .737 arasında ve 4.boyutta ise .417 ile .443 arasında değişkenlik gösterdiği belirlenmiştir. Büyüköztürk’ e (2017) göre maddelerin benzer davranışları ölçtüğünün bir kanıtı madde-toplam korelasyonunun yüksek ve pozitif olmasıdır. Bu durum ayrıca maddelerin iyi bir madde olduğunu da göstermektedir. Bizim araştırmamızda bu değerler 0.30 üzerindedir ve iyi birer madde olduğu söylenebilir. Dört faktörlü ve 13 maddeli ölçeğin boyutları sırasıyla 1. faktör “Değişim Sıklığı”, 2. faktör “Planlı Değişim”, 3. faktör “Dönüşümsel Değişim” ve 4. faktör ise “Psikolojik Belirsizlik” şeklinde isimlendirilmiştir.

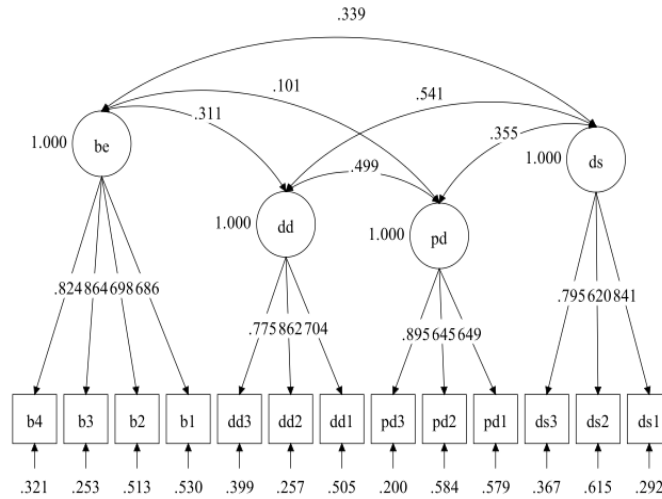
3.2.Doğrulamalı Faktör Analizi

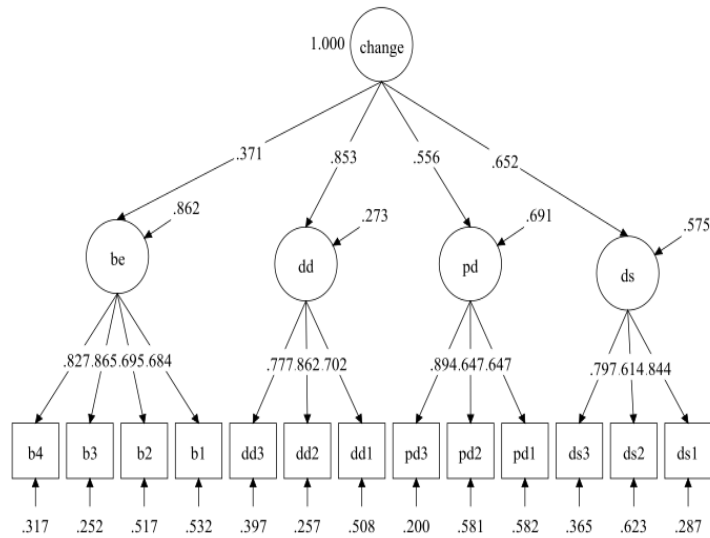
DFA, araştırmacıların önceden var olan bir hipotez veya teoriyi test etmelerine imkân tanır. Bu analiz türü, belirlenmiş değişkenler arasındaki ilişkilerin, önceden belirlenen bir yapısal modelle uyumlu olup olmadığını değerlendirmeyi amaçlar (Brown, 2015; Orçan, 2018). Araştırmacılar ölçek geliştirme çalışmalarında AFA’dan sonra elde edilen yapının geçerliliğini test etmek için DFA kullanmanın daha sağlıklı sonuçlar verebileceğini, olası semantik ve çeviri hataları ve kültürlerarası farklılıkların ortaya konulması açısından önemli olduğuna vurgu yapmaktadırlar (Orçan, 2018; Worthington & Whittaker, 2006). Bu araştırmada, AFA’dan farklı ikinci bir örneklem üzerinden DFA uygulanmıştır. Analiz yapılmadan önce Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) ve Barlett testleri (Barlett’s Test of Sphericity) analiz edilmiştir. Ölçeğin KMO değeri 0.76 bulunmuş ve Barlett testi ise [$\chi^2=832.238$; $df=78$; $p<.001$] anlamlı olarak bulunmuştur. Ayrıca, örgütsel değişim ve psikolojik belirsizlik ölçeğinin yapı geçerliğinin orijinal ölçekle ne derece uyumlu olduğunu sınamak için SPSS 27 paket programında temel bileşenler analizi Varimax döndürme metodu kullanılmış ve orijinal ölçek ve AFA sonuçlarında olduğu gibi özdeğeri 1’den büyük dört boyutlu bir yapıya ulaşılmıştır. Bu bağlam, öncül analizler örgütsel değişim ve psikolojik belirsizlik ölçeğinin benzer bir yapı sergilediğini ortaya koymaktadır. Bu noktada, dört boyutlu ÖDB veri setinin yapı geçerliliğini doğrulamak için DFA uygulanmıştır (Çokluk vd., 2014; Hu & Bentler, 1999). Dört boyutlu ÖDB’nin yapı geçerliliğini doğrulamak için düzey 1 ve düzey 2 için DFA analizi uyum indeks değerleri Tablo 6’da belirtilmiştir.

Tablo 6.**Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik Ölçeği DFA Sonuçları**

Faktör Yapısı	χ^2	sd	χ^2/sd	RMSEA	CFI	TLI	SRMR
1. Düzey	106.659	59	1.81	0.075	0.925	0.901	0.067
2. Düzey	110.040	61	1,80	0.075	0.923	0.901	0.075

Tablo 6 verileri model için kurulan yapının desteklendiğini göstermektedir. 1. ve 2. düzey uyum indekslerinin kabul edilebilir iyi uyum gösterdiği söylenebilir. Birinci uyum indeksi olan χ^2/sd değerinin 3'den düşük olması mükemmel uyuma (χ^2/sd : 1.81 ve 1.80), her iki düzey için de mükemmel uyuma işaret etmektedir (Tabachnick & Fidell, 2013). Model uyumuna ilişkin ikinci bir diğer değer ise "Yaklaşık Hataların Ortalama Karekökü (RMSEA)" uyum istatistiğidir. Evren ile örneklem kovaryansları arasında fark olmadığına işaret eden RMSEA uyum indeksi 0'a yaklaştıkça mükemmel bir uyum olarak değerlendirilmektedir. Bu çalışmada RMSEA değeri her iki düzeyde de .075 olarak bulunmuştur. RMSEA değerinin .05 ile .08 aralığında değer alması iyi uyum olarak değerlendirilmiştir (Çokluk vd., 2014). Ayrıca, CFI ve TLI uyum değerleri sırasıyla .925 ve .901 olarak bulunmuştur ve bu değerlerin de .90 üzerinde gerçekleşmesi iyi uyuma işaretettir. Son olarak SRMR uyum indeksi de (SRMR=.067 ile .075) kabul edilebilir bir iyi uyuma işaret etmektedir. Bu bağlamda, DFA uyum indeksi verileri modelin doğrulandığını göstermektedir. DFA sonucunda birinci ve ikinci düzey yol analizleri sırasıyla (Şekil 2 ve Şekil 3'te) belirtilmiştir.

Şekil 2.**Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik Ölçeği Modeli (1. Düzey)**

Şekil 3.**Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik Ölçeği Modeli (2. Düzey)****4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler**

Bu çalışma ile Rafferty ve Griffin tarafından (2006) geliştirilen Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik (ÖDB) Ölçeğinin Türkçeye uyarlaması yapılmıştır. Ölçek için gerekli olan geçerlik ve güvenilirlik hesaplamaları sunulmuştur. AFA sonuçları incelendiğinde, orijinal hâlinde olduğu gibi ÖDB ölçeği 13 maddeden oluştuğunu ve dört boyuttan oluşan bir yapıyı desteklediği söylenebilir. Analiz sonucunda elde edilen güvenilirlik değerleri ölçeğin kullanımında herhangi bir sorun olmadığını göstermektedir. Bu bağlamda, ölçeğin geçerli ve güvenilir bir ölçme aracı olarak eğitim kurumlarında değişim ve belirsizlik durumlarını ölçmek için kullanılabilir. Örgütsel Değişim ve Psikolojik Belirsizlik Ölçeği 4 boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin ilk üç boyutu olan değişim sıklığı, değişimin dönüşümü ve planlanan değişim örgütsel değişimi, dördüncü boyut ise psikolojik belirsizliği ölçmektedir.

Örgütsel değişim süreçlerini anlamak için ilgili alan yazını, kavramları ve teorik temelleri göz önünde bulundurduğumuzda (Armenakis & Bedeian, 1999; Lazarus & Folkman, 1984; Rafferty & Griffin, 2006; Rafferty vd., 2013), ÖDB ölçeğinin çerçevesini oluşturan boyutları (değişim sıklığı, değişimin dönüşümü, değişimin planlanması ve değişimin belirsizliği) desteklediği söylenebilir. Bu bağlamda, örgütsel değişimi ve özelde değişimin belirsiz yönünü ölçmede ÖDB ölçeği zamanla oluşan alan (örgütsel değişim) çalışmalarının bir sonucu olarak düşünülebilir.

Bireylerin değişim algılarını ifade edilebilecek olan örgütsel değişim gerçekleşmeden önce yöneticiler, uygulayıcılar ve araştırmacılar, örgüt üyelerinin (akademisyenler, öğretmenler, eğitim yöneticileri, vb.) değişimin en önemli unsurları olduğunu anlamalıdır. Öğretmenlerin özellikle iletişim süreçlerini etkin kullanmaları, esnek ve uyumlu çalışmaları, destekleyici ve paylaşımcı bir yaklaşım sergilemeleri değişim sürecini yönetmeleri açısından önerilebilir. Bu durumlar ayrıca psikolojik belirsizliği de azaltma noktasında önemli olabilir.

İleride yapılacak araştırmalarda, ÖDB ölçeği farklı örneklemelere uygulanarak geçerlik ve güvenilirlik analizleri yapılabilir. Bireylerin değişim bağlamına ilişkin algılarını değerlendirmek için standart bir dizi ölçüm kullanması önemlidir. Bu araştırmanın önemli bir gücü, örgütsel değişim algılarının ve değişimle ilgili belirsizliğin ayrı ayrı ölçülmesidir. Belirsizliğin, değişim özellikleriyle aynı ölçekte ölçülmesi bir sınırlılık olarak da değerlendirilebilir. Özellikle bu

araştırma da bireysel analiz düzeyindeki süreçlere odaklandık. Daha ileri araştırmalar diğer düzeylerdeki süreçleri de incelemelidir. Örneğin, grup ve örgüt düzeyinde, katılımcıların algılarından bağımsız değişim olaylarına ilişkin ölçümlerin elde edilmesi önemli olacaktır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulundan (06/05/2024 tarih ve 438242 sayı) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Applebaum, A. S. (1998). *Learning to parent the gifted child: Development of a model parenting program to prevent underachievement and other related emotional difficulties in gifted children*. Widener University, Institute for Graduate Clinical Psychology.
- Armenakis, A. A., & Bedeian, A. G. (1999). Organizational change: A review of theory and research in the 1990s. *Journal of Management*, 25(3), 293-315. doi:10.1177/014920639902500303
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Field, H. S. (1999). *Making change permanent: A model for institutionalizing change interventions*. In W. Pasmore & R. Woodman (Eds.), *Research in organizational change and development* (Vol. 12, pp. 97–128). Stamford, CT: JAI Press.
- Armenakis, A. A., Harris, S. G., & Mossholder, K. W. (1993). Creating readiness for organizational change. *Human Relations*, 46(6), 681-703. doi:10.1177/001872679304600601
- Armstrong-Stassen, M., Cameron, S. J., Mantler, J., & Horsburgh, M. E. (2001). The impact of hospital amalgamation on the job attitudes of nurses. *Canadian Journal of Administrative Sciences*, 18, 149–162.
- Atasoy, R. (2020). The relationship between school principals' leadership styles, school culture and organizational change. *International Journal of Progressive Education*, 16(5), 256-274. DOI: 10.29329/ijpe.2020.277.16
- Barrick, M. R., & Mount, M. K. (1991). The big five personality dimensions and job performance: A meta-analysis. *Personnel Psychology*, 44, 1–26.
- Bennett, H., & Durkin, M. (2000). The effects of organisational change on employee psychological attachment An exploratory study. *Journal of Managerial Psychology*, 15(2), 126-146. <http://dx.doi.org/10.1108/02683940010310328>
- Brown, T. A. (2015). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford Publications.
- Burnes, B. (2004). Kurt Lewin and the planned approach to change: A re-appraisal. *Journal of Management Studies*, 41(6), 977-1002.
- Büyüköztürk, S. (2017). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Büyüköztürk, Ş., Kılıç Çakmak, E., Akgün, Ö., Karadeniz, Ş., & Demirel, F. (2016). *Bilimsel araştırma yöntemleri*. Ankara: Pegem Akademi.
- Can, A. (2014). *SPSS ile bilimsel araştırma sürecinde veri analizi*. Ankara: Pegem Akademi.
- Carte, P. M., & Fariña, P. (2021). Measuring the organizational change maturity of chilean companies. *Frontiers in Psychology*, 12, 791106. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.791106>
- Cartwright, S., & Schoenberg, R. (2006). Thirty years of mergers and acquisitions research: Recent advances and future opportunities. *British Journal of Management*, 17(1), 1–5.
- Clegg, C., & Walsh, S. (2004). Change management: Time for change! *European Journal of Work and Organizational Psychology*, 13(2), 217–239. doi:10.1080/13594320444000074
- Comrey, A. L. (1988). Factor-analytic methods of scale development in personality and clinical psychology. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56(5), 754.
- Costa, P. T., & McCrae, R. R. (1989). *NEO-PI/FFI: Manual supplement*. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.
- Cummings, T. G., & Worley, C. G. (2005). *Organization development*. Mason, OH: Thomson South-Western.

- Czarniawska-Joerges, B. (1996). *We have never been modern: by Bruno Latour* (Cambridge, MA: Harvard University Press, 1993), 157.
- Çalışkan, Ö. (2019). Readiness for organizational change scale: Validity and reliability study. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Yönetimi*, 25(4), 663-692 doi: 10.14527/kuey.2019.016Özgün Makale/Research Article
- Çoban, O., Özdemir, S., & Pisapia, J. (2019). Top managers' organizational change management capacity and their strategic leadership levels at Ministry of National Education (MoNE). *Eurasian Journal of Educational Research*, 19(81), 129-146.
- Çokluk, Ö., Şekercioğlu, G., & Büyüköztürk, Ş. (2014). *Sosyal bilimler için çok değişkenli istatistik: SPSS ve LISREL uygulamaları* (3. baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Da Ros, A., Pennucci, F. & De Rosis, S. (2024). Unlocking organizational change: a deep dive through a data triangulation in healthcare. *Management Decision*, (Early Access). <https://doi.org/10.1108/MD-06-2023-0898>
- Da Ros, A., Vainieri, M. & Belle, N. (2023). An overview of reviews: organizational change management architecture, *Journal of Change Management*, 23(2), 113-142, doi: 10.1080/14697017.2023.2197451.
- Daft, R. L. (2014). *The leadership experience* (4th Edition). Thomson Learning Academic. <https://pengalamanpangayoman.files.wordpress.com/2018/10/leadership-experience-2008.pdf>
- Davy, J. A., Kinicki, A. J., Kilroy, J., & Scheck, C. L. (1988). After the merger: Dealing with people's uncertainty. *Training and Development Journal*, 11, 57–61.
- DiFonzo, N., & Bordia, P. (1998). A tale of two corporations: Managing uncertainty during organizational change. *Human Resource Management*, 37, 295–303.
- Fugate, M., Kinicki, A. J., & Scheck, C. L. (2002). Coping with an organizational merger over four states. *Personnel Psychology*, 55, 905–928.
- George, D., & Mallery, P. (2019). *IBM SPSS statistics 26 step by step: A simple guide and reference*. Routledge.
- Glick, W. G., Huber, G. P., Miller, C. C., Harold, D., & Sutcliffe, K. M. (1995). *Studying changes in organizational design and effectiveness: Retrospective event histories and periodic assessments*. In G. P. Huber & A. H. Van de Ven (Eds.), *Longitudinal field research methods: Studying processes of organizational change* (pp. 126–154). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Gowan, M. A., Riordan, C. M., & Gatewood, R. D. (1999). Test of a model of coping with involuntary job loss following a company closing. *Journal of Applied Psychology*, 84, 75–86.
- Hallinger, P. (2003). Leading Educational Change: reflections on the practice of instructional and transformational leadership, *Cambridge Journal of Education*, 33(3), 329-352. DOI: 10.1080/0305764032000122005
- Herscovitch, L., & Meyer, J. P. (2002). Commitment to organizational change: Extension of a three-component model. *Journal of Applied Psychology*, 87, 474–487. https://docs.google.com/document/d/1SU41LGUTxTCgOtoQK_8r4pIVXPreKVs7teSo9t_am9A/edit
- Hu, L. T., & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling*, 6, 1–55.
- Jansen, K. J. (2000). The emerging dynamics of change: Resistance, readiness, and momentum. *People and Strategy*, 23(2), 53.

- Korsgaard, M. A., Sapienza, H. J., & Schweiger, D. M. (2002). Beaten before begun: The role of procedural justice in planning change. *Journal of Management*, 28, 497–516.
- Kotter, J. P. & Schlesinger, L. A. (2008). Choosing strategies for change. *Harvard Business Review*, 86, 7–8.
- Lazarus, R. S., & Folkman, S. (1984). *Stress, appraisal, and coping*. New York: Springer.
- Levy, A. (1986). Second-order planned change: Definition and conceptualization. *Organizational Dynamics*, 15, 5–20.
- Lewis, L. (2019). *Organizational change: Creating change through strategic communication*. West Sussex, UK: John Wiley & Sons.
- Liou, K. T. (2024). Applying organizational change strategies in government agencies: Lessons from the Chinese government reform. *Chinese Public Administration Review*, (Early Access). <https://doi.org/10.1177/15396754241228528>.
- Maheshwari, S., & Vohra, V. (2015). Identifying critical HR practices impacting employee perception and commitment during organizational change. *Journal of Organizational Change Management*, 28(5), 872-894. <https://doi.org/10.1108/JOCM-03-2014-0066>
- Meindl, J. R., Stubbart, C., & Porac, J. F. (1994). Cognition within and between organizations: Five key questions. *Organization Science*, 5(3), 289-293.
- Milliken, F. J. (1987). Three types of perceived uncertainty about the environment: State, effect, and response uncertainty. *Academy of Management Review*, 12, 133–143.
- Monge, P. R. (1995). *Theoretical and analytical issues in studying organizational processes*. In G. P. Huber & A. H. Van de Ven (Eds.), *Longitudinal field research methods: Studying processes of organizational change* (pp. 267–298). Thousand Oaks, CA: Sage.
- Moran, J. W., & Brightman, B. K. (2001). Leading organizational change. *Career development international*, 6(2), 111-119.
- Moyle, P., & Parkes, K. (1999). The effects of transition stress: A relocation study. *Journal of Organizational Behavior*, 20, 625–646.
- Muthén, B., & Muthén, L. (2017). Mplus. In *Handbook of item response theory* (pp. 507-518). Chapman and Hall/CRC.
- Nelson, A., Cooper, C. L., & Jackson, P. R. (1995). Uncertainty amidst change: The impact of privatization on employee job satisfaction and well-being. *Journal of Occupational and Organizational Psychology*, 68, 57–71.
- Nunnally, J. C. (1978). *Psychometric theory* (2. baskı). New York: McGraw-Hill.
- Orçan, F., (2018). Exploratory and confirmatory factor analysis: which one to use first?. *Journal of Measurement and Evaluation in Education and Psychology*, 9(4), 413-421. DOI: 10.21031/epod.394323
- Özkul, R., & Dönmez, B. (2023). Analysis of the relationship between teachers' self-efficacy perception, classroom management concern and pupil control ideologies. *Hacettepe University Journal of Education*, 38(1), 102-120. doi: 10.16986/HUJE.2022.475
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2004). Dimensions of transformational leadership: Conceptual and empirical extensions. *The Leadership Quarterly*, 15, 329–354.
- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: A stress and coping perspective. *Journal of Applied Psychology*, 91(5), 1154–1162. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1154>

- Rafferty, A. E., & Griffin, M. A. (2006). Perceptions of organizational change: A stress and coping perspective. *Journal of Applied Psychology, 91*(5), 1154–1162. <https://doi.org/10.1037/0021-9010.91.5.1154>
- Rafferty, A. E., Jimmieson, N. L., & Armenakis, A. A. (2013). Change readiness: A multilevel review. *Journal of Management, 39*(1), 110-135.
- Ratnawati, S., Wibowo, A., Nastiti, R. T., & Sitalaksmi, S. (2024). Establishment of sustainable organizational identity: proposition of anthropomorphism, agile leadership, organizational change, and competitive advantage. *Cogent Business & Management, 11*(1), 1-30. <https://doi.org/10.1080/23311975.2024.2315694>
- Russell, D. W., Altmaier, E., & Van Velzen, D. (1987). Job-related stress, social support, and burnout among classroom teachers. *Journal of Applied Psychology, 72*, 269–274.
- Scheck, C. L., & Kinicki, A. J. (2000). Identifying the antecedents of coping with an organizational acquisition: A structural assessment. *Journal of Organizational Behavior, 21*, 627–648.
- Stevens, J. P. (2009). *Applied multivariate statistics for the social sciences* (5. baskı). New York, NY: Routledge.
- Stouten, J., Rousseau, D. M., & De Cremer, D. (2018). Successful organizational change: Integrating the management practice and scholarly literatures. *Academy of Management Annals, 12*(2), 752-788.
- Stuart, T. E., & Podolny, J. M. (1996). Local search and the evolution of technological capabilities. *Strategic Management Journal, 17*(1), 21-38.
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. London, UK: Pearson Education Limited.
- Tavşancıl, E. (2014). *Tutumların ölçülmesi ve SPSS ile veri analizi*. Ankara: Nobel.
- Wang, X., & Cheng, Z. (2020). Cross-sectional studies: Strengths, weaknesses, and recommendations. *Chest, 158*(1S), S65–S71. <https://doi.org/10.1016/j.chest.2020.03.012>
- Washington, M., & Hacker, M. (2005). Why change fails: Knowledge counts. *Leadership & Organization Development Journal, 26*, 400–411.
- Weber, P. S., & Manning, M. R. (2001). Cause maps, sensemaking, and planned organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science, 37*, 227–251.
- Weber, P. S., & Manning, M. R. (2001). Cause maps, sensemaking, and planned organizational change. *The Journal of Applied Behavioral Science, 37*(2), 227-251.
- Worthington, R. L., & Whittaker, T. A. (2006). Scale development research: A content analysis and recommendations for best practices. *The Counseling Psychologist, 34*(6), 806-838.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Ramazan ÖZKUL
ramazanozkul@harran.edu.tr

Doç. Dr. Ramazan ATASOY
atasoyramazan@harran.edu.tr

Dönüşüm Geometrisi Üzerine Bir Araştırma: Cevaplanmış ve Cevaplanmamış Sorular

Murat AKARSU, Agri Ibrahim Cecen University, ORCID: 0000-0002-8769-5460
Kübra İLER, Suleyman Demirel University, ORCID: 0000-0002-3052-0256

Öz

Bu çalışma, geometrik dönüşüm araştırmalarındaki mevcut bilgi durumunu sentezlemekte ve gelecekteki çalışmalar için yeni araştırma alanları ve araştırma soruları önermektedir. Çalışmada spesifik olarak, aşağıdaki beş soru ele alınmaktadır: (1) Geometrik dönüşüm nedir?, (2) Geometrik dönüşüm okul matematiğinde neden önemlidir?, (3) Geometrik dönüşümü anlamak hakkında ne biliyoruz?, (4) Geometrik dönüşüm etkinliklerinde teknoloji nasıl kullanılabilir?, (5) Geometrik dönüşüm etkinlikleri matematik ders kitaplarına nasıl dahil edilir? Bu soruların her biri geometrik dönüşümler alanında verimli bir araştırma alanı sunmaktadır. Bu alandaki mevcut bilgilere genel bir bakışın ardından, her bir soru için, araştırma topluluğunun ek değerlendirmesini gerektiren ilgili cevaplanmamış araştırma soruları incelenmeye devam edilecektir.

Keywords: Geometrik Dönüşüm, Öteleme, Yansıma, Dönme, Teknoloji



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1240-1264
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1453349

[Article Type](#)
Review Article

[Received](#)
08.05.2024

[Accepted](#)
15.08.2024

Suggested Citation

Akarsu, M., İler, K. (2024). A Research on Transformation Geometry: Answered and Unanswered Questions, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1240-1264. DOI: 10.17679/inuefd.1453349
Bu makale 27-30 Eylül 2023 tarihlerinde Kafkas Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 15. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Bu çalışma, geometrik dönüşüm konusunda yapılan araştırmalarda yer alan mevcut bilgi durumunu sentezleyerek, gelecekte yapılacak olan geometrik dönüşüm çalışmalarına yeni araştırma soruları önermektedir. Özellikle, geometrik dönüşümler alanında kapsamlı bir araştırma alanı sunan beş soruyu ele almıştır. Bu sorular şunlardır:

- (1) Geometrik dönüşüm nedir?
- (2) Geometrik dönüşüm okul matematiğinde neden önemlidir?
- (3) Geometrik dönüşüm anlayışı hakkında neler biliyoruz?
- (4) Teknoloji nasıl geometrik dönüşüm etkinliklerinde kullanılabilir?
- (5) Geometrik dönüşüm etkinlikleri matematik ders kitaplarına nasıl dâhil edilir?

Yöntem

Bu çalışma bir derleme çalışması olduğundan, matematik eğitimi alanındaki önemli bilimsel veri tabanlarında yapılan geniş kapsamlı bir literatür taramasının başlangıcını ve ardından elde edilen bulguların analizini içermektedir. Literatür araştırması son 15 yılda gerçekleştirilmiş geometrik dönüşüm çalışmaları ele alınmış, türkçe ve yabancı alan dergilerinin veritabanları konu ile ilgili İngilizce ve Türkçe anahtar kelimeler üzerinden taranarak gerçekleştirilmiştir. Bulgular, araştırma sorularını ele almak için sistemli bir şekilde analiz edilmiş ve sonrasında literatür sentezlenmiştir. Ayrıca, gelecekteki çalışmalara rehberlik etmek amacıyla cevaplanmamış sorular belirlenmiştir.

Bulgular

Geometrik Dönüşüm Nedir?

Martin (1982), geometrik dönüşümü, bir düzlemdeki noktalar kümesinin kendisiyle birebir eşleniği olduğunu belirterek kavramsal bir tanım yapmıştır. Bu tanım, geometrik dönüşümün tanımını ve tanım kümesini anlama ve geometrik dönüşümde birebir ve örten kavramlarının anlamını keşfetme konusunda iki önemli perspektif olduğunu vurgulamaktadır: hareket ve eşleştirme perspektifi. Geometrik dönüşümde, 'bire-bir' ifadesi düzlemdeki tüm noktaların kendisi ile birebir karşılıklı eşlenmiş noktalara sahip olduğunu belirtir. Dolayısıyla, geometrik dönüşüm sadece nesneye uygulanmaz, aynı zamanda düzlemi oluşturan tüm noktalara da uygulanmış olur. Geometrik dönüşümün tanımı ve kavramsal olarak anlaşılması, geometrik dönüşümleri öğrenme için önemli bir ölçüt haline gelir.

Geometrik Dönüşüm Neden Önemlidir?

Geometrik dönüşümü öğrenmek, öğrencilerin görselleştirme becerilerini, analitik stratejilerini ve eleştirel düşünme yeteneklerini geliştirmelerine katkı sağlar. Diğer yandan matematikle diğer bilim dalları arasındaki ilişkilerin keşfedilmesine olanak tanır, böylece öğrencilerin disiplinler arası çalışma becerilerini geliştirmelerine yardımcı olurken öğrencilerin çeşitli becerilerini geliştirmek ve bu becerileri etkin bir şekilde kullanmalarını sağlamak için müfredatlara entegre edilmesi gereken önemli bir konudur.

Geometrik Dönüşümleri Anlama Konusunda Neler Biliyoruz?

Araştırmalar, öğrencilerin geometrik dönüşümleri anlama konusunda iki perspektife sahip olduklarını göstermiştir; hareket ve eşleme perspektifi (Akarsu, 2018; Flanagan, 2001; Yanik, 2006). Çalışmalar, hareket ve eşleştirme perspektifine göre geometrik dönüşümlerin anlaşılmasında üç kritik parametre olduğunu göstermektedir, bunlar simetri eksenini, simetrisinin tanım kümesi ve düzlemdir. Öğrenciler hareket perspektifine sahip olduklarında parametrelerin

rolünü (yansıma çizgisi, vektör ve dönme merkezi vb.) dönüşüm uygulamalarında kullanamazlar. Örneğin, öğrenciler yansıma dönüşümü uygularken yansıma çizgisini, diklik ve eşit uzaklık özelliklerini dikkate almazlar. Öte yandan, eşleştirme perspektifinde, öğrenciler yansıma dönüşümü uygularken yansıma çizgisinin diklik ve eşit uzaklık özelliklerini kullanarak şekli doğru yerde konumlandırır.

Geometrik Dönüşüm Etkinliklerinde Teknoloji Nasıl Kullanılabilir?

Ulusal Matematik Öğretmenleri Konseyi (NCTM) (2000), teknolojinin matematik öğretiminde ve öğreniminde temel olduğunu ve öğrencilerin öğrenme sürecini olumlu etkilediğini belirtmiştir. NCTM (2000) dinamik geometri yazılımlarının rolünü, öğrencilerin geometrik dönüşümleri öğrenirken şekilleri manipüle edebilmeleri ve her manipülasyonun şeklin görüntüsünü nasıl etkilediğini gözlemleyebilmelerine imkân vermesi şeklinde açıklamıştır. Örneğin, interaktif şekiller aracılığıyla öğrenciler, bir yansımanın dönüştürülen şeklin, orijinal şekle göre yansıma çizgisine eşit uzaklıkta olduğunu keşfedebilirler. Özellikle, programların özellikleri olan sürüklenme ve ölçme özelliklerinin kullanılması, öğrencilerin geometrik çevirilerin özelliklerini belirlemelerine, hipotezler oluşturmalarına, farklı stratejiler kullanmalarına ve yeni anlayışlar oluşturmalarına yardımcı olur.

Matematik Ders Kitaplarında Geometrik Dönüşüm Etkinlikleri Nasıl Yer Alıyor?

Matematik ders kitaplarında geometrik dönüşüm etkinliklerinin nasıl yer aldığına dair yapılan incelemeler, öğrenci öğrenimini etkileyen temel faktörler arasındadır. Bu incelemeler, içerik analizi yoluyla ders kitaplarının standartlarla olan ilişkilerini ve materyallerin etkililiğini anlamak için gereklidir. Özellikle geometrik dönüşüm etkinlikleri, hareket ve eşleme perspektifleri gözetilerek öğrencilerin kavramsal anlamda düşünmelerini teşvik etmek adına tasarlanmalıdır. Ancak yapılan analizler, ders kitaplarının genellikle hareket perspektifine odaklandığını ve öğrencilerin kavramsal anlamda düşünme becerilerini destekleme konusunda yetersiz kaldığını ortaya koymaktadır. Bu nedenle, ders kitaplarının geometrik dönüşümlerle ilgili içeriğinin, öğrencilerin problem çözme yetenekleri, eleştirel düşünme becerileri ve geometrik dönüşümler konusundaki yetkinliklerini destekleyip desteklemediğini değerlendirmek önemlidir.

Sonuç ve Tartışma

Geometrik dönüşümün detaylı bir şekilde incelenmesi, gelecekteki araştırmalar için geniş bir temel oluşturur. Öncelikli olarak, öğretmenlerin, öğretmen adaylarının ve öğrencilerin geometrik dönüşüm kavramını nasıl tanımladıklarına dair cevapsız kalan soruların ele alınması, kavramsal anlayışı derinleştirmek ve genişletmek için önemlidir. Tanımların ve karşılaşılan zorlukların incelenmesi, kavramsal anlayıştaki eksiklikleri belirleyebilir. Geometrik dönüşümü vurgulayan yenilikçi öğretim yöntemlerinin keşfi, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirebilir. Çalışma, geometrik dönüşümün lise geometri derslerine ve ilkökul matematik müfredatına entegre edilmesinin önemini açıkça ortaya koymaktadır. Gelecekteki araştırmalar, bu entegrasyonun öğrencilerin matematik anlayışı, uzamsal düşünme becerileri ve disiplinler arası çalışma becerileri üzerindeki etkisini değerlendirmelidir.

A Research on Transformation Geometry: Answered and Unanswered Questions

Murat AKARSU, Agri Ibrahim Cecen University, ORCID: 0000-0002-8769-5460

Kübra İLER, Suleyman Demirel University, ORCID: 0000-0002-3052-0256

Abstract

This study synthesizes the current state of knowledge in geometric transformation research and suggests directions for future study. Specifically, we address the following five questions: (1) What is geometric transformation?, (2) Why is geometric transformation important in school mathematics?, (3) What do we know about understanding geometric transformation?, (4) How can technology be used in geometric transformation activities?, (5) How are geometric transformation activities included in mathematics textbooks? Each of these questions presents a fertile research area within the realm of geometric transformations. Following an overview of the existing knowledge in this domain, we proceed to examine, for each question, related unanswered issues that warrant additional consideration from the research community.

Keywords: Geometric Transformation, Translation, Reflection, Rotation, Technology.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1240-1264

DOI
10.17679/inuefd.1453349

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
08.05.2024

Kabul Tarihi
15.08.2024

Önerilen Atıf

Akarsu, M., İler, K. (2024). A Research on Transformation Geometry: Unanswered and Unanswered Questions. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1240-1264. DOI: 10.17679/inuefd.1453349

Bu makale 27-30 Eylül 2023 tarihlerinde Kafkas Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 15. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi'nde özet sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Introduction

The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) emphasized the significance of geometric transformation and the creation of learning environments that facilitate its incorporation into mathematics education (NCTM, 1989; 2000). According to the NCTM (2000), instructional programs across pre-kindergarten to grade 12 should empower students to apply transformations and employ symmetry for analyzing mathematical situations. In acknowledgment of the role of geometric transformation in the curriculum, research on this subject has been ongoing since the 1990s. This systematic review of research literature in mathematics education since 1990 aims to provide a summary and identify gaps in geometric transformation research that future investigations can address. In the ensuing discussion, we provide a summary and synthesis of the present state of research in geometric transformations while proposing potential avenues for future studies. Our emphasis lies in delineating research questions to lay the groundwork for indicating which questions still require answers. The questions guiding this systematic review are as follows:

- (1) What is geometric transformation?
- (2) Why is geometric transformation important in school mathematics?
- (3) What do we know about understanding geometric transformations?
- (4) How can technology be used in geometric transformation activities?
- (5) How are geometric transformation activities included in mathematics textbooks?

2. Method

The study commenced with a comprehensive literature review conducted across prominent scientific databases housing the most widely read journals and thesis repositories in mathematics education. Given the extensive research on geometric transformation over the past twenty-five years, efforts were directed towards accessing relevant works within this timeframe from the databases. This involved gathering articles, master's and doctoral theses, conference papers, and reports pertinent to the topic. Keywords such as "transformation," "transformation geometry," "translation," "reflection," and "rotation" were utilized in both Turkish and English versions to ensure inclusivity in the literature review. Reference lists from studies focusing on transformation geometry were extracted and organized for further analysis. The review encompassed studies involving teachers, teacher candidates, and students, without distinction. All identified studies underwent thorough examination to ascertain various aspects, including research questions, study type and design, participant selection and description. Abstracts containing pertinent information regarding the research questions and study details were compiled to facilitate subsequent data analysis. During the data analysis phase, researchers endeavored to address the research questions central to the study by systematically collating relevant insights gleaned from the reviewed studies. Subsequently, literature was synthesized based on the compiled data, incorporating responses to the research questions. Moreover, unanswered questions identified during the analysis were delineated as "unanswered questions," with the aim of offering guidance for future studies.

3. Findings

3.1. What is Geometric Transformation?

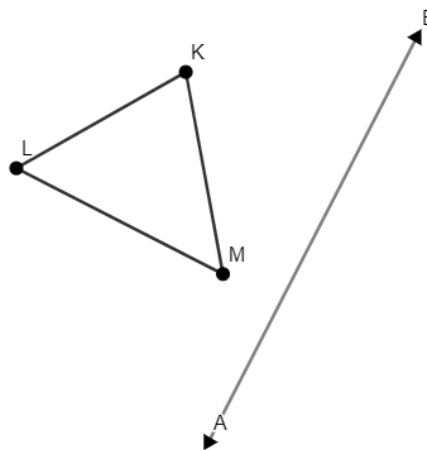
In the literature, various definitions of geometric transformation can be observed. Klein (1870) provided one of the earliest definitions, describing geometric transformation as the fundamental subject in the field of learning geometry. Karakuş (2008) and Pleet (1990) explained that geometric transformation is a subfield of learning geometry, consisting of translation,

reflection, and rotation movements. While these definitions emphasize the general structure of geometric transformation, they lack focus on its conceptual dimensions. In contrast, Martin (1982) offered a conceptual definition, describing geometric transformation as 'the one-to-one correspondence of a set of points in a plane with itself' (p. 1). This definition highlights two crucial concepts: understanding the domain and codomain of geometric transformation and grasping the meaning of the one-to-one and onto concepts in a geometric transformation.

In geometric transformation, 'one-to-one' implies that distinct elements in the domain (denoted as $K \neq L$ for points K and L) result in different images under the transformation ($T(K) \neq T(L)$, where T represents a transformation). This expression signifies that in geometric transformations, all points in the plane have a unique corresponding point, ensuring comprehensive coverage of all points. Consequently, geometric transformation is not only applied to the object but also extends to all points on the plane. For instance, when reflecting a triangle KLM over the line AB (Figure 1), the transformation affects not only the triangle but also all points on the plane, including the line AB . Understanding geometric transformation conceptually through its definition becomes a crucial criterion for learning geometric transformations. Dodge (2012) reiterated the importance of the concepts of one-to-one and onto (correspondence) in achieving a conceptual understanding of geometric transformation.

Figure 1.

Reflecting a triangle KLM over the line AB



On the other hand, studies examining the subtopics of geometric transformations, such as reflection, rotation, and translation transformations, can be found in the literature (Akarsu, 2018; 2022; Akarsu & İler, 2022; Akarsu & Öçal, 2022; Aktaş & Gürefe, 2021; Demir & Kurtuluş, 2019; Edwards, 2003; Flanagan, 2001; Glass, 2001; Güllük & Uğurlu & Yürük, 2015; Gürbüz & Durmuş, 2009; Hacısalihoğlu Karadeniz, Baran, Bozkuş & Gündüz, 2015; Harper, 2002; Hollebrands, 2003, 2004; Son, 2006; Yanik, 2006; Yanik & Flores, 2009; Zembat, 2007, 2013, 2015). These studies have examined the understanding of three fundamental geometric transformations among teachers, preservice teachers, and students. Furthermore, analyses involving the creation of definitions for the three fundamental geometric transformations have been conducted. As a result of these studies, it has been revealed that, even though teachers (Akarsu & İler, 2022; Gürbüz & Durmuş, 2009; Son, 2006), teacher candidates (Akarsu, 2018, 2022; Aktaş & Gürefe, 2021; Yanik, 2006; Harper, 2002; Yanik & Flores, 2009; Hacısalihoğlu Karadeniz, et al., 2015), and students (Flanagan, 2001; Glass, 2001; Güllük & Uğurlu & Yürük, 2015; Edwards, 2003; Demir & Kurtuluş, 2019) can provide definitions for the three geometric transformations, they often do not address the conceptual dimensions in their definitions or encounter difficulties in defining them. Teachers, preservice teachers, and students have

difficulties in explaining that reflection, rotation, and translation transformations are functions, each with their domain and codomain, and that they are one-to-one, onto, and distance-preserving transformations. These difficulties hinder conceptual understanding and learning. To deepen conceptual understanding, it is necessary to learn the definition of geometric transformations conceptually. In the following sections, the challenges and conceptual misconceptions that teachers, teacher candidates, and students face in defining reflection, rotation, and translation transformations will be examined in detail. However, a detailed elaboration on these difficulties and conceptual misconceptions is not provided in this question.

When examining the literature, it was found that there are studies providing the definition of geometric transformation; however, no studies investigating how teachers, teacher candidates, and students make the definition of geometric transformation were found. Nevertheless, analyzing the definitions and discourse of teachers, teacher candidates, and students is a crucial criterion for examining whether geometric transformation is conceptually understood correctly and, if not, for revealing the reasons behind it. Therefore, the following questions, which were not addressed in this section, have been identified:

3.1.1. Unanswered Question 1

How do teachers, preservice teachers, and students define reflection, rotation, and translation transformations, and to what extent do their definitions address conceptual dimensions?

3.1.2. Unanswered Question 2

What conceptual difficulties do teachers, preservice teachers, and students encounter when defining reflection, rotation, and translation transformations as functions with their domain and codomain, and as one-to-one, onto, and distance-preserving transformations?

3.1.3. Unanswered Question 3

How do these conceptual difficulties hinder the overall conceptual understanding and learning of geometric transformations?

3.2. Why is geometric transformation important in school mathematics?

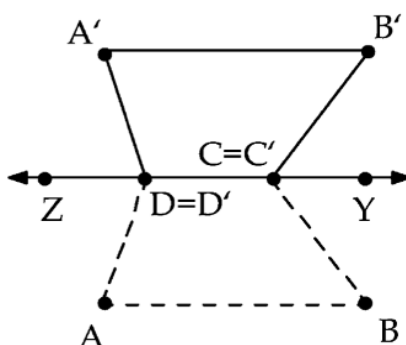
In today's context, the subject of geometric transformation has evolved into a crucial point in terms of education and teaching, standing out as a concept intensely studied in recent years. It is observed in the literature that the application areas of geometric transformation are explored, emphasizing its significance in teaching. Therefore, the subject of geometric transformation is encountered in various fields today. According to Knuchel (2004), patterns originating from Islamic civilization and introduced to Europe through Arab conquests in the 13th century can be associated with the concepts of rotating, reflecting, and translating objects in the plane. This allows achieving a smooth order without gaps or overlaps. Pumfrey and Beardon (2002) stated that tessellations are common in decorative art and can be observed in the natural world around us. They also explained that the use of translation, rotation, and reflection transformations contributes to the creation of tessellations and a better understanding of the movement of objects in space. In his study, Flanagan (2001) demonstrated that geometric transformation helps students perceive mathematics as an interdisciplinary discipline connected to other branches of science.

When reviewing the literature, there are studies emphasizing and revealing the importance of geometric transformation. Kort (1971) investigated the impact of taking a geometric transformation course in the tenth grade on the preparedness, skills, and conceptual learning of two groups of students in the eleventh grade. The results indicated that learning concepts and properties of transformations in the tenth grade increased students' ability to recall and use prior knowledge while learning topics such as congruence, similarity, and

symmetry, contributing positively to the permanence of conceptual learning. According to Hollebrands (2003), geometric transformation (a) provides opportunities for students to think about important mathematical concepts such as functions and symmetry, (b) creates a context for students to see mathematics as an interconnected discipline, and (c) enables students to engage in higher-order reasoning activities using various representations. For example, in an application of reflection transformations on a trapezoid shape in a technological environment, students were asked to specify which points they reflected after applying the reflection transformation (See Figure 2). Participating students mentioned that they only reflected the corner points of the trapezoid. When asked by the researcher if any other points were reflected, students stated that they did not reflect any other points

Figure 2.

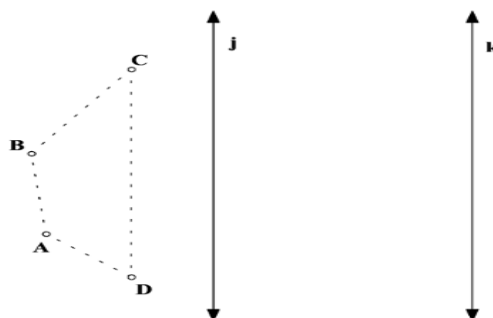
Trapezoid given to students to practice reflection transformation (Flanagan, 2001) (p.194)



In another implemented activity, students were asked to reflect a trapezoid shape created from disjointed points (see Figure 3). In this case, students expressed the belief that the shape was actually composed of points and, during reflection, all points forming the image should be reflected. Some students stated that the plane is also composed of points and that all visible and invisible points are reflected during reflection. From this moment on, students started to think about the definition and properties of the function and discovered that the one-to-one and commutative properties of the function are also valid for the reflection transformation. At the same time, in this question, students started to make connections between different mathematical topics. This was a result of the realization that when they applied the reflection transformation to the trapezoid according to the lines j and k, the last image formed was actually a translated version of the first image. This played a role in students' perception of mathematics as an interconnected discipline.

Figure 3.

Trapezoid given to students to practice reflection transformation (Flanagan, 2001, p.195)



On the other hand, numerous studies in the literature have clearly emphasized the importance of geometric transformation by demonstrating that when students learn geometric

transformation, they enhance their visualization skills and analytical strategies (Boulter & Kirby, 1994; Edwards, 1997; Edwards & Zazkis, 1993; Jung, 2002), as well as cognitive skills such as critical thinking, intuitive perspectives, problem-solving, making assumptions, deductive reasoning, logical argumentation, and judgment (Jones, 2002). They have also highlighted the development of mathematical skills such as pattern recognition, exploring the fundamental properties of isometries, making generalizations, and enhancing spatial competencies (Clements, Battista, Sarama & Swaminathan, 1997; Portnoy, Grundmeier & Graham, 2006).

Jung (2002) investigated how students' use of representations in geometric transformations influenced their conceptual understanding. At the beginning of the study, students predominantly used verbal representations. As the process advanced, their ways of understanding basic concepts evolved. With an improved understanding of fundamental concepts and the application of these concepts, students gradually shifted away from verbal representations towards using visual representations. The use of visual representations supported the development of various skills such as analysis and problem-solving.

Boulter and Kirby (1994) examined the solution strategies employed by students in a geometric transformation test they conducted. The results indicated that as the content of the geometric transformation test questions became more complex, students tended to use analytical solution strategies rather than procedural ones. It was observed that as students utilized analytical solution strategies, their accuracy in answering the questions increased.

In their study, Clements et al. (1997) aimed to uncover students' competence in spatial skills on the plane and the development of these skills over time. The study incorporated activities using a Tetris game environment, where students were tasked with exploring patterns on a plane and covering the plane without leaving any gaps by applying geometric transformations (translation, rotation, and reflection) using multiple copies of a single shape. In these activities, students demonstrated competence in discovering and creating patterns on the plane, positioning a shape in various ways using geometric transformations, and covering the plane without leaving any gaps. The study revealed that, through the topic of geometric transformations, students not only explored congruence and similarity but also developed the ability to quickly visualize shapes in their minds and make decisions while positioning them on the plane, thereby enhancing spatial competency.

Therefore, integrating geometric transformation into high school geometry classes emerges as a highly significant mathematical topic, having a positive impact on students' mathematical understanding (Hollebrands, 2003). However, integrating geometric transformation into the elementary mathematics curriculum is crucial for successful advanced mathematical studies and contributes significantly to developing a strong background knowledge and readiness in geometry (Boulter & Kirby, 1994; Dixon, 1997; NCTM, 2000). Additionally, geometric transformation plays an important role in teaching by associating geometric transformations with other mathematical concepts, aiding in the conceptual understanding and interpretation of mathematical relationships. It also helps students effectively organize knowledge (Sünker & Zembat, 2012).

From various curriculum studies, it is evident that geometric transformation is an important topic that should be taught at the primary and secondary education levels. Indeed, the National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) in 2000 emphasized the inclusion of geometric transformation and symmetry topics in the curriculum, highlighting the significance of geometric transformation for students to understand and analyze certain mathematical concepts. Furthermore, the incorporation and teaching of geometric transformation in the curriculum provide students with the opportunity to develop and utilize high-level reasoning skills (Edwards, 2003; Flanagan, 2001; Hollebrands, 2003; Jung, 2002; Yanik, 2006). Yanik (2014) asserted, based on inference, that geometric transformation contributes to students in various

ways by enabling them to explore patterns and pattern rules, engage in deductive reasoning and generalization, and enhance spatial and critical thinking skills. The Ministry of National Education (MoNE) included geometric transformation in the mathematics curriculum implemented in 2005, stating that it plays a significant role in daily life mathematics and supports the development of students' creative thinking skills. Indeed, in their study, Ersoy and Duatepe (2003) expressed that applying translations and rotations to recurring shapes in a carpet pattern helped students gain a different perspective on their surroundings.

Integrating the topic of geometric transformation into the curriculum is crucial not only for students to grasp this concept conceptually but also for enhancing their understanding of various mathematical topics. Transformation geometry also enables the exploration of mathematical connections with other sciences. Consequently, students have the opportunity to develop interdisciplinary study skills. Therefore, integrating geometric transformation into curricula plays a vital role in nurturing diverse skills among students and fostering their active application of these skills.

The study underscores the evolving importance of geometric transformation in education and teaching, emphasizing its multi-faceted significance in various fields. Investigating historical patterns and its application in tessellations, the research demonstrates its role in creating smooth order and fostering interdisciplinary connections in mathematics. Studies reveal its positive impact on students' conceptual learning, problem-solving skills, and cognitive abilities, emphasizing the importance of integrating geometric transformation into high school geometry and elementary mathematics curricula. The findings underscore the role of geometric transformation in fostering spatial competency, visualization skills, and analytical strategies. Therefore, the following questions, which were not addressed in this section, have been identified:

3.2.1. Unanswered Question 4

How can future research explore innovative teaching methods to enhance students' understanding of geometric transformation?

3.2.2. Unanswered Question 5

What are the potential interdisciplinary connections that future research could explore in relation to geometric transformation?

3.3. What Do We Know About Understanding Geometric Transformations?

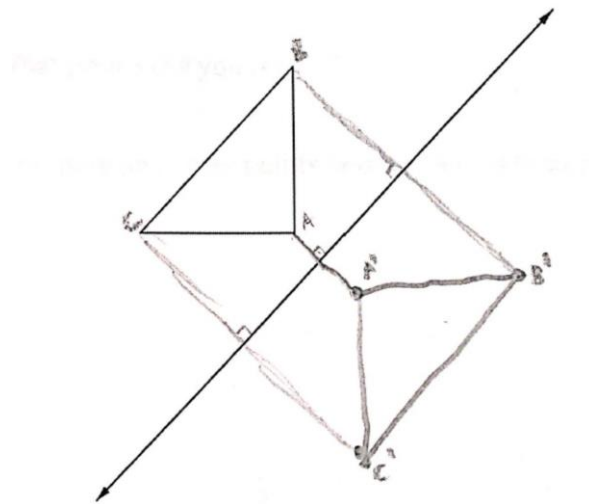
In the last several decades, there has been increasing attention to understanding geometric transformations. The study of geometric transformations provides foundational knowledge for various mathematical concepts like functions, symmetry, and congruence, contributing to the development of both mathematical and cognitive skills. These outcomes highlight the crucial role of geometric transformations in geometry. Studies have shown that learners have two perspectives for understanding geometric transformations including translations, reflections and rotations: motion and mapping perspective (Akarsu, 2018; Flanagan, 2001; Yanik, 2006).

Researchers found that learners have a motion perspective of geometric transformations rather than a mapping perspective (Akarsu, 2018; Yanik & Flores, 2009). According to the findings of Flanagan (2001) and Yanik (2006), three crucial sub-concepts within the motion view and mapping view are parameters, domain, and plane. Regardless of their understanding of parameters (reflection line, vector, and center of rotation), domain, and plane, learners tend to perceive geometric transformations from a motion perspective. In their understanding of geometric transformations within the motion view, learners utilize the reflection line without incorporating the properties of perpendicularity and equidistance. In contrast, in the mapping view, prospective teachers (PTs) comprehend the role of the reflection

line by integrating the properties of perpendicularity and equidistance. For instance, Akarsu (2018) examined how four pre-service teachers understand geometric reflections in terms of both motion and mapping views. One pre-service teacher executed a reflection of a triangle over a slanted reflection line (see Figure 4). Initially, he selected the triangle's nearest point (point A) to the reflection line and drew a perpendicular line from point A to the reflection line. Subsequently, he reflected point A over the reflection line, maintaining the equal distance between A and A' using the equidistance property. This process was then repeated for the remaining vertices (points B and C), and finally, he connected all three vertices to form a triangle.

Figure 4.

Pre-service teachers' drawing of a reflection (Akarsu, 2018, p.64)



In executing the triangle task, the pre-service teacher demonstrated an awareness of the associations between pre-image and image points of the figures, utilizing the geometric reflection properties of equidistance and perpendicularity, as seen in the figure 4. His act of mapping points and applying the properties of equidistance and perpendicularity serves as an indication that he possessed a mapping view of the reflection line for understanding of geometric reflections.

The results indicated that grasping the concept of the domain as comprising all points in the plane was both novel and challenging for learners in their comprehension of geometric transformations (Akarsu & Öçal, 2022; Yanik & Flores, 2009). Initially, learners tended to perceive the domain as a single object or point rather than encompassing all points in the plane. For instance, when presented with a task to translate a triangle, a pre-service teacher contemplated opting for the vertices and sides of the triangle exclusively, rather than selecting all the points in the plane, including those within and outside the triangle (Yanik, 2006). A potential explanation for this tendency could be that learners may perceive the plane as an empty background rather than recognizing it as comprising an infinite number of points.

In Akarsu's investigation (2018), a pre-service teacher received a triangle with an oblique reflection line and, he was tasked with identifying the figure after conducting a reflection across the line. The teacher mirrored the three vertices of the triangle by gauging the distance from each vertex to the reflection line using an index card. Subsequently, the teacher connected the mirrored vertices to reconstruct the triangle in the image. When prompted to elucidate which points underwent reflection, the teacher specified that only the triangle, including visible and labeled points, was reflected. His explanation and illustration reveal that he focused solely on

the provided points or figures, rather than considering all points in the plane—a manifestation of a motion perspective in understanding geometric reflections.

The study's results suggested that translations, reflections, and rotations could be characterized as the movement of all points in the plane, rather than mapping of the plane onto itself (Akarsu, 2018; Hollebrands, 2003; Yanik, 2006). This perspective arose from learners considering points as distinct entities rather than integral components of the plane. For instance, Yanik (2006) discovered that preservice teachers, viewing the outcome of a transformation as the motion of geometric figures or points, believed that there could be no translation, reflection, or rotation without some form of movement. Similarly, in his study with prospective mathematics teachers, Akarsu (2018) observed that some of them mentioned executing geometric reflections by moving points or geometric shapes in the plane. Therefore, learners' challenge in comprehending the relationship between the plane and geometric figures remained a significant obstacle in grasping the essence of mapping the plane. This finding indicates that learners face challenges in comprehending the significance of the parameters in defining geometric transformations. These challenges include difficulties in understanding the connection between corresponding preimage and image points and the parameters, as well as applying some properties in geometric transformations.

In her study on high school students' understanding of translations, reflections, and rotations using The Geometer's Sketchpad, Flanagan (2001) found that students tend to adopt a motion perspective in understanding these transformations. For instance, most students described translation as the movement of a point, figure, or object, struggling with the use of vectors in the process. They encountered difficulties considering the direction and magnitude of the vector when performing translations. In the case of reflection, the majority envisioned it as a mirror effect applied to a single point or object across the reflection line, rather than encompassing all points in the plane. Additionally, they demonstrated a limited understanding of the role of the reflection line. Regarding rotation, all students depicted it as a pivot around another point using a specific angle, yet they exhibited a restricted comprehension of the center of rotation and the angle of rotation.

In summary, students tend to perceive geometric transformations from a motion perspective, influenced by the roles of parameters (vector, reflection line, center of rotation). They often consider the domain as a single point or object and observe the movement of points or objects within the plane rather than as integral parts of the plane. One reason for students thinking in this way may be the lack of understanding or insufficient knowledge about the relationship between the given figure and the figure resulting from the transformation and parameters.

An improved grasp of geometric transformations can provide valuable insights for teaching. In an ideal scenario, the greater understanding teachers have of their students' thought processes, the more effectively they can support their development. Nevertheless, there is considerable effort required to establish a connection between research-based insights into student cognition and actual teaching practices. Therefore, the following questions, which were not addressed in this section, have been identified:

3.3.1. Unanswered Question 5:

How does the progression from a motion perspective of geometric reflections evolve into a mapping view for learners?

3.3.2. Unanswered Question 6:

Which elements contribute to the transition of learners from developing a motion perspective of geometric transformations to adopting a mapping perspective?

3.3.3. Unanswered Question 7:

What role do parameters like reflection lines, vectors, and centers of rotation play in learners' understanding of geometric transformations?

3.3.4. Unanswered Question 8:

How do learners' conceptualizations of the domain evolve from perceiving it as individual objects to understanding it as comprising all points in the plane?

3.4. How Can Technology be Used in Geometric Transformation Activities?

The utilization of technology in mathematics education has drawn the attention of researchers, primarily due to its potential to enhance the teaching and learning of math. The National Council of Teachers of Mathematics (NCTM) (2000) stated that “technology is essential in teaching and learning mathematics; it influences the mathematics taught and enhances students’ learning” (p. 11). Fisher and Leitzel (1996) also claimed, “Programs preparing teachers of mathematics must assure that students have the opportunity to enroll in mathematics courses that make use of graphing calculators, computers and other technology” (p. 5). Specifically, computer-based technologies such as dynamic geometry software (DGS) are seen as highly adaptable tools for encouraging exploration and experimentation, particularly in the context of geometric transformations.

NCTM (2000) described the role of dynamic geometry software (DGS) in teaching and learning for students to gain a deeper understanding of transformations by allowing them to manipulate shapes and observe how each manipulation affects the shape's image. This approach encourages middle-grade students to explore congruence by closely examining the original and transformed figures' positions, side lengths, and angle measures. Additionally, transformations can be studied as a standalone topic. Teachers can prompt students to visualize and articulate the connections between lines of reflection, centers of rotation, and the positions of pre-images and images. Through interactive figures, students may discover that a reflection results in the transformed shape being equidistant from the line of reflection, compared to the original shape.

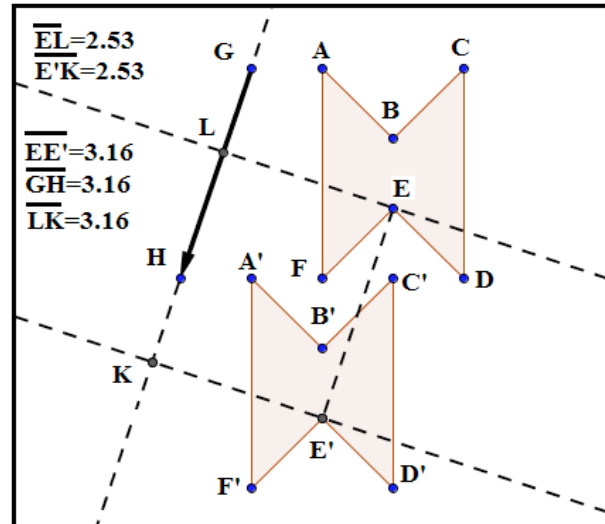
Dynamic geometry software (DGS) have proven highly effective in offering students the chance to engage with interactive visual representations of dynamic geometric scenarios. DGS provide visual feedback (Yanik, 2013; Harper, 2003) that helps learners to understand geometric transformation, perceive mathematical relationships, identify basic features of isometries (Hollebrands, 2007; Yanik, 2009; Harper, 2003), and show their activities (Hollebrands, 2007). In particular, the use of dragging and measurement features of the programs help learners to identify properties of geometric translations, make conjectures (Marrades & Gutierrez, 2000; Hollebrands, 2007), use different strategies, and construct new understandings (Yanik, 2013). For instance, by dragging the tail or the head of a vector, participants in Yanik's (2013) study could identify how changes in the direction and the magnitude of the vector impacted the location, size, and shape of the translation.

Learners often use the measurement capabilities of GeoGebra for testing and verifying conjectures (Chazan, 1993, Hollebrands, 2007; Yanik, 2013). One of Yanik's participants (2013) tested the conjecture that when the whole vector was dragged, the distances between the pre-image and image points and the length of the vector would be the same. Additionally, the measurement features of GeoGebra are helpful for learners to examine properties of geometric transformations. Another participant conjectured that the distances between pre-image and image points would be equal to the length of the vector (e.g., $EE' = GH$) (see Figure 5). To test and verify this conjecture, the participant drew a line that crossed the end points of the vector and then drew perpendicular lines to that line from the points E and E'. As a result, the participant measured with DGS and confirmed that his or her conjecture was correct (Yanik,

2013). Therefore, by expanding opportunities for learners to examine the properties of geometric transformations, DGS technologies can potentially assist learners in testing and verifying conjectures (Harper, 2003).

Figure 5.

(Yanik, 2013, p. 281)



Jung (2002) conducted research on the comprehension of translation, reflection and rotation by two pre-service secondary school math teachers in a technology-centered college math class. The results revealed that at the beginning, pre-service teachers employed informal mathematical language (e.g., using terms like "moving" and "flipping") and predominantly utilized visual and verbal explanations rather than symbolic notations to explain transformations. Their engagement with the Geometer's Sketchpad, facilitated them in formulating hypotheses about the characteristics of geometric transformations and gave them the opportunity to validate these hypotheses. By the end of the study, prospective teachers were able to offer more precise and lucid explanations of transformations using visual, verbal, and symbolic representations.

On the other hand, the utilization of DGS to comprehend the geometric transformations noted to have disadvantages as well as advantages. Flanagan's study in 2001 involved high school students using the Geometer's Sketchpad (GSP) to understand translation, rotation, reflection, and dilation. The research revealed that students tended to view the domain as individual points or shapes separate from the overall plane. For example, when a student was asked to predict the effects of moving a reflection line using the GSP, they assumed both pre-image and image points would move equally. However, upon testing, the student discovered only the image points moved, not the pre-image points. This highlighted that students tended to see geometric reflection as affecting specific given points rather than the entire plane and considered points as movable elements rather than integral parts of the plane. The use of GSP's features limited the students in perceiving the domain and plane as dynamic elements rather than as a fixed mapping of the domain and plane.

Akarsu and Öçal (2022) analyzed four prospective secondary teachers' (PSTs) understanding of geometric reflections by using GeoGebra. PSTs encountered challenges in mentioning or applying the principles of equidistance and perpendicularity (Yanik, 2013). This difficulty could be attributed to the automatic provision of equidistance and perpendicularity by GeoGebra's reflect-about-line tool, eliminating the need for PSTs to consider these properties when conducting geometric reflection. These indicate that although PSTs were aware of the

equidistance and perpendicularity aspects for conducting geometric reflection without technology, they did not apply this knowledge when GeoGebra executed similar operations on their behalf.

Additionally, looking more specifically at the interviews of PSTs, the researchers provided a triangle with labeled points both inside and outside of the triangle. After performing the reflection, following the conclusion of each task, the researchers asked the PSTs if there were any other points or figures remaining to reflect. However, none of the PSTs indicated or hinted at comprehending that there were infinitely numerous points in the pre-image plane, and these points should also be reflected. This lack of understanding might be attributed to their consistent reliance on the reflect-about-line and segment tools, which directed their attention towards reflecting the labeled points and figures of the pre-images, without feeling the need to apply their understanding of the plane to the geometric reflection because GeoGebra was handling the entire process.

In conclusion, the study's exploration into the use of Dynamic Geometry Software reveals a predominant emphasis on a limited comprehension of geometric transformations. DGS tools, particularly the reflect-about-line and segment tools, automatically handle equidistance and perpendicularity, potentially hindering learners from actively engaging with these fundamental properties during geometric transformations. Moreover, the polygon tool encourages perceiving shapes as singular entities rather than compositions of individual points. The operational dynamics of software programs, requiring specific object selection for reflection, suggest a discrete application of reflection to these chosen elements, diverting attention from a holistic understanding. Additionally, the dragging tool leads learners to view their actions as point movements rather than reflections within the context of the plane.

3.4.1. Unanswered Question 9

How can Dynamic Geometry Software (DGS) be optimized to enhance learners' conceptual understanding of geometric transformations, particularly in facilitating comprehension and teaching of specific concepts such as geometric reflection, translation, and rotation?

3.4.2. Unanswered Question 10

How does the automatic handling of equidistance and perpendicularity by DGS tools influence learners' engagement with these fundamental properties during geometric transformations?

3.4.3. Unanswered Question 11

What strategies can be employed to mitigate the potential limitations of DGS in promoting a holistic understanding of geometric transformations among learners?

3.4.4. Unanswered Question 12

What advantages and disadvantages are associated with the use of DGS in teaching geometric transformations?

3.5. How are Geometric Transformation Activities Included in Mathematics Textbooks?

Key factors influencing student learning include textbooks (Fan, Zhu & Miao, 2013; Son & Diletti, 2017; Valverde, Bianchi, & Wolfe, 2002), which play a crucial role in shaping the content of a subject and how it is presented to students. As per the National Research Council's (NRC, 2004) recommendations, evaluating textbooks should initiate with content analysis to discern the connections between standards and the efficacy of the materials. Content analysis specifically examines the cognitive demand levels, the structure of lesson presentations, and the types of tasks and activities provided for students in each lesson (Thaqi & Gimenez, 2016).

Numerous educators have expressed dissatisfaction with the content emphasis in textbooks (Jones, 2004; Ma, 1999; Sun, Kulm & Capraro, 2023). Given that teachers rely on textbooks as instructional guides for teaching mathematical concepts, and students depend on them for valuable exercises and examples to enhance their understanding of mathematical concepts, insufficient coverage of these concepts in textbooks becomes a significant issue. Insufficient content poses challenges for teachers who must seek supplementary materials to compensate for the inadequacies.

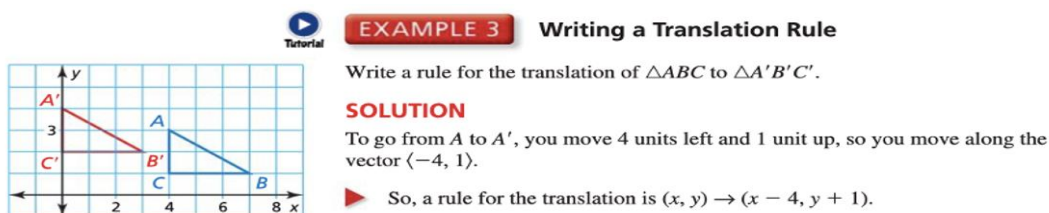
The NCTM (2000) has recommended the provision of tasks that aid students in developing problem-solving skills, critical thinking abilities, and proficiency in reasoning and proofs, as these tasks communicate fundamental messages about the nature and practice of mathematics. To achieve these objectives, it is crucial to present intricate tasks that challenge students to think conceptually, incorporating elements like communication, explanation of mathematical ideas, conjecture, generalization, and justification of strategies, while also involving the interpretation and framing of mathematical problems and drawing conclusions. In order to grasp mathematical concepts thoroughly, students must engage with high-level complex tasks. Consequently, the analysis of textbook content is of utmost importance, as it significantly shapes the curriculum within the classroom.

Research indicates that both learners tend to adopt a motion perspective rather than a mapping perspective one in their understanding of geometric reflections, particularly concerning the roles of the reflection line, domain, and plane (Flanagan, 2001; Yanik, 2006). This issue may be attributed, in part, to a deficiency of relevant content in textbooks. In this section, we explore how geometric reflections are addressed in middle-grade (6, 7, 8) textbooks from the National Science Foundation (NSF) funded Curriculum of Mathematics Project (CMP) Textbook series, and Turkish Mathematics Textbooks encompassing both teacher's guides and student editions. The selection of these textbooks is based on their widespread use in the United States and Turkey.

When the Big Idea book, which is frequently used in the American curriculum, was examined, it was observed that there were definitions and activities for 3 basic geometric transformations which are reflection, rotation and translation. Firstly, when the translation transformation is examined in the Big Idea book, its definition is "A translation moves every point of a figure the same distance in the same direction. More specifically, a translation maps, or moves, the points P and Q of a plane figure along a vector $\langle a, b \rangle$ to the points P' and Q'." (p.174). When the given definition is examined, it states that in the translation transformation, the points match or move with a corresponding point along a certain vector. Explaining the translation transformation as the movement of points is an approach to the perspective of motion. At the same time, the definition states that all points belonging to a shape must undergo a translational transformation. However, according to the matching perspective, all points on the plane, that is, all points forming the plane, must match the corresponding points along a vector. It can be interpreted that this definition includes expressions for both matching and motion perspectives. However, when the activities in the Big Idea book were analyzed together with the definitions of translational transformation, it was understood that the activities were prepared for the motion perspective (see Figure 6).

Figure 6.

Activity of translation in Big Idea Textbook (p.175)



When the activity given in Figure 1 is examined, it is seen that only the points forming the shape are translated, and this is emphasized, but it is not mentioned that the other points on the plane undergo any transformation. However, according to the matching perspective of the translation transformation, it is explained that all points on the plane must match the corresponding point when they are translated along a vector. The definition of matching perspective and the activity do not match with each other. In addition, all activities in the book are explained with their operational properties. A conceptual explanation language is not used. Coordinate information during translation is tried to be taught by formulating. It was observed that the rest of the examples in the book were the same. In this respect, the translation transformation activities in the book are prepared for the motion perspective.

Secondly, the definition of reflection transformation is "a transformation that uses a line like a mirror to reflect a figure. A reflection in a line m maps every point P in the planet to a point P'" (p. 182). At the same time, the definition emphasizes that the points should be perpendicular and equidistant from the axis of reflection. When the definition is analyzed, it is seen that the perpendicular, equal distance and the one-to-one correspondence of all points in the plane, which are the properties of reflection transformation, are mentioned. From this point of view, it can be interpreted that the definition of reflection in the Big Idea book is oriented towards the matching perspective. When the activities were analyzed together with the definitions of reflection transformation in the Big Idea book, it was understood that the activities were prepared for the motion perspective (see Figure 7).

Figure 7.

Activity of reflection in Big Idea Textbook (p.183)

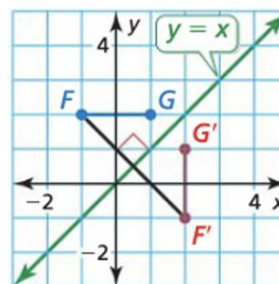
EXAMPLE 2 Reflecting in the Line $y = x$

Graph \overline{FG} with endpoints $F(-1, 2)$ and $G(1, 2)$ and its image after a reflection in the line $y = x$.

SOLUTION

The slope of $y = x$ is 1. The segment from F to its image, $\overline{FF'}$, is perpendicular to the line of reflection $y = x$, so the slope of $\overline{FF'}$ will be -1 (because $1(-1) = -1$). From F , move 1.5 units right and 1.5 units down to $y = x$. From that point, move 1.5 units right and 1.5 units down to locate $F'(2, -1)$.

The slope of $\overline{GG'}$ will also be -1 . From G , move 0.5 unit right and 0.5 unit down to $y = x$. Then move 0.5 unit right and 0.5 unit down to locate $G'(2, 1)$.



When the given activity is examined, the reflection transformation is performed in the coordinate plane. Performing all reflection transformation activities in the book in the coordinate plane may cause students to have misconceptions. In addition, as seen in the example, it is emphasized that the beginning and end points of the shape should be reflected when reflection is performed. However, no comment was made that all the points that make up the shape and the points outside the shape should be reflected. It should be inferred from this that the activities in the book are oriented towards the motion perspective.

Secondly, when the definition of rotation transformation is examined in the Big Idea book, it is explained as the rotation of all points on the plane around a point called the center of rotation by the specified degree. It is also stated that with a rotation of x degrees around any point P on the plane, every point Q on the plane must match Q' . When this definition is examined, it is emphasized that the plane should turn into a plane again, and each point should match with a corresponding point, so this definition of rotation transformation in the Big Idea book is a definition for the matching perspective. On the other hand, when the activities provided with the definition were examined, it was observed that the activities were mostly oriented towards the procedural process rather than the conceptual process and were designed to encourage the motion perspective rather than the matching perspective (see Figure 8).

Figure 8.

Activity of rotation in Big Idea Textbook (p.191)



EXAMPLE 2 Rotating a Figure in the Coordinate Plane

Graph quadrilateral $RSTU$ with vertices $R(3, 1)$, $S(5, 1)$, $T(5, -3)$, and $U(2, -1)$ and its image after a 270° rotation about the origin.

SOLUTION

Use the coordinate rule for a 270° rotation to find the coordinates of the vertices of the image. Then graph quadrilateral $RSTU$ and its image.

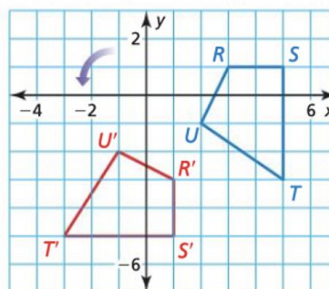
$$(a, b) \rightarrow (b, -a)$$

$$R(3, 1) \rightarrow R'(1, -3)$$

$$S(5, 1) \rightarrow S'(1, -5)$$

$$T(5, -3) \rightarrow T'(-3, -5)$$

$$U(2, -1) \rightarrow U'(-1, -2)$$



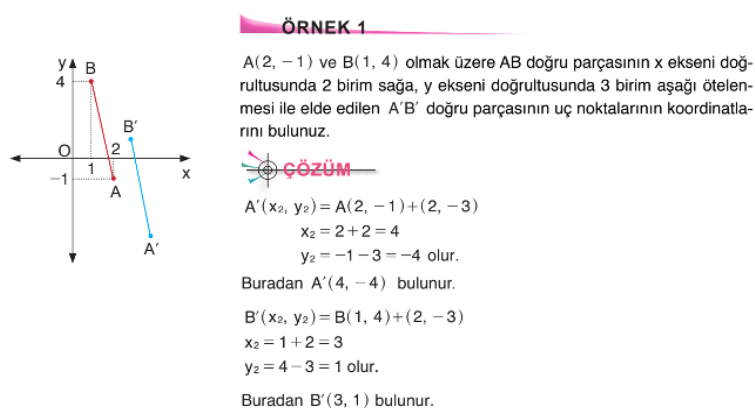
When the activity given in Figure 8 is examined, it is seen that only the points forming the shape are rotated, and this is emphasized, but it is not mentioned that the other points on the plane undergo any transformation. However, in the description of the rotation transformation for the matching perspective, it is explained that all points on the plane should match the corresponding point when rotated by x degrees. The definition and the activity do not match with each other. In addition, the activities are explained with their procedural properties. During rotation, coordinate information is tried to be taught by formulating. It was observed that the rest of the examples in the book were the same. In this respect, the activities in the book are prepared for the motion perspective.

In addition to the Big Idea books, the Ministry of National Education (MoNE) curriculum high school mathematics books examined within the scope of the study were also examined according to the motion and matching perspectives of the three basic geometric transformations. In this context, firstly when the translation transformation is examined in the Science High School book, its definition is mentioned as " $A'(x'+y') = A(x, y) + (a, b) = A'(x'+a, y'+b)$, where $A'(x'+a, y'+b)$ is the point obtained by moving the point $A(x, y)$ a unit in the x -axis direction and b units in the y -axis direction" (p.189). When the given definition is examined, it

states that in the translation transformation, the points move to a point corresponding to it along a certain vector. Explaining the translation transformation as the movement of points is an approach to the perspective of motion. At the same time, the definition does not specify that all points belonging to a shape must undergo translation transformation. However, according to the matching perspective, all points on the plane, that is, all points forming the plane, must match the corresponding points along a vector. It can be interpreted that this definition includes expressions for the motion perspective. However, when the definition of translation transformation and the activities in the science high school book were examined, it was understood that the activities were prepared for the motion perspective (see Figure 9).

Figure 9.

Activity of translation in MoNE Curriculum Textbook (p. 190)

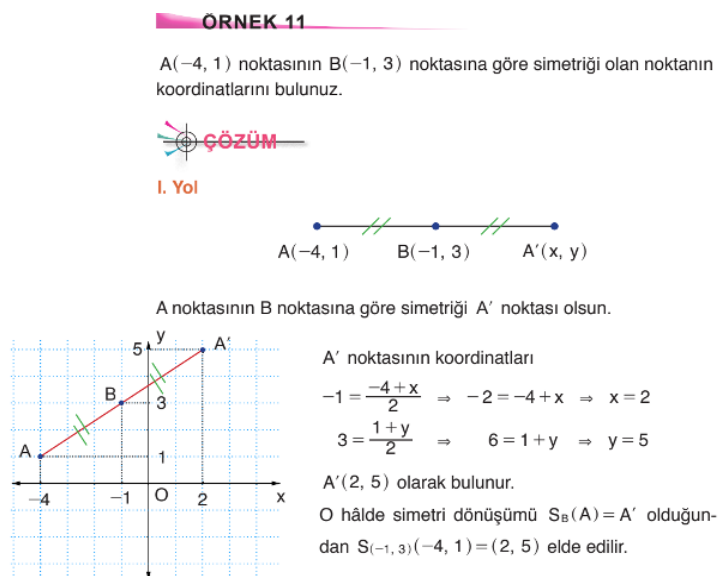


When the activity given in Figure 9 is examined, it is seen that only the points forming the shape are translated, and this is emphasized, but it is not mentioned that the other points on the plane undergo any transformation. However, according to the matching perspective of the translation transformation, it is explained that all points on the plane must match the corresponding point when they are translated along a vector. The definition of matching perspective and the activity do not match with each other. In addition, all activities in the book are explained with their operational properties. A conceptual explanation language is not used. Coordinate information during translation is tried to be taught by formulating. It was observed that the rest of the examples in the book were the same. In this respect, the translation transformation activities in the book are prepared for the motion perspective.

Secondly, reflection transformation in the 12th grade science high school mathematics textbook of the Ministry of National Education, the definition of reflection transformation is given as "a transformation formed by taking the images of all points of a figure equidistant from a point or a line" (p. 201). When the definition is examined, it is emphasized that only the shape is the part on the plane to which reflection transformation should be applied. However, according to the matching perspective of reflection transformation, all points on the plane should match one-to-one with each point that is equidistant and perpendicular to the reflection axis. Therefore, this definition given in the science high school mathematics textbook is a definition for the motion perspective. As a result of examining the activities for reflection transformation in the science high school mathematics book along with the definition, it was revealed that these activities were presented in accordance with the procedural process rather than the conceptual process and that the activities were oriented towards the motion perspective (see Figure 10)

Figure 10.

Activity of reflection in MoNE Curriculum Textbook (p.202)



When the activity given in the high school science book is examined, the reflection transformation is performed on a line segment in the coordinate plane. The reflection transformation was applied only to this line segment and the reflection transformation was explained with the formula. Performing all reflection transformation activities in the coordinate plane may encourage students to have misconceptions. In addition, as seen in the example, it is emphasized that the beginning and end points of the shape should be reflected when reflection is performed. However, no comment was made that all the points forming the shape and points outside the shape should be reflected. It should be inferred from this that the activities in the book are oriented towards the motion perspective.

Finally, when the definition of rotation transformation is examined in the Science High School book, it is seen that rotation is explained as "P' rotation transformation obtained by rotating the point P(x,y) around the origin in the positive direction by the angle α " (p. 194). In other words, it is stated that with a rotation of α degrees around any point on the plane, every point P on the plane must match P'. When this definition is examined, since it is emphasized that the plane should be transformed into a plane again and each point should match with a corresponding point, this definition of rotation transformation in the science high school mathematics book is a definition for the matching perspective. On the other hand, when the activities provided with the definition were examined, it was observed that the activities were mostly oriented towards the procedural process rather than the conceptual process and were designed to encourage the motion perspective rather than the matching perspective (see Figure 11).

Figure 11.

Activity of rotation in MoNE Curriculum Textbook (p.196)

ÖRNEK 6

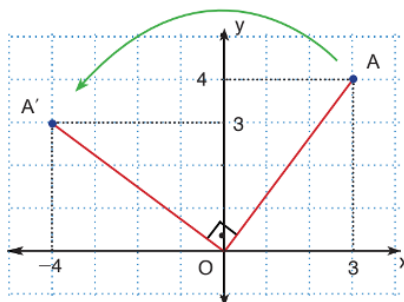
A(3, 4) noktasının orijin etrafında pozitif yönde 90° döndürülmesi ile elde edilen noktayı bulunuz.

ÇÖZÜM

A(x, y) noktasının orijin etrafında pozitif yönde 90° döndürülmesi ile elde edilen nokta A' olmak üzere

$$A' = R_\alpha(A) = (x\cos\alpha - y\sin\alpha, x\sin\alpha + y\cos\alpha)$$

$$A' = R_{90^\circ}(3, 4) = (3\cos90^\circ - 4\sin90^\circ, 3\sin90^\circ + 4\cos90^\circ)$$

$$= (-4, 3) \text{ bulunur.}$$


When the activity given in Figure 11 is examined, it is seen that only the endpoints of the line segment are transformed and this is emphasized, but it is not mentioned that the other points on the plane undergo any transformation. However, in the description of the rotation transformation for the matching perspective, it is explained that all points on the plane should match the corresponding point when rotated by x degrees. The definition and the activity do not match with each other. In addition, the activities are explained with their operational properties. During rotation, coordinate information is tried to be taught by formulating. It was observed that the rest of the examples in the book were the same. In this respect, the activities in the science high school book were prepared for the motion perspective.

3.5.1. Unanswered Question 13

The insufficient research in this field emphasizes the need to focus more on the textbooks utilized by students and teachers rather than solely on the underlying curriculum frameworks. The approach textbooks take in incorporating geometric transformations is unclear, and understanding the choices made by textbook writers and curriculum developers in this regard is essential. With the current emphasis on geometric transformations in curriculum frameworks, it is crucial to explore the role they might play in comprehending other mathematical topics, such as functions and congruence, within textbooks.

3.5.1. Unanswered Question 14

If curriculum designers aim to incorporate geometric transformations into textbooks and educational materials, what would be the most effective approaches? In their examination of Turkish and USA mathematics textbooks, Akarsu (2018) specifically focused on tasks related to motion and mapping perspectives, emphasizing parameters, domain, and plane.

3.5.1. Unanswered Question 15

An examination of the relationship between textbook content and student learning outcomes, addressing the crucial question of whether the content in textbooks adequately

supports students in developing problem-solving skills, critical thinking abilities, and proficiency in geometric transformations.

4. Results and Looking to the Future

This comprehensive exploration of geometric transformation provides a foundation for future studies to delve deeper into several key areas. The initial focus should involve refining and expanding the conceptual understanding of geometric transformation, particularly by addressing the unanswered questions regarding how teachers, teacher candidates, and students define this concept. Investigating the nuances of their definitions and the challenges faced can shed light on potential gaps in conceptual understanding. As a matter of fact, Hollebrands (2003) and Yanik (2006) revealed the difficulties and misconceptions of students and pre-service teachers, and examined the strategies and mental structures they used. However, as a result of the updates made in the curricula, there is a need for up-to-date studies. Furthermore, future research could extend into the practical implications of teaching geometric transformation, specifically examining the effectiveness of various instructional strategies and interventions. This could include exploring innovative teaching methods that emphasize the conceptual dimensions of geometric transformation, ultimately enhancing the learning experience for students.

The study highlights the importance of integrating geometric transformation into both high school geometry classes and elementary mathematics curricula. Future research should evaluate the impact of such integration on students' mathematical understanding, spatial competencies, and interdisciplinary study skills. Comparative studies across different educational levels and settings could provide valuable insights into the transferability of these benefits. Additionally, considering the evolving landscape of education, investigating the role of technology in teaching geometric transformation could be a fruitful avenue for research. Analyzing the impact of technological tools and virtual environments on students' engagement and comprehension of geometric transformation may contribute to the ongoing evolution of teaching methods. Hollebrands (2003) investigated the contribution of technology integration by examining students' conceptual understanding of geometric transformation and shared the results.

Future studies should explore the nuanced integration of technology, specifically Dynamic Geometry Software (DGS), in transformation geometry activities. While existing research emphasizes the advantages of DGS, such as GeoGebra and The Geometer's Sketchpad, in fostering a deeper understanding of geometric transformations, there is a need to address potential drawbacks and challenges associated with these tools. Understanding how learners transition from perceiving transformations as movements of individual points to adopting a holistic mapping perspective can provide insights for optimizing the design and implementation of technology-enhanced learning environments.

Overall, future studies should build upon the foundation laid by this research, addressing the identified gaps and expanding our understanding of geometric transformation's conceptual dimensions, instructional strategies, and broader educational implications.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu çalışma döküman incelemesi olduğun herhangi bir insan veya canlı ile çalışma yapılmamıştır. Bu nedenle etik kurul izni alınmamıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

References

- Akarsu, M. (2018). *Pre-service teachers' understanding of geometric reflections in terms of motion and mapping view*. Unpublished Doctoral Dissertation, Purdue University, Indiana, USA.
- Akarsu, M. (2022). Understanding of geometric reflection: John's learning path for geometric reflection. *Journal of Theoretical Educational Science*, 15(1), 64-89. DOI: 10.30831/akukeg.952022
- Akarsu, M., & İler, K., (2022). Matematik Öğretmenlerinin Yansıma Dönüşümünün Tanım Kümesini Hareket ve Eşleştirme Perspektiflerine Göre Anlamalarının İncelenmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(Özel Sayı), 561-611. DOI: 10.29299/kefad.982478
- Akarsu, M., & Öçal, M.F. (2022). How Pre-Service Teachers Perceive Geometric Reflection in a Dynamic Environment: Motion View and Mapping View. *International Journal of Curriculum and Instruction*, 14(2), 1531-1560. <http://ijci.wcci-international.org/index.php/IJCI/article/view/973> adresinden 15.08.2023 tarihinde alınmıştır.
- Aktaş, G.S., & Gürefe, N. (2021). Examining Transformation Geometry Concept Definitions of Pre-Service Mathematics Teachers. *Bulletin of Education and Research*, 43(2), 135-158.
- Demir, Ö., & Kurtuluş, A. (2019). Dönüşüm geometrisi öğretiminde 5E öğrenme modelinin 7. Sınıf öğrencilerinin Van Hiele dönüşüm geometrisi düşünme düzeylerine etkisi. *Eskişehir Osmangazi Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20, 1279-1299. <https://doi.org/10.17494/ogusbd.555483>
- Dodge, C.W. (2012). *Euclidean geometry and transformations*. Courier Corporation.
- Edwards, L. (2003). The nature of mathematics as viewed from cognitive science. Paper presented at *3rd Congress of the European Society for Research in Mathematics*, Bellaria, Italy.
- Flanagan, K.A. (2001). *High school students' understandings of geometric transformations in the context of a technological environment*. Unpublished Doctoral Dissertation, The Pennsylvania State University, 2001.
- Glass, B.J. (2001). *Students' reification of geometric transformations in the presence of multiple dynamically linked representations*. The University of Iowa.
- Güklük, H., Uğurlu, H.H., & Yürük, N. (2015). Examining students' mathematical understanding of geometric transformations using the pirie-kieren model. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 15 (6), 1531–1548. <https://doi.org/10.12738/estp.2015.6.0056>
- Gürbüz, K., & Durmuş, S. (2009). İlköğretim matematik öğretmenlerinin dönüşüm geometrisi, geometrik cisimler, örüntü ve süslemeler alt öğrenme alanlarındaki yeterlilikleri. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Dergisi*, 9(1), 1-22.
- Hacısalihoğlu-Karadeniz, M., Baran, T., Bozkuş, F., & Gündüz, N. (2015). İlköğretim matematik öğretmeni adaylarının yansıma simetrisi ile ilgili yaşadıkları zorluklar. *Türk Bilgisayar ve Matematik Eğitimi Dergisi*, 6(1), 117-138.
- Harper, S.R. (2002). *Enhancing elementary pre-service teachers' knowledge of geometric transformations*. Unpublished Doctoral Dissertation, University of Virginia, 2002.
- Hollebrands, K. (2003). High school students' understandings of geometric transformations in the context of a technological environment. *Journal of Mathematical Behavior*, 22, 55–72.

- Hollebrands, K.F. (2004). Connecting research to teaching: High school students' intuitive understandings of geometric transformations. *The Mathematics Teacher*, 97(3), 207-214.
- Jones, K. (2002). Issues in the teaching and learning of geometry. In L. Haggarty (Ed.), *Aspects of teaching secondary mathematics: Perspectives on practice* (pp. 121–139). London, England: Routledge Falmer.
- Jones, D.L. (2004). *Probability in middle grades mathematics textbooks: An examination of historical trends, 1957-2004* (Doctoral Dissertation, University of Missouri-Columbia). Dissertation Abstracts International, AAT 3164516.
- Karakuş, Ö. (2008). *Bilgisayar destekli dönüşüm geometrisi öğretiminin öğrenci erişimine etkisi*. Yayınlanmamış yüksek lisans tezi. Osmangazi Üniversitesi Fen Bilimleri Enstitüsü, Eskişehir.
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (1989). *Curriculum and evaluation standards for school mathematics*. Reston, VA: Author. (ERIC Document Reproduction Service No. ED 344 778)
- National Council of Teachers of Mathematics (NCTM). (2000). *Principles and standards for school mathematics*. Reston, VA: NCTM.
- Pleet, L.J. (1990). *The effects of Computer Graphics and Mira On Acquisition of Transformation Geometry Concepts and Development of Mental Rotation Skills in Grade Eight*. Los Angeles: Oregon State University.
- Yanık, H.B. (2006). *Prospective elementary teachers' growth in knowledge and understanding of rigid geometric transformations*. Unpublished Doctoral Dissertation, Arizona State University, 2006.
- Yanık, H.B., & Flores, A. (2009). Understanding rigid geometric transformations: Jeff's learning path for translation. *The Journal of Mathematical Behavior*, 28(1), 41-57.
- Zembat, İ.Ö. (2007). Yansıma dönüşümü, doğrudan öğretim ve yapılandırmacılığın temel bileşenleri. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 27(1), 195-213.
- Zembat, İ.Ö. (2013). *Tanımları ve tarihsel gelişimleriyle matematiksel kavramlar (1. baskı)*. Ankara: Pegem Akademi Yayıncılık.

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Murat AKARSU
drmuratakarsu@gmail.com

Arş. Gör. Kübra İLER
kubrailer@sdu.edu.tr

The Effectiveness of Using Diagrams in Improving the Problem-Solving Performance of Students with Learning Disabilities

Sıla DOĞMAZ TUNALI, İnönü University, ORCID ID: 0000-0001-8040-8409

Burak KARABEY, Dokuz Eylül University, ORCID ID: 0000-0001-8614-8628

Abstract

The solution of verbal mathematical problems is a cognitive process that includes identifying and distinguishing relevant from irrelevant information, constructing a mental representation of the problem, and selecting and implementing an appropriate solution strategy. Students with learning disabilities may have deficiencies in acquiring mathematical skills, and coping with verbal mathematics problems can be particularly challenging for them. This study investigated the effectiveness of the diagram strategy in improving the two-step word problem-solving performance of students with learning disabilities. The research was designed using a quasi-experimental pretest-posttest control group design. The study utilized two types of achievement tests as data collection instruments: one comprised 15 open-ended numerical problems, while the other contained 5 open-ended problems of varied types. Additionally, an analytical grading rubric was prepared to assess the solution processes of the problems in these tests. The study group consisted of 20 students with learning disabilities, divided evenly into an experimental group of 10 students and a control group of 10 students. The process of using diagrams in problem-solving was carried out in individual sessions with the 10 students in the experimental group for 8 weeks. Non-parametric tests, namely the Mann-Whitney U test and the Wilcoxon test, were used to analyze the pre-test and post-test data obtained from the achievement tests of the experimental and control groups. As a result of the data analysis, a significant difference was found between the scores of the students in the experimental and control groups on the achievement test, with the experimental group showing better results. These findings indicate that the use of diagrams has a positive effect on solving two-step word problems. The diagram strategy can be an effective tool for understanding and solving mathematical problems.

Keywords: *Problem solving, Diagram, Learning disability*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1265-1291
DOI
10.17679/inuefd.1435610

Article Type
Research Article

Received
12.02.2024

Accepted
18.12.2024

Suggested Citation

Doğmaz Tunalı, S., & Karabey, B. (2024). The effectiveness of using diagrams in improving the problem-solving performance of students with learning disabilities, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1265-1291. DOI: 10.17679/inuefd.1435610

This article is produced from the master's thesis accepted by the Institute of Educational Sciences at Dokuz Eylül University in July 2016. It was presented as an oral abstract at the 6th Cyprus International Conference on Educational Research (CYICER-2017), held in the Turkish Republic of Northern Cyprus from May 4-6, 2017.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Mathematical learning disability (MLD) is defined as a specific learning disability that manifests as an individual's math achievement being below the expected performance level due to difficulties in acquiring arithmetic skills, despite normal or above-normal intelligence, emotional stability, educational opportunities, and motivation (Butterworth, 2018; Price & Ansari, 2013; Von Aster, & Shalev, 2004).

Common characteristics observed in students with MLD include difficulties in recalling basic mathematical facts, reliance on immature strategies like finger counting, and an underdeveloped number sense. These factors often hinder their ability to progress beyond previously learned rules and concepts (Geary, 2004). A mathematical representation can include a combination of written symbols, real objects, or mental images. Regardless of the combination, the construction of a representation and the understanding of numerical relationships expressed in a problem are critical to solving it (Geary, 1996). Diagrams are effective strategies that help solve the structure of a problem, lay the foundation for its solution, simplify complex situations, make abstract concepts more concrete, and ultimately make the problem more familiar (Novick, Hurley, & Francis, 1999).

Purpose

The aim of this research is to determine the effectiveness of the diagram strategy in improving the two-step mathematical routine problem-solving performance of students with learning disabilities (LD). Based on this aim, the sub-research questions are as follows:

1. Is there a statistically significant difference between the pre-test and post-test scores of the experimental group students on the problem test?
2. Is there a statistically significant difference between the post-test scores of the experimental and control group students on the problem test?

Method

The research was planned through the pretest-posttest control group design, which is one of the quasi-experimental designs.

Sample Selection

In the process of forming the sample group, teachers working at the Special Education and Rehabilitation Center were interviewed individually. Students diagnosed with learning disabilities according to the DSM-5 criteria were selected, excluding those with a twice-exceptional diagnosis (e.g., ADHD, gifted and talented).

Data Collection Tools

A problem-solving test (Test 1) consisting of 15 open-ended numerical problems was used as the first data collection tool in the study. Secondly, a generalization test (Test 2) consisting of 5 open-ended problems, prepared to assess the transfer of the diagram strategy by the students to different problem types, was used. An analytical rubric, prepared by the researchers and a mathematics teacher, was used to evaluate the solutions to these problems.

Findings

The findings of this study show that the diagram strategy is effective in solving two-step mathematics problems. There is a significant difference between the post-test scores of the students in the experimental and control groups, favoring the experimental group. Additionally, a significant difference was found between the pre-test and post-test scores of the experimental group, with the post-test showing higher scores. During the application, it was observed that

the diagramming and problem-solving skills of the students in the experimental group improved. Students in the experimental group were able to transfer the use of diagrams to solve different types of problems.

During the intervention program, the quantity of diagrams generated by each student and their distribution across various diagram types were assessed. It was noted that students with LD predominantly used pictorial diagrams, particularly in the initial weeks of the intervention. However, as the program advanced, there was a notable increase in the overall percentage of network, part-whole, hierarchy, and matrix diagrams—categorized under schematic diagrams. Students expressed positive opinions about using diagrams in problem-solving.

Discussion & Conclusion

As a result of the intervention sessions designed to determine the effectiveness of using the diagram strategy (network, hierarchy, matrix, part-whole diagrams) in improving the two-step mathematical routine problem-solving performance of students with LD, it was observed that the students' problem-solving performance improved. As the practice sessions progressed, the students' diagram-making skills improved, and their understanding, interpreting, and representing the problem, as well as their problem-solving processing skills, increased. Results from Test 2, administered two weeks after the intervention, showed that students were able to transfer the use of the diagram method to different problem types beyond number problems.

In conclusion, it is believed that using different strategies while solving verbal mathematical problems and providing training on visually supported strategies, would be beneficial in enhancing the problem-solving skills of students with LD.

Özel Öğrenme Güçlüğü Olan Öğrencilerin Problem Çözme Performanslarını Geliştirmede Diyagram Kullanımının Etkililiği

Sıla DOĞMAZ TUNALI, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8040-8409
Burak KARABEY, Dokuz Eylül Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-8614-8628



Öz

Sözel matematik problemlerinin çözümü, ilgili ve ilgisiz bilgilerin belirlenmesini, problemin zihinsel bir temsilinin oluşturulmasını, uygun bir çözüm stratejisinin seçimini ve uygulanmasını içeren bilişsel bir süreçtir. Özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciler matematik becerilerini edinmede eksiklikler yaşayabilirler, ayrıca sözel matematik problemleriyle başa çıkmak bu öğrenciler için özellikle zorlayıcıdır. Bu çalışmada, özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin iki aşamalı matematiksel rutin problem çözme performanslarını geliştirmede diyagram stratejisi kullanımının etkililiği araştırılmıştır. Araştırma yarı deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu desen üzerinden planlanmıştır. Çalışmada veri toplama aracı olarak, 15 açık uçlu sayı problemlerinden oluşan bir başarı testi kullanılmıştır. Genelleme için farklı türde problemleri içeren 5 açık uçlu sorudan oluşan ikinci bir başarı testi kullanılmıştır. Ayrıca, bu testlerdeki problem çözme süreçlerini değerlendirmek için analitik dereceli bir puanlama anahtarı hazırlanmıştır. Çalışma grubu 10 tanesi deney grubu ve 10 tanesi kontrol grubu olmak üzere toplam 20 özel öğrenme güçlüğü tanısı olan öğrenciden oluşmaktadır. Deney grubunda yer alan 10 öğrenciyle 8 hafta boyunca bireysel oturumlar ile problem çözümünde diyagram kullanımı programı yürütülmüştür. Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinden elde edilen ön test ve son test verilerinin analizinde parametrik olmayan Mann Whitney-U ve Wilcoxon işaretli sıralar testi testleri kullanılmıştır. Verilerin analizi neticesinde deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin başarı testinden aldıkları puanlar arasında anlamlı bir farklılık bulunmuştur. Bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmüştür. Bulgular, diyagram stratejisi kullanımının iki aşamalı sözel matematik problemlerinin çözümünde etkili olduğunu göstermektedir. Sonuç olarak, diyagram stratejisi matematik problemlerini anlamada ve çözümede etkili bir araç olarak değerlendirilebilir.

Anahtar Kelimeler: Problem çözme, Diyagram, Öğrenme güçlüğü

Önerilen Atıf

Doğmaz Tunali, S., & Karabey, B. (2024). Özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin problem çözme performanslarını geliştirmede diyagram kullanımının etkililiği. *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1265-1291. DOI: 10.17679/inuefd.1435610

Bu makale Dokuz Eylül Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Temmuz, 2016 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir. 04-06 Mayıs 2017 tarihlerinde Kuzey Kıbrıs Türk Cumhuriyeti'nde gerçekleştirilen 6th Cyprus International Conference on Educational Research (CYICER-2017) kongresinde, özet sözel bildiri olarak sunulmuştur.

Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1265-1291
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1435610

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
12.02.2024

Kabul Tarihi
18.12.2024

1. Giriş

İlköğretimdeki matematik yeterliliği hem yüksek öğrenimde hem de gelecekteki istihdamda öğrenci başarısını önemli ölçüde etkilemektedir. (National Mathematics Advisory Panel [NMAP], 2008). Özellikle, problem çözme ve cebir gibi daha yüksek seviyedeki matematik derslerinin başarılı bir şekilde tamamlanması, daha yüksek standartlaştırılmış test puanlarıyla ilişkilendirilmektedir (National Center for Education Statistics [NCES], 2013). PISA (2022) Türkiye ön raporu, öğrencilerin yarısından azının matematikte yeterli veya üstünde puan aldığını göstermektedir. Sonuçlar, yetersizliği olan öğrenciler için daha kötüdür. Kaynaştırma uygulamaları ile genel eğitime devam eden yetersizlik grupları arasında bulunan, özel öğrenme güçlüğü (ÖÖG) tanıılı öğrenciler matematik becerileri yönünden beklenen düzeyin önemli ölçüde altında performans göstermektedir (Şimşek & Arslan, 2022; Cortiella & Horowitz, 2014). Bu bulgular, yetenek, başarı ve motivasyon açısından farklılıklar gösteren ÖÖG olan öğrencilerin matematik becerilerini geliştirmek için etkili matematik müdahalelerine olan ihtiyacı vurgulamaktadır.

Matematiksel problem çözme, "*verilen bir durumdan bir hedef duruma geçme sürecini*" ifade etmektedir (Mayer & Hegarty, 1996, s. 31). Kavramların ve belirli matematiksel prosedürlerin bilinmesi problem çözme için ön koşul olsa da problem çözme, kavramsal ve prosedürel bilginin ötesinde bilişsel ve üstbilişsel süreçleri içermektedir (Jonassen, 2000). Matematiksel problemleri modellemek, modele uygun çözümler ve işlemler gerçekleştirmek ÖÖG olan öğrenciler için önemli bir zorluktur. Matematik öğrenme güçlüğü, normal ve normal üstü zekâya, duygusal istikrara, eğitsel fırsatlara ve motivasyona rağmen, aritmetik becerilerin edinimini etkileyen netice olarak bireyin matematik başarısının beklenen performans düzeyinin altında kalması olarak kendini gösteren özel bir öğrenme güçlüğü olarak tanımlanmaktadır (Butterworth, 2018; Price & Ansari, 2013; Von Aster & Shalev, 2004). Matematik öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin temel gerçekleri hatırlamada eksiklik ve olgunlaşmamış strateji kullanımı (parmak hesabı) gibi matematik öğrenimini güçleştiren yetersizlikleri bulunmaktadır. Ayrıca, bu çocukların genel özellikleri arasında, daha önce öğrenmiş oldukları kuralların dışına çıkmakta zorlanmalarına sebep olan gelişmemiş bir sayı duygusu bulunmaktadır (Geary, 2004).

Matematiksel bir temsil yazılı sembollerin, gerçek nesnelere veya zihinsel görüntülerin bazı kombinasyonlarını içermektedir. Kombinasyonlardan bağımsız olarak, bir temsilin oluşturulması, bir problemde ifade edilen sayısal ilişkilerin anlaşılmasını ve problemin çözülmesini sağlamak için hayati bir öneme sahiptir. (Geary, 1996). Diyagramlar, bir problemin yapısını çözmeye yardımcı olmak, çözümü için temel oluşturmak, karmaşık bir durumu basitleştirmek, soyut kavramları daha somut bir hale getirmek ve sonuç olarak problemi daha tanıdık hale getirmek için kullanılan etkili stratejilerdir (Novick vd., 1999). Diezmann ve English (2001)'e göre, diyagram "*bilgileri uzamsal bir düzende görüntüleyen görsel bir temsildir*" (s. 77). Problem çözme görevlerinde düşük performans sergileyen ÖÖG olan öğrencilere, etkili ve uygulanabilir stratejilerin öğretilmesi, problemin doğru bir temsiline ulaşmaları açısından oldukça önemlidir (van Garderen vd., 2013).

ÖÖG olan öğrencilere problem çözümünde kendi diyagramlarını oluşturmanın ve problemde çözüme yardımcı olacak bilgileri bir diyagrama nasıl transfer edeceklerinin öğretilmesini gerekli kılan bazı durumlar bulunmaktadır (Jitendra vd., 2002; Jitendra & Hoff, 1996; Larkin & Simon, 1987; Lein vd., 2020; Ngu & Phan, 2022). Öncelikle ÖÖG olan birçok öğrencinin sözel bir problemin sayısal verilerini takip etme yeteneğini körelten bir çalışma belleği sorunu bulunmaktadır (Geary vd., 2012; Geary, 1996). İkincisi diyagram çizimi, problemde verilenleri hatırlamak ve organize etmek için kullanılan önemli bir görsel stratejidir (Diezmann & English, 2001). Nihayetinde, "*zihnimizde canlandırdığımız ayrıntılı bir resim unutulabilir ama kâğıt üzerine çizilen detay kalır ve ona geri döndüğümüzde bize önceki fikirlerimizi hatırlatır*" (Polya, 1997 s. 103-104). Gersten ve arkadaşları (2012), diyagrama dayalı temsilin, ilgisiz bilgilerin ayırt edilmesini kolaylaştırdığı, ilgili bilgileri tek bir yerde topladığı ve görsel sistem

yardımıyla durumun daha kolay algılanmasına yardımcı olduğu için sayısal temsile göre daha verimli olduğunu belirtmiştir.

Türkiye’de uygulanan matematik müfredatı incelendiğinde, matematik programında üçüncü ve dördüncü sınıftan itibaren çok adımlı problemlerin öğrenciler tarafından çözülmesinin beklendiği görülmektedir (MEB, 2018). Buna rağmen alanyazındaki çalışmaların çoğu, bir ya da iki işleme (tipik olarak çıkarma ve toplama) ya da tek adımlı sözel problemlerin (tek işlem ile sonuca ulaşılan) çözümüne odaklanmıştır (Gobadze & Düzkantar, 2019; Kırmızıgül, 2021; Yıkılmış vd., 2018). Diyagramların ve diğer görsel temsil stratejilerinin herhangi bir işlem kombinasyonu (örneğin, toplama ve çarpma, çarpma ve çıkarma) veya birden fazla adım içeren (sonuca ulaşmak için 2 veya daha fazla işlem yapılması gereken) problemlerin çözümünde kullanımına dair Dünya alanyazınında az sayıda çalışma yer almaktadır (Powell, 2011; Uesaka & Manalo, 2007; Van Garderen, 2007). Çok adımlı problemler, temsil üzerinde düşünmeyi gerektirmektedir. Doğru çözümün gerçekleştirilmesi için öğrencilerin ilgili bilgileri problem metninden çıkarmaları gerekmektedir. Problem de verilen ikincil bilgi, öğrencileri altta yatan matematiksel ilişkileri tanıtmaktan ve çoğu zaman anlamlandırmaktan alıkoyabilmektedir. Probleme fazladan eklenen çözüm adımları, öğrencilerin problemi anlamasını zorlaştırmaktadır. (Kingsdorf & Krawec, 2014).

ÖÖG olan öğrencilerin bir problemde geçen tüm sayıların kullanılması gerektiğine dair yanlış bir inançları vardır (Im & Jitendra, 2020). Problem metninde yer alan konu dışı bilgilerin varlığı ve fazladan bir işlem adımına ihtiyaç duyulması, öğrencilerin doğru sonuca ulaşma ihtimalini de azaltmaktadır. İki aşamada (sonuca ulaşmak için 2 işlem yapmayı gerektiren) çözülen problemlerin daha zorlu gibi algılanmasının bir başka nedeni, problemlerde genellikle daha fazla kelime öbeği ve anlamı çeldirici ifadelerin kullanılmasıdır. Ancak bu durum problem çözümünde kullanılan temsilden de kaynaklanıyor olabilmektedir (Daroczy vd., 2015). Bu sebeplerden dolayı, iki aşamalı matematiksel sözel problemlerin çözümü için tek aşamada çözülen problemlere göre daha fazla görsel temsil desteğine ihtiyaç duyulduğu ifade edilmektedir (Powell, 2011; van Garderen, 2007).

Jitendra, DiPipi ve Perron-Jones (2002), öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileri ile problem çözümüne yönelik yaptıkları çalışmada şema temelli strateji öğretiminin öğrencilerin tek adımlı problemleri çözme performansını arttırdığını bulmuştur. Şema temelli strateji öğretiminin kullanıldığı çalışmalarda genel olarak tek aşamada çözülen toplama ve çıkarma problemleri kullanılmıştır (Jitendra vd., 1999; Xin vd., 2005). Ancak öğrenciler tipik olarak çarpma ve bölme problemlerinde daha fazla zorlanmaktadır. Ayrıca, ortaokulda odak noktasının "değiştir" veya "eşit gruplar" ve "yeniden ifade et" (yani "çarpmalı karşılaştırma") gibi daha karmaşık ilişkilere kayması, çarpma ve bölme içeren problem çeşitlerinin öğretilmesini gerekli kılmaktadır (Van de Walle, 2004). Van Garderen (2007), öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencileri ile problem çözümünde diyagramları kullanmıştır. Çalışmada öğrencilere kendi diyagramlarını oluşturmaları öğretilmiştir. Diyagram kullanımının hem tek adımda hem de iki adımda çözülen sözel matematik problemlerinin çözümünde performansı arttırdığı belirtilmiştir. Ancak, çalışmada sadece sayı problemleri kullanılmış diyagram kullanımının diğer problem türlerine genellebilirliği incelenmemiştir. Uesaka ve Manalo (2007), problem çözümünde diyagram oluşturma sürecini incelemişlerdir. Ortaokul öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada birden fazla adımda çözülebilen sözel problemler kullanılmıştır. Araştırma sonuçları diyagramların içselleştirilebildiği ve içgüdüsel diyagram oluşturan öğrencilerin kontrol grubunda yer alan diyagram oluşturmeyen akranlarına göre doğru çözümlere daha fazla ulaştığını göstermiştir.

Elde edilmiş tüm bu araştırma sonuçlarından yola çıkarak bu araştırmanın amacı özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin iki aşamalı matematiksel rutin problem çözme performanslarını geliştirmede diyagram stratejisi kullanımının etkililiğini belirlemektir. Bunun için, araştırmada aşağıdaki alt problemlere yanıt aranmıştır:

1. Deney grubu öğrencilerinin problem testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
2. Deney grubu ile kontrol grubu öğrencilerinin problem testinden aldıkları son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
3. Kontrol grubu öğrencilerinin problem testinden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark var mıdır?
4. Deney grubunda yer alan öğrenciler diyagram kullanımını farklı problem türlerinin çözümüne transfer edebilmekte midir?
5. Deney grubundaki öğrencilerin diyagram oluşturma becerileri uygulama süresince nasıl bir gelişme göstermiştir?

2. Yöntem

Araştırma yarı deneysel desenlerden ön-test son-test kontrol gruplu desen üzerinden planlanmıştır. Yarı deneysel desene dayanan çalışmalar, eğitim ortamlarında pratik ve etik engellerden dolayı rastgele seçkiyle denek seçilemediğinde ya da eğitim ortamlarında tam deneysel desenin ön koşullarına ulaşmanın zorluğundan ve okullardaki uygulama sınırlılıklarından dolayı tercih edilmektedir (Grimshaw vd., 2000).

2.1. Çalışma Grubu

Çalışma grubunu oluşturma sürecinde İzmir ilinde özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde görev yapan öğretmenlerle bireysel olarak görüşülmüştür. Öğretmenlerden, aşağıda sıralanan ön koşul becerilere sahip ve başka bir ek tanısı olmayan, DSM-5 kriterlerine göre özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olan ve matematikte zorluk yaşayan öğrencilerin isimleri toplanmıştır. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler heterojen bir grubu oluşturmaktadır. Beceriler yönünden birbirine yakın bir grup oluşturulabilmesi için bazı önkoşul beceriler konulmuştur.

Ön koşul beceriler;

- Sadece özel öğrenme güçlüğü tanısı almış olmak,
- İlköğretim çağıında olmak,
- Üç ya da dört cümlelik paragrafı hatasız ve akıcı okuyabilmek,
- İki basamaklı sayılarla toplama ve çıkarma yapabilmek,
- Tek basamaklı sayılar ile çarpma yapabilmek,
- %60 doğrulukla olsa da tek basamaklı bir sayı ile iki basamaklı bir sayıyı çarpabilmek,
- %60 doğrulukla olsa da iki basamaklı bir sayıyı tek basamaklı bir sayıya bölebilmek,
- Tek adımda çözülebilen 5 sözel matematik probleminden en fazla 3 tanesini doğru çözebilmek (3/5 ölçüt üstünde verilen doğru yanıt öğrencinin problem çözümünde ek bir stratejiye ihtiyaç duymadığını göstermektedir),
- Diyagram stratejisiyle ilgili bir fikrinin olmaması ve sözel problem çözümlerinde daha önce diyagram stratejisini kullanmamış olması istenmektedir.

Öğretmenler tarafından, belirlenen önkoşul becerilere sahip 32 öğrenci aday gösterilmiştir. Toplama-çıkartma, Çarpma ve bölme işlemi yapmayı gerektiren problemlerden oluşan 3 test belirlenen 32 öğrenciye uygulanmıştır. Bölme yapmayı gerektiren tek aşamalı problemlere yanıt vermeyen 10 öğrenci ile test görevlerinde %60 üzerinde başarı gösteren 2 öğrenci grup başarı ortalamasından farklılık gösterdiği için araştırmaya dahil edilmemiştir. Bu aşamada sonunda seçilen 20 öğrencinin 1. test ortalama puanı 44 (100 üzerinden), 2. test ortalama puanı 28 ve 3. test ortalama puanı 24 olarak hesaplanmıştır.

Testlerde geçen sorular 3. sınıf matematik kitaplarından rastgele seçilmiş tek aşamada çözülen sayı problemleridir. Öğrencilere verilen testlerin puanlanması iki uzman tarafından analitik dereceli cevaplama anahtarı kullanılarak yapılmıştır. Puanlayıcılar arası uyum yüzdesi 0,93 olarak hesaplanmıştır. Bu oturumlar sonunda 10 öğrenci deney, 10 öğrenci kontrol grubunu oluşturacak şekilde seçkisiz olarak atanmıştır.

Çalışma boyunca öğrencilerin gerçek isimleri yerine belirlenen kod isimler kullanılmıştır. Öğrenciler 2 ile 5 yıl arasında değişen sürede, haftada 2 ders saati olmak üzere özel eğitim kurumlarında ders almaktadır. Çalışma grubunda yer alan öğrencilerin hastaneden aldıkları raporlarında yazan WISC-R Zekâ Testi puan ortalamaları Tablo 1’de verilmiştir.

Tablo 1.

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin WISC-R Zekâ Testi Puanları

	n	Range	Min	Max	\bar{x}	ss
Deney grubu	10	18	90	108	99,3	5,638
Kontrol grubu	10	16	90	106	95,8	4,732
Toplam	20					

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin zeka puanları incelendiğinde normal zeka puan aralığında yer aldıkları görülmüştür. Araştırmaya katılan öğrencilerin demografik bilgileri Tablo 2’de verilmiştir.

Tablo 2.

Çalışma Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Demografik Bilgileri

	Deney Grubu					Kontrol Grubu				
	Kız	Erkek	Devlet okulu	Özel okul	Yaş ort.	Kız	Erkek	Devlet okulu	Özel okul	Yaş ort.
Öğrenciler	7	3	8	2	11,6	6	4	7	3	11,4
Toplam	10		10			10		10		

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada veri toplama aracı olarak özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanmak üzere 15 açık uçlu sayı problemlerinden oluşan problem testi (Test 1), öğrencilerin diyagram stratejisini farklı problem türlerine transfer etme sürecini değerlendirmek üzere farklı türde 5 açık uçlu problemden oluşan ikinci problem testi (Test 2) kullanılmıştır. Problem çözümlerinin puanlanmasında kullanılmak üzere araştırmacılar ve bir matematik öğretmeni tarafından analitik dereceli puanlama anahtarı hazırlanmıştır.

2.2.1. Problem Testi (Test 1)

Araştırmada ön test ve son test verilerinin toplanmasında kullanılacak problem testinin, kısmi puanlamaya olanak sağlaması amacıyla açık uçlu problemlerden oluşmasına karar verilmiştir. Test içinde yer alan problemler iki aşamada çözülebilen rutin sayı problemleridir. Test 1, üç bölümden oluşmaktadır. Birinci bölümde yer alan ilk beş problem toplama ve çıkarma işlem becerilerinin kullanılacağı iki aşamalı sayı problemlerinden oluşurken, ikinci bölümde çarpma, toplama ve çıkarma işlem becerilerinin kullanılacağı iki aşamalı sayı problemlerinden oluşmuştur. Üçüncü bölümde yer alan iki aşamalı sayı problemleri tüm dört işlem (toplama, çıkarma, çarpma ve bölme) becerilerini kullanmayı gerektirmektedir. Test 1’in her bir bölümü 5 problemden olmak üzere toplamda 15 problemden oluşmaktadır. Seçilen problemleri 3 matematik öğretmeni amaca uygunluk ve ifadelerin açıklığı açısından, 1 ölçme değerlendirme

uzmanı ölçme değerlendirme, 1 dil uzmanı da dil kurallarına uygunluğu açısından incelemişlerdir. Öneriler doğrultusunda, araştırmacılar tarafından problemler yeniden düzenlenmiştir.

Son olarak hazırlanan problemler, 11-13 yaş arası tipik gelişim gösteren 20 öğrenciye ve okuma sorunu olmayan 3 özel öğrenme güçlüğü olan öğrenciye problemlerin anlaşılabilirliğini kontrol etmek amacıyla okutulmuştur. Öğrencilerin de görüşleri alınarak aksayan yönler tespit edilmiş ve gerekli düzenlemeler ile Test 1 'e son şekli verilmiştir.

Problem testinin puanlanmasında analitik dereceli puanlama anahtarı (Analitik rubrik) kullanılmıştır. Analitik rubriğin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için 4 uzmandan görüş alınmıştır. Tipik gelişim gösteren 80 öğrenciye problem testi uygulanmıştır. Daha sonra öğrencilerin problem testine verdikleri yanıtlar, oluşturulan analitik rubrik ile 4 farklı uzman tarafından birbirlerinden bağımsız olarak puanlanmıştır. Uzmanların verdiği puanların uyum yüzdesi, Kruskal-Wallis H testi ve Kendall Tau Korelasyon uyum analizleri ile hesaplanmıştır. Kendall's Tau_b uyum analizi sonuçlarına göre tüm puanlayıcıların analitik puanlama anahtarı kullanarak verdikleri puanlar arasındaki ilişki yüksek düzeyde, pozitif yönlü ve anlamlıdır ($p < ,01$). Kruskal-Wallis H testi sonuçlarına göre öğretmenlerin puanlama yönergesi kullanarak verdikleri puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı farklılıklar bulunmamaktadır ($p = ,895 > p = ,05$).

2.2.2. Genelleme Testi (Test 2)

Öğrencilerin, sayı problemleri dışında kalan farklı problem türlerinin çözümüne diyagram stratejisini transfer edebilme durumlarını incelemek amacıyla oluşturulmuş bir problem testidir. Genelleme testinde yer alan sorular, iki adet yaş problemi, iki adet sürat problemi ve bir adet yüzde problemidir. Seçilen beş açık uçlu soru iki adımda çözülen rutin problemlerdir. Problemleri 2 matematik öğretmeni öğrencilerin seviyesine uygunluk ve ifadelerin anlaşılabilirliği, 1 ölçme değerlendirme uzmanı ölçme değerlendirme, 1 dil uzmanı dil kurallarına uygunluğu açısından incelemiştir. Öneriler doğrultusunda problemlere son şekilleri verilmiştir.

2.3. Müdahale Programının Geliştirilmesi

Program süresince öğrenciler ile iki aşamada çözülen sayı problemlerinin diyagram stratejisi ile çözümünün yapılması planlanmıştır. Bu doğrultuda, 3. sınıf düzeyi ile 8. sınıf düzeyi arasındaki resmi okullarda okutulan matematik kitapları incelenmiştir. Bu kitaplarda yer alan sayı problemlerinin biriktirildiği bir soru havuzu oluşturulmuştur. Havuza eklenen 220 problem, çözümde kullanılan diyagram çeşitlerine göre bir kez daha gruplanmıştır. Daha sonra problemler iki matematik öğretmeni ile gözden geçirilmiş ve 130 problemin uygunluğuna karar verilmiştir. Müdahale oturumlarında kullanılan problemler belirlenmiş kategorilerden rastgele seçilmiştir.

Programın geliştirilmesi aşamasında, çalışma grubunu oluşturan öğrencilerin öğretmenleri ile görüşmeler yapılmış, öğrencilerin dikkat süreleri ile ilgili ortalama bir kaniya varılmıştır. Daha sonra tipik gelişim gösteren 3 öğrenci ve ÖÖG olan 2 öğrenci ile 30-45 dakika arası değişen sürede soru çözme oturumları yapılmıştır. Nihayetinde 30 dakikalık bir sürenin ve 5 problem çözümünün ÖÖG olan bir öğrenci için uygun olacağına karar verilmiştir. Pilot uygulama ile müdahale programının son şekli verilmiştir.

2.4. Müdahale Programının Çerçevesi

Diyagramları öğretirken, ele alınması gereken beş temel soru vardır. Bunlar; "diyagram nedir?", "diyagram neden kullanılmalıdır?", "diyagram ne zaman kullanılmalıdır?", "hangi tip diyagram ne zaman kullanılmalıdır?", "bir diyagram nasıl oluşturulmalıdır?" şeklindedir (van Garderen vd., 2014). Her sözel problem benzersizdir ve farklı bir yapı ve matematiksel vurgu içermektedir. Ayrıca her bir problem çözme döngüsü, her bir adımı boyunca bir üstbilişsel rutin içermektedir (Montague, 2006). Problem içerisindeki her adım için aşağıdaki üç üstbilişsel aşama geçerlidir;

1. Sor: Yapılması gerekenlere odaklanın.
2. Yap: Harekete geç ve/veya üret.
3. Kontrol edin: Üretilenin veya yapılanın sorunla eşleştiğini onaylayın.

Problem çözme döngüsünün her adımı farklı bir dizi eylemi içermektedir. İlk adım, öğrenciyi problemde ifade edilen soruna yönlendirmektedir. Bu adım sırasında öğrencilerden üç alt adımı tamamlamaları beklenmektedir. Bunlar; problemi okuma, bilgileri düzenleme ve problemin bir diyagramını oluşturma şeklindedir. İlk adımın temel odak noktası, problemde hangi bilgi ve matematiksel verinin mevcut olduğunu belirlemektir. Öğrenciler, bu aşamada problemi çözmeye değil, problemde paylaşılan bilgilere ve çözüm için uygun olan stratejiye odaklanmaya teşvik edilmektedir.

İkinci adım, sorunu çözmeyi planlamaktır. Öğrencilerin problemin kendilerinden ne yapmalarını istediğini değerlendirdiği veya problemde sorulan soruya daha yakından baktığı yer burasıdır. Bu aşamada, tahmin et ve değerlendir alt adımları tamamlanmaktadır. Öğrencilerin problemi çözmek için bir plan geliştirmeleri, planlarının işe yarayıp yaramayacağını veya problemi tamamlamanın daha kolay bir yolu olup olmadığını belirlemeleri gerekmektedir. Problem çözme döngüsünün bu adımı genellikle öğrencilerin zorlandıkları bir aşamadır.

Üçüncü adım, planı uygulamaktır. Burada, öğrenciler probleme çözüm bulmakla görevlendirilmektedir. Sürece döngü denmesinin bir nedeni, öğrencilerin planlarının işe yaramayacağını anladıklarında bu adımın ortasında olmalarıdır. Daha sonra ikinci adıma geri dönmeleri ve soruna nasıl yaklaşacakları konusunda yeni bir plan geliştirmeleri gerekmektedir. Bu adım iki aşamada gerçekleşir. İlk olarak, öğrencilerden planlarına uyan matematiksel bir cümle kurmaları beklenmektedir. İkinci olarak, söz konusu cümlenin gerektirdiği matematiksel işlemleri belirlemeleri ve cevabını hesaplamaları istenmektedir.

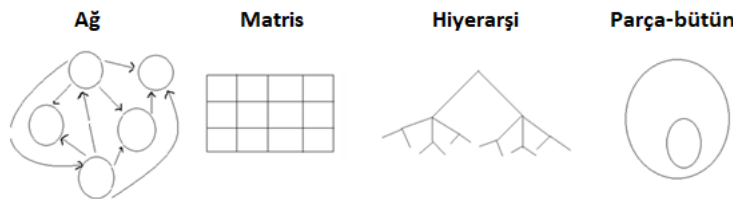
Dördüncü adım, cevabı kontrol etmektir. Bu stratejinin döngüsel sürecinin bir parçası, öğrencilerin çalışmalarını sürekli olarak kontrol etmelerini gerektirmektedir. Ancak burada döngünün "sonunda", şimdiye kadar yaptıklarını iki kez kontrol ederek, tüm ayrıntıların yerinde olduğunu onaylamış olmaktadır.

2.5. Diyagramlar

Diyagramlar, bir veri parçasını görsel olarak temsil eden düzenleyicilerdir (Diezmann & English, 2001). Çeşitli diyagram türleri kullanılarak önemli konuların anlaşılır temsilleri kolayca oluşturulmaktadır. Bir diyagram ile sayısal veriler grafik ile gösterilebileceği gibi sözel veriler de diyagram ile açıklanabilir. Farklı problem yapılarını temsil edebilen dört temel diyagram bulunmaktadır (Şekil 1). Bunlar, ağlar yani çizgi veya yol diyagramları, hiyerarşiler (ilişki), matrisler ve parça-bütün ilişkilerini sergileyen bir dizi diyagramlardır (Novick & Hmelo, 1994). Bu diyagramların her biri tarafından temsil edilebilecek problem örnekleri Şekil 1'in altında kısaca açıklanmıştır.

Şekil 1.

Diyagramlar



* *Diyagramların genel kullanımı şekillenmiştir (Novick & Francis, 1993, p. 12'den uyarlanmıştır).*

Bir öğrencinin çekirge problemi için çizgi diyagramını kullanması örneklenmiştir. (Bkz. Şekil 2).

Şekil 2.

Çekirge Problemi

<p>Bir çekirge, ağacın dalları arasında zıplayarak üç sıçrayışta ağacın tepesine ulaşmayı hedefliyordu. İlk sıçramada yerden 43 cm yukarı çıkabildi. İkinci sıçramada bulunduğu daldan 36 cm yukarı çıkabildi. Ağacın boyu 1 metre olduğuna göre çekirge tepeye ulaşabilmek için üçüncü ve son sıçramada kaç cm yukarı çıkmalıdır?</p>	
--	--

Spor ve kurs problemleri gibi tündengelimli problemler bir matris üzerinde kolayca gösterilebilir (Bkz. Şekil 3).

Şekil 3.

Spor Problemi

<p>Üç yakın arkadaş birlikte daha fazla zaman geçirebilmek için hafta sonları beraber gidebilecekleri bir spora yazılmaya karar verdiler. Futbol, basketbol ve hentbol arasından bir seçim yapacaklardır. Bunun için her bir sporu denemeye ve her biri için 10 atış hakkı vermeye karar verirler. Toplamda en fazla isabetli atış yaptıkları sporu seçeceklerdir.</p> <p>Sena, 3 basket, 6 futbol ve 4 hentbol atışında başarılı oldu.</p> <p>Davut, 5 basket, 4 futbol ve 3 hentbol atışında başarılı oldu.</p> <p>Giray, 4 basket, 5 futbol ve 6 hentbol atışında başarılı oldu.</p> <p>Üç arkadaş hangi spora gitmeye karar verdi?</p>	<table border="1" style="margin: auto;"> <thead> <tr> <th></th> <th>Basketbol</th> <th>Futbol</th> <th>Hentbol</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <th>Sena</th> <td style="text-align: center;">3</td> <td style="text-align: center;">6</td> <td style="text-align: center;">4</td> </tr> <tr> <th>Davut</th> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">3</td> </tr> <tr> <th>Giray</th> <td style="text-align: center;">4</td> <td style="text-align: center;">5</td> <td style="text-align: center;">6</td> </tr> <tr> <th>Toplam</th> <td style="text-align: center;">12</td> <td style="text-align: center; border: 2px solid red;">15</td> <td style="text-align: center;">13</td> </tr> </tbody> </table>		Basketbol	Futbol	Hentbol	Sena	3	6	4	Davut	5	4	3	Giray	4	5	6	Toplam	12	15	13
	Basketbol	Futbol	Hentbol																		
Sena	3	6	4																		
Davut	5	4	3																		
Giray	4	5	6																		
Toplam	12	15	13																		

Aşağıda yer alan futbol müsabakası sorusunda öğrenci problemin sonucunu bir hiyerarşi kullanarak elde etmiştir (Bkz. Şekil 4).

Şekil 4.*Futbol Problemi*

<p>Tarık, bir futbol müsabakasında finale kalan 2 takımdan kimin kazanacağına dair bahis oynamıştır. Bahsi oynayacağı takıma daha önceki maç skorlarına bakarak karar vermiştir. Yüksek puan toplayan takıma bahis yatırmıştır. Tarık hangi takımı seçmiştir?</p> <p>A takımı, 3 kazanma, 1 beraberlik ve 2 yenilgi elde etmiştir.</p> <p>B takımı, 2 kazanma, 2 beraberlik ve 1 yenilgi elde etmiştir.</p> <p>(Kazandıkları her maç 3 puan, beraberlik 1 puan ve yenilgi 0 puandır)</p>	
--	--

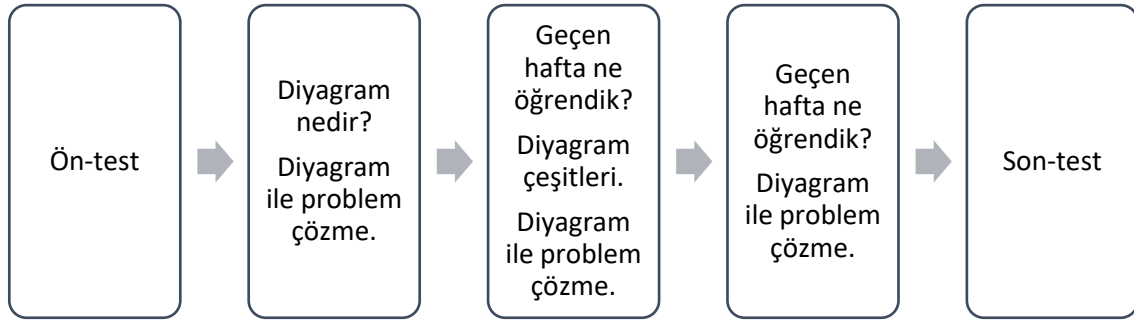
Kurabiye sorusunda kullanılan bar diyagramı parça bütün ilişkisini göstermekte oldukça yaygın kullanılmaktadır (Bkz. Şekil 5).

Şekil 5.*Kurabiye Problemi*

<p>Masanın üstünde fırından yeni çıkmış 1 tepsi kurabiye vardı. Tepsidede 24 adet kurabiye bulunuyordu. Babam geldi bir tabağa 8 kurabiye koydu. Daha sonra kardeşim geldi ve okula götürmek için 9 kurabiyeyi keseye koydu. Annem tepsidede kalan kurabiyelerin benim olduğunu söyledi. Tepsidede benim için kaç kurabiye kaldı?</p>	<table border="1" style="margin: auto;"> <tr> <td colspan="3">24 kurabiye</td> </tr> <tr> <td>Babam 8 kurabiye</td> <td>Kardeşim 9 kurabiye</td> <td>Ben ?</td> </tr> </table>	24 kurabiye			Babam 8 kurabiye	Kardeşim 9 kurabiye	Ben ?
24 kurabiye							
Babam 8 kurabiye	Kardeşim 9 kurabiye	Ben ?					

2.6. Pilot Uygulama

ÖÖG olan öğrencilerle deneysel çalışmaya geçmeden önce oturum süresine ve her bir oturumda kaç soru çözüleceği konularında netliği sağlamak amacıyla pilot uygulama yapılmış ve programının şekillenmesi pilot uygulama neticesinde tamamlanmıştır. Araştırmanın pilot uygulaması haftada bir oturum olarak beş hafta süresince, İzmir ilinde Özel Eğitim ve Rehabilitasyon Merkez'inde özel eğitim hizmeti alan 3 öğrenci ile gerçekleştirilmiştir. Öğrencilere Test 1'in ilk bölümünde bulunan 5 problem ön test-son test olarak uygulanmıştır. Öntest ve sontest cevapları analitik rubrik kullanılarak puanlanmıştır. Ön-test ve son-test puanları arasında anlamlı bir farklılık ($P=.007$) olduğu ve bu farklılığın son test lehine olduğu görülmüştür. Pilot uygulamanın sonucunda, 30 dakikalık oturumlarda 5 problem çözmeyen yeterli olduğuna karar verilmiştir. Pilot uygulamanın sürecini gösteren diyagrama Şekil 6'da yer verilmiştir.

Şekil 6.*Pilot Uygulama Süreci***2.7. Uygulama Süreci**

Deney ve kontrol grubunda yer alan ÖÖG olan öğrencilerin uygulama öncesi ön-test verileri “Mann Whitney U-testi” ile analiz edilmiştir.

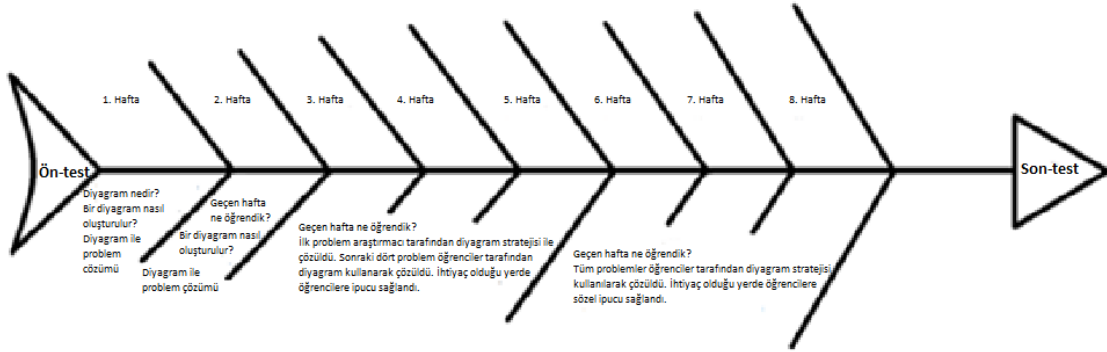
Tablo 3.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Problem Testi” Ön Testinden Aldıkları Puanlara Ait “Mann Whitney U-Testi” Sonuçları

Test 1	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	10	10,30	103	48	,871
Kontrol Grubu	10	10,70	107		

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Test 1’den aldıkları ön-test puanları incelendiğinde ($U=48$, $p=0,871>.05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığı görülmüştür.

Müdahale oturumları ön-test uygulandıktan sonraki hafta başlamıştır ve haftalık bire bir oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir. Bütün oturumlar öğrencilerin devam ettikleri özel eğitim kurumlarında haftada bir gün 30 dakikalık dersler şeklinde sürdürülmüştür. Tüm dersler araştırmacı tarafından verilmiştir. Müdahale oturumları süresince hem deney hem de kontrol gruplarındaki öğrenciler okullarında eğitimlerine ve özel eğitim merkezinde aldıkları ek derslere devam etmişlerdir. Özel eğitim merkezinde verilen ek derslerin matematik ile ilişkili olanlarında problem çözümü konuları yer almamıştır. Müdahale oturumları bittikten sonraki ilk hafta öğrencilere son-test uygulanmıştır. Uygulama süreci toplam 10 haftalık bir süreyi kapsamaktadır. Uygulama sürecine şekil 7’de yer verilmiştir.

Şekil 7.*Uygulama Süreci*

Öğrencilerin müdahale programı süresince diyagram stratejisini kullanarak çözdükleri iki aşamalı rutin sayı problemi örnekleri ve çözümleri şekil 8'de sunulmuştur.

Şekil 8.*Örnek Problemler ve Çözümleri*

<p>Bir çiftlikte her gün 100 litre süt sağılıyor. Sağılan sütün 16 litresi peynir yapımı için ayrılıyor. Geriye kalan süt ise 6 litrelik bakır kovalara eşit olarak paylaşılıyor. Bu uygulama için kaç bakır kova kullanılmaktadır?</p>	
<p>Betül, arkadaşlarıyla paylaşmak için şeker kavanozundan 30 şeker aldı. Kendisi için 10 şeker ayırdı ve geriye kalan şekerleri 4 arkadaş arasında eşit olarak paylaştırdı. Her bir arkadaşına kaç şeker vermiştir?"</p>	
<p>Bir bahçeye 10 metre aralıklarla 5 ağaç dikildi. Bu ağaçları sulamak ve gübrelemek işini bahçıvan 2 tur yürüdü. Bahçıvan bu işlemleri tamamlamak için kaç metre yürümüştür?</p>	
<p>Dört arkadaş bir kutu çikolata satın aldı. Kutuda 70 çikolata vardı. Her biri 12 çikolata yedikten sonra kutuda geriye kaç çikolata kalmıştır?"</p>	

2.8. Verilerin Analizi

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilere Test 1, uygulama programı öncesi ve sonrasında olmak üzere ön-test ve son-test şeklinde uygulanmıştır. Test 1'e verilen yanıtlar, analitik rubrik kullanılarak araştırmacılar ve bir matematik uzmanı tarafından puanlanmıştır. Cohen (1960) tarafından önerilen ve puanlayıcılar arası güvenilirlik belirlemede sıklıkla kullanılan Kappa istatistiği kullanılarak elde edilen puanlayıcılar arası uyum yüzdesi 0,89 olarak hesaplanmıştır. Puanlayıcılar arası uyumun yüksek düzeyde olduğu esas alınarak mevcut bulgular elde edilmiştir.

Katılımcı sayısının 30'un altında kalmasının, verilerin normal dağılıma uygunluğu açısından sorun teşkil edebileceğinden parametrik olmayan istatistik yöntemleri kullanılmıştır. Deney ve kontrol grubu öğrencilerin Test-1'in ön-test ve son-test uygulamasından elde ettikleri puanların farklılaşıp farklılaşmadığını tespit etmek üzere Mann Whitney-U ve Wilcoxon işaretli sıralar testi kullanılmıştır.

Araştırmanın sosyal geçerliğine yönelik toplanan nitel veriler "tümevarım veri analizi tekniği" ile analiz edilmiştir. Verilerin analizi ile elde edilen sonuçlar bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur.

3. Bulgular

Bu bölümde araştırma problemine ve alt problemlerine ait bulgular tablolar şeklinde sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci alt problemine dayalı olarak deney grubunda yer alan öğrencilere diyagram yöntemi öğretimi öncesinde ön-test ve uygulama süreci sonrasında son-test uygulanmış ve veriler "Wilcoxon İşaretli Sıralar testi" ile analiz edilmiştir.

Tablo 4.

Deney Grubu Öğrencilerinin "Problem Testi"nden Aldıkları Öntest ve Sontest Puanlarına Ait "Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi" Sonuçları

Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Ön test					
Negatif sıra	0	,00	,00	-2,810	,005*
Pozitif sıra	10	5,50	55		
Eşit	0				
Toplam	10				

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

Analiz sonuçları, araştırmaya katılan ÖÖG olan öğrencilerin "problem testi" (PÇBT)'nden aldıkları uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Test-1: z = -2,810, p=,005, r=-0,628).

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın ikinci alt problemine dayalı olarak, deney grubunda yer alan öğrencilere diyagram yönteminin kullanımına yönelik uygulamalar gerçekleştirildikten sonra kontrol grubu ile eş zamanlı olarak son-test uygulanmış ve veriler "Mann Whitney U-testi" ile analiz edilmiştir.

Tablo 5.

Deney ve Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Problem Testi” Son-Testinden Aldıkları Puanlara Ait “Mann Whitney U-Testi” Sonuçları

Başarı Testi	n	Sıra Ortalaması	Sıra Toplamı	U	p
Deney Grubu	10	15,50	155	,000	,000*
Kontrol Grubu	10	5,50	55		

* $p < .05$ düzeyinde anlamlıdır.

Deney ve kontrol gruplarında yer alan öğrencilerin Test-1 aldıkları son test puanları incelendiğinde ($U = ,000$, $p = ,000 < .05$) aldıkları puanlar arasında istatistiksel açıdan deney grubunun lehine anlamlı bir fark olduğu görülmüştür.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın üçüncü alt problemine dayalı olarak kontrol grubunda yer alan öğrencilere, deney grubunda yer alan öğrencilerle eş zamanlı olarak ön-test ve son-test uygulanmış ve veriler “Wilcoxon İşaretli Sıralar testi” ile analiz edilmiştir.

Tablo 6.

Kontrol Grubu Öğrencilerinin “Problem Testi”nden Aldıkları Ön-Test ve Son-Test Puanlarına Ait “Wilcoxon İşaretli Sıralar Testi” Sonuçları

Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Negatif sıra	2	3	6	-,408	,683
Pozitif sıra	3	3	9		
Eşit	5				
Toplam	10				

Analiz sonuçları, kontrol grubunda yer alan öğrencilerin “Problem Testi” (PÇBT)’nden aldıkları ön-test ve son-test puanları arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olmadığını göstermektedir (Test-1: $z = -,408$, $p = ,683 > ,05$).

3.4. Dördüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın dördüncü alt problemine dayalı olarak deney grubunda yer alan öğrencilere “genelleme testi” (Test-2) ön-test ve müdahale programı tamamlandıktan iki hafta sonra son-test olarak uygulanmış ve veriler “Wilcoxon testi” ile analiz edilmiştir.

Tablo 7.

Deney Grubu Öğrencilerinin “Genelleme Testi”nden Aldıkları Ön-Test ve Son-Test Puanlarına Ait “Wilcoxon Testi” Sonuçları

Son test	n	Sıra ortalaması	Sıra toplamı	Z	p
Ön test					
Negatif sıra	0	,00	,00	-2,694	,007*
Pozitif sıra	9	5,00	45		
Eşit	1				
Toplam	10				

*p<.05 düzeyinde anlamlıdır.

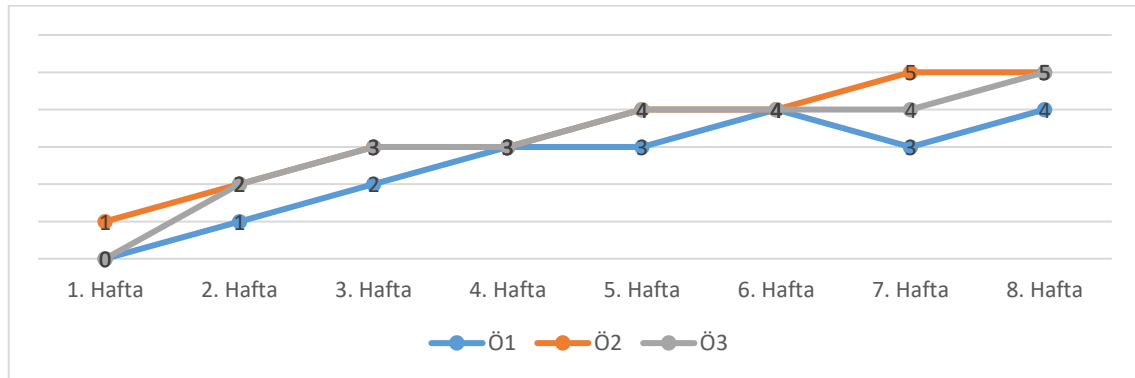
Analiz sonuçları, araştırmaya katılan öğrencilerin genelleme testinden aldıkları, uygulama öncesi ve sonrası puanlar arasında istatistiksel açıdan anlamlı bir fark olduğunu göstermektedir (Test-2: z =-2,694, p=,007<,05). Puanlarının sıra toplamları dikkate alındığında bulunan bu farkın pozitif sıralar yani son-test puanları lehine olduğu görülmektedir.

3.5. Beşinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Deney grubunda yer alan 10 öğrenciden, müdahale oturumları süresince en çok ilerleme gösteren 3 öğrencinin diyagram kullanım durumları şekil 9’da grafik olarak sunulmuştur.

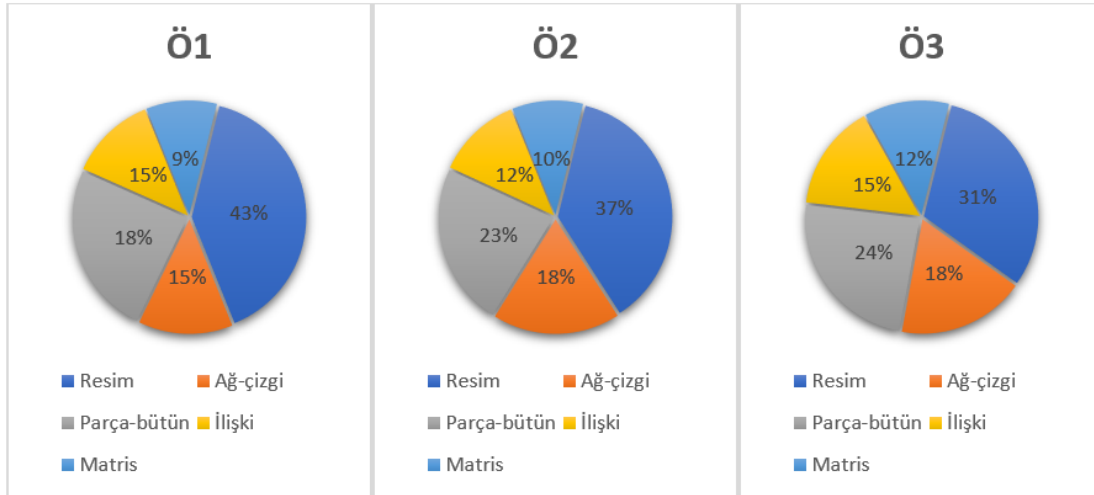
Şekil 9.

Öğrencilerin Haftalara Göre Diyagram Kullanım Durumu



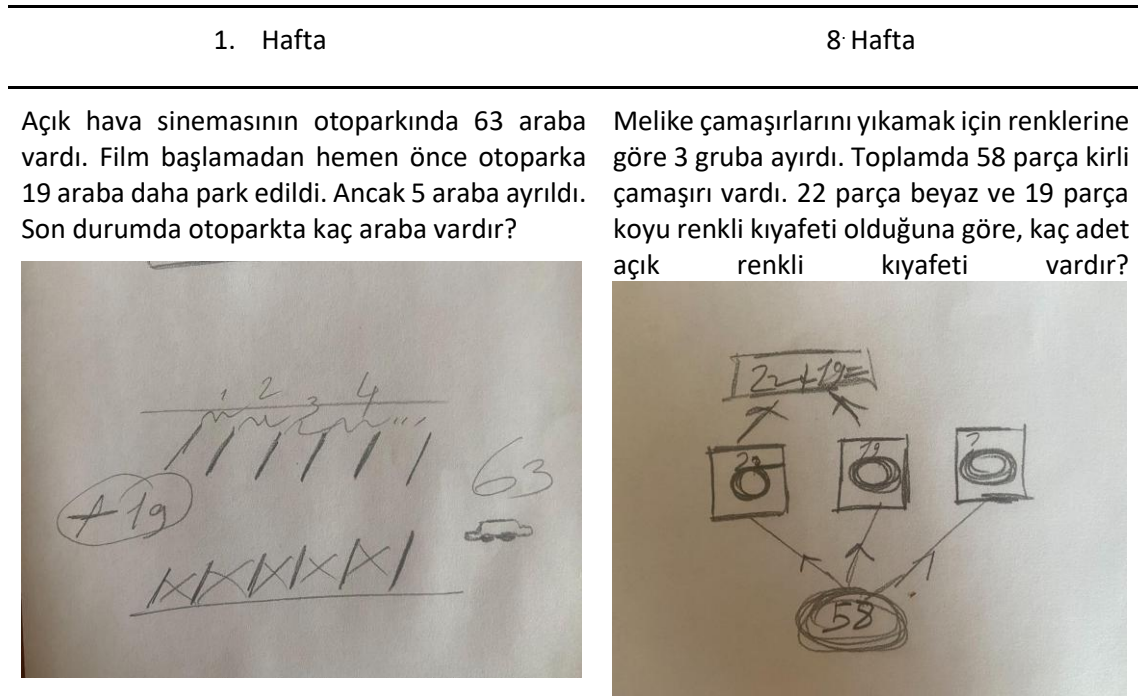
Uygulama programının başından sonuna kadar öğrencilerin 5 problemden kaçında diyagram kullandığı grafikte verilmiştir. Müdahale programında oturum sayısı ilerledikçe öğrencilerin diyagram oluşturma sayısında artış olduğu bulunmuştur.

Uygulama oturumları süresince en çok gelişme gösteren 3 öğrencinin oluşturdukları diyagramların türlerine göre dağılımı şekil 10’de sunulmuştur.

Şekil 10.*Oluşturulan Diyagramların Türlerine Göre Dağılımı*

Her bir öğrencinin uygulama programı süresince oluşturduğu diyagram sayısı ve diyagram türleri içerisindeki dağılımı hesaplanmıştır. ÖÖG olan öğrencilerin özellikle uygulama programının ilk haftaları resimsel diyagramı kullandıkları ancak haftalar ilerledikçe şematik diyagram kapsamında sayılan ağ, parça bütün, ilişki ve matris diyagramlarını kullanma yüzdeleri toplamının daha yüksek olduğu tespit edilmiştir.

En çok gelişim gösteren öğrencilerden birisinin ilk hafta ve son hafta iki aşamalı toplama-çıkarma ve bölme problemlerinde çizdiği diyagram örnekleri Şekil 11'de sunulmuştur.

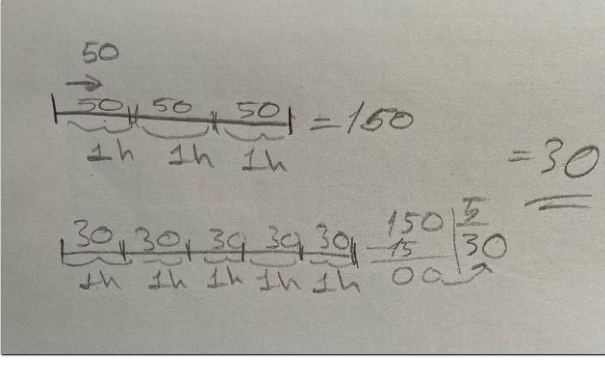
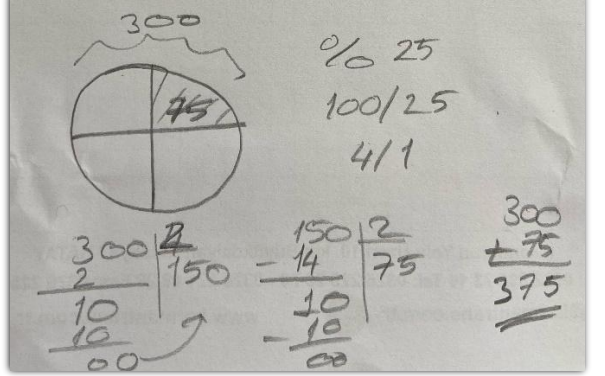
Şekil 11.*ÖÖG olan Bir Öğrencinin İlk Hafta ve Son Hafta Çizdiği Diyagram Örnekleri*

ÖÖG olan öğrencinin ilk hafta oluşturmayı denediği diyagramın, problem bütününden kopuk ve eksik parçaları içerdiği görülürken, son hafta oluşturduğu diyagramın, problemin doğasını ve verilenler arasındaki ilişkileri yansıttığı görülmektedir.

En çok gelişim gösteren öğrencilerden birisinin genelleme testinde yer alan farklı türdeki problemlerin çözümü için diyagram stratejisi kullanımı şekil 12’te sunulmuştur.

Şekil 12.

Farklı Problem Türlerine Diyagramların Transfer Edilme Örnekleri

<p>Hız problemi:</p> <p>Bir araba, saatte 50 km hızla seyahat ederse belli bir mesafeyi 3 saatte gidiyor. Aynı mesafeyi 5 saatte gidebilmesi için arabanın hızı ne olmalıdır?</p>	
<p>Yüzde problemi:</p> <p>Merve bir kek pişirmek için 300gr şeker kullandı. Şekerin %25'i kadar un kullandı. Merve bu kek için toplam kaç gram un ve şeker kullanmıştır?</p>	

ÖÖG olan öğrencilerin farklı türde problemlerin çözümünde diyagram stratejisini kullanarak doğru sonuçlara ulaştığı görülmüştür.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bulgular, öğrencilerin diyagram kullanımındaki değişimi ortaya koymaktadır. Uygulama öncesinde yapılan ön test verileri, öğrencilerin genellikle diyagram kullanmadıklarını, yalnızca hesaplama için karalamalar yaptıklarını veya sınırlı ölçüde resimsel temsil kullandıklarını göstermektedir. Ancak, deney grubundaki öğrencilerin son test verileri, diyagram yöntemine dayalı müdahalenin şematik diyagram kullanımını artırırken resimsel temsil kullanımını azalttığını ortaya koymaktadır. Bu sonuçlar, diyagram kullanımına yönelik eğitimin öğrencilerin problem çözme süreçlerinde daha etkili stratejiler benimsemelerine katkı sağladığını göstermektedir. Ayrıca, öğrencilerin diyagramları yalnızca hesaplama yapmak için değil, problemde verilenler ile istenenler arasındaki ilişkiyi basitleştirmek amacıyla da kullandıkları tespit edilmiştir. Bu bulgu, ÖÖG olan öğrencilerin matematik problemlerini çözerken görselleştirme stratejilerini kullanmalarının, problemdeki bilgileri daha kolay ayrıştırmalarına yardımcı olduğunu gösteren önceki çalışmalarla tutarlılık göstermektedir (van Garderen & Montague, 2003; Nunokawa, 2005; Montague, 2006; van Garderen, 2007; Strickland & Maccini, 2010). ÖÖG olan öğrencilerin görselleştirmeye dayalı problem çözme stratejileri ile öğretim sırasında desteklenmesinin, bu öğrencilerin sözel problem çözme başarılarını arttıracığı ifade edilmektedir (Hutchinson, 1993; Iseman & Naglieri, 2011; Özkubat vd., 2022). Nitekim, mevcut araştırma sürecinde uygulama oturumları ilerledikçe ÖÖG olan öğrencilerin problemlerin doğru sonucuna ulaşma olasılığı artmıştır.

Montague ve ark., (2011), çalışmalarında ÖÖG olan öğrencilerin temel aritmetik işlemlerinde yaşadıkları güçlüklerden dolayı öğretmenlerin aritmetiksel hesaplama adımlarına fazla odaklandıklarını ve problem çözme sürecinde kullanabilecekleri yöntemlere dair farkındalık geliştirmediklerini belirtmişlerdir. Aritmetik işlemleri destekleyen teknikler kadar problemlerin çözümünde ilişki kurmayı güçlendiren stratejilere yer verilmesi, ÖÖG olan öğrencilerin aritmetik işlemlerdeki akıcılık ve sözel problemlerdeki gelişim sürecinin dengelenmesi açısından önemlidir (Freeman-Green vd., 2015). Bu iki alanda, gelişim, birbirini destekleyen bir yapı olarak görülmelidir. ÖÖG olan öğrencilerin genelinin uygulama sürecinin ilk haftalarında başlangıç düzey diyagram olarak adlandırabileceğimiz “resim diyagramını” diğer diyagram türlerine göre daha sık kullanmayı tercih ettikleri belirlenmiştir. Alan yazında yapılmış benzer çalışmalarda da ÖÖG olan öğrencilerin problem çözümünde genellikle görseli arttırılmış resim diyagramlarına sıklıkla başvurdukları görülmüştür (Hegarty & Kozhevnikov, 1999; Van Garderen & Montague, 2003; van Garderen, 2007). Uygulamanın son haftalarında ilk haftaların aksine, öğrencilerin farklı diyagramlar (çizgi, ilişki, matris, parça-bütün) kullandıkları ve problemin çözümüne en uygun diyagramları oluşturdukları görülmüştür. Van Garderen, Scheuerman ve Jackson (2013) çalışmalarında diyagram kullanımının problem çözme performansını arttırdığını ancak, bu çalışmanın aksine şematik diyagramların resimsel diyagram kadar kullanılmadığını göstermektedir.

Öğretim oturumları sürecinde, ÖÖG olan öğrencilerin diyagram oluşturma ve diyagramların kullanım yerlerine dair farkındalıklarına paralel olarak problemi anlama ve problemde verilenler ile istenilen arasında bağ kurma becerilerinin geliştiği gözlenmiştir. İlaveten süreçte öğrencilerin diyagram oluşturma becerilerinin geliştiği ve buna paralel olarak problemi anlama, anlamlandırma, temsil etme düzeylerinin ve problemi çözmeye yönelik işlem becerilerinin arttığı gözlenmiştir. Diyagram kullanımının, problemin çözüm sürecinin yapılanmasına yardımcı olduğu alan yazındaki diğer çalışmalar ile desteklenmektedir (Poch vd., 2015). Diyagram gibi ilişki kurmayı basitleştiren görsel temsil tekniklerinin, ÖÖG olan öğrencilerin problem çözme sürecini yönetme becerilerini geliştirdiği alanyazında ifade edilmektedir (Diezmann & English, 2001; Montague, 2003; Nunokawa, 2005; van Garderen & Scheuermann, 2015).

Kontrol grubu öğrencilerinin son-test verileri incelendiğinde, deney grubunda yer alan öğrencilerin aksine problem çözümü için herhangi bir görsel strateji kullanmadıkları görülmüştür. İlaveten diyagram yöntemini kullanan deney grubundaki öğrencilerin kontrol grubunda yer alan öğrencilere göre sayı problemlerini çözme performanslarının arttığı tespit edilmiştir. Sonuç olarak Deney ve kontrol gruplarının son-test puanları arasında anlamlı fark bulunması diyagram stratejisi kullanımının etkililiğini göstermektedir. Bu tespit, rutin matematik problemlerinin çözümünde diyagram stratejisinin kullanıldığı diğer çalışmalarla paralellik göstermektedir (Montague, 1997; Van Garderen vd., 2012; Poch vd., 2015).

Deney grubunda yer alan öğrenciler müdahale programı süresince öğrendikleri diyagram çeşitlerini yaş, hız ve yüzde problemlerinin çözümünde kullanmış ve diyagramları değişen soru kökü bağlamına rağmen transfer edebilmiştir. Bu bulguya göre diyagramları diğer problem çözme stratejilerinden ayıran en önemli özelliği içgüdüsel, anlık gelişebilen ve esnek oluşudur. Görselleştirme tekniklerinden bir diğeri olan şema tabanlı yaklaşımda problemin çözümünde kullanılan belli kalıplar vardır ve öğrenci problemde verilenleri bu şema kalıplarına yerleştirmelidir (Jitendra vd., 1999). Şemalar genellikle tek adımda çözülen toplama ve çıkarma problemlerine uygun olarak tasarlanmıştır (Jitendra & Star, 2011). Şema tabanlı yaklaşım öğrencilerin problemi anlamasına yardımcı olmasına rağmen kendi şemalarını yaratmalarını yeterince desteklememektedir (Jitendra vd., 2002; Xin vd., 2005). Diğer yandan diyagram stratejisi birden fazla adımda çözülen problemlerin çözümü için kullanılabilir. Ayrıca öğrenciler öğrendikleri diyagram çeşitlerinden yola çıkarak kendi yeni diyagramlarını oluşturarak problem çözümünde kullanabilmektedir (van Garderen, 2007).

ÖÖG olan öğrencilerin bilgiler arasında ilişki kurmakta zorlandığı bilinmektedir. Bu sebeple, yöntem seçiminden önce öğrencilerin öğrenme özellikleri göz önünde bulundurulmalıdır (Graham & Harris, 2003). Diyagram oluşturmak zaman alıcı bir strateji gibi algılanmasına rağmen müdahale oturumları sırasında diyagram stratejisinin öğrencilerin problem çözme süreçlerini kısalttığı gözlemlenmiştir. Öğrenme güçlüğü olan öğrenciler problemi anlamakta güçlük yaşamaları sebebiyle problemi birkaç kez okuyarak zaman kaybetmektedir. Diyagramların problemi görselleştirerek anlamayı kolaylaştırdığı böylece çözüm süresini kısalttığı belirlenmiştir. Bu bulgular van Garderen (2007)'nin araştırma sonuçları ile örtüşmektedir. Öğrencilerle yapılan müdahale oturumlarında gözlemlenen bir durumda, öğrencilerin resim diyagramlarını şematik diyagramlara göre daha kolay oluşturmalarıdır. Van Garderen ve Montague (2003), öğrencilerin resim diyagramlarını daha kolay oluşturmalarına sebep olarak, öğrencilerin diyagram kavramına aşina olmamalarını ve görsel figürlerin sözel ifadeler ile şematik diyagramlar arasında geçişi kolaylaştıran yapılar olmasını göstermektedir. Gallagher Landi (2001) yapmış olduğu araştırmasında, diyagram yönteminin öğrenciler için keyifli bir yöntem olduğunu, diyagram oluşturma cümleleri resim ve şekillere transfer ederek dikkatin problemde yer alan sayılardan, problem içerisinde verilenler arasındaki ilişkilere kaydığını belirtmiştir. Sonuç olarak mevcut çalışmanın bulguları, diyagram stratejisinin ÖÖG olan öğrenciler için faydalı ve kullanışlı olduğunu göstermiştir.

Alanyazında öğrenme güçlüğü olan öğrencilere uygulanan matematik problemi çözme müdahale çalışmaları incelendiğinde çalışmaların tek denekli araştırma modeli ile yürütüldüğü görülmektedir (Özkubat vd., 2022). Mevcut çalışma özel öğrenme güçlüğü olan öğrencilerin matematiksel problem çözme becerilerine müdahale eden ilk deneysel çalışma niteliği taşımaktadır. İlave olarak öğrenme güçlüğü olan öğrenciler ile matematik problem problemlerinin çözümünde görselleştirme stratejilerinden biri olan şema temelli beceri öğretiminin kullanıldığı çalışmaların katılımcı sayıları ile karşılaştırıldığında daha geniş bir örnekleme ulaşıldığı görülmektedir (Özkubat vd., 2020). Katılımcı sayısının artması, örneklemin popülasyonu daha iyi temsil etmesini sağlamaktadır. Bu durum, elde edilen sonuçların genel popülasyon için daha yaygın bir şekilde geçerli olmasını sağlamaktadır.

Bu çalışmanın sınırlılıkları arasında, diyagram stratejisinin sadece ÖÖG olan belirli sayıda öğrenciyle çalışılmış olması yer almaktadır. Gelecekteki çalışmalar, örneklem grubunun genişletilmesiyle stratejinin etkilerine ilişkin yeni bulgular ortaya koyabilir. Çalışmaya katılan deney ve kontrol gruplarındaki tüm öğrencilerin, özel eğitim ve rehabilitasyon merkezlerinde matematikle ilgili derslere devam ettiği bilinmektedir. Öğretmenlerden derslerin problem çözümüne yönelik olmadığı bilgisi alınmasına rağmen bu derslerin müdahale üzerindeki etkisi kesin olarak belirlenmemektedir. Diğer bir sınırlılık ise, müdahale oturumlarında kullanılan problemlerin sadece iki aşamada çözülen rutin sayı problemleriyle sınırlı olmasıdır. Çalışmada kullanılan ölçüm ve değerlendirme yöntemleri, diyagram stratejisinin etkinliğini tam olarak yansıtmayabilir veya farklı ölçütlerle desteklenmesi gelecekte yapılacak olan farklı çalışmalara katkı sağlayabilir. Bu sınırlılıklar, çalışmanın sonuçlarının yorumlanması ve genelleştirilmesi sırasında dikkate alınmalı ve gelecekte yapılacak araştırmalarda üzerinde düşünülecek hususlar olarak ele alınmalıdır.

Bu doğrultuda gelecek çalışmalar için bazı öneriler sunulmuştur. Diyagramlar öğrencilerin soyut matematiksel kavramları somut görsel unsurlara dönüştürmelerine yardımcı olmaktadır. Bu da öğrenme sürecini derinleştirebilir ve problem çözme becerilerini geliştirebilir. Ancak, diyagramların kullanımı sınırlı olabilir, bazı problemler için uygun olmayabilir veya zaman alabilir. Sonuç olarak, diyagram stratejisi matematik problemlerini anlamada ve çözmeye etkili bir araç olabilir, ancak her zaman tek başına yeterli olmayabilir ve problemin doğası ve öğrencinin tercihlerine bağlı olarak diğer stratejilerle birlikte kullanılabilir. Diğer yandan müdahalenin etkisini daha kapsamlı bir şekilde anlamak için farklı ölçüm ve değerlendirme yöntemlerinin kullanılması faydalı olacaktır. Öğretmen geri bildirimleri, öğrencilerin problem

çözme sürecindeki düşünceleri ve performans görevleri gibi nitel verilerin toplanması alana katkı sağlayacaktır. Matematik performansı açısından farklı başarı seviyelerinde yer alan öğrencilerin diyagram oluşturma süreçlerinin incelenmesi ya da problem çözümlerinde görselleştirme tekniklerinden ne düzeyde yararlandıklarının incelenmesi alanyazına değerli bir katkı sunacaktır. Bu araştırmanın bulgularının, Türkiye'de özel öğrenme güçlüğü yaşayan bireyler için matematik problemlerini çözme süreçlerinde bilişsel ve üstbilişsel stratejilerin öğretimi ve görsel düzenleyicilerin kullanımı gibi konularla ilgili ulusal literatürdeki boşluğa katkı sağlayacaktır. Bu çalışmanın sonuçlarının, gelecekte yapılacak ulusal ve uluslararası düzeydeki öğretim çalışmalarına temel oluşturması ve hazırlanacak müdahale programlarının geliştirilmesine ışık tutması beklenmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Dokuz Eylül Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsünden (12.11.2015 tarih ve 1 sayılı) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Altay, M. K., Yalvaç, B., & Yeltekin, E. (2017). 8th grade student's skill of connecting mathematics to real life. *Journal of Education and Training Studies*, 5(10), 158-166. <https://doi.org/10.11114/jets.v5i10.2614>
- Butterworth, B. (2018). *Dyscalculia: From science to education*. Routledge.
- Cortiella, C., & Horowitz, S. H. (2014). *The state of learning disabilities: Facts, trends, and emerging issues (3rd ed)*. New York: National center for learning disabilities. Retrieved from <http://www.nclد.org/wpcontent/uploads/2014/11/2014-State-of-LD.pdf>.
- Daroczy, G., Wolska, M., Meurers, W. D., & Nuerk, H. C. (2015). Word problems: A review of linguistic and numerical factors contributing to their difficulty. *Frontiers in Psychology*, 6, 348, 1-13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00348>
- Diezmann, C. (2002). Enhancing Students' Problem-solving through Diagram Use. *Australian Primary Mathematics Classroom*, 7(3), 4-8. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.403099421222930>
- Diezmann, C. M., & English, L. D. (2001). Promoting the use of diagrams as tools for thinking. In A. A. Cuoco & F. R. Curcio (Eds.), *The roles of representation in school mathematics: 2001 yearbook* (pp. 77– 89). Reston, VA: National Council of Teachers of Mathematics. Available at SSRN: https://www.researchgate.net/publication/27464063_Promoting_the_use_of_diagrams_as_tools_for_thinking
- Freeman-Green, S. M., O'Brien, C., Wood, C. L., & Hitt, S. B. (2015). Effects of the SOLVE strategy on the mathematical problem solving skills of secondary students with learning disabilities. *Learning Disabilities Research & Practice*, 30(2), 76-90. <https://doi.org/10.1111/ldrp.12054>
- Gallagher Landi, M. A. (2001). Helping students with learning disabilities make sense of word problems. *Intervention in School and Clinic*, 37(1), 13-18. <https://doi.org/10.1177/105345120103700103>
- Geary, D. C. (1996). *Children's mathematical development: Research and practical applications*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Geary, D. C. (2004). Mathematics and learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 37(1), 4-15. <https://doi.org/10.1177/002221940403700102>
- Geary, D. C., Hoard, M. K., Nugent, L., & Bailey, D. H. (2012). Mathematical cognition deficits in children with learning disabilities and persistent low achievement: A five-year prospective study. *Journal of Educational Psychology*, 104(1), 206-223. <https://doi.org/10.1037/a0025398>
- Gersten, R., Chard, D. J., Jayanthi, M., Baker, S. K., Morphy, P., & Flojo, J. (2009). Mathematics instruction for students with learning disabilities: A meta-analysis of instructional components. *Review of Educational Research*, 79(3), 1202- 1242. <https://doi.org/10.3102/00346543093344>
- Gobadze, T., & Düzkanar, A. (2019). Özel eğitimde matematik ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *Journal of Gifted Education and Creativity*, 6(2), 147-165. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/801706>
- Graham, S., & Harris, K. R. (2003). Students with learning disabilities and the process of writing: A meta-analysis of SRSD studies. In H. L. Swanson, K. R. Harris, & S. Graham

- (Eds.), *Handbook of Learning Disabilities* (pp. 323–344). The Guilford Press. Available at SSRN: <https://psycnet.apa.org/record/2003-02238-019>
- Grimshaw, J., Campbell, M., Eccles, M., & Steen, N. (2000). Experimental and quasi-experimental designs for evaluating guideline implementation strategies. *Family Practice*, *17*(suppl_1), S11-S16. https://doi.org/10.1093/fampra/17.suppl_1.S11
- Hegarty, M., & Kozhevnikov, M. (1999). Types of visual–spatial representations and mathematical problem solving. *Journal of Educational Psychology*, *91*, 684–689. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.91.4.684>
- Hutchinson, N. L. (1993). Effects of cognitive strategy instruction on algebra problem solving with adolescents. *Learning Disability Quarterly*, *16*, 34–63. <https://doi.org/10.2307/1511158>
- Im, S. H., & Jitendra, A. K. (2020). Analysis of proportional reasoning and misconceptions among students with mathematical learning disabilities. *The Journal of Mathematical Behavior*, *57*, 100753. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2019.100753>
- Iseman, J. S., & Naglieri, J. A. (2011). A cognitive strategy instruction to improve math calculation for children with ADHD and LD: A randomized controlled study. *Journal of Learning Disabilities*, *44*(2), 184-195. <https://doi.org/10.1177/0022219410391190>
- Jitendra, A. K., & Hoff, K. (1996). The effects of schema-based instruction on the mathematical word-problem–solving performance of students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *29*, 422–431. <https://doi.org/10.1177/002221949602900410>
- Jitendra, A. K., & Star, J. R. (2011). Meeting the needs of students with learning disabilities in inclusive mathematics classrooms: The role of schema-based instruction on mathematical problem-solving. *Theory into Practice*, *50*(1), 12-19. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534912>
- Jitendra, A. K., Griffin, C. C., McGoey, K., Gardill, M. C., Bhat, P., & Riley, T. (1998). Effects of mathematical word problem solving by students at risk or with mild disabilities. *The Journal of Educational Research*, *91*, 345–355. <https://doi.org/10.1080/00220679809597564>
- Jitendra, A. K., Hoff, K., & Beck, M. M. (1999). Teaching middle school students with learning disabilities to solve word problems using a schema-based approach. *Remedial and Special Education*, *20*(1), 50-64. <https://doi.org/10.1177/07419325990200010>
- Jitendra, A., DiPipi, C. M., & Perron-Jones, N. (2002). An exploratory study of schema-based word-problem—Solving instruction for middle school students with learning disabilities: An emphasis on conceptual and procedural understanding. *The Journal of Special Education*, *36*(1), 23-38. <https://doi.org/10.1177/0022466902036001030>
- Jonassen, D. H. (2000). Toward a design theory of problem solving. *Educational Technology Research and Development*, *48*(4), 63-85. <https://doi.org/10.1007/BF02300500>
- Kırmızıgül, H. G. (2021). Zihin yetersizliği olan bireylerin matematik eğitimleri ile ilgili yapılan çalışmaların incelenmesi. *E-International Journal of Educational Research*, *12*(1), 233-251. <https://doi.org/10.19160/ijer.875469>
- Kozhevnikov, M., Hegarty, M., & Mayer, R. E. (2002). Revising the visualizer– verbalizer dimension: Evidence for two types of visualizers. *Cognition and Instruction*, *20*, 47–77. https://doi.org/10.1207/S1532690XCI2001_3

- Larkin, J. H., & Simon, H. A. (1987). Why a diagram is (sometimes) worth ten thousand words. *Cognitive Science*, *11*(1), 65-100. [https://doi.org/10.1016/S0364-0213\(87\)80026-5](https://doi.org/10.1016/S0364-0213(87)80026-5)
- Lein, A. E., Jitendra, A. K., & Harwell, M. R. (2020). Effectiveness of mathematical word problem solving interventions for students with learning disabilities and/or mathematics difficulties: A meta-analysis. *Journal of Educational Psychology*, *112*(7), 1388–1408. <https://doi.org/10.1037/edu0000453>
- Mayer, R. E. & Hegarty, M. (1996). The process of understanding mathematical problem solving. In R. J. Sternberg & T. Ben-Zeev (Eds.), *The nature of mathematical thinking* (pp. 29–54). Hillsdale, NJ, England: Lawrence Erlbaum 138 Associates, Inc. <https://doi.org/10.4324/9780203053270>
- MEB (2019). *PISA 2022 Türkiye raporu*. Ankara. MEB yayınları. Available at SSRN: https://pisa.meb.gov.tr/meb_iys_dosyalar/2024_03/21120745_26152640_pisa2022_rapor.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). *Matematik dersi öğretim programı*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi.
- Montague, M. (1997). Cognitive strategy instruction in mathematics for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, *30*, 164–177. <https://doi.org/10.1177/0022219497030002>
- Montague, M. (2003). *Solve it! A practical approach to teaching mathematical problem solving skills*. Reston, VA: Exceptional Innovations.
- Montague, M. (2006). Self-regulation strategies for better math performance in middle school. In M. Montague & A. K. Jitendra (Eds.), *Teaching mathematics to middle school students with learning difficulties* (pp. 72–88). New York: Guilford Press
- Montague, M., Enders, C., & Dietz, S. (2011). Effects of cognitive strategy instruction on math problem solving of middle school students with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, *34*, 262-272. <https://doi.org/10.1177/0731948711421762>
- National Center for Education Statistics (2013). *The Nation's Report Card: A First Look: 2013 Mathematics and Reading* (NCES 2014-451). Institute of Education Sciences, U.S. Department of Education, Washington, D.C.
- National Mathematics Advisory Panel. (2008). *Foundation for success: The final report of the National Mathematics Advisory Panel*. Washington, DC: U.S. Department of Education. Available at SSRN: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED500486.pdf>
- Ngu, B. H., & Phan, H. P. (2022). Developing Problem-Solving Expertise for Word Problems. *Frontiers in Psychology*, *13*, 725280. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.725280>
- Novick, L. R., & Francis, M. (1993, November). *Assessing students' knowledge and use of symbolic representations in problem solving*. Paper presented at the 34th annual meeting of the Psychonomic Society, Washington.
- Novick, L. R., & Hmelo, C. E. (1994). Transferring symbolic representations across nonisomorphic problems. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition*, *20*(6), 1296–1321. <https://doi.org/10.1037/0278-7393.20.6.1296>
- Novick, L. R., Hurley, S. M., & Francis, M. (1999). Evidence for abstract, schematic knowledge of three spatial diagram representations. *Memory & Cognition*, *27*(2), 288–308. <https://doi.org/10.3758/BF03211413>

- Nunokawa, K. (2005). Mathematical problem solving and learning mathematics: What we expect students to obtain. *The Journal of Mathematical Behavior*, 24(3-4), 325-340. <https://doi.org/10.1016/j.jmathb.2005.09.002>
- Özkubat, U., Karabulut, A., & Akçayır, İ. (2020). Şemalarla matematik problemi çözme: Öğrenme güçlüğü olan öğrencilerle yürütülen şema temelli öğretim araştırmalarının incelenmesi. *Ondokuz Mayıs University Journal of Education Faculty*, 39(2), 327-342. DOI: 10.7822/omuefd.774137
- Özkubat, U., Karabulut, A., & Sert, C. (2022). Öğrenme güçlüğü olan ortaokul öğrencilerine uygulanan matematik problemi çözme müdahaleleri: Kapsamlı alanyazın incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 23(1), 191-218. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.774650>
- Parmar, R. S. (1992). Protocol analysis of strategies used by students with mild disabilities when solving arithmetic word problems. *Diagnostique*, 17(4), 227-243. <https://doi.org/10.1177/153450849201700401>
- Poch, A. L., van Garderen, D., & Scheuermann, A. M. (2015). Students' Understanding of Diagrams for Solving Word Problems: A Framework for Assessing Diagram Proficiency. *TEACHING Exceptional Children*, 47(3), 153-162. <https://doi.org/10.1177/0040059914558947>
- Polya, G. (1997). *Nasıl çözmeli*. Çev: F. Halatçı. İstanbul: Sistem Yayıncılık.
- Polya, G. (2004). *How to solve it: A new aspect of mathematical method* (Vol. 85). Princeton University Press.
- Powell, S. R. (2011). Solving word problems using schemas: A review of the literature. *Learning Disabilities Research & Practice*, 26(2), 94-108. <https://doi.org/10.1111/j.1540-5826.2011.00329.x>
- Price, G. R., & Ansari, D. (2013). Dyscalculia: Characteristics, causes, and treatments. *Numeracy*, 6(1), 1-16. <http://dx.doi.org/10.5038/1936-4660.6.1.2>
- Ruswanto, R., Dwijanto, D., & Widowati, W. (2018). A realistic mathematics education model includes characteristic to improve the skill of communication mathematic. *Unnes Journal of Mathematics Education Research*, 7(1), 94-101. Available at SSRN: <http://journal.unnes.ac.id/sju/index.php/ujme>
- Shalev, R. S. (2004). Developmental dyscalculia. *Journal of Child Neurology*, 19(10), 765-771. <https://doi.org/10.1177/08830738040190100601>
- Strickland, T. K., & Maccini, P. (2010). Strategies for teaching algebra to students with learning disabilities: Making research to practice connections. *Intervention in School and Clinic*, 46(1), 38-45. <https://doi.org/10.1177/1053451210369519>
- Şimşek, N., & Arslan, K. (2022). Matematik öğrenme güçlüğü ile ilgili çalışmaların betimsel analizi. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 433-449. <https://doi.org/10.51460/baebd.983453>
- Uesaka, Y., & Manalo, E. (2007). Peer instruction as a way of promoting spontaneous use of diagrams when solving math word problems. In *Proceedings of the annual meeting of the Cognitive Science Society*, 29(29), 677-682. Available at SSRN: <https://escholarship.org/content/qt1xf9q095/qt1xf9q095.pdf>
- Van de Walle, J. A. (2004). *Elementary and middle school mathematics: Teaching developmentally* (5th ed.). New York: Longman.

- van Garderen, D. (2007). Teaching students with LD to use diagrams to solve mathematical word problems. *Journal of Learning Disabilities*, 40(6), 540-553. <https://doi.org/10.1177/00222194070400060>
- van Garderen, D., & Montague, M. (2003). Visual-spatial representation, mathematical problem solving, and students of varying abilities. *Learning Disabilities Research and Practice*, 18, 246-254. doi:10.1111/1540-5826.00079. <https://doi.org/10.1111/1540-5826.00079>
- van Garderen, D., & Scheuermann, A. M. (2015). Diagramming word problems: A strategic approach for instruction. *Intervention in School and Clinic*, 50(5), 282-290. <https://doi.org/10.1177/1053451214560889>
- van Garderen, D., Scheuermann, A., & Jackson, C. (2012). Examining how students with diverse abilities use diagrams to solve mathematics word problem. *Learning Disability Quarterly*, <https://doi.org/10.1177/0731948712438558>.
- van Garderen, D., Scheuermann, A., & Jackson, C. (2013). Examining how students with diverse abilities use diagrams to solve mathematics word problems. *Learning Disability Quarterly*, 36(3), 145-160. <https://doi.org/10.1177/07319487124385>
- Von Aster, M. G., & Shalev, R. S. (2007). Number development and developmental dyscalculia. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 49(11), 868-873. <https://doi.org/10.1111/j.1469-8749.2007.00868.x>
- Xin, Y. P., Jitendra, A. K., & Deatline-Buchman, A. (2005). Effects of mathematical word Problem—Solving instruction on middle school students with learning problems. *The Journal of Special Education*, 39(3), 181-192. <https://doi.org/10.1177/00224669050390030501>
- Yıkımsı, A., Kot, M., Terzioğlu, N. K., & Aktaş, B. (2018). Türkiye’de özel eğitim alanında yapılan matematik araştırmalarının betimsel analizi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 18(4), 2475-2501. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2018.18.41844-445908>

İletişim/Correspondence

Dr. Sıla DOĞMAZ TUNALI
sila.dogmaz@inonu.edu.tr

Doç. Dr. Burak KARABEY
burak.karabey@deu.edu.tr

Bilişsel Esneklik ile Psikolojik İyi Oluş İlişkisinde Bilişsel Duygu Düzenlemenin Aracı Rolü

Semra KİYE, Muş Alparslan Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-4414-5765
Ecem ÇİÇEK HABEŞ, Ankara Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2242-1397

Öz

Bu araştırma, bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi incelemektedir. Araştırmaya farklı üniversitelere devam eden 312 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 216'sı kadın, 96'sı erkektir. Katılımcıların yaşları 18-55 arasında değişmektedir. Katılımcıların 53'ü birinci, 34'ü ikinci, 87'si üçüncü ve 138'i dördüncü sınıfa devam etmektedir. Araştırmada Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Verilerin analizinde regresyon temelli bootstrapping işlemi yapılmış ve bilişsel esneklik, psikolojik iyi oluş ve bilişsel duygu düzenlemenin uyumlu alt boyutları arasında pozitif yönlü istatistiksel olarak anlamlı ilişkiler bulunmuştur. Ayrıca bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkiyi bilişsel duygu düzenlemenin oluşturduğu dolaylı etkinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasında ilişkiyi plana tekrar odaklanma, pozitif tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutlarının kısmi aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Bakış açısına yerleştirmek alt boyutunun ise aracılık rolü bulunmamıştır. Sonuç olarak bilişsel esneklik düzeyleri arttıkça bilişsel duygu düzenleme düzeyleri de artmakta ve bilişsel duygu düzenlemedeki bu artış psikolojik iyi oluşu da artırmaktadır.

Anahtar Kelimeler: Bilişsel esneklik, psikolojik iyi oluş, bilişsel duygu düzenleme



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1292-1310
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1481952

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
10.05.2024

[Accepted](#)
28.11.2024

Önerilen Atıf

Kiye, S. ve Çiçek Habeş, E. (2024). Bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş ilişkisinde bilişsel duygu düzenlemenin aracı rolü, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1292-1310. DOI: 10.17679/inuefd.1481952

Bu makalenin bir kısmı 17-19 Kasım 2024 tarihlerinde Ankara Üniversitesi'nde gerçekleştirilen 24. Uluslararası Psikolojik Danışma ve Rehberlik Kongresi'nde sözlü özet bildiri olarak sunulmuştur.

GENİŞLETİLMİŞ ÖZET

Giriş

Bilişsel esneklik, değişen çevresel taleplere yanıt olarak farklı bilişsel stratejiler, düşünceler veya görevler arasında uyum sağlama ve geçiş yapma zihinsel becerisini ifade etmektedir (Dennis & Vander Wal, 2010). Okul öncesi yıllarda hızlı bir gelişim göstermekle birlikte ergenlik dönemi boyunca da istikrarlı bir şekilde artmaya devam etmektedir (Buttelmann & Karbach, 2017). Bu esnek beceri; dikkati, bakış açılarını veya problem çözme yaklaşımlarını etkili bir şekilde değiştirme kapasitesini içermektedir. Ayrıca hedef odaklı davranışları, öz denetim ve karar verme ile ilişkili gelişmiş bilişsel süreçlerini kapsayan yürütme işlevinin temel bir unsuru olarak kabul edilmektedir (Dajani & Uddin, 2015). Psikolojik iyi oluş, mutluluk ve yaşam doyumuna kıyasla daha geniş bir yapı olarak ele alınmakta ve açıklanmaktadır (Ryff, 1995). Bireyin, hayatını anlamlı ve amaçlı bulması, kişisel inançları doğrultusunda yaşaması, kişisel güçlerini ve potansiyellerini kullanması, yaşam deneyimlerini yönetebilmesi, önemli kişilerle derin bağlar kurması ve sınırlılıkları da dâhil olmak üzere kendini kabul düzeyi bireyin psikolojik iyi oluşunu ortaya koymaktadır (Ryff, 2013). Anksiyete, depresyon, somatizasyon ve düşmanlık gibi psikolojik semptomların ele alınmasında bilişsel esneklik, psikolojik iyi oluş düzeyinin artırılması için koruyucu bir faktör olarak hizmet etmekte ve bunu öngörmektedir (Inozu et al., 2023; Parvizi & Özabacı, 2022). Benzer şekilde, uyumlu/adaptif duygu düzenleme stratejilerinin tercih edilmesinin psikolojik iyi oluş düzeyini yükselttiği belirtilmekte ayrıca bu stratejilerin psikolojik iyi oluşun yordayıcıları olduğu belirtilmektedir (Uyar, 2019). Duygusal deneyimlerin, ifadelerin, fizyolojinin ve durumların çevresel taleplere yanıt olarak değiştirilmesi olarak tanımlanan duygu düzenleme, bireylerin duyguları algılamasını, yorumlamasını ve düzenlemesini kapsayan bilişsel süreçlerle önemli ölçüde iç içe geçmiştir (Aldao, 2013). Bilişsel duygu düzenleme kavramı, insanların duygusal karşılaşmalarını şekillendirmek için kullandıkları kasıtlı bilişsel yöntemleri ifade etmek için yaygın olarak kabul görmüştür. Bilişsel duygu düzenleme, bireyde herhangi bir davranışsal tepkide bulunmadan önce, bilişsel bir değerlendirme sürecinin gerçekleştiğini öne sürmektedir. Bilişsel duygu düzenleme, stres faktörlerinin şiddetine bağlı olarak uyumlu/adaptif veya uyumsuz/adaptif olmayan çeşitli yaklaşımları da içeren bir dizi stratejiden oluşmaktadır (Garnefski et al., 2001).

Amaç

Yapılan araştırmalar incelendiğinde bilişsel esnekliği yüksek olan bireylerin, uyumlu/adaptif bilişsel duygu düzenleme stratejilerini daha fazla uygulayabildikleri belirtilebilir. Güçlü bilişsel esnekliğe sahip olanlar, belirli bir duruma bakış açılarını değiştirmede veya elverişli alternatif bilişsel stratejilere sorunsuz bir şekilde geçiş yapmada daha işlevsel olabilirler. Bilişsel esnekliği düşük olan bireyler, bilişsel katılıkla ilişkili uyumsuz bilişsel duygu düzenleme stratejilerine başvurabilir ve bu durum onların psikolojik iyi oluş düzeyini olumsuz yönde etkileyebilir. Bu bağlamda, bu çalışma bilişsel esneklik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide uyumlu/adaptif bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin aracılık rolünü incelemeyi amaçlamaktadır. Bu çerçevede, bilişsel duygu düzenlemenin uyumlu/adaptif 4 alt boyutunun aracılık rolü incelenmiştir.

Yöntem

Bu araştırma, nicel araştırma yaklaşımları arasında yer alan korelasyonel araştırma modeli çerçevesinde tasarlanmıştır (Creswell, 2012). Araştırmaya Türkiye'nin farklı devlet üniversitelerine devam eden 312 öğrenci katılmıştır. Bu öğrencilerin 216'sı kadın ve 96'sı erkektir. Katılımcıların yaşları 18-55 arasında değişmektedir. Katılımcıların 53'ü birinci, 34'ü ikinci, 87'si üçüncü ve 138'i dördüncü sınıfa devam etmektedir. Araştırmada Psikolojik İyi Oluş Ölçeği, Bilişsel Esneklik Envanteri, Bilişsel Duygu Düzenleme Ölçeği ile Demografik Bilgi Formu kullanılmıştır. Analizlerde doğrudan ve dolaylı etkileri göstermek için regresyona dayalı aracılık makrosu kullanılmıştır.

Bulgular

Tüm değişkenlerin çarpıklık ve basıklık değerleri açısından normallik varsayımını karşıladığı bulunmuştur. Değişkenler arasındaki korelasyonlar incelendiğinde, bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasında, bilişsel esneklik ile bilişsel duygu düzenlemenin uyumlu/adaptif alt boyutları olan pozitif yeniden odaklanma, planlamaya yeniden odaklanma, pozitif yeniden değerlendirme ve bakış açısına yerleştirme arasında anlamlı düzeyde pozitif korelasyonlar bulunmuştur. Ek olarak, psikolojik iyi oluş da bilişsel duygu düzenlemenin uyumlu/adaptif alt ölçeklerle anlamlı pozitif ilişkiler göstermiştir. Bu aşamanın ardından yürütülen aracılık testine göre bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasındaki ilişkide bilişsel duygu düzenlemenin oluşturduğu dolaylı etkinin anlamlı olduğu saptanmıştır. Buna göre bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasında ilişkide plana tekrar odaklanma, pozitif tekrar odaklanma ve pozitif yeniden gözden geçirme alt boyutlarının kısmi aracılık rolü olduğu tespit edilmiştir. Bakış açısına yerleştirmek alt boyutunun ise aracılık rolü bulunmamıştır.

Tartışma ve Sonuç

Bu çalışmada, bilişsel esneklik ile psikolojik iyi oluş arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki olduğu saptanmıştır. Ayrıca, uyumlu/adaptif bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin hem bilişsel esneklik hem de psikolojik iyi oluş ile anlamlı pozitif korelasyon gösterdiği tespit edilmiştir. Bu çalışmanın sonuçları daha önceki araştırma bulgularıyla uyumludur. Bir diğer sonuca göre bilişsel esneklik ve uyumlu/adaptif bilişsel duygu düzenleme stratejileri psikolojik iyi oluşu anlamlı şekilde yordamaktadır. Sonuçlar, bilişsel esneklik ve uyumlu/adaptif stratejilerin üniversite öğrencilerinin iyi oluşu için koruyucu psikolojik değişkenler olduğunu ortaya koymuştur. Buna göre, daha yüksek bir bilişsel esneklik, uyumlu/adaptif duygu düzenleme stratejilerini geliştirmek için kolaylaştırıcı olabilir ve böylece psikolojik iyi oluşu güçlendirebilir. Bilişsel esneklik ve psikolojik iyi oluş arasındaki ilişki üzerinde bilişsel duygu düzenlemenin etkisini araştıran herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır ancak çalışmanın bulguları diğer çalışmalarla tutarlı olduğu saptanmıştır (Malkoç & Mutlu, 2019; Panahi et al., 2016).

The Mediating Role of Cognitive Emotion Regulation in the Relationship between Cognitive Flexibility and Psychological Well-Being

Semra KİYE, Muş Alparslan University, ORCID ID: 0000-0003-4414-5765

Ecem ÇİÇEK HABEŞ, Ankara University, ORCID ID: 0000-0002-2242-1397

Abstract

This study investigates the mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between cognitive flexibility and psychological well-being. The research was conducted using a relational scanning model with 312 students from various universities. 216 of the participants are women and 96 are men, aged between 18 and 55. Among them, 53 were in their first, 34 in their second, 87 in their third, and 138 in their fourth year of study. The research instruments included the Psychological Well-Being Scale, Cognitive Flexibility Inventory, and Cognitive Emotion Regulation Scale. Regression-based bootstrapping was used to analyze the data, and positive, statistically significant relationships were found between cognitive flexibility, psychological well-being, and adaptive sub-dimensions of cognitive emotion regulation. Furthermore, the indirect effect of cognitive emotion regulation on the cognitive flexibility-psychological well-being link was found to be significant. Specifically, refocus on planning, positive refocusing, and positive reappraisal sub-dimensions exhibited a partial mediating role in this relationship, whereas the mediating role of the putting into perspective sub-dimension was not supported. In conclusion, as levels of cognitive flexibility increase, concurrent rises in cognitive emotion regulation are observed, thereby contributing to enhanced psychological well-being.

Keywords: *Cognitive Flexibility, Psychological Well-Being, Cognitive Emotion Regulation*



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1292-1310

DOI
10.17679/inuefd.1481952

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
10.05.2024

Kabul Tarihi
28.11.2024

Suggested Citation

Kiye, S. & Çiçek Habeş, E. (2024). The mediating role of cognitive emotion regulation in the relationship between cognitive flexibility and psychological well-being. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1292-1310. DOI: 10.17679/inuefd.1481952

A part of this article was presented as an oral abstract paper at the 24th International Psychological Counseling and Guidance Congress held at Ankara University on November 17-19, 2024.

1. Introduction

Cognitive flexibility refers to the mental ability to adapt and switch between different cognitive strategies, thoughts, or tasks in response to changing environmental demands (Dennis & Vander Wal, 2010). It shows rapid development in the preschool years and continues to increase steadily throughout adolescence (Buttelmann & Karbach, 2017). This adaptability involves the capacity to shift attention, perspectives, or problem-solving approaches effectively. It is regarded as an essential element of executive function, which includes advanced cognitive processes associated with goal-oriented behavior, self-control, and decision-making. Given its significance, cognitive flexibility plays a pivotal role in diverse aspects of human cognition (i.e. learning, problem-solving) and is crucial for adaptive behavior (Dajani & Uddin, 2015). Higher cognitive flexibility is associated with positive outcomes in education (Yeniad et al., 2013) work (Sung et al., 2019) and daily life (Chen et al., 2024). The rapid change in the contemporary era brings forth numerous issues necessitating adaptation in various life domains, such as personal, social, and career-related aspects. From a developmental perspective, it is crucial for young adults, in particular, to cultivate a multitude of skills in order to adapt and succeed in life (Lamb et al., 2017). In this context, cognitive flexibility emerges as a pivotal concept, facilitating individuals in engaging with intricate tasks like multitasking and discovering innovative and adaptable solutions—qualities particularly pertinent for university students. Research on university students shows that cognitive flexibility is linked to outcomes such as life satisfaction (Odacı et al., 2019), level of happiness (Yıldız & Eldeleklioglu, 2021), psychopathology (Sternheim et al., 2014) and adjustment to the university (Demirtas, 2020). Studies indicate that cognitive flexibility may contribute to the psychological well-being of university students (Malkoc & Mutlu, 2019). Cognitive flexibility can influence and contribute to psychological well-being in several ways as it enables individuals to embrace challenges and see failures as opportunities for learning and consider alternative solutions and perspectives. Alongside this process, individuals experience a sense of mastery and control over life (Spiro et al., 2013). Having a sense of control over one's behavior, environment, thoughts, and emotions is crucial for psychological adjustment, as it facilitates coping with challenges, managing stress, fostering healthy relationships, and attaining satisfaction (Maddux & Lewis, 1995). It's crucial to emphasize that while there is a positive link between cognitive flexibility and psychological well-being, the relationship is complex and can be influenced by various factors. Recent studies have shed light on the positive association between cognitive flexibility (CF) and psychological well-being in various contexts. Cognitive flexibility has been shown to significantly predict career outcomes and reduce academic stress among university students, even when accounting for external stressors such as the COVID-19 pandemic (Yıldız Akyol & Boyacı, 2020; Alsaif, 2024). It also plays a crucial role in academic success and achievement, particularly among freshman and older students, by mediating the effects of critical thinking disposition (Magalhães et al., 2020; Gökçe & Güner, 2024). In addition, CF was found to partially mediate the relationship between fear of negative evaluation and interaction anxiety (Kirca et al., 2024) and to moderate the impact of social media addiction on phubbing behaviors (Tanhan et al., 2024). The mediating role of CF is further underscored in its ability to influence the sense of belonging among university students through adaptation (Ateş Ös & Bulut Serin, 2024) and to affect mindfulness outcomes when combined with cognitive emotion regulation strategies in patients with type 2 diabetes (Motevalli, Salahshour & Bailey, 2023). Another study has pointed out the potential influence of emotion regulation on the relationship between depressive symptoms and cognitive flexibility (Gabrys et al., 2018). Psychological well-being is regarded as a broader and multidimensional construct (Ryff, 1995; Ryff, 2013) compared to happiness and life satisfaction. This multifaceted framework comprises six components, known as purpose in life, autonomy, environmental mastery, personal growth, self-acceptance and positive relationships (Ryff & Keyes, 1995; Ryff & Singer, 2008). Accordingly, finding one's life meaningful and purposeful, living in accordance with one's personal beliefs, using one's personal strengths and potentials, being able to manage

life experiences, establishing deep bonds with important people, and the level of self-acceptance, including one's limitations, reveal the individual's psychological well-being (Ryff, 2013). Cognitive flexibility in addressing psychological symptoms such as anxiety, depression, somatization, and hostility serves as a protective factor for enhancing the level of psychological well-being (Inozu et al., 2023) and predicts it (Parvizi & Özabacı, 2022). Likewise, employing adaptive emotion regulation strategies elevates the level of psychological well-being (Mendes et al., 2023). There is a positive correlation between adaptive cognitive emotion regulation strategies and psychological well-being (Özen, 2016), and these strategies also serve as predictors of it (Uyar, 2019). Emotion regulation, defined as the modification of emotional experiences, expressions, physiology, and situations in response to environmental demands (Aldao, 2013), is significantly intertwined with cognitive processes encompassing the perception, interpretation, and regulation of emotions by individuals. The term "cognitive emotion regulation" has become widely accepted to denote the deliberate cognitive methods people use to shape their emotional encounters. The concept of cognitive emotion regulation emerges from the recognition that it is inappropriate to consider cognitive and behavioral coping strategies within a singular dimension. It posits that prior to engaging in any behavioral response, a cognitive evaluation process takes place. Moreover, it contends that instructing individuals to undertake specific actions without concurrently addressing the associated cognitive processes lacks effectiveness (Garnefski et al., 2001). Cognitive emotion regulation (CER) comprises a range of strategies, incorporating various approaches that can manifest as adaptive or maladaptive, contingent upon contextual nuances with their effectiveness varying depending on the severity of stressors (Troy et al., 2013). *Self-blame* involves individuals holding accusatory thoughts toward themselves while *blaming others* entails redirecting the attribution of blame toward other individuals. *Acceptance* refers to acknowledging the lived experience and *refocusing on planning* entails engaging in contemplation about steps to manage the negative experience. *Positive refocusing* entails directing thoughts towards pleasant issues rather than dwelling on the actual event while *rumination* involves dwelling on the emotions and thoughts linked to the adverse experience. *Positive reappraisal* entails assigning a positive meaning to the event in relation to personal development while *putting it into perspective* involves assessing the event's importance in comparison to other events. *Catastrophizing*, on the other hand, involves exaggerating the severity of an experience (Garnefski et al., 2001). Extensive research findings have conclusively shown the critical importance of emotion regulation in our capacity to adapt to challenging life circumstances (Eisenberg, Fabes, Guthrie, & Reiser, 2000) with a significant impact on overall well-being (Cicchetti et al., 1995). Studies indicate that cognitive strategies employed for emotion regulation play a substantial role in influencing both subjective well-being (Xu, 2014) and psychological well-being (Balzarotti et al., 2016). The utilization of such strategies, has been shown to function in the reduction or enhancement of depression and anxiety symptoms (d'Arbeloff et al., 2018; Aldoa & Nolen-Hoeksema, 2010) and related to internalizing disorders in general (Guler & Aydin, 2022) respectively. Current findings show that cognitive emotion regulation strategies (CERS) are critical in shaping psychological well-being by mediating the relationship between adaptive and maladaptive perfectionism and eating disorders (Soltani, Salehi & Kheirabadi, 2024), as well as between certain personality traits and Internet Use Disorder tendencies (Hasani et al., 2024). The direct and indirect effects of negative life events (NLEs) on psychological distress have been found to vary depending on the level of CERS, further emphasizing their regulatory role (Duru & Balkis, 2024). In addition, CERS was shown to moderate the relationship between mindfulness and anxiety, revealing the interactive effects of adaptive and maladaptive strategies (Malik & Perveen, 2023). This highlights the complexity of emotion regulation processes and their significant impact on mental health outcomes. CERS can influence psychological well-being by affecting the formation of positive and negative effects, which in turn impacts overall life satisfaction and mental health (Kouchi et al., 2022; Daniel et al., 2020). Overall, these findings suggest that both cognitive flexibility and emotion regulation strategies are essential in promoting psychological well-being across various

populations, including students and clinical groups. Furthermore, individuals with heightened cognitive flexibility may exhibit more adaptability to deploy adaptive CER strategies. For instance, those possessing strong cognitive flexibility might demonstrate greater ease in altering their perspective on a given situation or seamlessly transitioning to alternative cognitive frameworks conducive to adaptive CER. On the contrary, individuals with low cognitive flexibility may engage in maladaptive strategies associated with cognitive rigidity, consequently adversely affecting their psychological well-being. To our knowledge, no prior studies have focused specifically on examining the role of CER in the relationship between cognitive flexibility and psychological well-being in Turkey. The complex interplay between these factors provides valuable insights into developing interventions that enhance well-being and prevent mental health problems (Chaudhry, Tandon, Shinde & Bhattacharya, 2024; Dessauvagie et al., 2022). In this context, this study aimed to examine the mediating role of adaptive CER strategies in the relationship between cognitive flexibility and psychological well-being. Within this framework, the mediating role of 4 sub-dimensions of CER was examined.

2. Method

In this section, the research model, population and sample type, information on the permission processes required for data collection, and data collection and analysis steps are explained.

2.1. Research Model and Sample

This research was designed within the framework of the correlational research model, which is among the quantitative research approaches. In this model, situations that have occurred in the past or present are described as they are (Karasar, 2010). General survey studies, which are among the descriptive studies, are used when the data obtained from a smaller and appropriate group representing the universe, or in other words, from a sample group, represents the larger population. The data obtained from this representative group is used to describe the situation in the universe (Frankel et al., 2011).

A total of 312 individuals from various provinces of Turkey, who are continuing their education at different state universities, participated in the research. Among them, 216 (69.2%) were female and 96 (30.8%) were male and the ages of them ranged from 18 to 55. Out of the 312 participants, 53 (17%) were first-year, 34 (10.9%) were second-year, 87 (27.9%) were third-year, and 138 (44.2%) were fourth-year students.

2.2. Measures

Four instruments were employed in this study. The first instrument, the Demographic Information Form, was developed by the researchers to gather data on participants' age, gender, academic level, and the university they were enrolled in.

2.2.1. Psychological Well-Being Scale (PWBS).

The Psychological Well-Being Scale, developed by Diener et al., (2010), was adapted into Turkish by Telef (2013). The scale is unifactorial, comprising 8 items rated on a 7-point Likert scale (ranging from 'strongly disagree' to 'strongly agree'). There are no reverse items in the scale and all items are formulated as positive. The highest score that can be obtained from the scale is calculated as 56 and the lowest score is 8, with higher scores indicating a higher level of psychological well-being. The scale explains 42% of the total variance with its unidimensional structure. The factor loadings of the items are between .54 and .76. The fit indices for the scale were calculated as RMSEA= 0.08, SRMR=0.04, RFI= 0.92, NFI= 0.94, GFI= 0.96, IFI=0.95 and CFI= 0.95. Within the scope of criterion validity, the Psychological Well-Being Scale was positively correlated 0.30 with Autonomy, 0.53 with Environmental Dominance, 0.29 with Individual Development, 0.41 with Positive Relationship with Others, 0.38 with Life Purposes, 0.56 with Self-Acceptance and 0.56 with total psychological well-being. In addition, the relationship with

the sub-dimensions of the Need Satisfaction Scale was examined and positive relationships were calculated at the level of 0.30 with Autonomy, 0.69 with Competence, 0.57 with Relatedness and 0.73 with total need satisfaction. The reliability analysis yielded a Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of 0.80 and a significant positive correlation was observed between the two applications as a result of the test-retest ($r=0.86$, $p<0.001$). Additionally, the item-total correlations of the scale were calculated between 0.41 and 0.63. In this study, the Cronbach's Alpha value for the scale was calculated to be .87.

2.2.2. Cognitive Flexibility Inventory (CFI).

The CFI, developed by Dennis and Vander Wal (2010), was designed to assess individuals' capacity to generate alternative, congruent, suitable, and balanced thoughts in challenging circumstances. The adaptation of the scale into Turkish was done by Gülüm and Dağ (2012). It is a 20-item instrument yielding both total cognitive flexibility score and separate scores of two subscales, with higher scores indicating higher cognitive flexibility. The Cronbach's alpha value for the Alternatives subscale was calculated as 0.91 in both the initial and final measurements, whereas for the Control subscale, it was 0.86 in the initial measurement and 0.84 in the final measurement. In Gülüm and Dağ's (2012) study, the internal consistency coefficient was calculated as 0.90 for the entire CFI, while it was calculated as 0.89 for the Alternatives subscale and 0.85 for the Control subscale. The Cognitive Flexibility Scale, Beck Depression, and Beck Anxiety Scales were used for criterion validity with correlation values of 0.44, -0.27, and -0.16, respectively. In this study, Cronbach's alpha value was calculated as .88 for the whole scale, .83 for the Control sub-dimension, and .88 for the Alternatives sub-dimension.

2.2.3. Cognitive Emotion Regulation Questionnaire (CERQ).

Developed by Garnefski, Kraaij and Spinhoven (2001), CERQ is a five-point Likert scale ranging from 1 (not at all suitable for me) to 5 (completely suitable for me). The scale comprises 36 items and nine sub-dimensions. The resulting Cronbach's alpha values of the scale range between .67 and .81. The score in each subscale indicates that the relevant feature increases, and all items in the scale function as straightforward items in the dimension they are included in. The total score is not calculated from the scale. Onat and Otrar (2010) adapted the scale into Turkish. The Cronbach's alpha value calculated for the reliability evidence of the scale in the adaptation study was .78. The Cronbach's Alpha values calculated in nine sub-dimensions range between .42 and .72. Following the Pearson correlation analysis conducted for both item-total and item-remaining correlations of the scale, it was found that there exists a significant correlation between all items within the scale and the total score. In addition, according to the independent group t-test performed to determine the discrimination of the items, the difference between the means of the lower and upper groups for all items is statistically significant. In the criterion validity studies, the relationships between the CERQ and the Negative Mood Regulation Scale were examined and significant relationships were calculated between the positive and negative sub-dimensions of the two scales. In this study, Cronbach's Alpha values were calculated between .41 and .77 for the adaptive sub-dimensions of the scale. Accordingly, Positive Refocusing at .41, Refocus on Planning at .77, Positive Reappraisal at .75 and Putting into Perspective at .65 were obtained.

2.3. Procedure

Ethical approval to conduct the research was obtained from the Ethics Committee of Muş Alparslan University, dated 08/11/2023 and number 112498/9/73, prior to data collection. After this procedure, data was collected using both online and in-person methods. Initially, researchers transferred data collection tools, including the Open Consent/Consent Form and details of the Ethics Committee, to an online platform (Google Forms). Accordingly, participants were given clear information about the research and informed that they could withdraw from the research. Upon receiving their consent, participants were provided with access to the data

collection tools, which were similarly explained and employed during the face-to-face data collection process. Data was gathered from 312 university students who volunteered for the study. Following this step, data was transferred to the software and prepared for analysis.

2.4. Statistical Analysis

The present study was carried out to investigate the relationships between cognitive flexibility, psychological well-being and the cognitive regulation of emotions. Prior to the analysis, a review was performed to ensure that the assumptions required for the analysis were met. Descriptive statistics (mean, skewness, kurtosis, and standard deviation) and graphical representations confirm that the dataset met the necessary assumptions. After that, Preacher and Hayes's (2008) regression-based mediation macro was used to demonstrate direct and indirect effects. Therefore, to determine that the indirect effect is significant, the lower and upper bounds of the confidence interval should not contain zero (Hayes, 2013). The analysis was conducted utilizing the IBM SPSS Statistics 22.00 software.

3. Findings

In this section, descriptive statistics were calculated for the variables of cognitive flexibility, psychological well-being and CER, and Pearson Product Moment Relationships between variables were examined using correlation analysis. Table 1 shows the results.

Table 1.

Relationships and descriptive statistics between cognitive flexibility, psychological well-being and adaptive sub-dimensions of CER

	Correlations					Descriptive Statistics		
	1	2	3	4	5	Mean (SD)	Skewness	Kurtosis
1.Cognitive flexibility	-					76.1(10.6)	-.004	-.073
2.Psychological well-being	.481**	-				41.5(8.47)	-.722	.274
3.Positive Refocusing	.246**	.289**	-			12.9(2.74)	.000	.159
4.Refocus on the planning	.626**	.525**	.425**	-		15.9(2.87)	-.507	.056
5.Positive reappraisal	.532**	.405**	.511**	.707**	-	15.4(3.05)	-.516	.177
6.Putting into perspective.	.178**	.190**	.381**	.428**	.523**	13.6(3.07)	-.193	.464

As can be seen in Table 1, all variables meet the normality assumption in terms of skewness and kurtosis values. When the correlations between the variables were analyzed, it was found that there was a significant positive relationship between cognitive flexibility and psychological well-being ($r = 0.481$; $p < .001$). Likewise, significant positive correlations were found between cognitive flexibility and the sub-dimensions of CER, including positive refocusing ($r = 0.246$; $p < .001$), refocus on planning ($r = 0.626$; $p < .001$), positive reappraisal ($r = 0.532$; $p < .001$), and putting into perspective ($r = 0.178$; $p < .001$). Additionally, psychological well-being

showed significant positive relationships with these adaptive subscales; r values ranged from 0.190 to 0.525 (all $p < 0.001$). At this stage, it was found that there were statistically significant and positive relationships between the variables, and then a mediation test was performed.

Table 2.

Path coefficients and indirect effect results of the mediation model for positive refocusing

Path Coefficients	Bootstrap Indirect Effect				
			%95 CI		
	Psychological Well-Being (PWB)	Positive Refocusing (PR)	Coefficients (SE)	Lower Limit	Upper Limit
Model					
Cognitive Flexibility (CF)	.48 (.40)	.25 (.014)			
Positive Refocusing (PR)	.18(.15)				
CF→PWB→PR			.035(.015)	.011	.068

Note: ** $p < .01$, CI = Confidence Interval, SE = Standart Error

Table 2 shows the bootstrapped results regarding the mediating role of positive refocusing between cognitive flexibility and psychological well-being. Upon analyzing the direct effects, cognitive flexibility was found to predict psychological well-being (BSE = 0.48040) and positive refocusing (BSE = 0.25014). However, positive refocusing was also found to predict psychological well-being (BSE = 0.1815). When evaluating the indirect effect, positive refocusing was found to have a mediating role between cognitive flexibility and psychological well-being (bootstrap coefficient = .35, SE = .015; 95% CI = .011, .068). However, the significant relationship between cognitive flexibility and psychological well-being did not become insignificant when positive refocusing was included in the model.

Table 3.

Path coefficients and indirect effect results of the mediation model for refocus on the planning

Path Coefficients	Bootstrap Indirect Effect				
			%95 CI		
	Psychological Well-Being (PWB)	Refocus on the Planning (RP)	Coefficient (SE)	Lower Limit	Upper Limit
Model					
Cognitive Flexibility (CF)	.48(.049)	.63(.012)			
Refocus on the Planning (RP)	.35(.182)				
CF→PWB→RP			.18(.048)	.093	.28

Note: ** $p < .01$, CI = Confidence Interval, SE = Standard Error

Table 3 shows the bootstrapped results regarding the mediating role of refocusing on the plan between cognitive flexibility and psychological well-being. Upon analyzing the direct effects, it was found that cognitive flexibility predicted psychological well-being (BSE = 0.48049) and refocus on the planning (BSE = 0.63012). However, it was also found that refocusing on planning predicted psychological well-being (BSE = 0.35182). When evaluating the indirect effect, it was found that refocusing on the plan had a mediating role between cognitive flexibility and psychological well-being (bootstrap coefficient = .18, SE = .048; 95% CI = .093, .28). However, the significant relationship between cognitive flexibility and psychological well-being did not become insignificant when the mediating variable of refocus on the planning was included in the model.

Table 4.

Path coefficients and indirect effect results of the mediation model for positive reappraisal

Path Coefficients		Bootstrap Indirect Effect			
		%95 CI			
	Psychological Well-Being (PWB)	Positive Reappraisal (PReap)	Coefficient (SE)	Lower Limit	Upper Limit
Model					
Cognitive Flexibility (CF)	.48(.046)	.53(.014)			
Positive Reappraisal (PReap)	.19(.162)				
CF→PWB→PReap			.08(.029)	.028	.143

Note: ** $p < .01$, CI = Confidence Interval, SE = Standard Error

Table 4 shows the bootstrapping results regarding the mediating role of positive reappraisal between cognitive flexibility and psychological well-being. Upon analyzing the direct effects, it was found that cognitive flexibility predicted psychological well-being (BSE = 0.48046) and positive reappraisal (BSE = 0.53014). In addition, positive reappraisal was also found to predict psychological well-being (BSE = 0.19162). When evaluating the indirect effect, it was found that positive reappraisal had a mediating role between cognitive flexibility and psychological well-being (bootstrap coefficient = .08, SE = .029; 95% CI = .028, .143). However, the significant relationship between cognitive flexibility and psychological well-being did not become insignificant when positive revision was included in the model.

Table 5.

Path coefficients and indirect effect results of the mediation model for putting into perspective

Path Coefficients	Bootstrap Indirect Effect				
			%95 CI		
	Psychological Well-Being (PWB)	Putting into Perspective (PP)	Coefficient (SE)	Lower Limit	Upper Limit
Model					
Cognitive Flexibility (CF)	.48(.040)	.18(.016)			
Putting into Perspective		.10 (.139)			
CF→PWB→PP			.014(.010)	-.001	.037

Note: ** $p < .01$, CI = Confidence Interval, SE = Standart Error

Table 5 shows the bootstrapping results regarding the mediating role of putting into perspective between cognitive flexibility and psychological well-being. Upon analyzing the direct effects, it was found that cognitive flexibility predicted psychological well-being (BSE = 0.48046) and putting into perspective (BSE = 0.10139). In addition, putting into perspective was also found to predict psychological well-being (BSE = 0.18016). When evaluating the indirect effects, it was found that putting into perspective did not have a mediating role between cognitive flexibility and psychological well-being (bootstrap coefficient = .014, SE = .010; 95% CI = -.001, .037).

4. Discussion & Conclusion

The current study concluded that there is a statistically significant and positive relationship between cognitive flexibility and psychological well-being. Moreover, adaptive CER strategies; refocus on planning, and putting into perspective, including positive refocusing and positive reappraisal demonstrated a significant positive correlation with both cognitive flexibility and psychological well-being. The outcomes of this study align with earlier research findings (Malkoç & Mutlu, 2019; Panahi et al., 2016). Furthermore, cognitive flexibility and adaptive CER strategies significantly predicted psychological well-being. The results revealed that cognitive flexibility and adaptive CER strategies are protective psychological variables for university students' well-being. Accordingly, higher cognitive flexibility can be a facilitator for improving adaptive CER strategies, thus strengthening psychological well-being. No study has been found exploring the impact of CER on the association between cognitive flexibility and psychological well-being. However, our findings that cognitive emotion regulation strategies mediate the relationship between cognitive flexibility and psychological well-being are consistent with recent studies highlighting the critical roles of both CF and CERS in mental health outcomes (Hasani et al., 2024; Kirca et al., 2024; Soltani et al., 2024; Tanhan et al., 2024). To elaborate further, Arici-Ozcan and colleagues (2019) found that cognitively more flexible university students experience less difficulty in emotion regulation. In another study, Panahi and colleagues (2016) found that CER strategies explain 41% of psychological well-being among graduate students. Our results expand on these findings by demonstrating that adaptive CERS serve as mediators between CF and psychological well-being.

Furthermore, all adaptive CER strategies except putting into perspective played partially mediating roles in the relationship between university students' cognitive flexibility and psychological well-being. Studies indicate that the utilization of these strategies enhances psychological well-being by enabling goal attainment. (MacLeod, Coates, & Hetherington, 2008), reducing anxiety and depression (Sacchi & Dan-Glauser, 2021) and maintaining emotional balance (McRae, 2016). However, it has been stated that different adaptive CER strategies might have different effects (Garnefski et al., 2001) and their effectiveness varies depending on the severity of stressors (Troy et al., 2013). In this context, the absence of a mediating role for the "putting into perspective" strategy can be elucidated in several ways. For instance, while one individual may reduce stress by placing a problem into a broader context, another person may struggle to alleviate their stress using the same strategy or may prefer not to employ it.

Cognitive flexibility allows individuals to adjust their cognitive processes flexibly, enabling them to effectively cope with diverse and complex situations. Recent studies have suggested that cognitive flexibility significantly predicts adaptive responses to stressors, indicating its potential impact on psychological well-being (Hemi et al., 2022) and has a significant positive correlation with the mental health of university students (Damirchi et al., 2018). Moreover, cognitive flexibility is a protective factor for promoting emotion regulation (Cai & Qui, 2023). Studies have indicated that individuals with high cognitive flexibility demonstrate greater effectiveness in employing multiple emotional regulation strategies (Gao et al., 2021), while those with advanced emotional regulation abilities can better manage the impact of emotions on themselves (Lockwood et al., 2013). In addition, individuals with high cognitive flexibility tended to show reduced levels of depression following challenging circumstances (Wang and Liu, 2017). This study enhances understanding of interrelationships between concepts and highlights the importance of considering the interplay between cognitive flexibility and emotion regulation in understanding psychological well-being. It is deemed important to incorporate theoretical and practical dimensions into the curriculum and provide guidance on acquiring and fostering emotion regulation skills in alignment with various programs.

This study has several limitations, particularly concerning the constraints of the dataset used and the generalizability of the model. First, it is recommended future researchers to enhance the accuracy of mediation models by utilizing larger datasets and employing different methodologies. The cross-sectional design of the research prevents drawing definitive conclusions about the causality directions between the variables mentioned. Additionally, since the findings of this study were derived from a sample comprising exclusively university students, caution should be exercised when extending results to other populations. Third, investigating additional variables that may influence the relationship between these variables in future research would increase a more comprehensive understanding of this relationship.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Muş Alparslan Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 08.11.2023 tarihinde 112498-9-73 sayılı etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- d'Arbeloff, T., Freedy, K., Knodt, A., Radtke, S., Brigidi, B., & Hariri, A. (2018). Emotion regulation and the experience of future negative mood: The importance of assessing social support. *Frontiers in Psychology, 9*, 2287. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02287>.
- Aldao, A., & Nolen-Hoeksema, S. (2010). Specificity of cognitive emotion regulation strategies: a transdiagnostic examination. *Behaviour Research And Therapy, 48*, 974-983. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2010.06.002>.
- Alsaif, B., Hassan, S. U. N., Alzain, M. A., Almishaal, A. A., & Zahra, A. (2024). Cognitive flexibility's role in reducing academic stress during the COVID-19 pandemic. *Psychology Research and Behavior Management, 17*, 457-466.
- Arici-Ozcan, N., Cekici, F., & Arslan, R. (2019). The relationship between resilience and distress tolerance in college students: The mediator role of cognitive flexibility and difficulties in emotion regulation. *International Journal of Educational Methodology, 5*(4), 525-533.
- Ateş-Ös, A., & Bulut-Serin, N. (2024). Cognitive flexibility and belonging among university students: Mediating role of adaptation. *Current Psychology, 43*(4), 3234-3242.
- Balzarotti, S., Biassoni, F., Villani, D., Prunas, A., & Velotti, P. (2016). Individual differences in cognitive emotion regulation: Implications for Subjective and Psychological Well-Being. *Journal of Happiness Studies, 17*, 125-143. <https://doi.org/10.1007/S10902-014-9587-3>.
- Buttelmann, F., & Karbach, J. (2017). Development and plasticity of cognitive flexibility in early and childhood. *Frontiers in Psychology, 8*, 1040. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2017.01040>.
- Cai, Z., & Qi, B. (2023). Cognitive flexibility as a protective factor for empathy. *Frontiers in Psychology, 13*, 1064494. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.1064494>
- Chaudhry, S., Tandon, A., Shinde, S., & Bhattacharya, A. (2024). Student psychological well-being in higher education: The role of internal team environment, institutional, friends and family support, and academic engagement. *PLOS ONE, 19*(1), e0297508.
- Chen, D., Wen, X., Zhou, Y., Zhang, Q., & Xu, W. (2024). Cognitive flexibility and social adjustment in daily life among children: The role of perceived social support. *Current Psychology, 43*, 18463–18473.
- Dajani, D., & Uddin, L. (2015). Demystifying cognitive flexibility: Implications for clinical and developmental neuroscience. *Trends in Neurosciences, 38*, 571-578. <https://doi.org/10.1016/j.tins.2015.07.003>.
- Damirchi, E., Mohammadi, N., & Abad, N. (2018). Prediction of mental health based on moral intelligence and cognitive flexibility in nursing Students. *Medical Ethics Journal, 12*, 1-10.
- Daniel, S. K., Abdel-Baki, R., & Hall, G. B. (2020). The protective effect of emotion regulation on child and adolescent well-being. *Journal of Child and Family Studies, 29*(7), 2010–2027. <https://doi.org/10.1007/s10826-020-01731-3>
- Demirtaş, A. S. (2020). Optimism and happiness in undergraduate students: Cognitive flexibility and adjustment to university life as mediators. *Anales de Psicología/Annals of Psychology, 36*(2), 320-329.
- Dennis, J. P., & Vander Wal, J. S. (2010). The cognitive flexibility inventory: Instrument development and estimates of reliability and validity. *Cognitive Therapy and Research, 34*, 241–253.

- Dessauvague, A. S., Dang, H.-M., Nguyen, T. A. T., & Groen, G. (2022). Mental health of university students in Southeastern Asia: A systematic review. *Asia Pacific Journal of Public Health*, 34(2–3), 172–181.
- Diener, E., Wirtz, D., Biswas-Diener, R., Tov, W., Kim-Prieto, C., Choi, D., et al. (2009). New measures of wellbeing. *Social Indicators Research Series*, 39. https://doi.org/10.1007/978-90-481-2354-4_12.
- Duru, E., & Balkis, M. (2024). COVID-19 related negative life events and psychological distress: The role of emotion and cognitive emotion regulation strategies. *Journal of Rational-Emotive & Cognitive-Behavior Therapy*, 42(1), 69-91.
- Frankel R. J., Wallen E. N. & Hyun, H. H. (2011). How to design and evaluate research in education. (8.Baskı). New York: McGraw-Hill.
- Freire, C., Ferradás, M., Valle, A., Núñez, J., & Vallejo, G. (2016). Profiles of Psychological Well-being and Coping Strategies among University Students. *Frontiers in Psychology*, 7. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01554>
- Gabrys, R., Tabri, N., Anisman, H., & Matheson, K. (2018). Cognitive control and flexibility in the context of stress and depressive symptoms: The cognitive control and flexibility questionnaire. *Frontiers in Psychology*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02219>.
- Gao, W., Chen, S., Chen, Y., He, F., Yang, J., and Yuan, J. (2021). The use and change of emotion regulation strategies: the promoting effect of cognitive flexibility. *Chinese Science Bulletin*, 66, 2405–2415. <https://doi.org/10.1360/TB-2020-1035>
- Garnefski, N., Kraaij, V., & Spinhoven, P. (2001). *Negative life events, cognitive emotion regulation and emotional problems*. *Personality and Individual Differences*, 30(8), 1311–1327. [https://doi.org/10.1016/s0191-8869\(00\)00113-6](https://doi.org/10.1016/s0191-8869(00)00113-6)
- Garnefski, N., Kommer, T., Kraaij, V., Teerds, J., Legerstee, J., & Onstein, E. (2002). The relationship between cognitive emotion regulation strategies and emotional problems: comparison between a clinical and a non-clinical sample. *European Journal of Personality*, 16, 403-420. <https://doi.org/10.1002/per.458>.
- Gökçe, S., & Güner, P. (2024). Pathways from cognitive flexibility to academic achievement: Mediating roles of critical thinking disposition and mathematics anxiety. *Current Psychology*, 43(20), 18192-18206.
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological Inquiry*, 26, 1 -26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>.
- Guler, K., & Aydin, A. (2022). Comparing the working memory capacity with cognitive flexibility, cognitive emotion regulation, and learning styles of university students: A domain general view. *Dementia and Geriatric Cognitive Disorders EXTRA*, 12, 131- 149. <https://doi.org/10.1159/000526226>.
- Gülüm, İ.V. & Dağ İ. (2012). Tekrarlayıcı düşünme ölçeği ve bilişsel esneklik envanterinin türkçeye uyarlanması, geçerliliği ve güvenilirliği. *Anadolu Psikiyatri Dergisi*, 13, 216-223.
- Hasani, J., Chashmi, S. J. E., Firoozabadi, M. A., Noory, L., Turel, O., & Montag, C. (2024). Cognitive emotion regulation mediates the relationship between big-five personality traits and internet use disorder tendencies. *Computers in Human Behavior*, 152, 108020.
- Hemi, A., Sopp, M., Schäfer, S., Michael, T., & Levy-Gigi, E. (2022). Adaptive responding to prolonged stress exposure: A binational study on the impact of flexibility on latent profiles of cognitive, emotional and behavioural responses to the COVID-19 pandemic. *Health & Social Care in the Community*, 30, e6163 - e6174. <https://doi.org/10.1111/hsc.14053>

- Inozu, M., Gök, B.G., Tuzun, D. et al. (2023). Does cognitive flexibility change the nature of the relationship between intolerance of uncertainty and psychological symptoms during the COVID-19 outbreak in Turkey? *Current Psychology*, 42, 17412–17423. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02450-8>
- Karasar, N. (2010). Bilimsel araştırma yöntemi. Ankara: Nobel Yayın Dağıtım.
- Kırca, B., Saruhan, V., Aydoğdu, B. N., & Avcu, A. (2024). Mediation effect of cognitive flexibility between fear of negative evaluation and interaction anxiety. *Current Psychology*, 43(3), 2327-2336.
- Kouchi, T., Ahmadi, V., Mami, S.H., & Nademi, A. (2022). Investigating the relationship between cognitive emotion regulation strategies and psychological well-being of university students in Ilam city, Iran through positive and negative affect. *Middle Eastern Journal of Disability Studies*, 12. <https://sid.ir/paper/1124920/en>
- Lamb, S., Maire, Q., & Doecke, E. (2017). Key skills for the 21st century: An evidence-based review. *Future Frontiers Analytical Report*. NSW Department of Education.
- Lockwood, P. L., Bird, G., Bridge, M., and Viding, E. (2013). Dissecting empathy: high levels of psychopathic and autistic traits are characterized by difficulties in different social information processing domains. *Frontiers in Human Neuroscience*, 7, 760. <https://doi.org/10.3389/fnhum.2013.00760>
- Lyubomirsky, S., King, L., & Diener, E. (2005). The benefits of frequent positive affect: Does happiness lead to success? *Psychological Bulletin*, 131(6), 803–855. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.131.6.803>
- MacLeod, A. K., Coates, E., & Hetherington, J. (2008). Increasing well-being through teaching goal-setting and planning skills: Results of a brief intervention. *Journal of Happiness Studies*, 9(2), 185-196.
- Maddux, J. E., & Lewis, J. (1995). Self-efficacy and adjustment. In J. E. Maddux (Ed.), *Self-efficacy, adaptation, and adjustment* (pp. 37-68). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4419-6868-5_2
- Magalhães, S., Carneiro, L., Limpo, T., & Filipe, M. (2020). Executive functions predict literacy and math achievements: The unique contribution of cognitive flexibility in grades 2, 4, and 6. *Child Neuropsychology: Journal on Normal and Abnormal Development in Childhood and Adolescence*, 26(7), 934–952. <https://doi.org/10.1080/09297049.2020.1740188>
- Malik, S., & Perveen, A. (2023). Mindfulness and anxiety among university students: Moderating role of cognitive emotion regulation. *Current Psychology*, 42(7), 5621-5628.
- Malkoç, A., & Mutlu, A. (2019). Mediating the effect of cognitive flexibility in the relationship between psychological well-being and self-confidence: A Study on Turkish university students. *The International Journal of Higher Education*, 8, 278. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v8n6p278>.
- McRae, K. (2016). Cognitive emotion regulation: A review of theory and scientific findings. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 10, 119-124.
- Mendes, A.L., Canavarro, M.C. & Ferreira, C. (2023). The roles of self-compassion and psychological flexibility in the psychological well-being of adolescent girls. *Current Psychology*, 42, 12604–12613. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02438-4>
- Motevalli, S., Salahshour, H. M., & Bailey, R. P. (2023). The mediating role of cognitive flexibility in the relationship between cognitive emotion regulation strategies and mindfulness in patients with type 2 diabetes. *Journal of Affective Disorders*, 339, 676-682.

- Muyan-Yılık, M., & Demir, A. (2019). A pathway towards subjective well-being for turkish university students: The roles of dispositional hope, cognitive flexibility, and coping strategies. *Journal of Happiness Studies*, 21, 1945-1963. <https://doi.org/10.1007/s10902-019-00162-2>.
- Odacı, H., Çıkrıkçı, Ö., Çıkrıkçı, N., & Aydın, F. (2019). An exploration of the associations among cognitive flexibility, attachment styles and life satisfaction. *International Journal of Happiness and Development*, 28, 242-256. <https://doi.org/10.1504/ijhd.2019.10025013>.
- Onat, O. & Otrar, M. (2010). Bilişsel duygu düzenleme ölçeğinin Türkçe'ye uyarlanması: Geçerlik ve güvenilirlik çalışmaları. *M.Ü. Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 31, 123–143.
- Özen, S.R. (2016). *Evli bireylerin bilişsel duygu düzenleme stratejilerinin psikolojik iyi oluşları ve evlilik doyumları ile ilişkisinin incelenmesi* [Yayınlanmış Yüksek Lisans Tezi]. Işık Üniversitesi Klinik Psikoloji Anabilim Dalı, İstanbul.
- Pajouhinia, S., Abavisani, Y., & Rezazadeh, Z. (2020). Explaining the Obsessive-compulsive Symptoms Based on Cognitive Flexibility and Social Cognition. *Practice in Clinical Psychology*, 8, 233-242. <https://doi.org/10.32598/JPCP.8.3.10.717.1>.
- Panahi, S., Yunus, A., & Panahi, M. (2016). Influence of cognitive emotion regulation on psychological well-being of Malaysian graduates, *The European Proceedings of Social and Behavioral Sciences*, 53-67. <https://doi.org/10.15405/EPBS.2016.05.02.610.15405/EPBS.2016.05.02.6>
- Parvizi, G., & Özabacı, N. (2022). Üniversite öğrencilerinin psikolojik iyi oluş ve yaşam doyumlarının yordayıcısı olarak bilişsel esnekliğin rolü. *Adnan Menderes Üniversitesi Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 13(1), 65-81.
- Ryff, C. D. (1995). Psychological well-being in adult life. *Current Directions in Psychological Science*, 4, 99-10.
- Ryff, C., & Keyes, C. (1995). The structure of psychological well-being revisited. *Journal of Personality and Social Psychology*, 69(4), 719–727. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.69.4.719>
- Ryff, C. D., & Singer, B. H. (2008). Know thyself and become what you are: A eudaimonic approach to psychological well-being. *Journal of Happiness Studies*, 9, 13–39.
- Sacchi, L., & Dan-Glauser, E. (2021). Never too late to plan: "Refocus on planning" as an effective way to lower symptoms and difficulties in emotion regulation during the COVID-19 first lockdown. *Emotion*, 21(7), 1483-1498 <https://doi.org/10.1037/emo0001039>
- Soltani, M., Salehi, B., & Kheirabadi, G. (2024). Explaining the relationship between perfectionism and binge eating disorder in female college students: The mediating role of cognitive emotion regulation. *Practice in Clinical Psychology*, 12(1), 67-80.
- Sternheim, L., Burgh, M., Berkhout, L., Dekker, M., & Ruiters, C. (2014). Poor cognitive flexibility, and the experience thereof, in a subclinical sample of female students with obsessive-compulsive symptoms. *Scandinavian Journal of Psychology*, 7, 556, 573. <https://doi.org/10.1111/sjop.12163>
- Tanhan, F., Özok, H. İ., Kaya, A., & Yıldırım, M. (2024). Mediating and moderating effects of cognitive flexibility in the relationship between social media addiction and phubbing. *Current Psychology*, 43(1), 192-203.
- Telef, B. B. (2013). Psikolojik iyi oluş ölçeği (PİOO): Türkçeye uyarlama, geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Hacettepe Eğitim Fakültesi Dergisi*, 28(3), 374-384.

- Troy, A., Shallcross, A., & Mauss, I. (2013). A person-by-situation approach to emotion regulation. *Psychological Science*, 24, 2505-2514. <https://doi.org/10.1177/0956797613496434>
- Uyar, M. (2019). *Beliren yetişkinlik dönemindeki bireylerin psikolojik iyi oluş düzeylerini yordamada bağlanma tarzları ve bilişsel duygu düzenlemenin rolünün incelenmesi* [Yayımlanmamış Yüksek Lisans Tezi]. Maltepe Üniversitesi.
- Wang, X., Liu, X., & Feng, T. (2021). The continuous impact of cognitive flexibility on the development of emotion understanding in children aged 4 and 5 years: A longitudinal study. *Journal of Experimental Child Psychology*, 203, 105018.
- Xu, X. (2014). A review on the cognitive emotion regulation strategies. *Journal of Jiangsu Normal University*, 40, 148-153.
- Yeniad, N., Malda, M., Mesman, J., van Ijzendoorn, M. H., and Pieper, S. (2013). Shifting ability predicts math and reading performance in children: a metaanalytical study. *Learning and Individual Differences*, 23, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.lindif.2012.10.004>
- Yıldız, M., & Eldeleklioğlu, J. (2021). The Relationship between Decision-Making and Intolerance to Uncertainty, Cognitive Flexibility and Happiness. *Eurasian Journal of Educational Research*, 91, 38-60. <https://doi.org/10.14689/ejer.2021.91.3>
- Yıldız-Akyol, E., & Boyacı, M. (2020). Cognitive flexibility and positivity as predictors of career future in university students. *Turkish Psychological Counseling and Guidance Journal*, 10(57), 297-320.
- Zhi, R., & Derakhshan, A. (2024). Modelling the interplay between resilience, emotion regulation and psychological well-being among Chinese English language teachers: The mediating role of self-efficacy beliefs. *European Journal of Education*, 59, e12643. <https://doi.org/10.1111/ejed.12643>

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Semra KİYE
s.kiye@alparslan.edu.tr

Arş. Gör. Ecem ÇİÇEK HABEŞ
ciceke@ankara.edu.tr

Examination of High School Students' Metaphorical Perceptions Regarding the Concept of 'Live Lesson': An Example of EBA

Fadime YILMAZ AKSAK, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0003-3826-5189
Ahmet KARA, Inonu University, ORCID ID: 0000-0002-6196-2292

Abstract

In the education system, which has been negatively affected by the pandemic, emergency remote education has been rapidly adopted. The emergency remote education process was carried out in different ways at each grade. The aim of this study is to examine high school students' metaphorical perceptions regarding the 'live lesson' that they attend through EBA and to determine the meanings that students attribute to this concept. The study was carried out with the phenomenology model which is one of the qualitative research designs. The metaphor technique was used as a data collection method. The study group of this research consists of 43 students from high schools located in the central districts of Malatya province in the 2020-2021 academic year. Students were asked to write their metaphors about the concept of 'live lesson'. The data were analyzed using descriptive and content analysis methods. As a result of the data analysis positive, negative, and neutral themes were generated from categories obtained from the reasons for the metaphors. According to this, high school students mostly had negative perceptions regarding the concept of EBA live lessons continued in the emergency remote education process. According to the results of the research, it can be said that emergency remote education met the educational needs of the students during the pandemic but they could not get efficiency from the distance education as they expected and wanted.

Keywords: Emergency remote education, Live lesson, EBA, Metaphor, Pandemic



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1311-1334
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1483608

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
15.05.2024

[Accepted](#)
10.12.2024

Suggested Citation

Yilmaz Aksak, F. & Kara, A. (2024). Examination of High School Students' Metaphorical Perceptions Regarding the Concept of 'Live Lesson': An Example of EBA. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1311-1334. DOI: 10.17679/inuefd.1483608

This article was developed from the paper presented at the International conference on Global Practice of Multidisciplinary Scientific Studies dedicated to the 100th Anniversary of "Georgian Technical University – GTU", June 24-26, 2022 / Tbilisi, Georgia.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Education is a process in which an individual is involved throughout his/ her life and its importance cannot be overstated. Since it affects the individual, education should not be limited to a single framework. In fact, education differs according to the environment, time, and the way it is realized (Oral & Yazar, 2017, p. 7). In some cases, individuals cannot attend face-to-face education. In this case, the concept of distance education comes into our lives as a savior. Distance education with the developments in information and internet technology enables people to learn independently of time and space limitations (Epeçan & Pesen, 2017. p. 628). The education system was affected badly by the COVID- 19 pandemic in terms of health, economy, and social life. As the global pandemic was observed in our country, schools were closed and face-to-face education was suspended at all levels. Distance education continued with the participation of students in live lessons created by the school administration and opened by the teachers through the EBA (Education Information Network) platform.

Purpose

In the education system, which has been negatively affected by the pandemic, emergency remote education has been rapidly adopted. The emergency remote education process was carried out in different ways at each grade. The aims of this study are to examine high school students' metaphorical perceptions regarding the concept of 'live lesson' that they attend through EBA; the content of the live lessons and the activities carried out during these live lessons and to determine the meanings that students attribute to this concept.

Method

The study was carried out with the phenomenology model which is one of the qualitative research designs. The metaphor technique was used as a data collection method. The study group of this research consists of 43 students from high schools located in the central districts of Malatya province in the 2020-2021 academic year. Students were asked to write their metaphors about the concept of 'live lesson', the content of the live lessons, and the activities carried out during these live lessons; along with their demographic characteristics, through a form. The data were analyzed by descriptive and content analysis methods.

Findings

Students produced several metaphors regarding the concept of 'live lesson'; the content of live lessons and activities done during the live lessons. They produced 37 metaphors related to the concept of 'live lesson'; 39 metaphors related to the content of live lessons; and 35 metaphors related to the activities done during the live lessons. As a result of the data analysis; positive, negative, and neutral themes were generated from categories obtained from the reasons for these metaphors. When considering the concept of 'live lesson', 'book' was used mostly as a metaphor. Although it is in a positive category, high school students mostly had negative perceptions regarding the concept of 'live lesson' continued in the emergency remote education process. Students said that they could not understand the lessons; it was not as useful as face-to-face education; they had some technical problems while accessing the platform and they had some health problems. Moreover, 'documentary, story, water and watching a video' were used by most students as metaphors regarding the content of the live lessons. It was seen that high school students mostly had negative perceptions regarding the content of the live lessons, as well. However, it was seen that most of the students have positive perceptions regarding the activities carried out in the live lessons. The most used one was the metaphor of 'puzzle'. The students indicated that the activities they did during the live lessons made lessons more enjoyable.

Discussion & Conclusion

According to the results of the research, students mostly had negative perceptions regarding the concept of 'live lesson' which was used in remote education during the COVID-19 pandemic. Similarly, Güngör (2021), Demirbilek (2021), Bozdağ and Dinç (2020) found that most students in higher education had negative metaphorical perceptions of the remote education carried out during the pandemic. Also, Öztürk and Koca (2021) found that secondary school students produced mostly negative metaphors regarding remote education. Another result was that most students had negative perceptions of the content of live lessons. Students indicated that the lessons must be seen as a whole and must be in continuity. Similarly, Demirbilek (2021) found that the theme of 'continuity' obtained from the metaphors regarding remote education was repeated. But when it comes to the activities, it can be said that they saved the students sitting in front of the screen for a long time from being monotonous and inactive. Moreover, it can be said that the activities affected students' communication with their teachers and friends positively during the lessons. Similarly, Tüysüz and Çümen (2016) indicated that powerpoint presentations, videos, tests, and games which are presented on remote education platforms attract students' attention. As a result, it can be said that emergency remote education met the educational needs of the students during the pandemic but they could not get efficiency from the distance education as they expected and wanted.

Lise Öğrencilerinin 'Canlı Ders' Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi: EBA Örneği

Fadime YILMAZ AKSAK, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0003-3826-5189

Ahmet KARA, İnönü Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-6196-2292

Öz

Pandeminin olumsuz etkilediği eğitim sisteminde hızlı bir şekilde acil uzaktan eğitime geçilmiştir. Acil uzaktan eğitim süreci, her kademedeki farklı yollarla gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmanın amacı, lise öğrencilerinin EBA üzerinden katıldıkları 'canlı ders'e ilişkin metaforik algılarını inceleyerek öğrencilerin bu kavrama yükledikleri anlamları tespit etmektir. Çalışma, nitel araştırma desenlerinden olgubilim modeli ile yürütülmüştür. Veri toplama yöntemi olarak metafor tekniği kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu, 2020- 2021 eğitim öğretim yılında Malatya merkez ilçelerinde lise öğrenimine devam eden 43 öğrenci oluşturmaktadır. Öğrencilerden demografik özelliklerinin yanı sıra 'canlı ders' kavramına, derste anlatılanlara ve derste yapılan etkinliklere ilişkin benzetmelerini bir form aracılığıyla yazmaları istenmiştir. Veriler, betimsel ve içerik analizi yöntemiyle analiz edilmiştir. Verilerin çözümlenmesi sonucunda, metaforların gerekçelerinden elde edilen kategorilerden olumlu, olumsuz ve nötr temaları oluşturulmuştur. Buna göre; acil uzaktan eğitimin sürdürüldüğü EBA canlı derse ve derste anlatılanlara ilişkin öğrencilerin çoğunlukla olumsuz algılara sahip oldukları görülmektedir. Ancak canlı derslerde yapılan etkinliklere ilişkin öğrencilerin büyük oranda olumlu algılara sahip olduğu anlaşılmaktadır. Araştırma sonuçlarına göre acil uzaktan eğitimin pandemi sürecinde öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşıladığı yine de bekledikleri ve istedikleri verimi alamadıkları söylenebilir. Ancak etkinliklerin, ekran karşısında uzun süre duran öğrencileri monotonluktan ve pasiflikten kurtardığı; ders esnasında öğretmen ve arkadaşları ile iletişimlerini artırdığı da ifade edilebilir.

Anahtar Kelimeler: Acil uzaktan eğitim, Canlı ders, EBA, Metafor, Pandemi



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1311-1334
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1483608

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
15.05.2024

Kabul Tarihi
10.12.2024

Önerilen Atıf

Yılmaz Aksak, F. & Kara, A. (2024). Lise Öğrencilerinin 'Canlı Ders' Kavramına İlişkin Metaforik Algılarının İncelenmesi: EBA Örneği. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1311-1334. DOI: 10.17679/inuefd.1483608

Bu makale, 24-26 Haziran 2022 tarihlerinde Tiflis, Gürcistan'da düzenlenen 'Gürcistan Teknik Üniversitesi'nin 100. Yılına Adanmış Uluslararası Çok Disiplinli Bilimsel Çalışmalar Uygulamaları Konferansı'nda sözlü bildiri olarak sunulan çalışmadan geliştirilmiştir.

1. Giriş

Eğitim, bir bireyin hayatı boyunca içinde bulunduğu ve önemi yadsınamayacak olan bir süreçtir. Bu süreçte bireyler sürekli davranış değişiklikleri yaşar. Nitekim alan yazınında eğitim kavramının çeşitli tanımları göz önünde bulundurulduğunda bu davranış değişikliklerinin istenen yönde ve kalıcı olmasının altı çizilmektedir. Bireyi hayatı boyunca etkilediği için eğitim, bir çerçeveye sığdırılıp sınırlandırılmamalıdır. Öyle ki eğitim, gerçekleştirildiği ortama, zamana ve gerçekleşme biçimine göre farklılık göstermektedir (Oral ve Yazar, 2017, s. 7). Eğitim ortamı denildiğinde akla ilk olarak okul, sınıf vb. gelirken gerçekleşme biçimi denildiğinde ise yüz yüze eğitim gelmektedir. Yüz yüze eğitimde aynı zamanda ve aynı mekânda bulunan öğretmen ve öğrenciler, eğitim ve öğretim işlerini bire bir iletişim kurarak ve sürekli etkileşim halinde bulunarak sürdürürler. Ancak bazı durumlarda birey, yüz yüze eğitime devam edememektedir. Bu durumda bir kurtarıcı olarak uzaktan eğitim ya da uzaktan öğretim kavramları karşımıza çıkmaktadır.

Uzaktan eğitim, bilişim ve internet teknolojisindeki gelişmeler ile birlikte insanların zaman ve mekân sınırlılıklarından bağımsız olarak öğrenmelerini gerçekleştirmelerine imkân sağlar (Erciş ve Pesen, 2017, s. 628). Bozkurt ve Sharma (2020) uzaktan eğitimi, etkili bir öğrenme çevresi oluşturmak için dikkatli planlama, tasarım ve hedeflerin belirlenmesini gerektiren karmaşık bir süreç olarak tanımlamaktadır. Bu karmaşık süreci yönetebilmek ve sürece uyum sağlamak, kolaylıkla başarılabilir bir durum olarak görülmemelidir. Her ne kadar araştırmalara göre (Aksoy, Bozkurt ve Kurşun, 2021; Bozdağ ve Dinç, 2020; Karataş, 2003) uzaktan eğitimle, yüz yüze eğitimdeki öğrenme sonuçlarını elde etmek pek mümkün görünmese de toplumun eğitim ihtiyacı uzaktan eğitim sayesinde karşılanmaya devam etmiştir.

Pandeminin baş göstermesiyle başta sağlık olmak üzere ekonomik ve sosyal hayatta birçok zorluklarla karşılaşmıştır. Eğitim sistemi de pandemiden önemli derecede etkilenmiştir. Küresel salgının ülkemizde görülmesiyle okullar kapatılmış, yüz yüze eğitime her kademedede ara verilmiştir. Acil alınması gereken kararlar doğrultusunda uzaktan eğitime geçilmiştir. Uzaktan eğitim, gerek televizyon gerek internet üzerinden Mart 2020’de ulusal düzeyde uygulanmaya başlanmıştır. Bu kapsamda, öncelikle TRT kanalı ile EBA TV’den belirlenen programlara göre her kademe öğrencilere eğitim hizmeti sunulmuştur. Ayrıca, Milli Eğitim Bakanlığının (MEB) 2011-2012 öğretim yılında pilot uygulamayla hayata geçirdiği FATİH (Fırsatları Arttırma ve Teknolojiyi İyileştirme Hareketi) Projesi kapsamında hayata geçirilen EBA (Eğitim Bilişim Ağı) platformu üzerinden okul yönetimi tarafından oluşturulan ve ilgili dersin öğretmeni tarafından açılan canlı derslere öğrencilerin katılımı ile uzaktan eğitime devam edilmiştir.

FATİH Projesi kapsamında asenkron olarak tasarlanıp kullanılan EBA, pandemi ile birlikte acil olarak senkron bir uzaktan eğitim platformuna dönüştürülmüştür. MEB’in her kademesinde öğrenimine devam eden öğrencilerden yeterli imkânlarla sahip olanlar (internet, tablet, akıllı telefon vb.) canlı derslere katılarak eğitimlerine devam etmişlerdir. EBA canlı derse girmesi için önceden bilgilendirilen öğrenciler, öğretmenlerinin talimatları ile uygulamaya giriş yapmışlardır. Zamanla canlı dersler; Zoom ve Google Meet üzerinden de oluşturulmuştur.

Salgın sürecinde Türkiye’de uygulanan uzaktan eğitimle ilgili metafor çalışmaları incelendiğinde, Acil Uzaktan Eğitim’in (AUE) öğrenci ve öğretmenler tarafından benimsendiği (Çokyaman ve Ünal, 2021; Yıldız, Alkan ve Çengel, 2021) öğretmen ve öğrencilerin sürece uyum sağladıkları (Güngör, 2021) görülmüştür. Ancak bazı çalışmalarda araştırmacılar, uzaktan eğitimin yüz yüze eğitimin yerini tutmadığı, sürecin verimsiz ve yorucu geçtiği, öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin olumsuz algılara sahip olduğu yönünde sonuçlara ulaşmıştır (Aksoy, Bozkurt ve Kurşun 2021; Alan, 2021; Bozdağ ve Dinç, 2020; Demirbilek, 2021; Kaban, 2021; Öztürk ve Koca, 2021).

Öğrencilerin katıldıkları canlı derslere ilişkin algılarının, acil uzaktan eğitim sürecine dair araştırmacılara fikir vereceği düşünülmüştür. Bu anlamda öğrencilerin ‘canlı ders’ kavramına,

derste anlatılanlar ve yapılan etkinliklere ilişkin benzetmelerinden yola çıkarak öğrencilerin pandemi dönemi uzaktan eğitim ile ilgili algıları tespit edilmek istenmiştir. Literatür incelendiğinde pandemi dönemi uzaktan eğitime ilişkin öğrenci, öğretmen ve velilerin metafor algılarının incelendiği çalışmalara rastlanmıştır; ancak olgu olarak ‘canlı ders’ kavramının ele alındığı herhangi bir çalışmaya rastlanmamıştır. Bu bağlamda, araştırmanın literatürdeki söz konusu boşluğu dolduracağı düşünülmektedir.

Araştırmanın problem cümlesi, ‘Lise öğrencilerinin EBA üzerinden katıldıkları ‘canlı ders’ kavramına yükledikleri anlamlar nelerdir?’. Söz konusu ana problemin yanıtlanabilmesi için aşağıdaki alt problemler oluşturulmuştur.

1. Lise öğrencilerinin EBA üzerinden katıldıkları ‘canlı ders’ kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?
2. Lise öğrencilerinin EBA üzerinden katıldıkları ‘canlı ders’ kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların gerekçeleri nelerdir?
3. Lise öğrencilerinin EBA canlı derste anlatılanlara ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?
4. Lise öğrencilerinin EBA canlı derste anlatılanlara ilişkin oluşturdukları metaforların gerekçeleri nelerdir?
5. Lise öğrencilerinin EBA canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?
6. Lise öğrencilerinin EBA canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin oluşturdukları metaforların gerekçeleri nelerdir?

1.1. Araştırmanın Önemi

İlgili literatür incelendiğinde uzaktan eğitim ile ilgili metafor çalışmalarının bulunduğu (Çivril, Aruğaslan ve Özkara, 2018; Fidan, 2017; Güneş ve Fırat, 2016; Tuncay ve Özçınar, 2009; Usta, 2019; Yılmaz, 2019; Yılmaz ve Güven, 2015); pandemi döneminde yapılan uzaktan eğitime ilişkin metafor çalışmalarının da olduğu (Acar, 2022; Aksoy, Bozkurt ve Kurşun, 2021; Atik, 2020; Aydın ve Zorluoğlu, 2022; Bozdağ ve Dinç, 2020; Bozkurt, 2020; Büyük ve Yıldız, 2021; Can Öztürk, vd., 2023; Cantürk ve Cantürk, 2021; Çakır ve Er, 2022; Çay ve Tanrıseven, 2022; Çokyaman ve Ünal, 2021; Çözeli Esenkal ve Köksalanlar Acun, 2022; Demirbilek, 2021; Dursun ve Ergin, 2022; Elkatmış ve Tanık, 2022; Ergüleç ve Eren, 2024; Güngör, 2021; Kan ve Özmen, 2024; Kuzu, Bahçeci ve Yalçın, 2021; Karakuş ve Kuru, 2022; Keşkek ve Yüksel, 2022; Kurnaz, vd., 2023; Oral, 2024; Öztürk ve Koca, 2021; Süzük ve Akıncı, 2022; Turgut ve Yıldırım, 2022; Yaşdal ve Ateş, 2022; Yavuz ve Kaplan, 2024; Yıldız, vd., 2021; Yüksel ve Kılıç, 2023) görülmüştür. EBA üzerinden yapılan canlı derslere ilişkin ilköğretim öğrenci ve öğretmenlerin deneyimlerinin incelendiği çalışmanın olduğu (Ürünibrahimoğlu, vd., 2022); ancak EBA üzerinden yapılan ‘canlı ders’ kavramına ilişkin metaforik algıların incelendiği herhangi bir çalışmanın olmadığı görülmüştür. Ayrıca bu çalışma ile bir öğretim programının öğeleri açısından içerik kapsamında derste anlatılanlar; eğitim durumları kapsamında da derste yapılan etkinliklere yönelik öğrenci algılarının belirlenmesi amaçlanmıştır. Pandemi döneminde yürütülen AUE’de öğrenciler, çevrim içi herhangi bir değerlendirmeye tabi tutulmamıştır. Bu bağlamda değerlendirme ögesi ile ilgili herhangi bir veri toplama yoluna gidilmemiştir. Tüm bunlar göz önünde bulundurulduğunda araştırmanın alana katkı sağlayacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Bu çalışmada, lise öğrencilerinin EBA üzerinden katıldıkları canlı derslere, derste anlatılanlara ve derste yapılan etkinliklere ilişkin metaforik algılarını belirleyerek öğrencilerin pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin algılarını tespit etmek amaçlanmıştır. Hesse- Bieber ve Leavy (2008), programların etkili bir şekilde düzenlenmesi için metaforların dikkate alınması gerektiğini; metaforlar yoluyla öğrenen çok fazla öğrencinin olduğunu ve

metaforların öğrenmede önemli bir role sahip olduğunu; öğretmenlerin de öğrenci merkezli ders işlerken öğrencilerinin kullandıkları metafor/mecazların farkında olmaları gerektiğini belirtmektedir.

2. Yöntem

Araştırma, nitel araştırma modellerinden olgubilim desen kapsamında yürütülmüştür. Seale (1999)'e göre nitel araştırmalar, problemlere ilişkin doğal olguların gerçekçi olarak ele alınmasını ve yorumlayıcı bir süreci kapsar. Bu çalışma da öznel bir çalışma olup araştırmada yorumlayıcılık ön plandadır. Olgubilimde (fenomenoloji/ phenomenology) farkında olunan fakat derinlemesine ve ayrıntılı bir anlayışa sahip olunmayan olgulara odaklanılır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada lise öğrencilerinin 'canlı ders' olgusuna yükledikleri anlamlar; 'EBA Canlı ders'e, derste anlatılanlara ve derste yapılan etkinliklere ilişkin metaforlar yoluyla incelenmiştir. Öğrencilerin pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin düşüncelerini somutlaştırıp gerçekleriyle sunmasını isteyen araştırmacı, AUE'nin bu süreçte beklenileni karşılayıp karşılamadığı sorusuna cevap aramak istemiştir.

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma, 2020- 2021 eğitim öğretim yılı ikinci dönemde Malatya merkez ilçelerinde yer alan farklı liselerde öğrenim gören 9. 10. ve 11. sınıflarına devam eden toplam 43 öğrencinin katılımıyla yürütülmüştür. Çalışmada amaçlı örneklem metodu kullanıldığından çalışma grubunu aşağıdaki ölçütlere göre oluşturulmuştur:

- Çalışmaya gönüllü katılıyor olma,
- Araştırmacının kolay ulaşabildiği kitle olma,
- Son bir yıldır EBA'dan canlı derslere katılıyor olma,
- 9., 10. ve 11. sınıf öğrencisi olma,
- 12. sınıf öğrencisi olmama (Üniversite sınavlarına hazırlık sınıfı olduklarından zamanlarından almamak adına araştırmaya dâhil edilmemiştir).

Bu ölçütlere göre belirlenen ve araştırmaya katılan öğrencilere ait demografik bilgiler Tablo 1'de sunulmuştur.

Tablo 1.

Araştırmaya Katılan Öğrencilere Ait Demografik Bilgiler

Değişkenler	Demografik Özellikler	N	%
Cinsiyet	Kız	27	62.8
	Erkek	16	37.2
Sınıf	9.Sınıf	11	25.6
	10.Sınıf	9	20.9
	11.Sınıf	23	53.5
Toplam		43	100

Tablo 1'de görüldüğü gibi çalışmaya katılan öğrencilerin % 62.8'i kız; % 37.2'si erkek öğrencilerden oluşmaktadır. Sınıf bazında incelendiğinde ise öğrencilerin % 25.6'sının 9. sınıfa; % 20.9'unun 10. sınıfa; % 53.5'inin 11. sınıfa devam ettikleri görülmektedir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Araştırma 2020- 2021 eğitim öğretim yılı ikinci döneminde Malatya merkez ilçelerinde bulunan lise öğrencilerine yönelik gerçekleştirilmiştir. Nitel veri toplama tekniklerinden metafor kullanılmıştır. Metafor, Eski Yunancadaki metaphrein/ metafora kelimelerine denk olarak değiştirmek manasındaki meta, taşımak manasındaki phrein kelimelerinden türetilmiştir (Bozkurt, 2020). Metafor, bir terim yahut bir kavramın belirli bir benzerliği ifade etmesi amacı ile farklı bir içeriğe uygulandığı bir dil formudur (Sackmann, 1989, akt. Yıldırım ve Şimşek, 2016).

Veri toplama aracı geliştirilirken ön uygulama olarak okulların kısmi olarak açıldığı bir dönemde 10 lise öğrencisine metafor kavramı açıklandıktan sonra canlı ders ile ilgili metaforları sorulmuştur. Yaptıkları benzetmelerin sebeplerini de açıklamaları istenmiştir. Öğrencilerin soruları ve anlamakta zorlandıkları kısımlar (herhangi bir derse mi yönelik düşünülmesi gerektiği, benzetmelerinin olumlu ya da olumsuz olmasının fark edip etmediği, benzetme yaparken sadece sıfat kullanmamaları gerektiği vb.) düzeltilip veri toplama aracı oluşturulmuştur. Eğitim Programları ve Öğretim (EPÖ) alanında uzman üç akademisyenin görüşleri alınarak son hâli verilen veri toplama aracı İnönü Üniversitesinin 07/05/2021 tarih ve E.42613 sayılı Etik Kurulu onayından geçerek uygulanmaya hazır hale getirilmiştir.

Araştırmanın verileri, okulların kısmi olarak açıldığı dönemlerde farklı liselerde öğrenimine devam eden öğrencilerden sınıf ortamında toplanmıştır. Öncelikle öğrencilerin onayını almak üzere çalışmaya katılmak için gönüllü olup olmadıkları belirlenmiştir. Bunun için istekli öğrencilere 'Katılımcı Onam Formu' doldurtulmuştur. Gönüllü öğrencilerden daha sonra bir form aracılığı ile cinsiyet ve devam ettikleri sınıf düzeylerini belirtmeleri istendikten sonra 'canlı ders' kavramına, derste anlatılanlara ve derste yapılan etkinliklere ilişkin metaforları sebepleriyle birlikte yazmaları istenmiştir. Farklı günlerde ara ara toplanan verilerin toplanması aşamasında öğrenciler metafor konusunda bilgilendirilip konudan bağımsız örnekler verilmiştir. Verilen örnekleri, bu çalışma kapsamında kullanmamaları istenmiştir. Düşünceleri için belirli bir süre verilen öğrencilerden aşağıdaki eksilteli cümleleri tamamlamaları istenmiştir:

'EBA Canlı ders gibidir. Çünkü..... .'

'EBA Canlı derste anlatılanlar gibidir. Çünkü..... .'

'EBA Canlı derste yapılan etkinlikler gibidir. Çünkü..... .'

Araştırmaya 58 öğrenci katılmıştır. Ancak formları eksik dolduran ya da yaptığı benzetmelerin sebeplerini belirtmeyen öğrencilerin formları elenmiştir. Çünkü katılımcılardan dolaylı bir yoldan veri toplanan metafor çalışmalarında 'gibi' kavramı genellikle metaforun konusu ve kaynağı arasında bağ oluştururken 'çünkü' kavramı da gerekçelerin belirtilmesi açısından önem arz etmektedir (Ekici, 2016). Bu eleme sonucunda toplamda 43 form değerlendirmeye alınmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Mecaz yoluyla nitel veri toplama sürecinde katılımcılara bir ya da birkaç açık uçlu soru yöneltilir ve veri toplama aşaması, diğer nitel veri toplama yöntemlerine nazaran daha kolaydır; elde edilen verilerin analizi de diğer nitel türlere göre daha kolaydır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ayrıca niteliksel verilerin analizinde istatistiksel analizlerden çok araştırmacının yorumu ağırlık taşır (Erden, 1998). Çalışmadan elde edilen veriler, betimsel ve içerik analizi ile analiz edilmiştir. Betimsel analizde, elde edilen veriler, daha önceden belirlenen temalara göre özetlenir ve yorumlanır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada öğrencilerin EBA canlı derse yönelik olumlu ya da olumsuz algıları ortaya çıkarılmak istendiğinden temalar önceden belirlenmiştir. Betimsel analiz, içerik analizine göre yüzeyseldir; içerik analizi ise toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektirir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). İçerik analizi, verilerin daha ayrıntılı incelenmesini ve bu verileri açıklayan kavram, kategori ve temalara ulaşılmasını gerektirir (Baltacı, 2019). Çalışmada betimsel analizin yanı sıra içerik analizi ile kodlamalar yapılarak kategoriler elde edilmiştir. Elde edilen kategorilerden önceden belirlenen olumlu ve olumsuz temalarına; analiz sonucunda ortaya çıkan nötr temasına ulaşılmıştır. Saban (2008)' a göre metafor analizi; kodlama ve ayıklama, örnek metafor imgesi derleme, kategori geliştirme, geçerlik ve güvenilirliği sağlama ve verilerin bilgisayar ortamına aktarma aşamaları olmak üzere beş aşamada gerçekleştirilir.

Verilerin toplanması esnasında öğrencilerden isimlerini yazmamaları istenmiş ve veriler analiz edilirken formlar, Ö1, Ö2 vb. diye kodlanmıştır. Daha sonra, öğrencilerin EBA canlı ders, derste anlatılanlar ve derste yapılan etkinlikler ile ilgili yaptıkları metaforlar yazılmıştır. Ayıklama aşamasında çalışmanın amacına uymayan, metafor yazarken sadece bir sıfat kullanan, metafor

boşluğuna kendi düşüncesini yazan ya da metaforunun gerekçesini yazmayan yani cümleleri eksik bırakan öğrencilerin metaforları analize dâhil edilmemiştir. Örnek metaforlara yer verilirken ait olduğu kategoriye en iyi temsil ettiği varsayılan öğrenci metafor ve gerekçesi bire bir alıntı yapılarak ilgili bölüme alınmıştır. Alıntı yapılırken öğrencilere ait cinsiyet ve sınıf bilgileri yanında verilmiştir. Örneğin 9.sınıfa devam eden erkek bir öğrenci için Ö1, Ö2 gibi kısaltmasının yanına E9 eklenmiştir (Ö1E9). Kız öğrenciler için K, 10.sınıf için 10, 11.sınıf için ise 11 yazılmıştır. Veriler, bilgisayar ortamına, bir Excel sayfasına aktarılmıştır. Metaforların gerekçelerinden yola çıkarak kodlama yapılmıştır. Kodlamalardan yola çıkarak kategoriler ve temalar oluşturulmuştur.

Geçerlik ve güvenilirlik aşamasında, araştırmanın tutarlılığını ve inandırıcılığını sağlamak amaçlanmıştır. Bu bağlamda, araştırmanın tutarlılığını sağlamak için tutarlılık incelemesi; inandırıcılığını sağlamak amacıyla uzman incelemesi yöntemlerinden yararlanılmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu amaçla araştırmacının danışmanlık görevini yürüten bir EPÖ alan uzmanı tarafından gerek veri toplama aracı hazırlanırken gerek verilerin analizi aşamasında gerekli düzeltmeler yapılmıştır. Oluşturulan kod, tema ve kategorilere uzman görüşlerinin doğrultusunda son hali verilmiştir. Diğer bir EPÖ alan uzmanından görüş alınarak çalışmanın güvenilirliği de sağlanmaya çalışılmıştır. Hesse- Bieber ve Leavy (2008)'e göre çoğu metafor çalışmaları bir araştırmacı tarafından analiz edilse de en azından bazı veriler için ikinci bir kodlayıcının olması tercih edilebilir. Uzmanın yaptığı eleştiriler ve öneriler doğrultusunda araştırmacının yaptığı kodlamalar ile karşılaştırılmıştır. Bu kıyaslamada Miles ve Huberman'ın (1994) formülü (Güvenirlik= görüş birliği/ görüş birliği+ görüş ayrılığı X 100) kullanılarak 'görüş birliği' ve 'görüş ayrılığı' sayıları tespit edilmiştir. Nitel çalışmalarda karşılaştırılan uzman görüşlerindeki uyumun % 90 ve üzeri olması, istenilen düzeyde güvenilirliğin elde edildiği anlamına gelmektedir (Saban, 2008). Hesaplama sonucunda [Güvenirlik= (117/ 117+12) X 100] araştırmanın güvenilirliği % 90.69 olarak bulunmuştur. Bunlara ek olarak, öğrencilerin alıntılarını bire bir yer verilmiştir. Alıntılar, olduğu gibi aktarılmıştır.

Analiz sonucunda kelimelerin sıklıkları ve kategorilerdeki oranları yüzde (%) olarak verilmiştir. Nitel veriler, temel olarak basit yüzde hesapları ve sözcük sıklık hesapları ile sayısallaştırılabilirler (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Ancak buradaki amaç genelleme yapmak değildir; nitekim nitel verinin doğası ve yapısı buna izin vermez (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Sayısallaştırma, güvenilirliği artırır; yanlılığı azaltır; tema ve kategoriler arasında karşılaştırma yapılmasına olanak verebilir (Yıldırım ve Şimşek, 2016). Bu çalışmada da sıklık ve yüzdeler, kategoriler ve temalar arası karşılaştırma yapılmasına olanak tanıyıp araştırma bulgularını yorumlamada kolaylık sağlamıştır.

3. Bulgular

Bu bölümünde lise öğrencilerinin EBA canlı ders, canlı derste anlatılanlara ve canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin metaforik algılarına dair bulgu ve yorumlar yer almaktadır.

3.1. EBA Canlı Ders Kavramına Yönelik Metaforlara ve Gerekçelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın birinci alt problemi olan 'Lise öğrencilerinin EBA üzerinden katıldıkları 'canlı ders' kavramına ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?' sorusuna dair bulgular, Tablo 2'de verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların Canlı Ders Kavramına İlişkin Oluşturduğu Metaforlar ve Frekans Bilgisi

Metafor Adı	f	Metafor Adı	f
Kitap	4	Karadeliğe çekilmiş yıldız	1
Çöp tenekesi	2	Maske	1
Kâbus	2	Matematik	1
Rüya	2	Mektup	1
Aksesuar	1	Okul	1
Ansiklopedi	1	Reklamlar	1
Ayakkabı	1	Robot	1

Başörtü	1	Saat	1
Bir anda hazırlıksız sınava girmek	1	Sosyal medya ağı	1
Bir anda sınava girmek	1	Sözlük	1
Bol acılı bumber dolması	1	Su	1
Bulmaca	1	Suni çim	1
Dezenfektan	1	Tamamlanmamış kitap	1
Haberler	1	TV karşısında uyuyakalmak	1
Hastalık	1	Uzaydaki bir boşluk	1
Hastalık yapıcı bir virüs	1	Yabancı dil kitabı	1
Hayat	1	Yarasa	1
Kaktüs	1	Zulüm	1
Kalemlik	1		

Tablo 2’de görüldüğü üzere, analize dahil edilen 43 öğrencinin metaforları incelendiğinde geçerli metafor sayısının 37 olduğu görülmüştür. En sık kullanılan metafor, kitap (f=4) olmak üzere; çöp tenekesi, kâbus, rüya (f=2); aksesuar, maske, suni çim, bulmaca, zulüm (f=1) gibi metaforlar da kullanılan diğer metaforlardır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan ‘Lise öğrencilerinin EBA üzerinden katıldıkları ‘canlı ders’ kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların gerekçeleri nelerdir?’ sorusuna ilişkin yapılan içerik analizi sonucunda, öğrencilerin EBA canlı ders kavramına ilişkin benzetmelerin sebeplerinden yola çıkarak kategoriler oluşturulmuştur. Tablo 3’te metaforların dâhil olduğu kategoriler ile olumlu, olumsuz ve nötr temalar gösterilmiştir.

Tablo 3.

EBA Canlı Derse İlişkin Metaforların Ait Olduğu Kategori ve Temalar

Tema	Kategori	Metafor	f	n	%
Olumlu	-Bilgi sağlayıcı	-sözlük (1), kitap (3), tamamlanmamış kitap (1), ansiklopedi (1) –kaktüs (1), aksesuar (1), ayakkabı(1) –su (1) –mektup (1), -hastalık (1)	12	10	26.7
	-Faydalı				
	-İhtiyaç				
	-Sosyalleştirici				
Olumsuz	-Süreçgenlik	-yabancı dil kitabı (1) -uzaydaki bir boşluk (1), bir anda hazırlıksız sınava girmek (1), bulmaca (1), rüya (2), hayat (1) -karadeliğe çekilmiş yıldız (1), çöp tenekesi (2), kâbus (2), bir anda sınava girmek (1) -aksesuar (1), matematik (1), reklamlar (1), suni çim (1) -haberler (1) -hastalık yapıcı bir virüs (1), sosyal medya ağı (1) -TV karşısında uyuyakalmak (1), zulüm (1) -yarasa (1)	23	20	51.1
	-Anlaşılmaz				
	-Belirsizlik				
	-Faydasız				
	-Gereksiz				
	-Sıkıcı				
	-Sorunlu				
Nötr	-Zararlı	-saat (1), okul (1) -kitap (1), kalemlik (1) -başörtü (1), maske (1) -robot (1), dezenfektan (1), başörtü (1), maske (1)	10	10	22.2
	-Zorlayıcı				
	-Düzenli				
	-Emek ister				
Nötr	-Tercih				
	-Zorunluluk				
Toplam			45	40	100

Tablo 3’te görüldüğü gibi EBA canlı ders ile ilgili üretilen metaforların gerekçelerinden yola çıkarak 17 kategori elde edilmiştir. Bu kategoriler: ‘Bilgi sağlayıcı’, ‘Faydalı’, ‘İhtiyaç’, ‘Sosyalleştirici’, ‘Süreçgenlik’, ‘Anlaşılmaz’, ‘Belirsizlik’, ‘Faydasız’, ‘Gereksiz’, ‘Sıkıcı’, ‘Sorunlu’, ‘Zararlı’, ‘Zorlayıcı’, ‘Düzenli’, ‘Emek ister’, ‘Tercih’ ve ‘Zorunluluk’ tur. İki kategoride bulunan metaforlar: aksesuar (hem faydalı hem gereksiz kategorilerinde), başörtü ve maske (hem zorunluluk hem tercih kategorilerinde)’dir.

Öğrencilerin EBA canlı derse ilişkin metaforlarının ait olduğu kategoriler; olumlu, olumsuz ve nötr olmak üzere 3 temada toplanmıştır. Buna göre, öğrencilerin canlı ders olgusuna ilişkin çoğunlukla olumsuz metaforlar (% 51.1) ürettiği ve canlı derse ilişkin olumsuz algılara sahip olduğu görülmektedir. Olumlu temada üretilen metafor oranı % 26.7; nötr temada üretilen metafor oranı ise % 22.2’dir.

Öğrencilerinin EBA canlı ders kavramına ilişkin metaforları gerekçeleriyle birlikte incelendiğinde ilgili kategoriler ve temalar oluşturulmuştur. Üretilen metafor sayısı 10'dur. Kitap (f=3); sözlük, tamamlanmamış kitap, ansiklopedi, kaktüs, aksesuar, ayakkabı, su, mektup, hastalık (f=1) metaforlarından, 'Bilgi sağlayıcı', 'Faydalı', 'İhtiyaç', 'Sosyalleştirici' ve 'Süreçlilik' kategorileri oluşturulmuştur. Bu kategorilerden ise olumlu tema oluşturulmuştur. Canlı derse ilişkin metaforların % 26.7'si bu temayı oluşturmaktadır. Olumlu temayı en iyi temsil ettiği düşünülen öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö12 K9: 'EBA canlı ders sözlük gibidir. Çünkü bilgi edinebiliriz.'

Ö15 K9: 'EBA canlı ders ansiklopedi gibidir. Çünkü aradığımız her şey tüm kaynaklar bulunmaktadır.'

Ö17 K9: 'EBA canlı ders mektup gibidir. Çünkü uzaktakilerle iletişim kurup konuşuruz.'

Öğrencilerin EBA canlı derse ilişkin ürettikleri olumlu metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde öğrencilere göre canlı ders, bilgi edindikleri bir uygulamadır. Canlı dersleri faydalı bulan öğrencilerin, aynı zamanda pandemi döneminde eğitim ihtiyaçlarını giderdiği için uygulama ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, canlı dersleri arkadaş ve öğretmenleri ile eş zamanlı olarak bir araya gelebildikleri için sosyallik açısından da olumlu değerlendirmişlerdir. Bunlara ek olarak, canlı derslerin sürekliliğinin kendilerinin derse girmek istemelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Öğrencilerin EBA canlı ders kavramına ilişkin ürettikleri metaforlar gerekçeleriyle birlikte incelendiğinde belirli kategoriler ve bu kategorilerin ait olduğu olumsuz metaforlar teması oluşturulmuştur. Üretilen olumsuz metafor sayısı 20'dir. Olumsuz metaforları temsil eden kategoriler, 'Anlaşılmaz', 'Belirsizlik', 'Faydasız', 'Gereksiz', 'Sıkıcı', 'Sorunlu', 'Zararlı' ve 'Zorlayıcı'dır. Bu kategorilere ait olan metaforlar ise çöp tenekesi, rüya, kâbus (f=2); yabancı dil kitabı, uzaydaki bir boşluk, bir anda hazırlıksız sınava girmek, bulmaca, hayat, karadeliğe çekilmiş yıldız, bir anda sınava girmek, aksesuar, matematik, reklamlar, suni çim, haberler, hastalık yapıcı bir virüs, sosyal medya ağı, TV karşısında uyuyakalmak, zulüm, yarasa (f=1)'dir. Olumsuz temayı en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metaforlar, aşağıda verilmiştir.

Ö34 E11: 'EBA canlı ders suni çim gibidir. Çünkü her ne kadar yüz yüze dersin yerini tutmasa da sırf biz ders yapıyoruz demek için yapılan saçma bir sitemdir.'

Ö40 E11: 'EBA canlı ders kâbus gibidir. Çünkü derslerin internet üzerinden verimli olacağını düşünmüyorum ve sitem yeni olduğu için alışmak zaman alacak.'

Ö5 K11: 'EBA canlı ders Matematik gibidir. Çünkü bir işe yararı olur sanırsın ama boş!'

Öğrencilerin EBA canlı ders kavramına dair ürettikleri metaforların % 51.1'i olumsuz temayı oluşturmaktadır. Buna göre öğrencilerin yarısından fazlasının canlı derslere ilişkin olumsuz algılara sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler, canlı dersleri anlayamadıklarını, yüz yüze eğitim gibi faydalı olmadığını, EBA'ya girişte problem yaşadıklarını, günlük ders sayısının fazla olmasından dolayı ekran başında geçirdikleri sürenin onları fiziksel olarak yordüğünü, bu sürenin göz sağlıklarını olumsuz etkilediğini ve derslerde sıkıldıklarını belirtmişlerdir.

Öğrencilerin EBA canlı derse ilişkin ürettikleri bazı metaforlar ve dahil oldukları kategoriler, nötr temada değerlendirilmiştir. Bu temada bulunan 10 metafor; saat, okul, kitap, kalemlik, başörtü, maske, robot, dezenfektan, başörtü ve maske (f=1)'dir. Metaforların gerekçelerinden yola çıkarak oluşturulan kategoriler ise 'Düzenli', 'Emek ister', 'Tercih' ve 'Zorunluluk'tur. Nötr temayı en iyi temsil ettiği düşünülen öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö1 E11: 'EBA canlı ders başörtüsü gibidir. Çünkü dinen örtmek zaruri. Ama örtüp örtmemek kişiye bağlı. Canlı ders te öyle.'

Ö18 E9: 'EBA canlı ders okul gibidir. Çünkü okulda gördüğümüz gibi erkenden kalkıyoruz önceden hazırlanıyoruz.'

Canlı derse ilişkin üretilen metaforların % 22.2'si nötr temada değerlendirilmiştir. Bu metaforların gerekçeleri incelendiğinde öğrencilerin canlı ders ile ilgili olumlu ya da olumsuz

algılara sahip olmadığı, canlı dersler ile ilgili düşüncelerini, kısmen derslerin özelliklerinden bahsettikleri görülmektedir. Bu temada görüşleri bulunan öğrencilere göre, canlı derslere katılma zorunlu gibi gözükse de derslere girip girmemelerinin öğrencilerin tercihlerine bırakılmıştır. Nitekim, devam konusunda öğrencilere herhangi bir yaptırım uygulanmamıştır.

3.2. EBA Canlı Derste Anlatılanlara Yönelik Metaforlara ve Gerekçelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan ‘Lise öğrencilerinin EBA canlı derste anlatılanlara ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?’ sorusuna dair toplanan verilerin analizinden elde edilen bulgular Tablo 4’te verilmiştir.

Tablo 4.

Katılımcıların Canlı Derste Anlatılanlara İlişkin Oluşturduğu Metaforlar ve Frekans Bilgisi

Metafor adı	f	Metafor adı	f
Belgesel	2	Kayan yıldız	1
Hikâye	2	Kedi	1
Su	2	Kitap	1
Video izlemek	2	Lunapark	1
Ansiklopedi	1	Masal	1
Bilgi kutusu	1	Mücevher	1
Bilgisayar oyunu	1	Müze gezisi	1
Bozulmuş oyuncak	1	Ninni	1
Bulut	1	Park	1
Çorba	1	Radyo	1
Ev	1	Roman	1
Gökyüzü	1	Saat	1
Güzel ülkemin geri kalanı	1	Sakız	1
Haber bülteni	1	Sesi kısılmış hoparlör	1
Hayal ürünü	1	Tarih	1
Kâğıda yazılan yazı	1	Tren	1
Kalemliğin ağzını açmak	1	Uzayda kaybolan yıldız	1
Kalemlik	1	Yabancı şarkı	1
Karşıdaki kişi ile sohbet	1	Yontulmayan tahta	1
Bir kediye mama verip diğerinin önüne koymak			1

Tablo 4’e göre lise öğrencilerinin canlı derste anlatılanlara ilişkin yaptıkları metaforlar incelendiğinde geçerli metafor sayısının 39 olduğu görülmüştür. Metaforların kullanım sıklıkları incelendiğinde belgesel, hikâye, su ve video izlemek (f=2); bulut, müze gezisi, yabancı şarkı vb. (f=1) metaforların kullanıldığı görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan ‘Lise öğrencilerinin EBA canlı derste anlatılanlara ilişkin oluşturdukları metaforların gerekçeleri nelerdir?’ sorusunun yanıtlanabilmesi için verilerin içerik analizinin sonucunda elde edilen kategoriler ve ait olduğu temalar Tablo 5’te gösterildiği gibidir.

Tablo 5.*EBA Canlı Derste Anlatılanlara İlişkin Metaforların Ait Olduğu Kategori ve Temalar*

Tema	Kategori	Metafor	f	n	%
Olumlu	-Akıcı	-su (1) -belgesel (2), roman (1), müze gezisi (1),	18	16	40
	-Bilgilendirici	kitap (1), bilgi kutusu (1) – hikâye (1),			
	-Çeşitlilik	ansiklopedi (1), gökyüzü (1), lunapark (2), -			
	-Eğlenceli	masal (1), park (1) -tarih (1) -su (1) -mücevher			
	-Gerekli	(1) -karşıdaki kişi ile sohbet (1)			
	-İhtiyaç				
	-Önemli				
Olumsuz	-Sosyalleştirici		23	21	51.1
	-Anlaşılmaz	-yabancı şarkı (1), sesi kısalmış hoparlör (1) -			
	-Belirsiz	uzayda kaybolan yıldız (1), hayal ürünü (1) -			
	-Faydasız	güzel ülkemini geri kalanı (1) -bir kediyeye mama			
	-Geçici	verip diğerinin önüne koymak (1), kağıda			
	-Gereksiz	yazılan yazı (1) -bilgisayar oyunu (2) -müze			
	-Sıkıcı	gezisi (1), hikâye (1) -bozulmuş oyuncak (1),			
	-Sorunlu	radyo (1) -kayan yıldız (1), video izlemek (2),			
	-Verimsiz	ninni (1), bulut (1), saat (1), haber bülteni (1),			
-Yoğun	kalemliğin ağzını açmak (1) -kalemlik (1), çorba				
Nötr	-Bütünlük	-tren (1) -kedi(1) -yontulmayan tahta (1) ev (1)	4	4	8.9
	-Devamlılık				
	-Emek İster				
	-Tercih				
Toplam			45	41	100

Tablo 5'te görüldüğü üzere, öğrencilerin canlı derste anlatılanlara ilişkin ürettikleri metaforlar, 21 kategori ve 3 temada toplanmıştır. Metaforların ait olduğu kategoriler: 'Akıcı', 'Bilgilendirici', 'Çeşitlilik', 'Eğlenceli', 'Gerekli', 'İhtiyaç', 'Önemli', 'Sosyalleştirici', 'Anlaşılmaz', 'Belirsiz', 'Faydasız', 'Geçici', 'Gereksiz', 'Sıkıcı', 'Sorunlu', 'Verimsiz', 'Yoğun', 'Bütünlük', 'Devamlılık', 'Emek ister' ve 'Tercih'tir. İki kategoride bulunan metaforlar: müze gezisi (hem 'bilgilendirici' hem 'sıkıcı' kategorilerinde), lunapark (hem 'çeşitlilik' hem 'eğlenceli' kategorilerinde) ve bilgisayar oyunu (hem 'gereksiz' hem 'sıkıcı' kategorilerinde)'dur.

Öğrenciler tarafından canlı derste anlatılanlara ilişkin üretilen metaforların % 40'ı olumlu temada; % 51.1'i olumsuz temada; % 8.9'u ise nötr temada değerlendirilmiştir. Buna göre canlı derste anlatılanlara ilişkin öğrencilerin çoğunlukla olumsuz algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin canlı derste anlatılanlara ilişkin ürettikleri metaforların gerekçelerinden yola çıkarak yapılan kategorilendirme ile olumlu temada değerlendirilen metafor sayısı, 16'dır. Bunlar; belgesel (f=2), su, roman, müze gezisi, kitap, bilgi kutusu, hikâye, ansiklopedi, gökyüzü, lunapark, masal, park, tarih, su, mücevher, karşıdaki kişi ile sohbet (f=1)'tir. Bu metaforların gerekçelerinden yola çıkarak oluşturulan kategoriler; 'Akıcı', 'Bilgilendirici', 'Çeşitlilik', 'Eğlenceli', 'Gerekli', 'İhtiyaç', 'Önemli' ve 'Sosyalleştirici'dir. Olumlu temayı en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir.

Ö5 K11: *'EBA canlı derste anlatılanlar Tarih gibidir. Çünkü kimse önemsemez ama aslında önemli.'*

Ö18 E9: *'EBA canlı derste anlatılanlar bilgi kutusu gibidir. Çünkü öğretmenimizin anlattıklarıyla bu bilgi kutusundan faydalaniyoruz hem eksiklerimizi tamamlıyoruz hem de yeni konular öğreniyoruz.'*

Ö20 E9: *'EBA canlı derste anlatılanlar su gibidir. Çünkü bazen dersi anlıyorsun bazen hani suyu içersin bir daha istersin. Anlatılanlar da onun gibi. Bazen çok iyi geliyor bazen daha fazlasına ihtiyacın oluyor.'*

Öğrencilerin EBA canlı derste anlatılanlara ilişkin ürettikleri olumlu metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde öğrenciler canlı derste anlatılanları, gerekli ve öğretici bulmuşlardır.

Eğlenerek öğrendiklerini, anlatılanların çeşitlilik gösterdiğini belirten öğrenciler, derste anlatılanlar sayesinde eğitim ihtiyaçlarının karşılandığını dile getirmişlerdir.

Öğrencilerin canlı derste anlatılanlara ilişkin ürettikleri metaforların gerekçelerinden yola çıkarak yapılan kategorilendirme ile olumsuz temada değerlendirilen metafor sayısı, 21'dir. Bunlar video izlemek (f=2); yabancı şarkı, sesi kısalmış hoparlör, uzayda kaybolan yıldız, hayal ürünü, güzel ülkemizin geri kalanı, bir kediye mama verip diğerinin önüne koymak, kâğıda yazılan yazı, müze gezisi, bilgisayar oyunu, hikâye, bozulmuş oyuncak, radyo, kayan yıldız, ninni, bulut, saat, haber bülteni, kalemlerin ağzını açmak, kalemlik, çorba (f=1)'tir. Bu metaforların gerekçelerinden yola çıkarak oluşturulan kategoriler; 'Anlaşılmaz', 'Belirsiz', 'Faydasız', 'Geçici', 'Gereksiz', 'Sıkıcı', 'Sorunlu', 'Verimsiz' ve 'Yoğun'dur. Olumsuz temayı en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir.

Ö3 E11: *'EBA canlı derste anlatılanlar hikâye gibidir. Çünkü belli bir zamandan sonra sarmıyor.'*

Ö7 E11: *'EBA canlı derste anlatılanlar bilgisayar oyunu gibidir. Çünkü zaman israfıdır ayrıca keyif de vermez.'*

Ö8 E11: *'EBA canlı derste anlatılanlar kayan yıldız gibidir. Çünkü göze hoş gelip hiçbir etkisi olmadan yok oldu.'*

Buna göre, öğrenciler canlı derste anlatılanların yoğunluğundan şikayet etmiş, anlatılanlardan verim alamadıklarını belirterek anlatılanları faydasız görmüşlerdir. Canlı ders uygulamasının bazı aksaklıklarından dolayı öğrenciler problemler yaşadıklarını ve bunun dersi anlayamamalarında önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Derste anlatılanları kalıcı olarak öğrenemedikleri dile getiren öğrencilerin, bu süreçte belirsizlik yaşadıkları görülmüştür.

Öğrencilerin canlı derste anlatılanlara ilişkin ürettikleri metaforların gerekçelerinden yola çıkarak yapılan kategorilendirme ile nötr temada değerlendirilen metafor sayısı, 4'tür. Bunlar; tren, kedi, yontulmayan tahta ve ev (f=1)'dir. Metaforların gerekçelerinden yola çıkarak oluşturulan kategoriler; 'Bütünlük', 'Devamlılık', 'Emek İster' ve 'Tercih'tir. Nötr temayı en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metaforlar aşağıda verilmiştir.

Ö29 K10: *'EBA canlı derste anlatılanlar tren gibidir. Çünkü dersi kaçırdığımız zaman gerisi gelmiyor.'*

Ö22 K9: *'EBA canlı derste anlatılanlar ev gibidir. Çünkü girersen içindesin, girmezsen dışında.'*

Nötr temada metafor üreten öğrenciler, canlı derste anlatılanların bir bütün olduğunu, derslerin devamlılık gerektirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca derste anlatılanlardan kalıcı öğrenme sağlanması için derslere devam hususunda çaba harcamak gerektirdiğini belirten öğrenciler, öte yandan dersleri takip etmenin onların tercihine bırakıldığını söylemişlerdir.

3.3. EBA Canlı Derste Yapılan Etkinliklere Yönelik Metaforlara ve Gerekçelerine İlişkin Bulgular ve Yorum

Araştırmanın beşinci alt problemi olan 'Lise öğrencilerinin EBA canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin oluşturdukları metaforlar nelerdir?' sorusuna ilişkin bulgular, Tablo 6'da sunulmuştur.

Tablo 6.

Katılımcıların Canlı Derste Yapılan Etkinliklere İlişkin Oluşturduğu Metaforlar ve Frekans Bilgisi

Metafor adı	f	Metafor adı	f
Bulmaca	4	Dinozor	1
Oyun	3	Gündüz atılan havai fişek	1
Kitap	2	Hayal	1
Paragraf sorusu	2	Hazine	1
Televizyon	2	Hiç açılmayan okul çantası	1
Acı çekirdek	1	Hiçbir şey yapmadan oturmak	1
Anne-baba	1	Hiçbir şey yapmamak	1

Araba	1	İlaç	1
Balon	1	Kahve	1
Bilgi programı	1	Kalemliğin içindekini kullanmak	1
Bilim kurgu	1	Komedi	1
Boş dosya	1	Plüton	1
Boş kâğıt	1	Renk	1
Boş kova	1	Simülasyon	1
Boş şişede su aramak	1	Uçak	1
Çerez	1	Yağ yakıcı spor	1
Çizgi film	1	Yarışma	1
Çöp kutusu	1		

Öğrencilerin canlı yapılan etkinliklere ilişkin ürettikleri metaforlar incelendiğinde Tablo 6'ya göre geçerli metafor sayısının 35 olduğu görülmüştür. En sık kullanılan metaforun bulmaca (f=4) olduğu görülmüştür. Oyun (f=3); kitap, paragraf sorusu, televizyon (f=2); anne- baba, hazine, okul çantası, Plüton (f=1) gibi metaforlar da kullanılan diğer metaforlardır.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan 'Lise öğrencilerinin EBA canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin oluşturdukları metaforların gerekçeleri nelerdir?' sorusuna ait elde edilen bulgular, Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

EBA Canlı Derste Yapılan Etkinliklere İlişkin Metaforların Ait Olduğu Kategori ve Temalar

Tema	Kategori	Metafor	f	n	%
Olumlu	-Çeşitli	-renk (1), oyun (1) -hazine (1) -komedi (1), bulmaca (2), kahve (1), bilim kurgu (1), oyun (1), televizyon (1) -boş kâğıt (1), araba (1) -ilaç (1), çerez (1), yağ yakıcı spor (1), uçak (1) -kalemliğin içindekini kullanmak (1), oyun (1) -anne baba (1) -bulmaca (2), bilgi programı (1), yarışma (1), çizgi film (1)	24	22	53.4
	-Değerli				
	-Eğlenceli				
	-Esnek				
	-Faydalı				
	-Gerekli				
	-Kalıcı				
	-Öğretici				
Olumsuz	-Çekici değil	-boş dosya (1) -hiç açılmayan okul çantası (1), çöp kutusu (1), paragraf sorusu (2) -hayal (1) -boş kova (1), Plüton (1), boş şişede su aramak (1), gündüz atılan havai fişek (1) -acı çekirdek (1) -hiçbir şey yapmadan oturmak (1), hiçbir şey yapmamak (1) -televizyon (1) -yağ yakıcı spor (1)	15	14	33.3
	-Faydasız				
	-Geçici				
	-Gereksiz				
	-Sıkıcı				
	-Verimsiz				
	-Yorucu				
	-Zor				
Nötr	-Devamlılık	-kitap (1) -balon (1) -simülasyon (1), televizyon (1) -kitap (1) -dinozor (1)	6	6	13.3
	-Dikkat gerektiren				
	-Sanal				
	-Tercih				
	-Yokluk				
Toplam			45	42	100

Tablo 7'de görüldüğü üzere, öğrencilerin canlı derste yapılan etkinlikler il ilgili ürettikleri metaforlar, 21 kategori ve 3 temada toplanmıştır. Sözü edilen kategoriler: 'Çeşitli', 'Değerli', 'Eğlenceli', 'Esnek', 'Faydalı', 'Gerekli', 'Kalıcı', 'Öğretici', 'Çekici değil', 'Faydasız', 'Geçici', 'Gereksiz', 'Sıkıcı', 'Verimsiz', 'Yorucu', 'Zor', 'Devamlılık', 'Dikkat gerektiren', 'Sanal', 'Tercih' ve 'Yokluk'tur. İki kategoride bulunan metaforlar: televizyon (hem 'eğlenceli' hem 'yorucu' kategorilerinde) ve yağ yakıcı spor'dur (hem 'faydalı' hem 'zor' kategorilerinde).

Öğrenciler tarafından canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin üretilen metaforların % 53.4'ü olumlu temada; % 33.3'ü olumsuz temada; % 13.3'ü ise nötr temada değerlendirilmiştir. Buna göre canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin öğrencilerin çoğunlukla olumlu algılara sahip oldukları söylenebilir.

Öğrencilerin canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin ürettikleri metaforların gerekçelerinden yola çıkarak yapılan kategorilendirme ile olumlu temada değerlendirilen metafor sayısı, 22'dir. Bunlar; bulmaca (f=4); renk, oyun, hazine, komedi, kahve, bilim kurgu,

oyun, televizyon, boş kâğıt, araba, ilaç, çerez, yağ yakıcı spor, uçak, kalemlerin içindekini kullanmak, oyun, anne baba, bilgi programı, yarışma ve çizgi film (f=1). Bu metaforların gerekçelerinden yola çıkarak oluşturulan kategoriler; 'Çeşitli', 'Değerli', 'Eğlenceli', 'Esnek', 'Faydalı', 'Gerekli', 'Kalıcı' ve 'Öğretici'dir. Etkinliklere dair üretilen metaforlardan olumlu temayı oluşturan ve bu temayı en iyi temsil ettiği düşünülen öğrenci görüşleri aşağıda verilmiştir.

Ö4 K11: *'EBA canlı derste yapılan etkinlikler ilaç gibidir. Çünkü bu süreçte sosyal aktiviteler hakkında bilgilerin verilmesi bu süreci biraz da olsa rahat atlatmamızı sağladı.'*

Ö14 E10: *'EBA canlı derste yapılan etkinlikler renk gibidir. Çünkü her tonu vardır.'*

Ö16 K9: *'EBA canlı derste yapılan etkinlikler yarışma gibidir. Çünkü hem öğrenme hem rekabet duygusu gelişir.'*

Öğrencilerin EBA canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin ürettikleri olumlu metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde öğrenciler canlı derste çeşitli etkinliklerin yapıldığını, yapılan etkinliklere katılabildiklerini böylelikle daha eğlenceli ders işlediklerini belirttikleri görülmüştür. Eğlenerek daha kalıcı öğrenmeler edindiklerini dile getiren öğrenciler, derslerde etkinliklerin yapılmasını gerekli bulmuşlardır. Ayrıca EBA platformunun kullanımının zaman ve mekân esnekliği sağlaması öğrencileri memnun ederken öğrencilere göre sosyal aktiviteler pandemi sürecini daha iyi geçirmelerini sağlamıştır. Sonuç olarak, çoğunlukla öğrenciler (% 53.4) EBA'da katıldıkları etkinliklere ilişkin olumlu algılara sahiptir denilebilir.

Öğrencilerin canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin ürettikleri metaforların gerekçelerinden yola çıkarak yapılan kategorilendirme ile olumsuz temada değerlendirilen metafor sayısı, 14'tür. Bunlar; paragraf sorusu (f=2); boş dosya, hiç açılmayan okul çantası, çöp kutusu, hayal, boş kova, Plüton, boş şişede su aramak, gündüz atılan havai fişek, acı çekirdek, hiçbir şey yapmadan oturmak, hiçbir şey yapmamak, televizyon ve yağ yakıcı spordur (f=1). Üretilen metaforların gerekçelerinden yola çıkarak oluşturulan kategoriler; 'Çekici değil', 'Faydasız', 'Geçici', 'Gereksiz', 'Sıkıcı', 'Verimsiz', 'Yorucu' ve 'Zor'dur. Etkinliklere ilişkin oluşturulan nötr temayı en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metaforlar ve sebepleri aşağıda verilmiştir.

Ö1 E11: *'EBA canlı derste yapılan etkinlikler hiç açılmayan okul çantası gibidir. Çünkü çantanın içindeki hiçbir şey işe yaramaz sadece görünüş amaçlıdır. Etkinlikler de yapılır ama hiçbir şey aramaz.'*

Ö3 E11: *'EBA canlı derste yapılan etkinlikler hayal gibidir. Çünkü anlatılanların zihinde tutulması çok güçtür.'*

Ö8 E11: *'EBA canlı derste yapılan etkinlikler paragraf sorusu gibidir. Çünkü çok uzun ve gereksiz olup verdiği düşünce basit ve hayatımıza bir şey katmadı.'*

Öğrencilerin EBA canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin ürettikleri olumsuz metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde öğrenciler canlı derste etkinlikleri, faydasız bulduklarını, etkinlikler yapılırken sıkıldıklarını, etkinlikler ile öğrenilenleri unuttuklarını belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklerden verim alamadıklarını belirten öğrenciler, ekran başında geçirdikleri süreden dolayı yorulduklarını da dile getirmişlerdir. Etkinliklere katılım sağlamada zorlandıklarını ve etkinlikleri çekici bulmadıklarını belirten öğrencilerin, EBA'daki etkinliklere ilişkin olumsuz algılara sahip olduğu görülmüştür.

Öğrencilerin canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin ürettikleri metaforların gerekçelerinden yola çıkarak yapılan kategorilendirme ile nötr temada değerlendirilen metafor sayısı, 6'dır. Bunlar; kitap (f=2), balon, simülasyon, televizyon ve dinazor (f=1)'dur. Bu metaforların gerekçelerinden yola çıkarak oluşturulan kategoriler ise 'Devamlılık', 'Dikkat gerektiren', 'Sanal', 'Tercih' ve 'Yokluk'tur. Etkinliklere ilişkin oluşturulan nötr temayı en iyi temsil ettiği düşünülen örnek metaforlar ve gerekçeleri aşağıda verilmiştir.

Ö5 K11: *'EBA canlı derste yapılan etkinlikler dinazor gibidir. Çünkü öyle bir şey yok. Ben etkinlik olduğunu hatırlamıyorum.'*

Ö21 K9: 'EBA canlı derste yapılan etkinlikler kitap gibidir. Çünkü açarsan içindesin açmazsan dışında.'

Öğrencilerin EBA canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin ürettikleri nötr temadaki metaforlar ve gerekçeleri incelendiğinde öğrenciler canlı derste etkinliklerin sanal ortamda yapıldığı için yüz yüze eğitimdeki etkinliklerin yerini tutmadığını aynı zamanda etkinliklerin devamlılık ve dikkat gerektirdiğini belirtmişlerdir. Ayrıca etkinliklerin olmadığını ya da etkinlik yapılmadığını belirten öğrenci görüşü, 'Yokluk' kategorisinde değerlendirilip öğrencinin olumlu ya da olumsuz algıya sahip olmadığı söylenebilir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırmada öğrencilerin EBA 'canlı ders' kavramına, canlı derste anlatılanlara ve canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin algıları tespit edilmek amaçlanmıştır. Araştırmanın 6 alt problemine yönelik sonuçlar, aşağıdaki gibi özetlenmiştir.

4.1. EBA Canlı Ders Kavramına Yönelik Metaforlara ve Gerekçelerine İlişkin Sonuçlar

Ana problemden yola çıkarak oluşturulan birinci alt probleme yönelik öğrencilerin EBA 'canlı ders' kavramına ilişkin ürettiği geçerli metafor sayısının 37 olduğu görülmüştür. En sık kullanılan metaforun kitap (f=4) olduğu görülmüştür. Çöp tenekesi, kâbus, rüya (f=2); aksesuar, ansiklopedi, ayakkabı, başörtü, bir anda hazırlıksız sınava girmek, bir anda sınava girmek, bol acılı bumbar dolması, bulmaca, dezenfektan (f=1) gibi metaforlar da kullanılan diğer metaforlardır.

Araştırmanın ikinci alt problemi olan öğrencilerin EBA üzerinden katıldıkları 'canlı ders' kavramına ilişkin oluşturdukları metaforların gerekçeleri analiz edildiğinde 17 kategori elde edilmiştir. Kategorilerden olumlu, olumsuz ve nötr temaları oluşturulmuştur. Olumlu temayı oluşturan kategoriler; 'Bilgi sağlayıcı', 'Faydalı', 'İhtiyaç', 'Sosyalleştirici' ve 'Süreçlilik'tir. Olumsuz temayı oluşturan kategoriler; 'Anlaşılmaz', 'Belirsizlik', 'Faydasız', 'Gereksiz', 'Sıkıcı', 'Sorunlu', 'Zararlı' ve 'Zorlayıcı'dır. Nötr temayı oluşturan kategoriler; 'Düzenli', 'Emek ister', 'Tercih' ve 'Zorunluluk' tur.

Öğrencilerin EBA canlı ders kavramına ilişkin ürettikleri metaforların gerekçelerinden oluşturulan olumlu temada bulunan metafor oranı % 26.7; olumsuz temada üretilen metafor oranı % 51.1; nötr temada üretilen metafor oranı ise % 22.2'dir. Buna göre; çoğunlukla öğrencilerin pandemi döneminde uzaktan eğitimin sürdürüldüğü EBA canlı derse ilişkin olumsuz algılara sahip olduğu görülmektedir. Benzer bir şekilde Güngör (2021), Demirbilek (2021), Bozdağ ve Dinç (2020) yükseköğretim öğrencilerinin pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarını incelediği çalışmada öğrencilerin çoğunun olumsuz algılara sahip olduğunu bulmuştur. Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algılarının incelendiği bazı araştırmalarda da (Öztürk ve Koca, 2021; Yaşdal ve Ateş, 2022) en yüksek frekansa sahip olan 'olumsuz anlamda uzaktan eğitim' kategorisini elde etmişlerdir. Benzer şekilde Kurnaz vd. (2023) yaptıkları çalışmada farklı yeteneklere sahip BİLSEM öğrencilerinin de uzaktan eğitim süreci ile baş etmede zorluklar yaşadıkları ve süreçten derinden etkilendikleri sonucuna ulaşmışlardır. Ancak Büyük ve Yıldız (2021) ise çalışmalarında ilkökul öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin oluşturdukları olumlu metaforların diğer kategorilere göre daha çok elde edilen sonuçlar arasında olduğunu belirtmişlerdir.

Canlı dersleri faydalı bulan öğrencilerin, aynı zamanda pandemi döneminde eğitim ihtiyaçlarını giderdiği için uygulama ile ilgili olumlu görüşlere sahip olduğu görülmektedir. Öğrenciler, canlı dersleri arkadaş ve öğretmenleri ile eş zamanlı bir araya gelebildikleri için sosyallik açısından da olumlu değerlendirmişlerdir. Bunun aksine, Oral (2023) ve Yıldız, vd. (2021) çalışmalarında ise öğrencilerin uzaktan eğitim sürecinde en çok sosyalleşme eksiği yaşadıkları ve arkadaşlarını özledikleri sonucuna ulaşmıştır. Bunlara ek olarak, canlı derslerin sürekliliğinin kendilerinin derse girmek istemelerinde etkili olduğunu belirtmişlerdir.

Olumsuz temada metafor üreten öğrenciler, canlı dersleri anlayamadıklarını, yüz yüze eğitim gibi faydalı olmadığını, EBA'ya girişte problem yaşadıklarını, günlük ders sayısının fazla olmasından dolayı ekran başında geçirdikleri sürenin onları fiziksel olarak yordüğünü, bu sürenin göz sağlıklarını olumsuz etkilediğini ve derslerde sıkıldıklarını belirtmişlerdir. EBA'da yaşanan alt yapı ve teknoloji sorunlarının öğrencilerin katılımını olumsuz etkilediği Doğan ve Koçak (2020)'nin çalışmasında ulaşılan sonuçlar arasındadır. Kazu, Bahçeci ve Yalçın (2021)'in çalışmasında öğretmenler, uzaktan eğitimden istenilen verimin alınamamasında alt yapı yetersizliğinin payı olduğunu belirtmişlerdir. Bu çalışmanın sonucuna benzer şekilde Cantürk ve Cantürk (2021) de öğrencilerin uzaktan eğitim için erişim sorunu yaşadıklarını belirtmişlerdir. Alanyazında benzer şekilde uzaktan eğitim sistemine yönelik teknik aksaklıkların yaşandığı sonucuna varılan çalışmalar da mevcuttur (Çakır ve Er, 2022; Oral, 2024). Farklı olarak, Can Öztürk vd. (2023) çalışmalarında acil uzaktan eğitim sürecinde özel ortaokul öğrencilerinin devlet ortaokul öğrencilerine kıyasla birden fazla teknolojik araç, tablet ve bilgisayar kullanarak uzaktan eğitime erişim sağladıkları ancak söz konusu öğrencilerin uzaktan eğitime daha olumsuz metaforik algılara sahip oldukları sonucuna ulaşmışlardır.

Öğrencilere göre, canlı derslere katılma zorunlu gibi gözükse de derslere girip girmemeleri öğrencilerin tercihlerine bırakılmıştır. Nitekim, devam konusunda öğrencilere herhangi bir yaptırım uygulanmamıştır. Doğan ve Koçak (2020) yaptıkları çalışmada pandemi sürecinde EBA'da sürdürülen uzaktan eğitime katılımın istenilen düzeyde olmadığını, öğrencilerin yarıdan fazlasının sisteme katılımının düşük olduğunu belirtmişlerdir. Bunların yanı sıra, canlı derslerin belirli bir program dâhilinde düzenli bir şekilde yürütüldüğünü belirten öğrenciler, uygulamadan verim alınabilmesi için gayret edilmesi ve emek harcanması gerektiğini belirtmişlerdir. Kurna vd. (2023) çalışmalarında öğrencilerin acil uzaktan eğitime katılımı zorunluluk olarak görüp buna bağlı olarak da uzaktan eğitime karşı zıt yönde algı ve tutum geliştirdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

4.2. EBA Canlı Derste Anlatılanlara Yönelik Metaforlara ve Gereçlerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın üçüncü alt problemi olan öğrencilerin EBA canlı derste anlatılanlara ilişkin oluşturdukları geçerli metafor sayısının 39 olduğu görülmüştür. Belgesel, hikâye, su ve video izlemek (f=2); ansiklopedi, bilgi kutusu, bilgisayar oyunu, bir kediye mama verip diğerinin önüne koymak, bozulmuş oyuncak, bulut, yabancı şarkı, yontulmayan tahta (f=1) gibi metaforların da kullanıldığı görülmüştür.

Araştırmanın dördüncü alt problemi olan öğrencilerin EBA canlı derste anlatılanlara ilişkin oluşturdukları metaforların gereçleri analiz edildiğinde 21 kategori elde edilmiştir. Kategorilerden olumlu, olumsuz ve nötr metaforlar diye temalar oluşturulmuştur. Olumlu temayı oluşturan kategoriler; 'Akıcı', 'Bilgilendirici', 'Çeşitlilik', 'Eğlenceli', 'Gerekli', 'İhtiyaç', 'Önemli' ve 'Sosyalleştirici'dir. Olumsuz temayı oluşturan kategoriler; 'Anlaşılmaz', 'Belirsiz', 'Faydasız', 'Geçici', 'Gereksiz', 'Sıkıcı', 'Sorunlu', 'Verimsiz' ve 'Yoğun'dur. Nötr temayı oluşturan kategoriler; : 'Bütünlük', 'Devamlılık', 'Emek ister' ve 'Tercih'tir.

Öğrencilerin EBA canlı derste anlatılanlara ilişkin ürettikleri metaforların gereçlerinden oluşturulan olumlu temada üretilen metafor oranı % 40; olumsuz temada üretilen metafor oranı % 51.1; nötr temada üretilen metafor oranı ise % 8.9'dur. Buna göre; çoğunlukla öğrencilerin canlı derste anlatılanlara ilişkin olumsuz algılara sahip olduğu görülmektedir.

Olumlu temada metafor üreten öğrenciler canlı derste anlatılanları, gerekli ve öğretici bulmuşlardır. Eğlenerek öğrendiklerini, anlatılanların çeşitlilik gösterdiğini belirten öğrenciler, derste anlatılanlar sayesinde eğitim ihtiyaçlarının karşılandığını dile getirmişlerdir. Bunun aksine Alabay ve Taşdelen (2017) çalışmalarında EBA'da bulunan içeriklerin ihtiyacı gidermek konusunda yetersiz kaldığını belirtmişlerdir. Pandemi ile birlikte EBA içeriğinin geliştirilmesinin bunda etkisi olduğu söylenebilir.

Olumsuz temada metafor üreten öğrenciler canlı derste anlatılanların yoğunluğundan şikâyet etmiş, anlatılanlardan verim alamadıklarını belirterek anlatılanları faydasız görmüşlerdir. Canlı ders uygulamasının bazı aksaklıklarından dolayı öğrenciler problem yaşadıklarını ve bunun dersi anlayamamalarında önemli bir faktör olduğunu belirtmişlerdir. Derste anlatılanları kalıcı olarak öğrenemediklerini dile getiren öğrencilerin, bu süreçte belirsizlik yaşadıkları görülmüştür. Öğrenciler, canlı derste anlatılanların bir bütün olduğunu, derslerin devamlılık gerektirdiğini belirtmişlerdir. Demirbilek (2021), çalışmasında üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik ürettikleri metaforlardan elde ettiği temalardan 'sürekliliğin olması'nın tekrarlandığını bulmuştur. Ayrıca derste anlatılanlardan kalıcı öğrenme sağlanması için derslere devam hususunda çaba harcamak gerektirdiğini belirten öğrenciler, öte yandan dersleri takip etmenin onların tercihine bırakıldığını söylemişlerdir. Benzer şekilde, Yavuz ve Kaplan (2024) çalışmalarında öğrencilerin acil uzaktan eğitimi yetersiz ve etkisiz buldukları sonucuna ulaşmışlardır.

4.3. EBA Canlı Derste Yapılan Etkinliklere Yönelik Metaforlara ve Gerekçelerine İlişkin Sonuçlar

Araştırmanın beşinci alt problemi olan öğrencilerin EBA canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin oluşturdukları geçerli metafor sayısının 35 olduğu görülmüştür. En sık kullanılan metaforun bulmaca (f=4) olduğu görülmüştür. Oyun (f=3); kitap, paragraf sorusu, televizyon (f=2); acı çekirdek, anne baba, araba, balon, bilgi programı, bilim kurgu, boş dosya, boş kağıt, boş kova, boş şişede su aramak, simülasyon, uçak, yağ yakıcı spor, yarışma (f=1) gibi metaforlar kullanılmıştır.

Araştırmanın altıncı alt problemi olan öğrencilerin EBA canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin oluşturdukları metaforların gerekçeleri analiz edildiğinde 21 kategori elde edilmiştir. Kategorilerden olumlu, olumsuz ve nötr temalar oluşturulmuştur. Olumlu temayı oluşturan kategoriler; 'Çeşitli', 'Değerli', 'Eğlenceli', 'Esnek', 'Faydalı', 'Gerekli', 'Kalıcı' ve 'Öğretici'dir. Olumsuz temayı oluşturan kategoriler; 'Çekici değil', 'Faydasız', 'Geçici', 'Gereksiz', 'Sıkıcı', 'Verimsiz', 'Yorucu' ve 'Zor'dur. Nötr temayı oluşturan kategoriler; 'Devamlılık', 'Dikkat gerektiren', 'Sanal', 'Tercih' ve 'Yokluk'tur.

Öğrencilerin EBA canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin ürettikleri metaforların gerekçelerinden oluşturulan olumlu temada bulunan metafor oranı % 53.4; olumsuz temada üretilen metafor oranı % 33.3; nötr temada üretilen metafor oranı ise % 13.3'tür. Buna göre; çoğunlukla öğrencilerin canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin olumlu algılara sahip olduğu görülmektedir.

Öğrenciler canlı derste çeşitli etkinliklerin yapıldığını, yapılan etkinliklere katılabildiklerini böylelikle daha eğlenceli ders işlediklerini belirttikleri görülmüştür. Tüysüz ve Çümen (2016) sistemde yer alan testler, videolar, ders sunumları ve oyunların öğrencilerin dikkatini çektiğini belirtmiştir. Eğlenerek daha kalıcı öğrenmeler edindiklerini dile getiren öğrenciler, derslerde etkinliklerin yapılmasını gerekli bulmuşlardır. Ayrıca EBA platformunun kullanımının zaman ve mekân esnekliği sağlaması öğrencileri memnun ederken öğrencilere göre sosyal aktiviteler pandemi sürecini daha iyi geçirmelerini sağlamıştır.

Olumsuz temada görüş bildiren öğrenciler ise canlı dersteki etkinlikleri, faydasız bulduklarını, etkinlikler yapılırken sıkıldıklarını, etkinlikler ile öğrendiklerini unuttuklarını belirtmişlerdir. Yapılan etkinliklerden fayda sağlayamadıklarını belirten öğrenciler, ekran başında geçirdikleri süreden dolayı yorulduklarını da dile getirmişlerdir. Etkinliklere katılım sağlamada zorlandıklarını ve etkinlikleri çekici bulmadıklarını belirten öğrencilerin, EBA'daki etkinliklere ilişkin olumsuz algılara sahip olduğu görülmüştür. Öğrenciler canlı dersteki etkinliklerin sanal ortamda yapıldığı için yüz yüze eğitimdeki etkinliklerin yerini tutmadığını aynı zamanda etkinliklerin devamlılık ve dikkat gerektirdiğini belirtmişlerdir.

Sonuç olarak, 43 lise öğrencisinin katıldığı metafor çalışmasında öğrencilerin çoğu canlı ders kavramına ve derste anlatılanlara yönelik olumsuz algıya sahipken canlı derste yapılan

etkinliklere yönelik olumlu algılara sahip oldukları görülmüştür. Dolayısıyla öğrencilerin pandemi döneminde yürütülen uzaktan eğitime ilişkin çoğunlukla olumsuz algılara sahip oldukları; acil uzaktan eğitimin pandemi sürecinde öğrencilerin eğitim ihtiyaçlarını karşıladığı ancak yine de beklemedikleri ve istedikleri verimi alamadıkları söylenebilir. Ancak etkinliklerin, ekran karşısında uzun süre duran öğrencileri monotonluktan ve pasiflikten kurtardığı; ders esnasında öğretmen ve arkadaşları ile iletişimlerini artırdığı söylenebilir. Böylelikle etkinlikler, öğrencilerin uzaktan eğitime olan motivasyonlarını kısmen de olsa artırmış olabilir. Bu sonuçtan hareketle, eğitim paydaşlarına ve araştırmacılara öneriler sunulmuştur.

4.4. Öneriler

Sonuç olarak araştırmanın, acil uzaktan eğitim aracı olan EBA canlı derslere ilişkin lise öğrencilerinin algılarını metaforlar aracılığı ile ele alarak nitel açıdan literatüre katkı sağladığı söylenebilir. Bununla beraber, araştırmanın birtakım sınırlılıkları bulunmaktadır. Araştırma, nitel bir çalışma olarak yürütülmüştür. Bunun yanı sıra nicel ve karma desende çalışmalar planlanabilir. Çalışma, lise öğrencilerinin görüşleri ile sınırlıdır. Farklı çalışmalarda araştırmacılar, EBA canlı derslere ilişkin hem farklı kademedeki öğrenciler hem tüm kademelerdeki öğretmen, veli veya yöneticilerin metaforlarını da inceleyebilir.

Araştırmada öğrencilerin EBA'yı kullanırken sistemsel sorunlarla karşılaştıkları sonucuna varılmıştır. Bu sonuçtan hareketle, uygulayıcılar tarafından bu sorunlar olabildiğince anında çözülmeye çalışılmalıdır.

Araştırmanın sonuçlarından biri de uzun süre ekrana maruz kalan öğrenciler, fiziksel ve psikolojik problemler yaşamışlardır. Buna bağlı olarak canlı ders süreleri, öğrencilere rahatsızlık vermeyecek şekilde düzenlenmelidir. Günlük ders saatleri, yüz yüze eğitimde uygulanan ders programına benzer ayarlanmalıdır.

Canlı derste yapılan etkinliklere ilişkin öğrencilerin çoğunlukla olumlu algıya sahip olduğu görülmüştür. Bu sonuçtan hareketle, yüz yüze eğitim sürdürüldüğünde de farklı etkinlik veya projelerle canlı dersler belli aralıklarla devam ettirilerek yakın gelecekte daha fazla söz sahibi olacak olan dijital öğrenmenin sürekliliği sağlanmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için İnönü Üniversitesi Bilimsel Araştırma ve Etik Kurulu'nun 06.05.2021 tarih ve 2021/9-7 karar sayısı ile etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Acar, K. (2022). COVID-19 sürecinde spor bilimleri fakültesi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: Bir metafor analizi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 23(2), 1764-1796. DOI: 10.29299/kefad.986952.
- Aksoy, D. A., Bozkurt, A. ve Kurşun, E. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin koronavirüs (covid-19) pandemi sürecinde uzaktan eğitime yönelik algıları. *Anadolu University Journal of Education Faculty*, 5(3), 285-308. <https://doi.org/10.34056/aujef.900375>.
- Alabay, A. ve Taşdelen, V. (2017). Ortaöğretim öğretmenlerinin ve öğrencilerinin EBA (eğitimde bilişim ağı) kullanımına ilişkin görüşleri üzerine bir araştırma. *İstanbul Aydın Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, Özel Sayı*, 27-29.
- Alan, Y. (2021). Metaphors of academics in Turkey for distance education. *International Journal of Progressive Education*, 17(4), 171-187. <https://doi.org/10.29329/ijpe.2021.366.11>.
- Atik, A. D. (2020). Fen bilimleri öğretmen adaylarının uzaktan eğitim algısı: bir metafor analizi. *Uluslararası Eğitim Araştırmacıları Dergisi*, 3(2), 148-170.
- Aydıncı, M. ve Zorluoğlu, S. L. (2022). Lise öğrencilerinin covid-19, yüz yüze eğitim ve uzaktan eğitim algıları. *Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi SBE Dergisi*, 12(2), 1253-1267. <https://doi.org/10.30783/nevsosbilen.1064883>.
- Baltacı, A. (2019). Nitel araştırma süreci: Nitel bir araştırma nasıl yapılır?. *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 5(2), 368-388. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.598299>.
- Bozdağ, B. ve Dinç, F. (2020). The perceptions of physical education teacher candidates towards the concept of distance education in the covid-19 process: a metaphor study. *International Journal of Eurasian Education and Culture*. 5(11), 1954- 1980.
- Bozkurt, A. (2020). Koronavirüs (covid-19) pandemisi sırasında ilköğretim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik imge ve algıları: Bir metafor analizi. *Uşak Üniversitesi Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 6(2), 1-23. <https://doi.org/10.29065/usakead.777652>.
- Bozkurt, A. ve Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. *Asian Journal of Distance Education*, 15(1), i-vi. <https://doi.org/10.5281/zenodo.3778083>.
- Büyük, E. ve Yıldız, K. (2021). İlkokul ve ortaokul öğrencilerinin “uzaktan eğitim” çalışmalarına yönelik metaforik algıları. *Social Sciences Studies Journal (SSSJournal)*, 7(81), 1713-1723.
- Can Öztürk, S., Demirhan, M. ve Öztürk, M. (2023). Metaphoric perceptions of secondary school students about distance education. *Euroasia Journal Of Social Sciences & Humanities*, 10(33), 26–37. <https://doi.org/10.5281/zenodo.8436317>.
- Cantürk, G. ve Cantürk, A. (2021). İngilizce öğretmenlerinin covid-19 küresel salgını sürecinde gerçekleştirdikleri uzaktan eğitim deneyimleriyle ilgili görüşlerinin metaforlar yoluyla belirlenmesi. *International Journal of Current Approaches in Language, Education and Social Sciences*, 3(1), 688-724.
- Çakır, E. ve Er, E. (2022). Uzaktan eğitime yönelik ortaokul öğrencilerinin görüşlerinin incelenmesi üzerine nitel bir çalışma: Metaforik algıların incelenmesi. *IBAD Sosyal Bilimler Dergisi*, (13), 162-175. <https://doi.org/10.21733/ibad.1117173>.
- Çay, T. ve Tanrıseven, I. (2022). Üniversite hazırlık sınıfı öğrencilerinin gözünden uzaktan ve yüz yüze eğitim: bir metafor çalışması. *International Journal of Eurasia Social Sciences (IJOESS)*, 13(50), 1494-1509.

- Çivril, H., Aruğaslan, E. ve Özkara, B. Ö. (2018). Uzaktan eğitim öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algıları: bir metafor analizi. *Eğitim Teknolojisi Kuram ve Uygulama*, 8(1), 39-59.
- Çokyaman, M. ve Ünal, M. (2020). Öğrenci ve öğretmenlerin covid-19 salgını dönemindeki uzaktan eğitim algısı: bir metafor analizi. *OPUS Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 18 (Yönetim ve Organizasyon Özel Sayısı), 1684-1715. <https://doi.org/10.26466/opus.913396>.
- Çözeli Esenkal, F. ve Köksalanlar Acun, A. (2022). İznik meslek yüksekokulu öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar aracılığıyla belirlenmesi. *International Journal Of Tourism And Destination Studies (IJOTADS)*, 1(1), 12-24.
- Demirbilek, N. (2021). Üniversite öğrencilerinin uzaktan öğretime ilişkin metaforik algıları/ Metaphoric perceptions of university students on distance education. *e-Uluslararası Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 12(1), 1-15. <https://doi.org/10.19160/ijer.786303>
- Doğan, S. ve Koçak, E. (2020). EBA sistemi bağlamında uzaktan eğitim faaliyetleri üzerine bir inceleme. *Ekonomi ve Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 7(14), 110-124.
- Dursun, A. ve Ergin, E. E. (2022). Covid-19 salgın sürecinde okul yöneticileri, öğretmen ve öğrencilerin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Uluslararası Karamanoğlu Mehmetbey Eğitim Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 93-102.
- EBA. (2021). *Canlı dersi nasıl işleyebilirim? Eğitim bilişim ağı*. ders.eba.gov.tr.
- Ekici, G. (2016). Biyoloji öğretmeni adaylarının mikroskop kavramına ilişkin algılarının belirlenmesi: bir metafor analizi çalışması. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 17(1), 615-636.
- Elkatmış, M. ve Tanık, M. (2022). Üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları "Kırıkkale Üniversitesi örneği". *Ahi Evran Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 8(1), 219-238. <https://doi.org/10.31592/aeusbed.1030963>.
- Epçaçan, C. ve Pesen, A. (2017). Program geliştirme ve teknoloji ilişkisi. B. Oral ve T. Yazar (Editörler), *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme* içinde (s. 610- 640). Pegem Akademi Yayıncılık.
- Erden, M. (1998). *Eğitimde program değerlendirme* (3. Baskı). Anı Yayıncılık.
- Ergüleç, F. ve Eren, E. (2024). Kriz dönemlerinde üniversite öğrencilerinin uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Toplum, Eğitim ve Kültür Araştırmaları Dergisi*, 3(2), 95-112.
- Fidan, M. (2017). Metaphors of blended learning students regarding the concept of distance education. *International Online Journal of Educational Sciences*, 9(1), 276- 291. <https://dx.doi.org/10.15345/iojes.2017.01.017>
- Güneş, A. ve Fırat, M. (2016). Açık ve uzaktan öğrenmede metafor analizi araştırmaları. *Açıköğretim Uygulamaları ve Araştırmaları Dergisi*, 2(3), 115-129.
- Güngör, A. (2021). Yükseköğretim öğrencilerinin 'uzaktan eğitim' kavramına ilişkin metaforik algıları: Kilis 7 Aralık Üniversitesi İslami İlimler Fakültesi örneği. *Eskiyeşi*, 45, 693-717. <https://doi.org/10.37697/eskiyeni.945841>
- Hesse- Bieber, S. N. & Leavy, P. (Eds.). (2008). *Handbook of emergent methods*. Guilford Press.
- Kaban, A. (2021). Determining teachers', students', and parents' perceptions of distance education through metaphors. *International Journal of Research in Education and Science*, 7(1), 245-264. <https://doi.org/10.46328/ijres.1316>.

- Kan, A. Ü. ve Özmen, E. (2024). Metaphoric perceptions of pre-service teacher on distance education during the Covid-19 pandemic. *Journal of History School*, (LI), 1085-1118.
- Karakuş, H. ve Kuru, N. (2022). Okul öncesi eğitimi öğretmen adaylarının uzaktan öğretim hakkındaki görüşleri ve metaforik algıları. *ERPA 2022*, 118.
- Karataş, S. (2003). Yüz yüze ve uzaktan eğitimde öğrenme deneyimlerinin eşitliği. *Eğitim Bilimleri ve Uygulama*, 2(3), 91-104.
- Kazu, İ. Y., Bahçeci, F. ve Yalçın, C. K. (2021). Öğretmenlerin koronavirüs pandemisi döneminde verdikleri uzaktan eğitime ilişkin metaforik algıları. *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 31(2), 701-715. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.814015>.
- Keşkek, M. ve Yüksel, D. K. (2022). Öğretmenlerin covid-19 pandemi sürecinde uzaktan eğitime ilişkin algıları: bir metafor analizi çalışması. *Sinop Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 6(2), 354-376.
- Kurnaz, A., Barışık, C. Ş. ve Kaynar, H. (2023). Bilim ve sanat merkezi öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik metaforik algıları. *Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 5(3), 837-852. <https://doi.org/10.38151/akef.2023.87>.
- Miles, M. B. & Huberman, A. M. (1994). *Qualitative data analysis: An expanded sourcebook* (Thousand Oaks, Sage).
- Oral, S. D. (2024). İlkokul öğrencilerinin uzaktan eğitim algılarının metaforik ifade yoluyla incelenmesi. *Journal of Educational Philosophy and Sociology*, 5(1), 75-85.
- Oral, B. ve Yazar, T. (Editörler). (2017). *Eğitimde program geliştirme ve değerlendirme*. Pegem Akademi Yayıncılık.
- Öztürk, D. ve Koca, A. H. (2021). Ortaokul öğrencilerinin laboratuvar ve uzaktan eğitim kavramlarına yönelik metaforik algıları. *Anadolu Öğretmen Dergisi*, 5(1), 179-199. <https://doi.org/10.35346/aod.929576>
- Saban, A. (2008). Metaphors about school. *Educational Administration: Theory and Practice*, 55(55), 459-496.
- Seale, C. (1999). Quality in qualitative research. *Qualitative Inquiry*, 5(4), 465-478. <https://doi.org/10.1177/107780049900500>.
- Süzük, E. ve Akıncı, T. (2022). Öğretmen adaylarının covid-19 pandemisi sürecinde çevrimiçi eğitime yönelik algılarının incelenmesi: Bir metafor analizi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 56(56), 209-232.
- Tuncay, N. ve Özçınar, Z. (2009). Distance education students' 'metaphors'. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 1(1), 2883-2888. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2009.01.513>.
- Turgut, Y. E. ve Yıldırım, M. (2022). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 35(1), 68-90. <https://doi.org/10.19171/uefad.1032658>.
- Tüysüz, C. ve Çümen, V. (2016). EBA ders web sitesine ilişkin ortaokul öğrencilerinin görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(3), 278-296.
- Usta, İ. (2019). Distance learners metaphorical images to open education. *Journal of Strategic Research in Social Science*, 5(1), 109-122. <https://doi.org/10.26579/josress-5.1.7>.
- Ürünibrahimoğlu, M., Göçer, V., Özer, S. ve Köseoğlu, E. (2022). İlkokul öğrencilerinin ve öğretmenlerinin canlı ders deneyimlerinin incelenmesi. *Gaziantep Üniversitesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 6(1), 21-41.

- Yaşdal, B. ve Ateş, Ö. T. (2022). Ortaokul öğrencilerinin uzaktan eğitime yönelik metafor algıları. *Sivas Cumhuriyet Üniversitesi Eğitim Bilimleri Enstitüsü Dergisi*, 1(2), 85-97.
- Yavuz, M. ve Kaplan, Y. Ü. (2024). Investigation of EFL Students' Readiness and Metaphorical Perceptions for Emergency Remote Teaching. *Batı Anadolu Eğitim Bilimleri Dergisi*, 15(1), 116-150. <https://doi.org/10.51460/baebd.1395369>.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2016). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri* (10. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yıldız, E. P., Alkan, A. ve Cengel, M. (2021). Students metaphoric perceptions regarding the concept of distance education during the pandemic. *Educational Research and Reviews*, 16(6), 247-255. <https://doi.org/10.5897/ERR2021.4159>.
- Yılmaz, A. B. (2019). Distance and face-to-face students' perceptions towards distance education: A comparative metaphorical study. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 20(1), 191-207. <https://doi.org/10.17718/tojde.522705>.
- Yılmaz, G. K. ve Güven, B. (2015). Öğretmen adaylarının uzaktan eğitime yönelik algılarının metaforlar yoluyla belirlenmesi. *Turkish Journal of Computer and Mathematics Education (TURCOMAT)*, 6(2), 299-322. <https://doi.org/10.16949/turcomat.75936>.
- Yüksel, A. ve Kılıç, A. (2023). Sınıf eğitimi öğretmen adaylarının uzaktan ve yüz yüze eğitime ilişkin metaforik algıları. *Journal of Academic Social Science Studies*, 16(98).

İletişim/Correspondence

Fadime YILMAZ AKSAK
fadime.aksak123@gmail.com

Prof. Dr. Ahmet KARA
ahmet.kara@inonu.edu.tr

The Effect of Argumentation-Focused Teaching on Students' Critical Thinking and Informal Reasoning Skills

Eren ZORLU, Gazi University, ORCID ID:0000-0002-3761-5063

Seyit ATEŞ, Gazi University, ORCID ID: 0000-0002-4498-0376

Abstract

The purpose of this research is to examine the effect of the Argumentation-Based Teaching Method on students' critical thinking skills and informal reasoning skills. For this purpose, this research was carried out using a convergent parallel mixed method design, which is one of the mixed method research designs. In the qualitative part of the study, "holistic multiple-case design", which is one of the case study types, and "unequalized control group design", which is included in the quasi-experimental method, were taken as the basis in the quantitative part. The study group of research consists of 61 fifth-grade students who continue their education in two different branches of a public secondary school in the province of Ankara in the 2021-2022 academic year. In this context, the research was carried out with the experimental group (f=30) based on the argumentation-based teaching method and the control group (f=31) based on traditional teaching. In the research, Cornell Critical Thinking Test Level X (CEDTD-X) and Scenario with Dilemma were used as data collection tools. In the analysis of the quantitative data obtained at the end of the research, One-way ANCOVA and Point Biserial Correlation Technique; In the qualitative data analysis, frequency, percentage, and content analysis were used. According to the qualitative and quantitative findings obtained from the research; when the critical thinking pre-test scores of the experimental group students and the control group students were controlled, it was determined that there was a significant difference between the groups in terms of post-test scores. In addition, it was observed that the argumentation-oriented teaching method had an effect on the development of students' informal reasoning skills and that there was a positive and significant relationship between students' critical thinking skills and informal reasoning levels.

Keywords: *Argumentation-Based Teaching Method, Critical Thinking , Informal Reasoning.*



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1335-1366
DOI
10.17679/inuefd.1486243

Article Type
Research Article

Received
18.05.2024

Accepted
27.11.2024

Suggested Citation

Zorlu, E. & Ateş, S.(2024). THE effect of argumentation-focused social studies education on students' critical thinking and informal reasoning skills, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1335-1366. DOI: 10.17679/inuefd.1486243

This article is produced from the Ph. D thesis titled 'The Effect Of Argumentation-Focused Social Studies Education On Students' Critical Thinking And Informal Reasoning Skills' conducted under the supervision of Prof.Dr. Seyit ATEŞ.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Thinking requires being aware of this reasoning process, being conscious, evaluating the elements of the thinking process correctly, and testing the accuracy of the information that forms the basis of our reasoning process (Aydın & Pehlivan, 2019, p. 7). Reasoning is a central mental skill involved in solving problems, making judgments, making decisions, and formulating ideas and beliefs (Cerbin, 1988, p. 1).

Since reasoning is at the center of the Argumentation-Focused Teaching method, informal reasoning and argument formation are very important in solving controversial problems (Means & Voss, 1996; Sadler, 2004). Although the importance of informal reasoning skills has been clearly demonstrated, it seems that studies in the national and international literature on this subject are not at the desired level (Akbaş & Çetin, 2018; Ekborg, 2008; Jimenez-Aleixandre, Rodriguez & Duschl, 2000; Osborne, Erduran & Simon, 2004; Patronis, Potari & Spiliotopoulou, 1999; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005b; Urhan, 2016; Walker & Zeidler, 2007; Wu & Tsai, 2007; Zohar & Nemet, 2002).

Studies have shown that students who know how to create an argument structure produce better-quality arguments than those who do not (Weinberger & Fischer, 2006). Studies have concluded that the Argumentation-Focused Teaching method is effective in developing students' high-level skills such as critical thinking, problem-solving and decision-making (Andrews, 2007; Arslan, 2022; Chen & She, 2012; Felton & Kuhn, 2001; Gillies & Khan, 2009; Güzel Küçük, 2022; Kunsch, Schnarr & van Tyle, 2014; Lai, 2011; Meral, 2018; Nussbaum, 2011; Sevgi, 2016; Şahin, 2016).

Purpose

This study sought answers to the following questions:

- a) Is there a significant difference between the critical thinking skills of the students in the experimental and control groups?
- b) Is the Argumentation-Focused Teaching method effective on students' argumentation skills and informal reasoning levels?
- c) Is there a relationship between the critical thinking skills and informal reasoning skills of the students in the experimental and control groups?

Method

This research was carried out using a convergent parallel mixed method design, which is one of the mixed method research designs. In the qualitative part of the study, "holistic multiple-case design", which is one of the case study types, and "unequalized control group design", which is included in the quasi-experimental method, were taken as the basis in the quantitative part. Current research was carried out with the experimental group (f=30) based on an argumentation-based teaching method and the control group (f=31) based on traditional teaching. In the research, Cornell Critical Thinking Test Level X (CEDTD-X) and Scenario with Dilemma were used as data collection tools. In the analysis of the quantitative data obtained at the end of the research, One-way ANCOVA and Point Biserial Correlation Technique; In the qualitative data analysis, frequency, percentage, and content analysis were used.

Findings

According to the qualitative and quantitative findings obtained from the research, it was determined that there was a significant difference between the groups in terms of post-test scores [$F(1,58) = 15,864$; $p = ,000$, $p < ,05$]. In addition, it was observed that the argumentation-oriented teaching method had an effect on the development of students' informal reasoning

skills and that there was a positive ($r=0,285$) and significant relationship ($p=,026$; $p < ,05$) between students' critical thinking skills and informal reasoning levels.

Discussion & Conclusion

The result of this study, which shows that the Argumentation-Focused Teaching method is effective in developing students' critical thinking skills, is also supported by similar research findings in the literature. For example, in Çakan Akkaş's (2017) study with 5th-grade secondary school students, it was stated that the experimental group in which the Argumentation-Based Science Learning (ATBÖ) approach was applied was more successful in terms of critical thinking than the control group. Similarly, Stephenson and Sadler-McKnight (2016), in their study with first-year chemistry students, found that the Argumentation-Based Scientific Teaching Approach was more effective than the traditional approach in developing students' critical thinking skills.

As a result of the correlation analysis, it was determined that there was a low, positive and significant relationship between students' critical thinking skills and informal reasoning levels. It appears that the results of this study overlap with the results of similar studies in the literature. Rachmatya and Suprpto (2020) aimed to examine the effect of high school students' scientific argumentation skills on their critical thinking skills. In the study conducted by Layco and Parico (2020) with 105 senior university students, students' critical thinking and argumentation skills were examined. Based on the findings, the researchers concluded that there was a weak but significant positive correlation between critical thinking and argumentation skills.

Argümantasyon Odaklı Öğretimin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme ve İformel Muhakeme Becerileri Üzerine Etkisi

Eren ZORLU, Gazi University, ORCID ID:0000-0002-3761-5063

Seyit ATEŞ, Gazi University, ORCID ID: 0000-0002-4498-0376

Öz

Bu araştırmanın amacı argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve informel muhakeme becerilerine etkisinin incelenmesidir. Bu amaç doğrultusunda araştırma, karma yöntem araştırma desenlerinden yakınsayan paralel karma yöntem deseni ile yürütülmüştür. Araştırmanın nitel boyutunda durum çalışması türlerinden "bütüncül çoklu durum deseni" ve nicel boyutunda ise yarı deneysel yöntem içerisinde yer alan "eşitlenmemiş kontrol gruplu desen" esas alınmıştır. Araştırmanın çalışma grubunu Ankara ilinde bulunan bir devlet ortaokulunun iki farklı şubesinde 2021-2022 eğitim-öğretim yılında öğrenimlerine devam eden 61 beşinci sınıf öğrencisi oluşturmaktadır. Bu kapsamda araştırma, argümantasyon odaklı öğretim yöntemine dayalı deney grubu ($f=30$) ve geleneksel öğretime dayalı kontrol grubu ($f=31$) ile gerçekleştirilmiştir. Araştırmada veri toplama araçları olarak Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Düzey X (CEDTD-X) ve İkilem İçeren Senaryo kullanılmıştır. Araştırma sonunda elde edilen nicel verilerin analizinde Tek yönlü ANCOVA ve Nokta çift serili korelasyon tekniği; nitel verilen analizinde ise frekans, yüzde ve içerik analizi kullanılmıştır. Araştırmadan elde edilen bulgulara göre; deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön-test puanları kontrol altına alındığında son-test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık bulunduğu tespit edilmiştir. Bunun yanı sıra argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin informel muhakeme becerilerinin gelişimi üzerinde etkisi olduğu ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile informel muhakeme seviyeleri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki bulunduğu görülmüştür. Araştırmadan elde edilen bu bulgular doğrultusunda argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve informel muhakeme becerilerinin gelişimine olumlu katkı sağladığı sonucuna ulaşılabilir.

Anahtar Kelimeler: Argümantasyon Odaklı Öğretim Yöntemi, Eleştirel Düşünme, İformel Muhakeme.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1335-1366

[DOI](#)

10.17679/inuefd.1486243

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
18.05.2024

Kabul Tarihi
27.11.2024

Önerilen Atıf

Zorlu, E. & Ateş, S. (2024). argümantasyon odaklı öğretimin öğrencilerin eleştirel düşünme ve informel muhakeme becerileri üzerine etkisi, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1335-1366. DOI: 10.17679/inuefd.1486243

Bu makale Prof.Dr. Seyit ATEŞ danışmanlığında yürütülen 'Argumentasyon Odaklı Sosyal Bilgiler Eğitiminin Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Ve İformel Muhakeme Becerilerine Etkisi' başlıklı doktora tezinden üretilmiştir.

1. Giriş

Bilim ve teknoloji alanındaki yaşanan gelişmelerin geçmişten günümüze toplumlara derinden etkilediği görülmektedir. Önceki yıllarda düşük bir ivme ile devam ettiği gözlenen bu gelişmelerin 21. yüzyılın ilk çeyreği itibarıyla yüksek bir ivme kazandığı dikkat çekmektedir. Yaşanan tüm bu gelişmeler bireylerin düşünme tarzının ve sahip olması gereken nitelik ve becerilerin de değişmesine neden olmaktadır. Özellikle bilginin çok çabuk tüketildiği ve manipüle edildiği bu dönemde, doğru ve güvenilir bilgiye ulaşma noktasında bireylerin sahip olması gereken muhakeme ve eleştirel düşünme gibi beceriler daha fazla dikkat çekmektedir.

İnsanı diğer canlılardan ayıran en önemli özelliklerinden biri aklını kullanabilmesi ve dolayısıyla düşünebilmesidir (Rand, 2004, s. 20). Ancak doğru düşünme; bu muhakeme sürecinin farkında olmayı, bilinçli olmayı, düşünme sürecinin öğelerini doğru değerlendirmeyi ve muhakeme sürecimize temel olan bilgilerimizin doğruluğunu test etmeyi gerektirir (Aydın & Pehlivan, 2019, s. 7). Muhakeme; problem çözme, yargıda bulunma, karar verme ve fikir ve inançları formüle etme ile ilgili merkezi bir zihinsel beceridir. Eğitimin önemli bir amacı da, öğrencilerin muhakeme becerilerini geliştirmek ve onların bu gelişimini teşvik etmektir. Muhakeme süreçleri sadece akademik başarı için değil, aynı zamanda günlük yaşam için de önemlidir (Cerbin, 1988, s. 1).

İnsanlar, günlük hayatlarında karşılaştıkları problemleri formel muhakemeden ziyade genellikle informal muhakeme yaparak çözme eğilimindedirler (Secor, 1987). Çünkü bu tür problemler kesin ve tek bir çözümü barındırmayan hususları içermektedir (Zohar ve Nemet, 2002) Sosyobilimsel ya da ikilem içeren problemlerle başa çıkabilmek için bilimsel okuryazar olmanın yanında bu sorunlar üzerine etkili şekilde akıl yürütebilmek gereklidir (Zieffler, Garfield, Delmas & Reading, 2008). İkilem içeren sorunlar ve sosyobilimsel konular hayatımızda daha fazla yer almakta ve bizden bu konulara yönelik akıl yürütmemiz, karar vermemiz ya da pozisyon belirlememiz beklenmektedir. Eğitim hayatı boyunca akıl yürütme becerilerini hedeflenen seviyede kazanamayan bireyin karşısına çıkan problemleri çözmede, pozisyon belirlemede, karar vermede, benimsediği fikirleri savunmada ve karşı tarafı ikna etmede ciddi problemler yaşamaya kaçınılmazdır (Secor, 1987).

Türkiye’de, öğrencilerin sorgulayıcı ve eleştirel bakış açısına sahip yetiştirilmesi eğitimcilerin üzerinde durduğu önemli bir noktadır. İleride toplumumuzun mimarı olacak gelecek nesillerin karar verme aşamasında net düşüncelere sahip, eleştirel yaklaşımla değişik boyutlardan düşünebilen ve tartışmada ortaya atılan görüşleri eleştirel düşünme süzgecinden geçirerek bilinçli kararlara ulaşan bireyler olarak yetiştirilmesi beklenmektedir (Tümay & Köseoğlu, 2011). Ayrıca öğrencilerin mantıklı düşünme, eleştirel düşünme, anlama ve argümanları sunma becerileri onların toplumda yer alması ve demokratik bir toplum oluşturma adına önemlidir (Dawson & Venville, 2009).

Günlük hayatta bireylerin eleştirel düşünme becerisine ulaşmaları için ihtiyaç duydukları en önemli becerilerden biri argüman oluşturma becerisidir. Argümantasyon sürecinde öncelikle birey herhangi bir konu ile ilgili sahip olduğu görüşü ortaya koymak durumundadır. Sonrasında ise bu görüş çerçevesinde diğerlerini ikna etmeye çalışır (Akarsu, 2018, s. 74). Facione, Delphi projesi kapsamında sunduğu raporda eleştirel düşünme becerilerini ve alt becerilerini sıralayarak eleştirel düşünme konusunda uzman olan birinin argümantasyonda iddiaların geçerlik ve güvenilirliklerini değerlendirirken ve iddialara dayalı kanıtlar ortaya koyarken eleştirel düşünme becerisini kullandığını belirtmiştir (Andrews, 2005; Voss & Dyke, 2001).

Argümantasyon odaklı öğretim yöntemi eğitim alanında yaygın şekilde kullanılmadığından öğrenciler yeterli sayıda ve kaliteli kanıt üretmekte zorlanmaktadır (Kuhn, 1999). Özellikle sosyal bilgiler dersi kapsamında argümantasyon odaklı öğretim yöntemi fazla tercih edilmemektedir. Bunun nedenlerinden biri sosyal bilgiler eğitimi ana bilim dallarında argümantasyon temelli öğretime yeterince yer verilmemesi gösterilebilir. Ayrıca öğrenci başarı

seviyesinin düşük olması, okul ve sınıf mevcudunun genellikle fazla olması ve zaman yönetiminin zor olması da öğretmenlerin bu yöntemi tercih etmemelerinde etkili olabilir (Özbaş & Kılıç, 2023). Hâlbuki sosyal bilgiler ders programında yer alan çevre sorunları, küresel ısınma, göç, nüfus gibi konular, neden sonuç ilişkileri bağlamında ele alınabilecek Argümantasyon Odaklı Öğretim yönteminin doğasına uygun konulardır. Sosyal bilgiler dersinde öğrencilerin bilgi teknolojilerinde ve yaşam koşullarında meydana gelen değişimlere ayak uydurabilmeleri bağlamında ihtiyaç duyacakları birtakım sosyal yaşam becerilerinin geliştirilmesi amacı güdülmektedir (MEB, 2024, S. 6). Bireyi topluma hazırlama misyonuna sahip olan sosyal bilgiler dersinde argümantasyon yönteminin daha sık kullanılması öğrencilerin eleştirel düşünme, kanıt kullanma, sorgulama, karar verme ve araştırma gibi becerilerinin geliştirilmesini sağlayacak, akademik başarılarını arttıracak ve demokratik toplum içerisinde etkin bir vatandaş olarak çeşitli konularda etkili kararlar vermelerine olumlu yönde katkı sağlayacaktır (MEB, 2018). Bu çerçevede yapılan olan bu çalışmada “Sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulanacak olan argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve informel muhakeme becerilerine etkisi nedir?” sorusunun cevabı araştırılmıştır.

1.1. Problem Durumu

Hızla değişen dünyaya ve yaşadığı topluma uyum sağlayabilmesi için bireyin bilgiyi olduğu gibi almak yerine onu kavraması, yeni durumlarda kullanabilmesi, geçmiş deneyimlerinden de yararlanarak çözümleyebilmesi, yeni sentezler yapabilmesi ve birtakım ölçütleri de kullanarak değerlendirebilmesine ihtiyaç vardır (Aşılıoğlu, 2008). Çünkü günümüzde birey; gazeteciler, köşe yazarları, televizyoncular, politikacılar, akademisyenler, din adamları, sivil toplum örgütleri ve reklamcılar gibi pek çok kişi, kurum ve kanallar aracılığıyla aydınlatılmakta ve yönlendirilmektedir. Bu süreçte bireylerin/vatandaşların zihinlerinin tek boyutlu ablukaların esiri olmaması, seçenekler içerisinde anlamlı tercihler yapabilmeleri ya da sağlıklı karar verebilmeleri, propaganda ve manipülasyonları görebilmeleri, oluşturulmak istenen ön yargı ve kaba genellemelere karşı bir duruş geliştirebilmeleri, güncel moda ve sloganik söylemlerin bir parçası olmamaları açısından disiplinler arası bir yaklaşımla kanıt ve sorgulama temelli bir ders dinamiği ile karşılaşmaları gereklidir (Kabapınar, 2012, s. 242). Eğitimciler genellikle öğretim yoluyla öğrencilerin akıl yürütme, çıkarım yapma, karar verme, analiz etme, değerlendirme ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesini önemli kabul etmektedir. Bu becerilerin gelişiminde okullarda günlük hayattakilere benzer sosyal uygulamalara yer verilmesi önem arz etmektedir (Benesch, 1993).

Üst düzey düşünme becerileri eğitim yoluyla ilkokuldan yükseköğretime kadar tüm eğitim basamaklarında kazandırılabilir. Ancak bu becerilerin özellikle ilkokul seviyesinden itibaren öğrencilere dersler kapsamında kazandırılması önemlidir (Silva, 2009). Bu bakımdan çok bilgi aktarmaktan ziyade kaliteli öğrenme ortamları oluşturularak öğrencilerin hayata hazırlanmalarının ve istenilen becerileri kazanmalarının önemli olduğu görülmektedir (OECD, 2019, s.15). Bu doğrultuda Avrupa Birliği'nin yayınladığı “Hayat Boyu Öğrenme için Temel Yeterlilikler- Bir Avrupa Referans Çerçevesi” belgesinde, kendini gerçekleştirme, aktif vatandaşlık, sosyal katılım ve istihdam olmak üzere 4 temel ihtiyaca yönelik olarak 8 temel yetkinlik (ana dilde iletişim, yabancı dilde iletişim, öğrenmeyi öğrenmek, sosyal ve yurttaşlık yeterlilikleri gibi) yer almaktadır. Bununla beraber Çerçeve Metin’de birbiriyle örtüşen bu yetkinlikleri uygularken göz önünde bulundurulması gereken yaratıcılık, problem çözme, eleştirel düşünme, karar alma, riskleri değerlendirme, girişimcilik ve yapılandırıcı duygu yönetimi gibi becerilere dikkat çekilmiştir (European Commission, 2018, s.7).

Millî Eğitim Bakanlığı tarafından yayınlanan Türkiye Beceriler Çerçevesi Belgesi kapsamında karar verme, problem çözme ve eleştirel düşünme becerileri; temel (sayma, okuma, yazma, sunma, işaretleme gibi) ve bütünleşik (yorumlama, muhakeme, değerlendirme, tartışma, sorgulama, karşılaştırma gibi) becerilerin her birinden bir ya da daha fazlasını içeren ve çok boyutlu zihinsel süreçler gerektiren eylemleri ifade eden üst düzey beceriler olarak

nitelendirilmiştir (MEB, 2023, s. 29-36). Bu belgeler, Türkiye'nin eğitim politika ve uygulamalarını doğrudan etkilemesi ve bu belgelerde yer alan yetkinlik ve becerilerin öğretim programlarımızda da yer alması bakımından önem arz etmektedir. Belirtilen yetkinlik ve becerilerin öğretilmesi ve geliştirilmesinde öğrenci merkezli uygulamaları esas alan alternatif öğrenme metotlarının kullanılması zorunluluk haline gelmiştir. Argümantasyona ve araştırma-sorgulamaya dayalı uygulamalar üst düzey düşünme ve bilimsel süreç becerileri gibi birçok yaşam becerisine vurgu yapan metotlardan biridir (Ecevit & Kaptan, 2021).

Son yıllarda eğitim alanında yapılan çalışmalarda, bilginin yapılandırılması ve zihinsel faaliyetlerin geliştirilmesinde yapılandırmacı yaklaşım kapsamında kullanılan öğretim yöntemlerinden biri olan Argümantasyon Odaklı Öğretim yönteminin önemi üzerinde durulmaktadır (Duschl & Osborne, 2002, s. 39). Yapılan araştırmalar muhakeme yapma, tartışma ve karar verme becerilerine sahip öğrencilerin günlük yaşamda karşılaştıkları problemleri daha kolay bir şekilde çözebildiklerini ve bilgiye dayalı karar verme konusunda kendilerini daha çok geliştirebildiklerini ortaya koymaktadır (Topçu, 2010). Bireylerin informel sorgulamaya erişmesinde en etkili yolun ise argümantasyon olduğu yapılan çalışmalar ile desteklenmektedir (Means & Voss, 1996; Sadler, 2004; Zohar & Nemet, 2002).

Eleştirel düşünme ve informel muhakeme becerilerinin kazandırılmasında ve geliştirilmesinde Argümantasyon Odaklı Öğretim yöntemi önemli görüldüğü için bu konudaki çalışmalar son zamanlarda ivme kazanmıştır (Karakaş & Sarıkaya (2020), Kızılkaya, 2021; Ocak, 2022; Özcan, 2019; Stephenson & Sadler-McKnight, 2016). Yapılan çalışmalar argüman yapısının nasıl oluşturulacağını bilen öğrencilerin bilmeyenlerden daha kaliteli argüman ürettiklerini ortaya koymuştur (Weinberger & Fischer, 2006). Memiş (2017) tarafından yapılan meta analiz çalışmasında argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerini geliştirdiği ve argüman kalitesini arttırdığı tespit edilmiştir. Okullarda argümantasyon becerisine sahip bireyler, bilim insanları ve bilgi üreticileri tarafından paylaşılan (kullanılan) çekirdek bir beceri ile donatılmıştır. Okul dışında ise argümantasyon bir muhakeme becerisi şeklinde kullanıldığında, halka demokratik bir toplum üyesi olarak tartışmalı konulara dâhil olma imkânı sağlar (Kolsto, 2001). Yapılan çalışmalarda Argümantasyon Odaklı Öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme, problem çözme ve karar verme gibi üst düzey becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Andrews, 2007; Arslan, 2022; Chen & She, 2012; Çınar, 2013; Felton & Kuhn, 2001; Gillies & Khan, 2009; Güzelkücü, 2022; Kana, 2013; Kunsch, Schnarr & van Tyle, 2014; Lai, 2011; Meral, 2018; Nussbaum, 2011; Sevgi, 2016; Şahin, 2016; Tonus, 2012).

Argümantasyon odaklı öğretim yönteminin merkezinde akıl yürütme yer aldığından informel muhakeme ve argüman oluşturma tartışmaya açık problemlerin çözümünde oldukça önemlidir (Means & Voss, 1996; Sadler, 2004). Informel muhakeme becerilerinin öneminin çok net olarak ortaya konmasına rağmen bu konu ile ilgili ulusal ve uluslararası alan yazını çalışmaların (Akbaş & Çetin, 2018; Ekborg, 2008; Jimenez-Aleixandre, Rodriguez & Duschl, 2000; Erduran, Simon & Osborne, 2004; Özbay, 2012; Patronis, Potari & Spiliotopoulou, 1999; Sadler, 2004; Sadler & Zeidler, 2005; Topçu, 2008; Urhan, 2016; Walker & Zeidler, 2007; Wu & Tsai, 2007; Zohar & Nemet, 2002) istenilen seviyede olmadığı görülmektedir.

Disiplinler arası bir yaklaşımla ele alınması gereken argümantasyon odaklı öğretim yönteminin ders ortamlarında kullanımına yönelik çalışmalar incelendiğinde ise sosyal bilgiler alanında bu çalışmaların (Bilgiç, 2023; Cevger, 2018; Memiş Çakır, 2023; Meral, 2018; Monte-Sano, 2012; Nussbaum, 2002, 2008; Swartz, 2008; Torun, 2015) yeterli olmadığı görülmektedir. Bilgiyi üreten, hayatta işlevsel olarak kullanabilen, problem çözebilen, eleştirel düşünen, kanıta dayalı sorgulama yapabilen, değişim ve sürekliliği anlayan, girişimci, iletişim becerilerine sahip, empati yapabilen, topluma ve kültüre katkı sağlayan bireyler yetiştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler dersinde (MEB, 2018, s. 3; MEB, 2024, S. 4), bu özelliklerin ortaya çıkarılabilmesi ancak farklı öğretim yöntem ve tekniklerin öğrenme ortamlarında kullanılması ile mümkün olacaktır.

Bu bağlamda öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin geliştirilmesine olanak sağlayan argümantasyon odaklı öğretim yönteminin derslerde daha fazla kullanılmasının faydalı olacağı düşünülmektedir.

1.2. Araştırmanın Amacı

Yapılan bu çalışma ile argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve informal muhakeme becerileri üzerindeki etkisini görmek amaçlanmaktadır. Bunun yanı sıra öğrencilerin eleştirel düşünme ve informal muhakeme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığının saptanması da bu çalışmanın amaçları arasında yer almaktadır. Bu genel amaçlar doğrultusunda şu sorulara cevap aranmıştır:

a) Argümantasyon odaklı sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile geleneksel öğretim metoduyla öğrenim gören kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön-test puanları kontrol altına alındığında son-test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık var mıdır?

b) Argümantasyon odaklı öğretim yöntemi öğrencilerin argüman oluşturma becerileri ve informal muhakeme seviyeleri üzerinde etkili midir?

c) Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile informal muhakeme becerileri arasında bir ilişki var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırmanın Modeli

Bu araştırma, karma yöntem yaklaşımı esas alınarak yürütülmüştür. Karma yöntem araştırmaları, araştırmacının araştırma problemlerini anlamak için hem nicel veriler (kapalı uçlu) hem de nitel veriler (açık uçlu) topladığı iki veri setini birbiriyle bütünleştirdiği ve daha sonra bu iki veri setini bütünleştirmenin avantajlarını kullanarak sonuçlar çıkardığı bir araştırma yaklaşımı olarak tanımlanmaktadır (Creswell, 2019, s. 2). Bu çalışmada karma yöntem araştırma desenlerinden biri olan yakınsayan paralel karma yöntemi deseni kullanılmıştır. Yakınsayan paralel karma yöntemi deseni nicel ve nitel verilerin ayrı toplanmasını, analizini ve nihayetinde elde edilen bulguların birleştirilmesini içermektedir. Bu şekilde nitel ve nicel veri tabanlarının tek başlarına sağlayabileceğinden daha bütüncül bir anlayış sağlar (Creswell, 2019, s. 36-37). Bu desende; araştırmacı genellikle her iki veri türünü yaklaşık olarak aynı zaman diliminde toplar ve sonrasında elde ettiği bu bilgileri sonuçları yorumlarken bütünleştirir, çelişkiler ya da birbirleriyle uyuşmayan bulgular açıklanır veya daha ayrıntılı bir şekilde irdelenir (Creswell, 2014, s. 14).

Karma yöntem deseni ile yürütülen bu araştırmanın nicel kısmında deneysel araştırma modellerinden yarı deneysel model içerisinde yer alan “eşitlenmemiş kontrol gruplu desen” ve nitel kısmında ise nitel araştırma yöntemlerinden durum çalışması esas alınmıştır. Mevcut çalışmanın uygulama öncesi ve sonrasında “İkilem İçeren Senaryo” ve “Eleştirel Düşünme Testi” yaklaşık olarak aynı zaman diliminde öğrencilere uygulanmıştır. Elde edilen veriler ayrı ayrı analiz edilmiş ve elde edilen bulgular doğrultusunda iki farklı veri türü bütünleştirilerek yorumlanmıştır.

2.2. Araştırmanın Çalışma Grubu

Bu araştırma, 2021-2022 eğitim-öğretim yılında Ankara ilinde bir ortaokulun iki farklı şubesinde öğrenim gören beşinci sınıf öğrencileriyle yürütülmüştür. Sınıflardan birisi, argümantasyon odaklı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubu (DG), diğer sınıf ise geleneksel öğretim yönteminin uygulandığı kontrol grubu (KG) olarak belirlenmiştir. Araştırmanın nicel deseni, yarı deneysel yöntem olduğu için araştırmada yer alan öğrencilerin belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden kolay ulaşılabilir durum örnekleme kullanılmıştır. Sınıfların oluşturulmasında öğrencilerin akademik başarı puanları ve cinsiyetleri dikkate alınmış, gruplar kura ile belirlenmiştir. Kolay ulaşılabilir durum örnekleme yöntemiyle araştırmacının, ders verdiği öğrencilerle uygulamayı gerçekleştirmiş olması uygulamanın daha pratik olmasını sağlamıştır. Araştırmanın nitel boyutunun çalışma grubunu, argümantasyon odaklı öğretim yönteminin uygulandığı deney grubunda yer alan öğrenciler oluşturmuştur. Araştırmanın çalışma grubuna ilişkin demografik bilgiler Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1

Çalışma Grubuna İlişkin Demografik Bilgilerin Dağılımı

Gruplar	Cinsiyet	Frekans	Yüzde (%)
Deney Grubu	Erkek	14	23
	Kız	16	26,2
Kontrol Grubu	Erkek	16	26,2
	Kız	15	24,6
Toplam		61	100

Tablo 1 incelendiğinde hem grup değişkeni (DG= 30, KG= 31) açısından hem de cinsiyet değişkeni (Kız= 31, Erkek= 30) açısından katılımcıların sayısının birbirine çok yakın olduğu görülmektedir.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmada nicel verileri toplamak amacıyla “Cornell Eleştirel Düşünme Becerisi Testi Düzey X (CEDTD-X)” kullanılmıştır. Cornell Eleştirel Düşünme Testleri, Düzey X ve Düzey Z olmak üzere iki ölçme aracından oluşmaktadır. Düzey X, Ennis ve Millman (1985) tarafından 4. ve 14. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerilerini ölçmek amacıyla geliştirilmiştir. Testte deneklerin daha önce aşına oldukları farklı alanlardan seçilmiş içerikler bulunmaktadır. Öğrencilerin çıkarım, hesaplama, gözlem, başkalarının ifadelerini değerlendirme, varsayımları tanımlama ve anlamları bölme konularındaki becerilerini ölçen 72 çoktan seçmeli sorudan oluşan test için 50 dakika süre verilmektedir. Soruların üçer seçeneği olup her sorunun sadece bir doğru cevabı vardır. Ölçeğin Türkçeye uyarlamasını Mecit (2006) yapmıştır. Ortaokul beşinci sınıf öğrencileriyle yapılan uyarlama çalışmasının madde analizleri sonucunda testin Cronbach Alfa iç tutarlık güvenilirlik değeri 0,75 olarak bulunmuştur. Ölçeğin güvenilirlik çalışması için İzmir ili Merkez ilçesinde bulunan bir ilköğretim okulunda 6. 7. ve 8. sınıflarda öğrenim gören 250 öğrenci ile uygulama tekrarlanmış, yapılan analizler sonucunda testin güvenilirlik katsayısı ,92 olarak bulunmuştur (S. Şahin, 2016). Güvenilir ölçümler sağlayan bir testin Kuder Richorson-20 (KR20) değerinin en az ,70 ve üzerinde olması tercih edilmektedir (Fraenkel, Wallen ve Hyun, 2012). Bu çalışma kapsamında ise (5. sınıflardan toplam 61 öğrenci) eleştirel düşünme becerileri testi Cronbach Alfa değeri ,70 olarak belirlenmiştir. Bu sonuç testin güvenilir olduğunu göstermektedir.

Nitel verileri toplamak için ise “İkilem İçeren Senaryo” kullanılmıştır. Araştırmacı tarafından alan yazını taraması yapılmış ve öğrencilerin informal muhakeme becerilerinin değerlendirilmesine olanak sağlayacak şekilde üç tane ikilem içeren senaryo (Uzaktan mı Yüz Yüze mi? Üniforma mı Serbest Kıyafet mi? ve Deney Hayvanları) için uygulama yapılan gruplar dışında farklı bir 5. sınıf şubesinde öğrencilere (f=20) uygulanmış ve uzman görüşü alınmıştır. Pilot uygulama ve uzman görüşü sonrası alınan dönütler doğrultusunda Akbaş (2017) tarafından kullanılan “Deney Hayvanları” senaryosunun kullanılmasına karar verilmiştir. Araştırmada kullanılan senaryo (Deney Hayvanları) ile ilgili açık uçlu anket sorularının geliştirilmesinde Wu ve Tsai'nin (2007) yaptığı informal muhakeme ile ilgili çalışmalar esas alınmıştır. Wu ve Tsai (2007) tarafından geliştirilen açık uçlu anket soruları revize edilmiş, uzman görüşüne sunulmuş (1 Türkçe öğretmeni, 2 Sosyal Bilgiler Öğretmeni, 2 Öğretim Üyesi) ve alınan dönütler doğrultusunda veri toplama aracı son şeklini almıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Karma yöntemle tasarlanan bu araştırmada elde edilen verilerin analizinde nicel ve nitel veri analiz yöntemleri kullanılmıştır. Araştırmanın amaçları, araştırma soruları ve araştırmanın deseni göz önünde bulundurularak araştırma verilerinin analizinde;

Araştırmanın çalışma grubunu oluşturan deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin demografik bilgilerine ilişkin istatistiklerde frekans (f) ve yüzde (%),

Argümantasyon odaklı sosyal bilgiler öğretiminin yapıldığı deney grubu öğrencileri ile kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön-test puanları kontrol altına alındığında son-test puanları açısından gruplar arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için Tek Yönlü ANCOVA;

AOÖ yönteminin öğrencilerin argüman oluşturma becerileri ve informal muhakeme seviyeleri üzerinde etkili olup olmadığını görmek için içerik analizi,

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile informal muhakeme becerileri arasında bir ilişki olup olmadığını belirlemek için Nokta Çift Serili Korelasyon analizi yapılmıştır.

3. Bulgular

Araştırmanın bu bölümünde, argümantasyon odaklı öğretim (AOÖ) yönteminin öğrencilerin informel muhakeme ve eleştirel düşünme becerilerine etkisinin belirlenmesi için elde edilen verilerin analiz işlemleri, analizler sonucunda ulaşılan bulgular ve yorumlar yer almaktadır. Elde edilen bulgular araştırmanın alt problem cümlelerine uygun olarak düzenlenmiş ve ayrı ayrı başlıklar halinde ayrıntılı olarak sunulmuştur.

3.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın birinci sorusu ön test puanlarını kontrol altında tutarak deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri testinden aldıkları puanlara ait ortalamaların karşılaştırılmasını ve uygulamanın etkisini ortaya koymayı amaçlamaktadır. Bu amaç kapsamında araştırma sürecinde deney ve kontrol gruplarından elde edilen verilerin en doğru şekilde analizini gerçekleştirmek amacıyla ilk olarak verilerin normal dağılıp dağılmadığı araştırılmıştır. Araştırmada nicel veri toplama aracından biri olan "Eleştirel Düşünme Becerileri" testinin normallik gösterip göstermediğini belirten Shapiro-Wilk değerleri aşağıdaki tabloda verilmiştir.

Tablo 2.

Deney ve Kontrol Grubu Eleştirel Düşünme Becerileri Testi Ön Test- Son Test Shapiro-Wilk Değerleri

Veri Toplama Aracı	Gruplar	Statistic	sd	P	
Eleştirel Düşünme Testi	Deney Grubu	Ön Test	,961	30	,334
		Son Test	,990	30	,990
	Kontrol Grubu	Ön Test	,965	31	,384
		Son Test	,949	31	,147

Tablo 2 incelendiğinde deney ve kontrol grubuna ait Ön Test Shapiro-Wilk testi (DG p= .334; KG p= .384, p>0.05) ve Son Test Shapiro-Wilk testi (DG p= .990; KG p= .147, p>0.05) değerleri, Eleştirel Düşünme Becerileri Testi aracılığı ile elde edilen nicel verilerin normal dağıldığını göstermektedir. Aynı zamanda verilerin normal dağılımı için histogram, normal Q-Q plot, detrended normal Q-Q plot grafiği, basıklık ve çarpıklık değerlerine bakılarak verilerin normal dağılım gösterip göstermediği incelenmiş, hesaplanan değerler ve göstergeler dikkate alınarak dağılımın normalliğine karar verilmiştir (Büyüköztürk, 2013; s. 40).

Verilerin normal dağılım varsayımını karşılamasından dolayı grupların testten aldıkları puanlara ait ortalamaları kendi aralarında karşılaştırmak için parametrik testlerden biri olan Tek Faktörlü Kovaryans Analizi (ANCOVA) kullanılmasına karar verilmiştir. Tek Faktörlü Kovaryans Analizinin (ANCOVA) amacı, bir araştırmada etkisi test edilen bir faktörün ya da faktörlerin dışında, bağımlı değişkenle ilişkisi bulunan bir değişken ya da değişkenlerin istatistiksel olarak kontrol edilmesini sağlamaktır. Yani ANCOVA, hata varyansını azaltması nedeniyle daha büyük bir istatistiksel güç sağlamakta ve bir deneyin başlangıcında gruplar arası farkların olduğu durumlarda deneydeki yanlılıkta bir azalma sağlamaktadır. ANCOVA, sadece deney başlangıcında gruplar arasında anlamlı farkların olması durumunda değil aynı zamanda başlangıçta grup ortalaması puanlarının eşit olması koşulu altında dahi kullanılabilen güçlü bir istatistiktir (Büyüköztürk, 2013: s. 121).

Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce aşağıda analiz temel varsayımların karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar sırasıyla tablolar halinde sunulmuştur.

a) Gruplar içi regresyon eğilimleri (regresyon katsayıları) eşittir.

Kovaryans analizini uygulamaya geçmeden önce analiz temel varsayımlarından biri olan regresyon eğilimlerinin eşleşliği kriterinin karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve sonuçlara Tablo 3' te yer verilmiştir.

Tablo 3.

Gruplar İçi Regresyon Eğilimlerinin Eşitliğine Yönelik Sonuçlar

Varyans Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	p
Grup	78,957	1	78,957	3,579	0,064
Ön Test	1395,391	1	1395,391	63,257	,000
Grup*Ön Test	26,781	1	26,781	1,214	0,275
Hata	1257,374	57	22,059		
Toplam	79506,000	61			

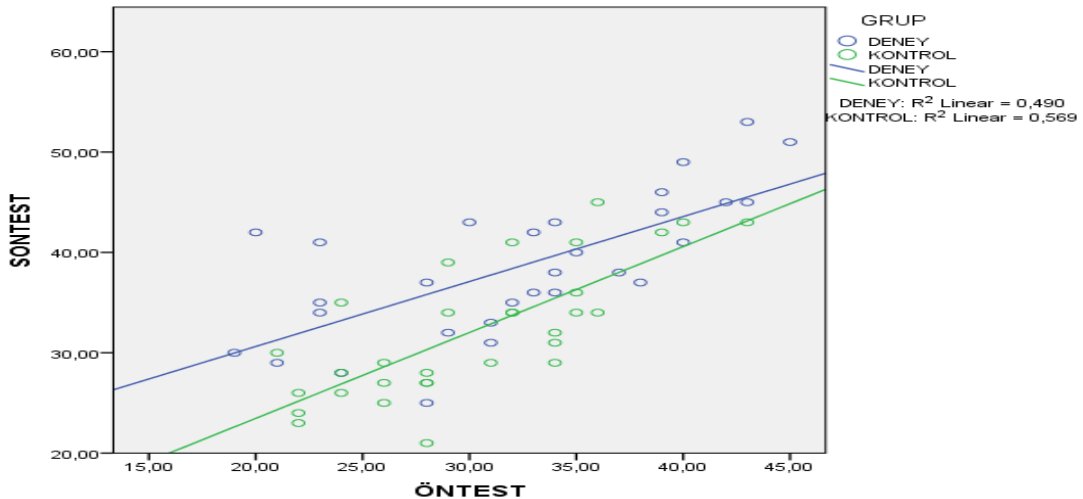
Tablo 3 incelendiğinde Eleştirel Düşünme Becerileri son test puanları üzerinde Grup*Ön test etkisinin anlamlı olmadığı [F (1,57) =1,214, p=0,275>,05] görülmektedir. Bir başka ifadeyle regresyon eğilimlerinin eşit olduğu söylenebilir.

a) Randomize (seçkisiz) bir desende bağımlı değişken (Y) ve ortak değişken (X) arasında doğrusal bir ilişki vardır.

Ortak değişken ile bağımlı değişken arasında doğrusal bir ilişkinin olup olmadığı incelenmiştir. Bağımlı değişken ile ortak değişken arasında $r = 0,71$ düzeyinde anlamlı ($p = ,000$) bir ilişkinin olduğu görülmüştür. Ayrıca bu doğrusallığı gösteren saçılım grafiği Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1.

Doğrusallık Grafiği.



Şekil 1 incelendiğinde grupların her biri için doğrusal bir ilişkinin olduğu ve ilişkinin doğrusallığı varsayımının sağlandığı görülmektedir.

c) Bir faktöre göre oluşan grupların her biri için bağımlı değişkene ait puanların,

- Evrendeki dağılımı normaldir.

Deney ve kontrol grubuna ait Ön Test Shapiro-Wilk testi ($DG p = ,334$; $KG p = ,384$; $p > 0,05$) ve Son Test Shapiro-Wilk testi ($DG p = ,990$; $KG p = ,147$; $p > 0,05$) değerleri incelendiğinde Eleştirel Düşünme Becerileri Testi aracılığı ile elde edilen nicel verilerin normal dağıldığı tespit edilmiştir.

- Varyansları eşittir.

Grupların varyanslarının homojenliğini belirlemek için Levene's testi yapılmıştır. Yapılan varyans analizi sonucunda grupların varyanslarının eşit olduğu (Levene's testi, $p\text{-test} = ,198$ ve $psontest = ,488$; $p > 0,05$) tespit edilmiştir. Böylece grupların homojenlik varsayımlarının da karşılandığı görülmektedir. ANCOVA testi varsayımları test edildikten sonra deney ve kontrol gruplarındaki öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri puanlarına yönelik olarak ön-testlere göre düzeltilmiş son-test puan ortalamaları arasında anlamlı bir fark olup olmadığını ortaya koymak amacıyla kovaryans analizi (ANCOVA) uygulanmıştır.

Deney ve kontrol grubunun ön test puanları kontrol altına alınarak düzeltilmiş olan son test puanları arasında anlamlı fark olup olmadığına bakmak amacıyla yapılan ANCOVA sonuçları Tablo 4'te sunulmuştur.

Tablo 4.

Deney ve Kontrol Grubunda Yer Alan Öğrencilerin Eleştirel Düşünme Becerileri Testi Öntest Puanlarına Göre Düzeltilmiş Sontest Puanlarının ANCOVA Sonuçları

Varyansın Kaynağı	Kareler Toplamı	sd	Kareler Ortalaması	F	Anlamlılık Düzeyi (p)	Kısmi Karesi (η^2)	Eta
Kontrol Edilen Değişken (ÖNTEST)	1381,006	1	1381,006	62,374	,000	,518	
Grup	351,244	1	351,244	15,864	,000	,215	
Hata	1284,154	58	22,141				
Toplam	79506.000	61					

Tablo 4 incelendiğinde kovaryans analizi sonucunda öntest toplam puanları kontrol altına alındığında, grupların düzeltilmiş sontest toplam puanları açısından gruplama ana etkisinin anlamlı olduğu açığa çıkmıştır [$F(1,58) = 15,864$; $p = ,000$, $p < ,05$]. Bu bulgu, gruplar arasında istatistiksel olarak anlamlı farklılık olduğunu yani deney ve kontrol grubunda sosyal bilgiler dersinde kullanılan argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşüncelerini farklı şekilde etkilediğini göstermektedir.

Her iki grubun düzeltilmiş son test puan ortalamaları karşılaştırıldığında bu anlamlı farklılığın deney grubu lehine olduğu görülmektedir ($\bar{X}_{Deney} = 37,818$; $\bar{X}_{Kontrol} = 32,950$; $\eta^2 = ,215$). Yapılan analizler deney grubunda yer alan öğrencilerle gerçekleştirilen argümantasyon odaklı öğretim yöntemi ile yapılan öğretimin, kontrol grubunda gerçekleştirilen MEB sosyal bilgiler dersi öğretim programı çerçevesinde yapılan öğretime göre eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede daha etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Etki büyüklüğünün ise "geniş etki büyüklüğü" olduğu görülmektedir ($\eta^2 = ,215$). Elde edilen bu bulgu ve sonuçlar; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme ön-test puanları kontrol altına alındığında son-test puanları açısından deney grubu lehine istatistiksel olarak anlamlı bir fark olduğunu ortaya koymaktadır.

3.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin deney hayvanları ile ilgili argüman biçimlerinin deney ve kontrol grubuna göre dağılımları şu şekildedir:

Tablo 5.*Öğrencilerin Argüman Biçimleri ile İlgili Bulgular*

Uygulama	Gruplar	N	Argüman Biçimi			
			Karşıt Argüman		Çürütücü Argüman	
			n	%	N	%
Ön Test	Deney	30	11	36,7	1	3.3
	Kontrol	31	7	22,6	1	3.2
Toplam	Deney-Kontrol	61	18	29,5	2	3.2
Son Test	Deney	30	28	93,3	18	60
	Kontrol	31	5	16,2	2	6.4
Toplam	Deney-Kontrol	61	33	54,1	20	32.8

Tablo 5'in ön test verileri incelendiğinde katılımcıların (f=61) argüman biçimlerine göre %29,5'inin (f=18) karşıt argüman ileri sürebildiği ancak %70,5'inin (f=43) karşıt argüman geliştirmede yetersiz kaldığı görülmektedir. İleri sürülen karşıt argümanı çürütmeye yönelik çürütücü argüman geliştirebilenler (f=2) ise %3,2 seviyesinde kalmıştır. Grup değişkenine göre tabloya baktığımızda deney grubundaki öğrencilerin (f=30) %36,7'sinin (f=11) karşıt argüman ve %3,3'ünün (f=1) ise çürütücü argüman geliştirebildiği; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin (f=31) ise %22,6'sının (f=7) karşıt argüman, %3,2'sinin (f=1) ise çürütücü argüman geliştirebildiği tespit edilmiştir.

Öğrencilerin (f=61) argüman biçimleri ile ilgili son test sonuçlarını incelediğimizde ise katılımcıların (f=61) %54,1'inin (f=33) karşıt argüman geliştirebildikleri ve ileri sürülen karşıt argümana yönelik çürütücü argüman geliştirebilenlerin (f=20) %32,8 seviyesine yükseldiği görülmüştür. Grup değişkenine göre tabloya baktığımızda deney grubundaki öğrencilerin (f=30) %93,3'ünün (f=28) karşıt argüman ve %60'ünün (f=18) ise çürütücü argüman geliştirebildiği; kontrol grubunda yer alan öğrencilerin (f=31) ise %16,2'sinin (f=5) karşıt argüman, %6,4'ünün (f=2) ise çürütücü argüman geliştirebildiği tespit edilmiştir. Yukarıda verilen bulgulardan argümantasuo odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin argüman geliştirmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Öğrenciler tarafından ileri sürülen karşıt ve çürütücü argümanlar aşağıdaki doğrudan alıntılarla örneklendirilmiştir:

D2 (Karşıt Argüman): "Katılmayan taraf şöyle düşünebilir. Hayvanların zarar göreceğini düşünebilir veya hayvanların zarar göreceğini düşünebilir." **Çürütücü Argüman:** "Peki sen hayvanların zarar göreceğini düşünüyorsun ya. Ama senin içtiğin ilaçlar sağlıklı mı sağlıklı mı bilmiyorsun. Buna emin olman için zaten hayvanların üstünde denemen gerekir. Hayvanların üzerinde denemezsek insanlar üzerinde denediğimizde zarar görebilirler ya da ölebilirler."

D4 (Karşıt Argüman): "Hayvanların deneyin ilk başında zarar gördüğünü ve deneyin sonunda yok edilmesini söyler." **Çürütücü Argüman:** "Eğer hayvanları öldürmezsek o zaman çoğu insan ölür. Sana en yakın kişi kanser olsa ilaç olmasa fareyi mi yoksa en yakın kişi mi? Ya da bir fare mi milyonlarca insan mı? Çoğu insan ölecek zaten salgın üstüne salgın. Bunlardan kurtulmamız lazım."

D10 (Karşıt Argüman): "Belki çalışmada kullanılan farelerin deney sonunda deney başarılı olsa bile yok edilmeleri gerektiğinden olabilir." **Çürütücü Argüman:** "Derim ki: O fareler deney başarılı olsa bile yok edilmeleri gerekir. Çünkü o hayvanların kaptığı hastalıktan dolayı doğaya yayıldıklarında diğer hayvanlara bulaştırıp insanlara da yayılıp başka hastalıklara sebep olabilir."

D15 (Karşıt Argüman): “Ama bu hayvanlar özel deney hayvanları. Zaten ilaç verildikten sonra etkisini görüp yine hayvanı öldürecekler diyebilir.” **Çürütücü Argüman:** “Ama bu hayvana yazık değil mi? Bilinmeyen ilaçları üzerinde deniyorlar. Bu ilaçlar hayvanlarda yara, tüy dökümü vb. şeyler yapabilir. Bence deney hayvanı diye birşey olmasın. Hem ilacı denedikten sonra da hayvanı öldürüyorlar. Yazık o hayvana. O yüzden katılmıyorum.”

D19 (Karşıt Argüman): “Hayvanlar öldürüldüğü için istemiyor olabilir.” **Çürütücü Argüman:** “Tamam bu hayvanların bazıları ölecek, yok olacak ama bu deney olmazsa kanser hastalığı devam edecek ve bir milyondan fazla insan vefat edecek.”

D21 (Karşıt Argüman): “Deney yapılan hayvanların deney bitince yok edilmesi. Bu da hayvan türlerinin azalmasına neden olur.” **Çürütücü Argüman:** “Deney hayvanlarının yok edilmesinin sebebi deney yapılan hayvan eğer alındığı yere bırakılırsa bir nesneyi ısırır. Diğer canlı da o nesneyi ısırırsa ondan ona ondan ona geçer ve diğer canlılara zarar verir. Bu hayvan türü olan beyaz laboratuvar faresinin öyle bir tane deney ile türleri tükenmez.”

K20 (Karşıt Argüman): “Bence bu hayvanların üzerinde denenmesi çok saçma. Belki ilacın zararı olabilir bu yüzden hayvanlar ölebilir.” **Çürütücü Argüman:** “Eğer ilacın bir zararı olursa ve insanlar bu ilacı kullanırlarsa bir sürü insan ölebilir derim.”

Araştırmanın sonucunda elde edilen verilere göre öğrencilerin deney hayvanları ile ilgili informel muhakeme seviyelerinin deney ve kontrol grubuna göre dağılımları şu şekildedir:

Tablo 6.

Öğrencilerin İformel Muhakeme Seviyeleri ile İlgili Bulgular

Uygulama	Gruplar	N	İformel Muhakeme Seviyesi			
			Düşük		Yüksek	
			n	%	n	%
Ön Test	Deney	30	29	96,7	1	3,3
	Kontrol	31	30	96,8	1	3,2
Toplam	Deney-Kontrol	61	59	96,8	2	3,2
Son Test	Deney	30	12	40	18	60
	Kontrol	31	29	93,6	2	6,4
Toplam	Deney-Kontrol	61	41	67,2	20	32,8

Tablo 6'nın ön test verileri incelendiğinde katılımcıların (f=61) informel muhakeme seviyelerinin %3,2'sinin (f= 2) yüksek ve %96,8'inin (f=59) düşük olduğu görülmektedir. Grup değişkenine göre tabloya baktığımızda deney grubundaki öğrencilerin (f=30) %3, 3'ünün (f=1) informel muhakeme seviyesinin yüksek, %96, 7'sinin (f=29) düşük; kontrol grubundaki öğrencilerin (f=31) ise %3,2'sinin (f=1) yüksek, %96,8'inin (f=30) düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir. Tablodaki ön test verilerini gruplar açısından kıyasladığımızda deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin informel muhakeme seviyelerinin birbirine çok yakın oldukları görülmektedir.

Tablo 6'nın son test verileri incelendiğinde katılımcıların (f=61) informel muhakeme seviyelerinin %32,8'inin (f= 20) yüksek ve %67,2'sinin (f=41) düşük olduğu görülmektedir. Grup değişkenine göre tabloya baktığımızda deney grubundaki öğrencilerin (f=30) %60'ının (f=18) informel muhakeme seviyesinin yüksek, %40'ının (f=12) düşük; kontrol grubundaki öğrencilerin (f=31) ise %6,4'ünün (f=2) yüksek, %93,6'sının (f=29) düşük seviyede olduğu tespit edilmiştir.

3.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Bulgular

Araştırmanın son sorusu ile öğrencilerin informel muhakeme seviyeleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında bir korelasyon olup olmadığının tespiti amaçlanmıştır. Bu amaç

doğrultusunda öncelikle hangi korelasyon tekniğinin kullanılacağına karar vermek için varsayımlar test edilmiş, sonrasında ise korelasyon tekniği uygulanıp analiz sonuçları sunulmuştur.

İki ya da ikiden fazla değişken arasındaki ilişki korelasyon olarak adlandırılır. Değişkenler arasındaki ilişkiyi saptamadan önce, üzerinde çalışılan değişken sayısının, değişken durumlarının (sürekli, yapay veya gerçek süreksiz) ve ilişki biçiminin (doğrusal ya da doğrusal değil) doğru olarak belirlenmesi ve buna göre en uygun korelasyon tekniğinin kullanılması gerekir (Çepni, 2012, s. 265). Bu çalışmada aralarında bir ilişki var olup olmadığına bakacağımız değişkenlerden biri sürekli diğeri ise iki kategorili bir gerçek süreksiz değişken olduğundan nokta çift serili korelasyon tekniğinin kullanılmasına karar verilmiştir.

Nokta çift serili korelasyon, gerçek bir Pearson çarpım-moment korelasyonudur ve bu nedenle nokta çift serili korelasyon kullanılırken Pearson çarpım-moment korelasyonu altında yatan varsayımlar geçerlidir. Benzer şekilde, bir nokta çift serili korelasyon katsayısı, Pearson çarpım-moment korelasyonu ile aynı şekilde yorumlanır (Kornbrot, 2005).

Korelasyon analizini uygulamadan önce nokta çift serili korelasyon tekniğinin temel varsayımlarının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve elde edilen sonuçlar sırasıyla aşağıda tablolar halinde sunulmuştur.

a) Evrendeki dağılımı normaldir.

Öncelikle analizin temel varsayımlarından biri olan sürekli değişkenin süreksiz değişkene göre normallik varsayımının karşılanıp karşılanmadığı incelenmiş ve sonuçlar Tablo 7’de gösterilmiştir.

Tablo 7.

Seviye Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Testi Son Test Kolmogorov-Smirnov ve Shapiro-Wilk Değerleri

Veri Toplama Aracı	Muhakeme Seviyesi	Kolmogorov-Smirnov			Shapiro-Wilk		
		Statistic	sd	P	Statistic	sd	P
Eleştirel Düşünme Becerileri Testi	Düşük	,108	41	,200	,969	41	,323
	Yüksek	,069	20	,200	,988	20	,994

Tablo 7’de yer alan informel muhakeme seviye gruplarına ait Eleştirel Düşünme Becerileri puanlarının Shapiro-Wilk testi (*Düşük* $p= ,323$; *Yüksek* $p= ,994$; $p > 0,05$) değerlerinin incelenmesi sonucunda, Eleştirel Düşünme Becerileri Testi aracılığı ile seviye gruplarından elde edilen puanların dağılımının normallik varsayımını karşıladığı görülmektedir. Ayrıca informel muhakeme seviye gruplarına ait Eleştirel Düşünme Becerileri testinin çarpıklık ve basıklık değerlerinin - ,656 ve + ,992 arasında yer alması da dağılımın normal olduğunun diğer göstergesi olarak kabul edilmiştir.

b) Varyansları eşittir.

Grupların varyanslarının homojenliğini belirlemek için Levene’s testi yapılmıştır. Levene’s testi sonuçları Tablo 8’de verilmiştir.

Tablo 8.

Seviye Gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri Testi Son Test Verilerinin Levene's Testi Sonuçları

Eleştirel Düşünme Becerileri Testi	Levene's	sd1	sd2	p
Son Test	,002	1	59	,962

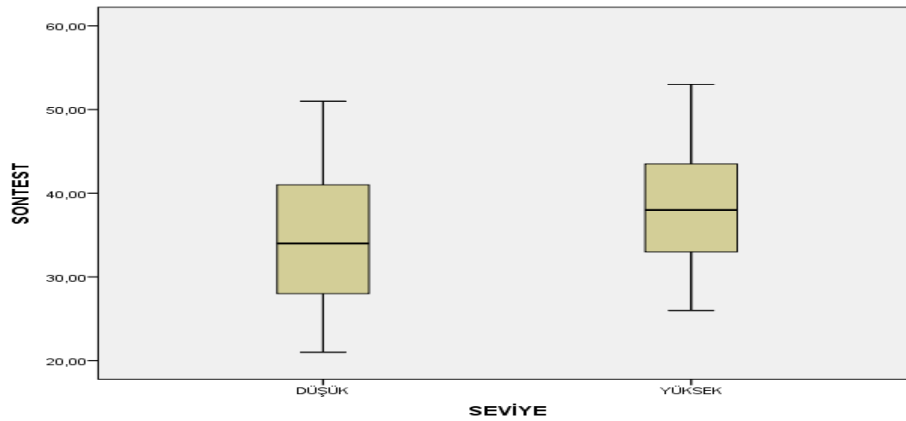
Yapılan varyans analizi sonucunda grupların varyanslarının eşit olduğu (Levene's testi, $p_{\text{son test}} = ,962$; $p > 0,05$) tespit edilmiştir. Bu değerler doğrultusunda grupların homojenlik varsayımlarının karşılandığı görülmektedir.

c) Sürekli değişkenin süreksiz değişkenine göre uç değerlere sahip olmaması gerekir (Uç değerlerin kontrolü).

Öğrencilerin informel muhakeme seviyelerine göre Eleştirel Düşünme Becerileri puanlarının uç değerlere sahip olup olmadığı incelenmiş ve seviye gruplarının Boxplot grafiği aşağıda sunulmuştur.

Şekil 2.

Seviye gruplarının Boxplot grafiği.



Şekil 2'deki Boxplot grafik incelendiğinde informel muhakeme seviye gruplarının Eleştirel Düşünme Becerileri puanlarında uç değerlere sahip olmadığı görülmektedir.

Nokta çift serili korelasyon tekniğinin varsayımları test edildikten sonra öğrencilerin informel muhakeme seviyeleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında bir ilişki bulunup bulunmadığını tespit etmek için korelasyon analizi yapılmıştır. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile informel muhakeme seviyeleri arasındaki ilişkiyi gösteren nokta çift serili korelasyon sonuçları aşağıda Tablo 9'da verilmiştir.

Tablo 9.

İnformel Muhakeme Seviyeleri ile Eleştirel Düşünme Becerileri Arasındaki İlişki.

	Eleştirel Düşünme Becerileri	İnformel Muhakeme Seviyeleri
Eleştirel Düşünme Becerileri	Pearson Correlation	1
	Sig. (2-tailed)	,285*
	N	61

*= $p < 0,05$

Tablo 9'da yer alan veriler değerlendirildiğinde öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile informel muhakeme seviyeleri arasında düşük düzeyde, pozitif ($r = 0,285$) ve anlamlı bir ilişki

olduğu görülmektedir ($p=,026$; $p< ,05$). Korelasyon katsayısı, iki değişken arasındaki ilişki miktarının ortaya konup yorumlanması amacıyla kullanılır. Korelasyon katsayısının, mutlak değer olarak, 0,70-1,00 arası, yüksek; 0,70-0,30 arası, orta; 0,30-0,00 arasında olması ise, düşük düzeyde bir ilişki olarak kabul edilmektedir (Büyüköztürk, 2013, s. 31-32). Determinasyon katsayısı ($r^2=0,081$) dikkate alındığında, eleştirel düşünme becerilerindeki toplam varyansın (değişkenliğin) %8,1'inin informel muhakeme seviyesinden kaynaklandığı söylenebilir. Elde edilen bu bulgu ve sonuçlar; deney ve kontrol grubu öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile informel muhakeme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı düzeyde ilişki bulunduğunu göstermektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada beşinci sınıf sosyal bilgiler dersinde argümantasyon odaklı öğretim Yöntemi uygulamasının öğrencilerin eleştirel düşünme ve informel muhakeme becerilerine tespit etmek amaçlanmıştır. Araştırmanın amacı kapsamında ortaya konan alt problemlere ilişkin sonuçlar ve bu sonuçlara yönelik tartışmalar aşağıda başlıklar halinde sunulmuştur. Son kısımda ise araştırma sonuçlarından yola çıkarak yapılan önerilere yer verilmiştir.

4.1. Birinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Eleştirel Düşünme Becerileri Testi ve yapılan gözlemler sonucunda ulaşılan bulgular doğrultusunda argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğu sonucuna ulaşılabılır. Argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede etkili olduğuna ilişkin elde edilen bu sonucun alan yazında yer alan benzer araştırma bulguları tarafından da desteklendiği görülmektedir. Örneğin Çakan Akkaş'ın (2017) ortaokul 5.sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada Argümantasyon Tabanlı Bilim Öğrenme (ATBÖ) yaklaşımının uygulandığı deney grubunda yer alan öğrencilerin kontrol grubundaki öğrencilere göre eleştirel düşünme açısından daha başarılı olduğu belirtilmiştir. Sönmez (2017) öğretmen adayları ile gerçekleştirdiği doktora tez çalışmasında ATBÖ sürecinden geçen öğretmen adaylarının hem beceri hem eğilim boyutunda eleştirel düşüncülerinin anlamlı düzeyde arttığını belirtmiştir. Ayrıca ATBÖ sürecinin öğretmen adaylarının öğrenmelerine, bireysel özelliklerine ve deney tasarlayan, sorgulayan, gözlemleyen, iddiaları belirleyen, kanıt sunan gibi rolleri üstlenmelerine olumlu yönde katkı sağladığı sonucuna ulaşılmıştır.

Benzer şekilde Stephenson ve Sadler-McKnight (2016), birinci sınıf kimya öğrencileri ile gerçekleştirdikleri çalışmada, Argümantasyon Tabanlı Bilimsel Öğretim Yaklaşımının öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirmede geleneksel yaklaşıma göre daha etkili olduğu sonucunu tespit etmişlerdir. Dwyer, Hogan ve Stewart (2011), yaptıkları çalışmada argüman haritalama grubundaki öğrencilerin değerlendirme ve tümevarım muhakeme gibi eleştirel düşünme becerilerinde son testte kontrol grubundan daha yüksek puanlar aldıklarını ortaya koymuşlardır.

Eleştirel düşünme, bir iddianın kanıtını ve gerekçesini değerlendirme becerisidir. Öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişimi, bu becerilerin argümantasyon sürecinde etkili bir şekilde kullanılması ile mümkündür (Allen, Berkowitz, Hunt & Loudon, 1999; van Gelder, 2015). Öğretmenlerin bu becerileri tanıtarak, öğrencilerinin eğilimlerini geliştirerek ve onların bu yansıtıcı, problem çözme ve karar verme sürecine katılmaları için fırsatlar yaratarak eleştirel düşünmeyi öğretebileceği açıktır. Bell'e (1991) göre eleştirel düşünme becerileri; bir problem üzerinde derinlemesine düşünme, kanıt arama, bir sonuca varmak için verileri düzenleyerek organize etme, konuşma, karşıt argüman geliştirme, çürütme ve tartışma gibi eleştirel düşünme için çok önemli olan argümantasyon becerilerini içerdiği varsayılan tartışmalara katılarak geliştirilebilir. Mevcut çalışmada da argümantasyon odaklı öğretim kapsamında öğrencilerin derse aktif katılımı, birbirlerinin iddialarını sorgulamaları ve tartışmaları ve gruplar halinde

çalışarak fikir alışverişinde bulunmaları sağlanmış ve böylece öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin gelişim gösterdiği söylenebilir.

Eleştirel düşünme becerilerinin öğrencilere en etkili şekilde nasıl öğretilmesi gerektiği hususu tartışmalara konu olmaya devam etmektedir. Alan yazın incelendiğinde bu konuda farklı yaklaşımların öne çıktığı görülmektedir (Lipman, 1988; Halpern, 1998; Ennis, 1989). Örneğin Halpern (1998), eleştirel düşünme becerilerinin belirli bir konu bağlamında ne ölçüde öğretilmesi gerektiği veya öğretilebileceği sorusu etrafında odaklanırken bazı araştırmacılar (Ennis, 1989; Paul, 1992) eleştirel düşünme becerilerinin konu bağlamından bağımsız bir şekilde özel olarak tasarlanmış kurslarda öğrenilebileceğini ileri sürmektedir. Bazı araştırmacılar (Brown; 1997; McPeck, 1981) ise eleştirel düşünme becerilerinin bir konudan ayrı olarak öğrenilemeyeceğini ve eleştirel düşünmenin diğer alanlara aktarımı mümkün olacak şekilde belirli bir konu bağlamında öğretilmesi gerektiği yönündeki görüşü dile getirmektedir (Ten Dam & Volman, 2004).

Bu yaklaşımlardan biri olan konu tabanlı yaklaşımda eleştirel düşünme becerilerinin ilkeleri doğrudan öğrencilere aktarılırken içerik temelli yaklaşımda ise konular hararetli bir şekilde tartışılabilir öğretmen, eleştirel düşünme ilkelerinin açıkça ifade edilmesini sağlamak için hiçbir çaba sarf etmez (Ennis, 2013). Başka bir ifadeyle içerik temelli eleştirel düşünme öğretim yaklaşımına göre derste gerçekleştirilen tartışma, grup çalışması ve problem çözme gibi etkinlikler ile öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin kendiliğinden gelişebileceği düşünülmektedir (Gann, 2013: s. 16). Çünkü konu alanlarından bağımsız bir şekilde sadece eleştirel düşünme üzerine inşa edilen eğitimlerin, eleştirel düşünme becerilerinin kazandırılmasında yetersiz kaldığı düşünülmektedir (Seferoğlu & Akbıyık, 2006). Bu süreçte seçeceğimiz konuların motive edici olması ve öğrencilerin aktif katılımını teşvik etmesi gerekir. Ayrıca ders süreci boyunca öğrencilerin iyi tanımlanmamış ve karmaşık problemler ile deneyim kazanmaları esastır (Brown, 1997; Halpern, 1998).

Bu çalışmada yukarıda belirtilen hususlar dikkate alınarak öğrencilere eleştirel düşünme becerilerini doğrudan öğretmek yerine argümantasyon odaklı öğretim yöntemine uygun etkinlikler yapılarak dersler işlenmiştir. Ayrıca uygulama süreci boyunca verilen problemler hakkında öğrencilerin ileri sürdükleri iddia ve geliştirdikleri argümanları önce bireysel sonra ikili ve dördümlü gruplar oluşturarak birbirleriyle tartışmalarına ve böylece aktif katılımlarına imkân sağlanmıştır. Bu çalışma kapsamında yapılan tüm bu uygulamalar ve çalışmadan elde edilen bulgular dikkate alındığında argümantasyon odaklı öğretim yönteminin içerik temelli eleştirel düşünme öğretim yaklaşımına uygun ve eleştirel düşünme becerilerinin gelişiminde etkili bir yöntem olduğu sonucuna ulaşılabilir.

Eleştirel düşünme, vatandaşların modern ve demokratik bir topluma katılmaları için gerekli olan temel bir yeterlilik olduğundan öğrencilere öncelikle bir durum ya da sorunu nasıl kavrayacaklarını, nasıl eleştireceklerini ve problemle ilgili nasıl argümanlar oluşturacaklarını öğretmek gerekmektedir (Pearson, Griffo, Miller & Olson, 2018, s. 44.; Ten Dam & Volman, 2004). Ülkemizde de Sosyal Bilgiler Dersi Öğretim Programı'nın eleştirel düşünme, karar verme, kanıt kullanma ve problem çözme gibi beceriler ve merak ettiği soruları sorma, özgün düşünme, öz güven, uzmanlaşma, bağımsızlık, empati, analitiklik, gerçeği arama ve eleştirel bakma eğilimleri temelinde problem çözen, eleştirel düşünen, bilgiyi üreten ve işlevsel olarak kullanan bireyler yetiştirmeyi amaçladığı görülmektedir (MEB, 2018, s. 9; MEB, 2024, s. 6). Program içerisinde günlük yaşam ile köprü kurulması ve öğrencilerin gerekli becerileri gerçek yaşamla bağlantılı bir şekilde deneyimleyerek edinebilmeleri amaçlanmıştır (MEB, 2024, s. 4). Sosyal bilgiler dersi kapsamında bu becerilerin kazanılması, özellikle içerisinde ikilem barındıran gerçek yaşamla bağlantılı sosyo-bilimsel konuların işlenmesinde Argümantasyon Odaklı Öğretim yönteminin kullanılmasıyla daha da kolaylaşmaktadır. Ancak ülkemizde bu yöntem, sosyal bilgiler dersinde öğretmenler tarafından pek tercih edilen bir metot olarak görülmemektedir. Bu duruma öğretmenlerin argümantasyon odaklı öğretim yönteminin içeriği hakkında yeterli bilgi sahibi

olmamaları ve bu yöneme uygun sınıf ortamının oluşturulamaması sebep olarak gösterilebilir (Torun, 2015). Oysaki derslerde argümantasyon odaklı öğretim yönteminin kullanımıyla öğrenciler, ileri sürdükleri iddialarını desteklemek için her zaman kanıt gerektiren düzenlenmiş süreç aracılığıyla bir kavramı, sorunu veya durumu eleştirel bir şekilde ele alma becerilerini geliştirir (Altıntaş & Schoville, 2021). Bunun yanında Argümantasyon Odaklı Öğretim Yönteminin derslerde daha sık kullanılmasının öğrencilerin üst düzey düşünme becerilerinin gelişmesinde etkili olduğu belirtilmiştir (Nussbaum, 2002). Mevcut çalışma sosyal bilgiler dersi kapsamında yürütüldüğünden argümantasyon odaklı öğretim yönteminin derslerde daha sık kullanılmasının önemi açısından bu çalışmanın bulgu ve sonuçlarının alan yazına katkı sağlaması beklenmektedir.

4.2. İkinci Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin argüman oluşturma becerileri incelendiğinde uygulama öncesi öğrencilerin karşıt ve çürütücü argüman geliştirmede yetersiz oldukları görülmüştür. Uygulama sonrası ise deney grubu öğrencilerinin argüman oluşturma becerilerinde önemli ilerleme kaydettikleri; ancak kontrol grubu öğrencilerinin karşıt ve çürütücü argüman geliştirmede yetersiz kaldıkları tespit edilmiştir. Bu bulgudan hareketle uygulama sonrası deney grubu öğrencilerinin argüman oluşturma becerilerinin gelişmesinde argümantasyon odaklı öğretim yönteminin etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Bunun yanı sıra öğrencilerin uygulama öncesi argüman oluşturma becerilerinin zayıf olmasında öğrencilerin daha önce nasıl argüman geliştirecekleri ile ilgili deneyimlerinin bulunmamasının ve argümantasyon odaklı öğretim yöntemi ile ilgili yeterli bilgiye sahip olmamalarının etkisi olduğu ileri sürülebilir.

Wu ve Tsai (2007) tarafından geliştirilen kavramsal çerçeve kapsamında kişi bir konuya yönelik hem karşıt hem de çürütücü argüman geliştirebiliyorsa o kişinin informel muhakeme seviyesi “yüksek”, eğer kişi karşıt argüman geliştirebilmesine rağmen çürütücü argüman geliştiremiyorsa o kişinin informel muhakeme seviyesi “düşük” olarak nitelendirilmektedir. Bu çalışmada argüman oluşturma becerileri ile ilgili elde edilen bulgular bu bağlamda değerlendirildiğinde uygulama öncesi kontrol ve deney grubundaki öğrencilerin sadece %3,2’sinin informel muhakeme seviyesinin yüksek %96,8’inin ise düşük olduğu görülmüştür. Uygulama sonrası bulgular incelendiğinde ise argümantasyon Odaklı Öğretim yöntemi uygulanan deney grubu öğrencilerinin %60’ının, geleneksel öğretim yöntemi uygulanan kontrol grubu öğrencilerinin %6,4’ünün informel muhakeme seviyesinin yüksek olduğu tespit edilmiştir. Bu sonuçlar dikkate alındığında kontrol grubunda düşük bir artış olmasına rağmen deney grubundaki artışın dikkate değer bir oranda olduğu görülmektedir.

Araştırma sonunda elde edilen bu bulgular doğrultusunda argümantasyon odaklı öğretim yönteminin öğrencilerin argüman oluşturma becerilerinin ve dolayısıyla informel muhakeme seviyelerinin geliştirilmesinde etkili olduğu sonucuna ulaşılabilir. Alan yazına bakıldığında mevcut çalışmadan elde edilen bu sonuç ile tutarlılık gösteren pek çok çalışmanın bulunduğu görülmektedir (Akbaş, 2017; Aktaş & Doğan, 2018; Alınlı, 2022; Atabey, 2016; Cevger & Akkuş, 2022; Crowell & Kuhn, 2012; Dawson & Venville, 2010; Demirel, 2017; Deveci, 2009; Erduran, Simon & Osborne, 2004; Kantar, 2022; Karcılı, 2022; Kutluer, 2020; Lu & Zhang, 2013; Memiş Çakır, 2023; Meral, 2018; Torun, 2015; Öztürk, 2019; Tonus, 2012; Uluçınar Sağır, Soylu & Bolat, Yurdakul, 2019; 2021 Zohar & Nemet, 2002).

Zohar ve Nemet (2002), lise öğrencileriyle yaptıkları çalışmada insan genetiğindeki ikilemler bağlamında argümantasyon becerilerinin öğretimini incelemişlerdir. Çalışma öncesi öğrencilerin %16,2’sinin genetikteki ikilemler bağlamında argüman oluştururken doğru ve bilimsel bilgiyi kullandıkları tespit edilmiştir. Aynı zamanda öğrencilerin %90’ının basit düzeyde argümanlar geliştirebildiği görülmüştür. Deney grubunda genetik ile ilgili ikilemler kullanılırken, kontrol grubunda ise geleneksel öğretim metodu uygulanmıştır. Yapılan araştırmanın sonuçları,

argümantasyon öğretimini insan genetiğindeki ikilemlerin öğretimine entegre etmenin hem bilimsel bilgiyi hem de argümantasyondaki performansı arttırdığını göstermiştir. Uygulama öncesine göre öğrencilerin argüman oluştururken doğru ve bilimsel bilgiye daha fazla atıfta bulunduğu ve argümanlarının kalitesinde de bir artış olduğu tespit edilmiştir.

Dawson ve Venville (2010), sınıf temelli argümantasyonun lise öğrencilerinin argümantasyon becerileri, informal muhakeme ve genetiğin kavramsal anlayışı üzerindeki etkisini araştırdıkları bir çalışma gerçekleştirmişlerdir. Argümantasyon grubunun öğretmeni, mesleki öğrenmeye katılmış ve sınıflarındaki öğrencilere 50 dakikalık bir derste açık bir şekilde argümantasyon becerilerini öğretmiş ve diğer iki derste sosyo-bilimsel konular hakkında tüm sınıfı tartışmaya dâhil etmiştir. Çalışma sonunda elde edilen bulgular, argümantasyon grubunun kontrol grubuna göre argümanlarının karmaşıklığı ve kalitesinde önemli ölçüde geliştiğini ve rasyonel informal muhakemeyi gösteren daha fazla açıklama yaptığını ortaya koymuştur. Memiş Çakır'ın (2023) beşinci sınıf öğrencileriyle yaptığı çalışmada öğrencilerin argüman oluşturma düzeylerinin etkinlikler arttıkça ilerlediği ve grupla çalışma yapılan sınıftaki öğrencilerin argüman düzeylerinin daha yüksek olduğu görülmüştür.

4.3. Üçüncü Alt Probleme İlişkin Sonuç ve Tartışma

Araştırmanın bu alt probleminde deney ve kontrol grubunda yer alan öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile informal muhakeme seviyeleri arasında bir ilişkinin var olup olmadığı incelenmiştir. Bu amaç doğrultusunda mevcut çalışmada aralarındaki korelasyona bakacağımız değişkenlerden biri sürekli diğeri iki kategorili bir gerçek süreksiz değişken olduğundan nokta çift serili korelasyon tekniğinin kullanılması uygun görülmüştür. Yapılan korelasyon analizi sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile informal muhakeme seviyeleri arasında düşük düzeyde, pozitif ($r = 0,285$) ve anlamlı bir ilişki olduğu tespit edilmiştir ($p = ,026$; $p < ,05$). Ayrıca verilerin determinasyon katsayısına bakıldığında öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerindeki toplam değişkenliğin 8,1'inin informal muhakeme seviyesinden kaynaklandığı görülmüştür. Böyle bir analiz bize neden-sonuç bağlamında bir yorumlama olanağı vermez, sadece değişkenlerin birlikte hangi düzeyde ve yönde değiştikleri konusunda fikir verir (Büyükköztürk, 2013; s. 34).

Eleştirel düşünme, kişinin argümanları değerlendirme becerisini geliştirmenin yanında rasyonel olarak ikna edici argümanların oluşturulmasına da yardımcı olur (Anderson, 2007, s. 72). Verilen öncüllerin sonuç için yeterli desteği sağladığı iyi çıkarımlar ile öncüllerin bu görev için yetersiz kaldığı kötü çıkarımlar arasındaki farkları tanımak, eleştirel düşünmenin özü ve mantığının birincil odak noktasıdır (Anderson, 2007, s.19). Duron ve Waugh (2006), eleştirel düşünme becerilerinin argümantasyon becerileri ile ilişkisi olduğunu belirterek argümanları analiz etmenin göstergesinin sebepleri belirlemek olduğunu ifade etmiştir. Eleştirel düşünme becerileri yüksek olan öğrenciler alıntı yapabilmeli ve görüşleri için iyi nedenler belirleyebilmelidir (Kabilan, 2000).

Argümanları bir araya getirme, argümanları analiz etme ve değerlendirme becerisi eleştirel düşünmenin temel bileşenleri olarak kabul edilmektedir (Ennis, 1987). Bu durum öğrenme sürecinde mantıklı bir argüman ve makul bir fikir oluşturmak için eleştirel düşünmenin açıkça gerekli olduğu anlamına gelir (Lin, 2018: 3-4). Tüm bu belirtilenler bağlamında, öğrenciler tarafından geliştirilen argümanların kalitesinin öğrencilerin kendi ve karşı tarafın ortaya koyduğu iddia ve argümanları ne derece eleştirel bir yaklaşımla değerlendirdiğiyle yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Bu çalışmanın sonucunun alan yazında yer alan benzer çalışmaların sonuçlarıyla örtüştüğü görülmektedir. Rachmatya ve Suprpto (2020), lise öğrencilerinin bilimsel argümantasyon becerilerinin eleştirel düşünme becerileri üzerindeki etkisini incelemeyi amaçladıkları çalışma kapsamında küresel ısınma konusuna yönelik öğrencilere sorular sorulmuştur. Bu çalışmanın sonuçları, öğrencilerin bilimsel argümantasyon düzeylerinin ikinci

seviyede ve öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin ise orta düzeyde olduğunu göstermiştir. Yapılan Pearson Korelasyon Testi'nde bilimsel argümantasyon becerisi ile eleştirel düşünme becerisi arasında güçlü bir ilişkinin olduğu tespit edilmiştir. Layco ve Parico (2020) tarafından 105 son sınıf üniversite öğrencisiyle gerçekleştirilen çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme ve argümantasyon becerileri incelenmiştir. Elde edilen bulgulara dayanarak, araştırmacılar, eleştirel düşünme ve argümantasyon becerileri arasında zayıf ancak anlamlı bir pozitif korelasyon olduğu sonucuna varmışlardır. Hashemi, Behrooznia ve Mahjoobi (2014), öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerinin argümantasyon becerilerini içeren görevlere katılımıyla geliştirilebileceğini iddia etmişlerdir. Yaptıkları çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı yazma becerileri arasındaki ilişkiyi incelemişlerdir. Çalışmanın sonuçları, öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı yazma becerileri arasında pozitif korelasyon olduğunu ortaya koymuşlardır.

Suryani, Putry ve Khair (2021) tarafından yapılan çalışmada öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı yazma becerileri arasındaki korelasyon incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen verilerin analizi sonucunda öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile tartışmacı becerileri arasında yüksek düzeyde pozitif korelasyon olduğu görülmüştür. Eleştirel düşünme becerilerinde iyi olanların tartışmacı yazma becerilerinde de iyi oldukları görülmüştür. Kadayıfçı, Atasoy ve Akkuş (2012) yaptıkları çalışmada öğrencilerin karşıt bir argüman hakkında ürettikleri hataların sayısı ile yaratıcı ve eleştirel düşünme becerileri arasındaki ilişkiyi incelemeyi amaçlamışlardır. Uygulama sonrasında öğrencilerin çoğunun sunulan verileri kullanarak iddia, gerekçe, çürütme ve destekleme işlemlerini uygun bir şekilde kullandıkları belirlenmiştir. Çalışma sonucunda öğrencilerin Boyle Yasası ile ilgili bir argüman hakkında tanımladıkları hata sayısı ile yaratıcı düşünmenin akıcılık ve esneklik boyutlarından ve eleştirel düşünmeden aldıkları puanlar arasında orta düzeyde anlamlı bir ilişki bulunmuştur.

Mevcut çalışmanın bulgularından hareketle Argümantasyon Odaklı Öğretim yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme becerilerini geliştirdiği ve informal muhakeme seviyelerini olumlu yönde etkilediği sonucuna varılabilir. Ayrıca çalışmadan elde edilen bulgular, öğrencilerin informal muhakeme seviyeleri ile eleştirel düşünme becerileri arasında pozitif yönde bir ilişki olduğunu ortaya koymaktadır. Mevcut çalışma ve ilgili alan yazın doğrultusunda aşağıda bazı önerilere yer verilmiştir.

4.4. Öneriler

Araştırmanın bu bölümünde mevcut çalışmadan elde edilen bulgu ve sonuçlar doğrultusunda öğretmenlere, araştırmacılara ve program yapıcılara yönelik önerilere yer verilmiştir. Bu öneriler şu şekildedir:

- Mevcut çalışma alan yazınla uyumlu olarak AOÖ yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve informal muhakeme becerilerinin geliştirilmesinde etkili olduğunu ortaya koymaktadır. Bu doğrultuda AOÖ yönteminin diğer sınıf düzeylerinde ve bu yöntemin kullanılmasına uygun farklı ders konularında da uygulanması önerilebilir.
- Mevcut çalışma 5. sınıf sosyal bilgiler dersinin “İnsanlar, Yerler ve Çevreler” öğrenme alanı ile yürütülmüştür. İleride sosyal bilgiler dersinin ikilem içeren temalarını içeren farklı çalışmalar gerçekleştirilebilir.
- Mevcut çalışmada deney ve kontrol grubundaki dersler araştırmacı tarafından işlenmiş ve süreçte gözlemci yer almamıştır. Bu sınırlılıklardan hareketle gelecekte 2 deney ve 1 kontrol grubu şeklinde araştırmacı etkisini ortadan kaldırmaya yönelik farklı tasarımlarla araştırma tekrarlanabilir.
- Mevcut çalışma, AOÖ yönteminin sosyal bilgiler dersi kapsamında uygulanmasının öğrencilerin argüman oluşturma becerilerini geliştirdiğini ortaya koymaktadır.

Program hazırlayıcılarına sosyal bilgiler öğretim programında argümantasyon odaklı öğretim sürecine uygun kazanım, içerik ve etkinliklere daha fazla yer vermeleri önerilebilir.

- Mevcut çalışmada öğrencilerin argümantasyon odaklı öğretim sürecinde kullanılan etkinliklerde gerçek yaşam problemlerine yer verilmesiyle beraber derse ilgilerinin, derse katılımlarının ve kaliteli argüman üretmelerinin arttığı gözlemlenmiştir. Sosyal bilgiler öğretim programlarında güncel ve ikilem içeren gerçek yaşam problemlerine ve etkinliklere daha fazla yer verilmesi önerilebilir.

- Bu çalışmada, AOÖ yönteminin öğrencilerin eleştirel düşünme ve informel muhakeme becerilerine etkisi incelenmiştir. İleride yapılacak çalışmalarda, argümantasyon odaklı öğretim yönteminin MEB tarafından belirlenen diğer beceriler (problem çözme, empati, iş birliği gibi) ile ilişkisi araştırılabilir.

- Mevcut çalışmada araştırmacılar, AOÖ yönteminin etkililiğini geleneksel öğretim ile karşılaştırarak incelemişlerdir. İleride yapılacak çalışmalarda argümantasyon odaklı öğretim yönteminin diğer yöntem, teknik ve yaklaşımlar ile karşılaştırılmaları gerçekleştirilebilir.

- Mevcut çalışmada, 5. Sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme becerileri ile informel muhakeme seviyeleri arasında anlamlı ve pozitif bir ilişki bulunduğu tespit edilmiştir. Elde edilen bu sonucun genellenebilirliğinin sağlanması amacıyla farklı kademelerde öğrenim gören öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri ile informel muhakeme seviyeleri arasındaki korelasyona dönük daha kapsamlı çalışmalar yapılabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Gazi Üniversitesi Etik Komisyonu'ndan (10.08.2021- E-77082166-302.08.01-142508) etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Açıkgöz Ü. K. (2005). *Aktif öğrenme* (7. Baskı). İzmir: Eğitim Dünyası.
- Akarsu, B. (2018). *Eleştirel düşünme sanatı*. İstanbul: Cinius.
- Allen, M., Berkowitz, S., Hunt, S. ve Loudon, A. (1999). A meta-analysis of the impact of forensics and communication education on critical thinking. *Communication Education*, 48(1), 18-30. <https://doi.org/10.1080/03634529909379149>
- Akbaş, M. (2017). *İlköğretim düzeyindeki üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi*. (Yayın No: 451165) [Yüksek lisans tezi, Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akbaş, M. ve Çetin, P. S. (2018). Üstün yetenekli öğrencilerin çeşitli sosyobilimsel konulara ilişkin argümantasyon kalitesinin ve informal düşünme becerisinin incelenmesi. *Necatibey Eğitim Fakültesi Elektronik Fen ve Matematik Eğitimi Dergisi (EFMED)*, 12(1), 339-360. <https://doi.org/10.17522/balikesirnef.437794>
- Aktaş, T. ve Doğan, Ö. K. (2018). Argümana dayalı sorgulama öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi. *Mersin Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 14(2): 778-798. <https://doi.org/10.17860/mersinefd.342569>
- Alınlı, C. (2022). *Sosyal bilgiler öğretiminde işbirlikli argümantasyon yönteminin öğrencilerin akademik başarıları, argümantasyon düzeyleri ve işbirlikli öğrenme becerileri üzerindeki etkisi*. (Yayın No: 754418) [Yüksek lisans tezi, Tokat Gaziosmanpaşa Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Anderson, T. A. C. (2007). *Critical thinking and informal logic*. Published by Humanities-Ebooks.co.uk. Tirril Hall, Tirril, Penrith, UK.
- Andrews, R. (2005). Models of argumentation in educational discourse. *Text- Interdisciplinary Journal for the Study of Discourse*, 25(1), 107– 127. <https://doi.org/10.1515/text.2005.25.1.107>
- Andrews, R. (2007). Argumentation, critical thinking and the postgraduate dissertation. *Educational Review*, 59(1), 1-18. <https://doi.org/10.1080/00131910600796777>
- Aşılıoğlu, B. (2008). Bilişsel öğrenmeler için eleştirel okumanın önemi ve onu geliştirme yolları. *D. Ü. Ziya Gökalp Eğitim Fakültesi Dergisi*, 10, 1-11. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/zgefd/issue/47959/606781> sayfasından erişilmiştir.
- Atabey, N. (2016). *Sosyobilimsel konu temelli bir ünitenin geliştirilmesi: 7. sınıf öğrencilerinin konu alan bilgisi ve argümantasyon nitelikleri*. (Yayın No: 448378) [Doktora tezi, Muğla Sıtkı Koçman Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aydın, A. ve Pehlivan, B. M. (2019). *Eleştirel düşünme: Sosyal bilimler ve iletişim perspektifi*. İstanbul: Der.
- Bell, E. A. (1991). Debate: A strategy for teaching critical thinking. *Nurse Educator*, 16(2):6-7. <https://doi.org/10.1097/00006223-199103000-00002>
- Bell, P. ve Linn, M. C. (2000). Scientific arguments as learning artifacts: Designing for learning from the web with KIE. *International Journal of Science Education*, 22 (8), 797–817. <https://doi.org/10.1080/095006900412284>
- Benesch, S. (1993). Critical thinking: A learning process for democracy. *TESOL Quarterly*, 27 (3), 545-548. <https://doi.org/10.2307/3587485>

- Berland, L. K. ve Reiser, B. J. (2010). Classroom communities' adaptations of the practice of scientific argumentation. *Science Education*, 95(2), 191-216. <https://doi.org/10.1002/sce.20420>
- Bilgiç, C. (2023). Argümantasyon temelli ters yüz öğrenme yaklaşımının sosyal bilgiler dersinde uygulanması. (Yayın No: 792225) [Doktora tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Brown, A. (1997). Transforming schools into communities of thinking and learning about serious matters. *American Psychologist*, 52, 399-413. https://static1.squarespace.com/static/5e852dc3f5988637031688c6/t/6071fe29548e5e7f9c34ea74/1618083402257/Ann+Brown_transforming+schools+into+communities+of+thinking+and+learning.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Büyüköztürk, Ş. (2013). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı* (18. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Cerbin, B. (1988, April). *The nature and development of informal reasoning skills in college students*. Paper presented at the National Institute on Issues in Teaching and Learning, Chicago, IL. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED298805.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Cevger, F. (2018). *Sosyal Bilgiler dersinde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin akademik başarılarına, bilimsel düşünme becerilerine ve bilimsel tartışma düzeylerine etkisi*. (Yayın No: 531314) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Cevger, F. ve Akkuş, Z. (2022). Sosyal Bilgiler öğretiminde argümantasyon tabanlı öğrenme yönteminin öğrencilerin bilimsel tartışma düzeylerine etkisi. *Erzincan Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(1), 107-119. <https://doi.org/10.17556/erziefd.937938>
- Chen, C. H. ve She, H.C. (2012). The impact of recurrent on-line synchronous scientific argumentation on students' argumentation and conceptual change. *Educational Technology ve Society*, 15 (1), 197-210. <https://www.learntechlib.org/p/75272/> sayfasından erişilmiştir.
- Creswell, J. W. (2014). *Araştırma deseni: Nitel, nicel ve karma yöntem yaklaşımları* (S. B. Demir, Çev.). Ankara: Eğiten Kitap.
- Creswell, J. W. (2019). *Karma yöntem araştırmalarına giriş* (2. Baskı), (M. Sözbilir, Çev.). Ankara: Pegem Akademi.
- Crowell, A. ve Kuhn, D. (2012): Developing dialogic argumentation skills: A three-year intervention study. *Journal of Cognition and Development*, 15(2), 363-381. <https://doi.org/10.1080/15248372.2012.725187>
- Çakan Akkaş, B. N. (2017). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme (atbö) yaklaşımının temel alındığı öğrenme ortamının 5. Sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayın No: 480052) [Yüksek lisans tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Çepni, S. (2012). *Araştırma ve proje çalışmalarına giriş* (6. Baskı). Trabzon: Pegem Net.
- Çınar, D. (2013). *Argümantasyon temelli fen öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin öğrenme ürünlerine etkisi*. (Yayın No: 347482) [Doktora tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Dawson, V. M. ve Venville, G. (2010). Teaching strategies for developing students' argumentation skills about socioscientific issues in high school genetics. *Research in*

- Science Education*, 40 (2), 133-148.
<http://dx.doi.org/10.1007/s11165-008-9104-y>
- Dawson, V. ve Venville, G. J. (2009). High-school Students' informal reasoning and argumentation about biotechnology: An indicator of scientific literacy? *International Journal of Science Education*, 31(11), 1421-1455.
<https://doi.org/10.1080/09500690801992870>
- Demircioğlu, A. (2018). *Eleştirel düşünme eğitimi*. Ankara: Gece Kitaplığı.
- Demirel, T. (2017). *Argümantasyon yöntemi destekli artırılmış gerçeklik uygulamalarının akademik başarı, eleştirel düşünme becerisi, fen ve teknoloji dersine yönelik güdülenme ve argümantasyon becerisi üzerindeki etkisinin incelenmesi*. (Yayın No: 485615) [Doktora tezi, Çukurova Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Deveci, A. (2009). *İlköğretim yedinci sınıf öğrencilerinin maddenin yapısı konusunda sosyobilimsel argümantasyon, bilgi seviyeleri ve bilişsel düşünme becerilerini geliştirmek*. (Yayın No: 250848) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Duron, R., Limbach, B. ve Waugh., W. (2006). Critical Thinking Framework for Any Discipline. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 17(2), 160—166.
<https://www.isetl.org/ijtlhe/pdf/ijtlhe55.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Duschl, R. A. ve Osborne, J. (2002). Supporting and promoting argumentation discourse in science education. *Studies in Science Education*, 38 (1), 39-72.
<https://doi.org/10.1080/03057260208560187>
- Dwyer, C, Hogan, J. M. ve Stewart, I. (2011). The promotion of critical thinking skills through argument mapping. In C.P. Horvath ve J.M. Forte (Eds), *Critical thinking* (s. 97-122). Publisher: Nova Science Publishers.
<https://eprints.teachingandlearning.ie/id/eprint/4010/1/Dwyer%20et%20al%202011%20THE%20PROMOTION%20OF%20CRITICAL%20THINKING%20SKILLS%20THROUGH%20ARGUMENT%20MAPPING.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Ecevit, T. ve Kaptan, F. (2021). 21. yüzyıl becerilerinin kazandırılmasına yönelik tasarlanan argümantasyon destekli araştırma sorgulamaya dayalı öğretim modelinin betimlenmesi. *Hacettepe Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi.*) 36(2), 470-488.
<https://doi.org/10.16986/HUJE.2019056328>
- Ekborg, M. (2008). Opinion building on a socio-scientific issue: the case of genetically modified plants. *Journal of Biological Education*, 42(2), 60-65.
<https://doi.org/10.1080/00219266.2008.9656112>
- Ennis, R. (1989). Critical thinking and subject specificity: Clarification and needed research. *Educational Researcher*, 18(3), 4-10. <https://doi.org/10.3102/0013189X018003004>
- Ennis, R. H. (1987). A taxonomy of critical thinking dispositions and abilities. In J. B. Baron ve R. J. Sternberg (Eds.), *Teaching thinking skills: Theory and practice* (s. 9–26). W H Freeman/Times Books/ Henry Holt ve Co.
- Ennis, R. H. (2013). "Critical thinking across the curriculum (CTAC)". *OSSA Conference Archive*. 44. <https://scholar.uwindsor.ca/cgi/viewcontent.cgi?article=2014&context=ossaarchive> sayfasından erişilmiştir.
- Erduran, S., Simon, S. ve Osborne, J. (2004). Tapping into argumentation: Developments in the application of Toulmin's argument pattern for studying science discourse. *Science Education*, 88 (6), 915-933. <https://doi.org/10.1002/sce.20012>
- European Commission (2018). *Commission staff working document: Proposal for a council*

- recommendation on key competences for lifelong learning, Brussels.* https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:395443f6-fb6d-11e7-b8f5-01aa75ed71a1.0001.02/DOC_1veformat=PDF sayfasından erişilmiştir.
- Felton, M. ve Kuhn, D. (2001). The development of argumentive discourse skills. *Discourse Processes*, 32(2), 135-153. https://www.tc.columbia.edu/faculty/dk100/faculty-profile/files/001_Thedevelopmentofaargumentivediscourseskills.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Gann, D. (2013). A few considerations on critical thinking instruction. https://www.academia.edu/4212254/A_Few_Considerations_on_Critical_Thinking_Instruction sayfasından erişilmiştir.
- Gillies, R. M. ve Khan, A. (2009). Promoting reasoned argumentation, problem-solving and learning during small-group work. *Cambridge Journal of Education*, 39(1), 7- 27. <https://doi.org/10.1080/03057640802701945>
- Halpern, D. F. (1998). Teaching critical thinking for transfer across domains: Disposition, skills, structure training, and metacognitive monitoring. *American Psychologist*, 53(4), 449–455. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.53.4.449>
- Hashemi, M. R., Behrooznia, S. ve Mahjoobi, F. M. (2014). A critical look into iranian efl university students' critical thinking and argumentative writing. *Iranian Journal of Applied Linguistics (IJAL)*, 17 (1), 71-92. <http://ensani.ir/file/download/article/20150118153650-9829-50.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Jimenez-Aleixandre, P. M., Bugallo Rodriguez, A. ve Duschl, A. R. (2000). Doing the lesson” or “doing science”: Argument in high school genetics. *Science Education*, 84(6),757-792. https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/14591/mod_resource/content/1/Doing_the_Lesson.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kabapınar, Y. (2012). *Kuramdan uygulamaya hayat bilgisi ve sosyal bilgiler öğretimi* (3. Baskı). Ankara: Pegem Akademi.
- Kabilan, M. K. (2000). Creative and critical thinking in language classrooms. *The Internet TSL Journal*, 6 (6), 1-3. <http://iteslj.org/Techniques/Kabilan-CriticalThinking.html> sayfasından erişilmiştir.
- Kadayıfçı, H., Atasoy, B. ve Akkuş, H. The correlation between the flaws students define in an argument and their creative and critical thinking abilities. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 47, 802 – 806. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2012.06.738>
- Kana, F. (2013). *Argümantasyona dayalı dil eğitimi yaklaşımının Türkçe öğretmeni eğitiminde uygulanmasına yönelik karma gömülü deneysel çalışma*. (Yayın No: 356348) [Doktora tezi, Çanakkale Onsekiz Mart Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kantar, S. (2022). *Model tabanlı argümantasyon uygulamalarının 7.sınıf "Saf Madde ve Karışımlar" ünitesinde akademik başarı, sorgulama ve tartışma becerileri üzerine etkisi*. (Yayın No: 753855) [Yüksek lisans tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Karakaş, H. ve Sarıkaya, R. (2020). The effect of argumentation-based teaching performed for environment-energy issues on critical thinking of prospective classroom teachers. *Ilkogretim Online - Elementary Education Online*, 19 (1), 366-383. <http://dx.doi.org/10.17051/ilkonline.2020.661855>
- Karasar, N. (2020). *Bilimsel araştırma yöntemi: Kavramlar ilkeler teknikler*(35. Basım). Ankara: Nobel.

- Karcılı, I. (2022). *Argümantasyon temelli sosyobilimsel konu öğretiminin 7. sınıf öğrencilerinin akademik başarılarına, argümantasyon düzeylerine, karar verme becerilerine ve karar verme stillerine etkisi.* (Yayın No: 760027) [Doktora tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kızılkaya, K. Y. (2021). *Fen bilimleri öğretmen adaylarının informal muhakeme biçimleri ve sosyobilimsel muhakeme yeterlikleri.* (Yayın No: 682214) [Yüksek lisans tezi, Ahi Evran Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kolsto, S. D. (2001). Scientific literacy for citizenship: Tools for dealing with controversial, socio-scientific issues. *Science Education*, 85(3), 291-310. <https://doi.org/10.1002/sce.1011>
- Kuhn, D. (1999). A developmental model of critical thinking. *Educational Researcher*, 28(2), 16-25. https://www.tc.columbia.edu/faculty/dk100/faculty-profile/files/uhn_1999_Adevelopmentalmodelofcriticalthinking.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Kunsch, D. W., Schnarr, K. ve van Tyle, R. (2014). The use of argument mapping to enhance critical thinking skills in business education. *Journal Of Education For Business*, 89(8), 403-410. <https://doi.org/10.1080/08832323.2014.925416>
- Kutluer, M. (2020). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının 8. sınıf öğrencilerinde madde döngüleri ve çevre sorunları konusundaki başarılarına ve argümantasyon seviyelerine etkisi.* (Yayın No: 620351) [Yüksek lisans tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kül, T. (2019). *Argümantasyon tabanlı öğretimin 7. sınıf öğrencilerinin bilimsel süreç becerileri ve argümantasyon becerileri üzerine etkisi.* (Yayın No: 586250) [Yüksek lisans tezi, Afyon Kocatepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lai, E. R. (2011). *Critical thinking: A literature review.* Research report. <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&vtype=pdf&doi=b42cfa5a2ad63a31fcf99869e7cb8ef72b44374> sayfasından erişilmiştir.
- Layco, E. ve Parico, A. (2020). A descriptive analysis of the critical thinking and argumentation skills of science, technology, engineering, and mathematics students. *International Journal of Innovation, Creativity and Change*, 14(8), 422-434. <https://doi.org/10.13140/RG.2.2.13209.03684> sayfasından erişilmiştir.
- Lin, Y. (2018). Developing critical thinking in EFL classes. In developing critical thinking in EFL classes. <https://doi.org/10.1007/978-981-10-7784-5>
- Lipman, M. (1988). Critical thinking—What can it be? *Educational Leadership*, 46(1), 38–43. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED352326.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Lu, J. ve Zhang, Z. (2013). Assessing and supporting argumentation with online rubrics. *International Education Studies*, 6(7), 66-77. <https://dx.doi.org/10.5539/ies.v6n7p66>
- McPeck, J. E. (1984). Stalking beasts, but swatting flies: The teaching of critical thinking. *Canadian Journal of Education / Revue Canadienne de l'éducation*, 9(1), 28–44. DOI: <https://dx.doi.org/10.2307/1494448>
- Means, L.M. ve Voss, J. F. (1996). Who reasons well? Two studies of informal reasoning among children of different grade, ability, and knowledge levels. *Cognition and Instruction*, 14(2), 139-178. https://doi.org/10.1207/s1532690xci1402_1
- MEB. (2018). *Sosyal bilgiler dersi öğretim programı.* Ankara. <http://mufredat.meb.gov.tr/Dosyalar/201812103847686-SOSYAL%20B%C4%B0LG%C4%B0LER%20C3%96%C4%9ERET%C4%B0M%20PROGRAMI>

%20.pdf sayfasından erişilmiştir.

- MEB (2023). *K12 beceriler çerçevesi: Türkiye bütüncül modeli*. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü.
- MEB (2024). Sosyal bilgiler dersi öğretim programı: Türkiye yüzyılı maarif modeli. Ankara: Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. https://sosyalbilgiler.biz/forum/konu/yeni-oegretim-programi-aciklandi.72197/#google_vignette
- Mecit, Ö. (2006). *7E öğrenme evresi modelinin beşinci sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme yeteneği gelişimine etkisi*. (Yayın No: 181125) [Doktora tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Memiş, E. (2017). Argümantasyon uygulamalarına katılan öğretmen adaylarının küçük grup tartışmalarına ilişkin görüşleri. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 25(5), 2037- 2056. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/349100> sayfasından erişilmiştir.
- Memiş Çakır, S. (2023). *Argümantasyona dayalı sosyal bilgiler öğretiminin 5. sınıf öğrencilerinin argümantasyon düzeyine ve tartışmaya istekliliklerine etkisi*. (Yayın No: 791682) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Meral, E. (2018). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının öğrencilerin akademik başarılarına eleştirel düşünme eğilimlerine ve argüman oluşturma becerilerine etkisi*. (Yayın No: 524362) [Doktora tezi, Atatürk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Monte-Sano, C. (2012). What makes a good history essay? Assessing historical aspects of argumentative writing. *Social Education*, 76(6), 294–298. https://www.socialstudies.org/system/files/publications/articles/se_7606294.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Nussbaum, E. M. (2002). Scaffolding argumentation in the social studies classroom. *The Social Studies*, 93(2), 79-83. <https://doi.org/10.1080/00377990209599887>
- Nussbaum, E. M. (2008). Using argumentation Vee diagrams (AVDs) for promoting argument counterargument integration in reflective writing. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 549- 565. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.100.3.549>
- Nussbaum, E. M. (2011). Argumentation, dialogue theory, and probability modeling: Alternative frameworks for argumentation research in education. *Educational Psychologist*, 46(2), 84-106. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.558816>
- Ocak, A. (2022). *“Plastik atıklar, yayla turizmi ve hes” sosyobilimsel konularına yönelik informal muhakeme desenleri ve argüman kalitesi: sınıflararası bir karşılaştırma*. (Yayın No: 707353) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- OECD (2019). *PISA 2018 assessment and analytical framework*. Paris: OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/19963777>
- Öz, M. (2020). *Fen eğitiminde argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımı ve çoklu modsal betimleme kullanımının öğrencilerin akademik başarılarına ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi*. (Yayın No: 620325) [Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Özbaş, B. Ç. ve Kılıç, A. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretimine ilişkin inanç ve deneyimleri. *Buca Eğitim Fakültesi Dersgisi*, 56, 529-554.
- Özbay, S. (2012). *İnformel çıkarsamalı akıl yürütmede öğrencilerin örneklem hakkındaki akıl yürütme ve düşünme süreçleri*. (Yayın No: 325765) [Yüksek lisans tezi, Pamukkale Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Özcan, N. Y. (2019). *Argümantasyon temelli sosyal bilgiler öğretiminin öğrencilerin akademik başarı, tutum ve eleştirel düşünme becerisine etkisi*. (Yayın No: 581350) [Yüksek lisans tezi, Ordu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Öztürk, B. ve Günel, M. (2015). Öğretmen perspektifinden yazma ve yazmanın öğrenme amaçlı kullanımı: Ölçme envanteri geliştirme ve pilot uygulama. *İlköğretim Online*, 14(2), 713-733. <https://doi.org/10.17051/ilo.2015.60822>
<https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/91142> sayfasından erişilmiştir.
- Öztürk, İ (2019). *Argümantasyon tabanlı biyoloji laboratuvar dersinin fen bilimleri öğretmen adaylarının argümantasyon oluşturma becerilerine, akademik başarılarına ve biyoloji laboratuvar dersine yönelik tutumlarına etkisi*. (Yayın No: 548262) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Patronis, T., Potari, D. ve Spiliotopoulou, V. (1999). Students' argumentation in decision-making on a socio-scientific issue: Implication for teaching. *International Journal of Science Education*, 21(7), 745-754. <https://doi.org/10.1080/095006999290408>
- Paul, R. (1992). Critical thinking: What, why, and how. *New Directions for Community Colleges*, (77), 3-24. <https://doi.org/10.1002/cc.36819927703>
- Pearson, P. D., Griffo, V., Miller, C. ve Olson, B. (2018). Argumentation across the disciplines. New York, NY: Literacy Design Collaborative. https://lcp-productionsecure.s3.amazonaws.com/resource_files/files/000/000/342/original/ArgumentationAcrossTheDisciplines_03.20.18.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Rachmatya, R. ve Suprpto, N. (2020). THE correlation of scientific argumentation and critical thinking on global warming materials in Sman 19 Subaraya. *Inovasi Pendidikan Fisika*, 9(2), 192-199. <https://doi.org/10.26740/ipf.v9n2.p%25p>
- Rand. A. (2004). *Kapitalizm: Bilinmeyen ideal*. İstanbul: Plato Film Yayınları.
- Sadler, T. D. (2003). *Informal reasoning regarding socioscientific issues: The influence of morality and content knowledge*. Unpublished doctoral dissertation, University of South Florida. <https://www.proquest.com/openview/8de866ed8765bd9c7954b35ff4bf797c/1?pq-origsite=gscholarvecbl=18750vediss=y> sayfasından erişilmiştir.
- Sadler, T. D. (2004). Informal reasoning regarding socioscientific issues: A critical review of research. *Journal of Research in Science Teaching*, 41(5), 513-536. <https://doi.org/10.1002/tea.20009>
- Sadler, T. D. ve Zeidler, D. L. (2005). The significance of content knowledge for informal reasoning regarding socio-scientific issues: Applying genetics knowledge to genetic engineering issues. *Science Education*, 89(1), 71-93. <https://doi.org/10.1002/sc.20023>
- Saraçaloğlu, A., S., Aktamış, H. ve Delioğlu, Y. (2011). The impact of the development of prospective teachers' critical thinking skills on scientific argumentation training and on their ability to construct an argument. *Journal of Baltic Science Education*, 10(4), 243-260. https://www.scientiasocialis.lt/jbse/files/pdf/vol10/243-260.Saracaloglu_Vol.10.4.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Secor, M. J. (1987). Recent research in argumentation theory. *The Technical Writing Teacher*, 15(3), 254-337.
- Seferoğlu, S. ve Aybıyık, C. (2006). Eleştirel düşünme ve öğretimi. *H. Ü. Eğitim Fakültesi Dergisi*, 30, 193-200. https://yunus.hacettepe.edu.tr/~sadi/yayin/Seferoglu-Akbıyık_EFDergisi-2006_Eles.Dusun.pdf sayfasından erişilmiştir.
- Sevgi, Y. (2016). *Gazete haberlerindeki sosyobilimsel konuların argümantasyon yöntemiyle*

tartışılmasının ortaokul 7. sınıf öğrencilerinin eleştirel düşünme, karar verme ve argümantasyon becerilerine etkisi. (Yayın No: 435385) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Shapiro, S.S., Wilk, M.B. ve Chen, H.J. (1968) A comparative study of various tests of normality. *Journal of the American Statistical Association*, 63(324), 1343-1372. <https://doi.org/10.2307/2285889>
- Shi, Y. (2020). Talk about evidence during argumentation. *Discourse Processes*, 57(9), 770-792. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2020.1777498>
- Silva, E. (2009). Measuring skills for 21st-century learning. *Phi Delta Kappan*, 90(9), 630- 634. <https://doi.org/10.1177/003172170909000905>
- Sönmez, E. (2017). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının fen bilgisi öğretmen adaylarının eleştirel düşüncelerine ve genel kimya başarılarına etkisi.* (Yayın No: 498313) [Doktora tezi, Kastamonu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sönmez, V. ve Alacapınar, G. F. (2018). *Örneklendirilmiş bilimsel araştırma yöntemleri* (6. Baskı). Ankara: Anı.
- Stephenson, N. ve Sadler-McKnight, N. (2016). Developing critical thinking skills using the science writing heuristic in the chemistry laboratory. *Chemistry Education Research and Practice*, 17(1), 72-79. <https://doi.org/10.1039/C5RP00102A>
- Suryani, L. A., Putry, H. P. ve Khair, H. (2021). The correlation between students' critical thinking and argumentative writing skills at the fifth semester in Iain Bukittinggi. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(1). <https://doi.org/10.24256/foster-jelt.v2i1.26>
- Swartz, R. J. (2008). Teaching students how to analyze and evaluate arguments in history, *The Social Studies*, 99(5), 208-216. <https://doi.org/10.3200/TSS5.99.5.208-216>
- Şahin, E. (2016). *Argümantasyon tabanlı bilim öğrenme yaklaşımının üstün yetenekli öğrencilerin akademik başarılarına üstbilgi ve eleştirel düşünme becerilerine etkisi.* (Yayın No: 419350) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Şahin, S. (2016). *Zenginleştirilmiş eğitim programının öğrencilerin eleştirel düşünme becerileri, problem çözme becerileri ve matematik kaygısı üzerine etkisinin incelenmesi.* (Yayın No: 421621) [Doktora tezi, Dumlupınar Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Ten Dam, G. ve Volman, M. (2004). Critical thinking as a citizenship competence: teaching strategies. *Learning and Instruction*, 14 (4), 359-379. <https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2004.01.005>
- Tonus, F. (2012). *Argümantasyona dayalı öğretimin ilköğretim öğrencilerinin eleştirel düşünme ve karar verme becerileri üzerine etkisi.* (Yayın No: 315068) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Topçu, M. S. (2008). *Fen öğretmen adaylarının sosyobilimsel konular hakkındaki kritik düşünme yetenekleri ve bu yetenekleri etkileyen faktörler.* (Yayın No: 228430) [Doktora tezi, Orta Doğu Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Topçu, M. S. (2010). Development of attitudes towards socioscientific issues scale for undergraduate students. *Evaluation ve Research in Education*, 23(1), 51-67. <https://doi.org/10.1080/09500791003628187>
- Torun, F. (2015). *Sosyal bilgiler dersinde argümantasyon temelli öğretim ve karar verme beceresi arasındaki ilişki düzeyi.* (Yayın No: 421458) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.

- Tümay, H. ve Köseoğlu, F. (2011). Kimya öğretmen adaylarının argümantasyon odaklı öğretim konusunda anlayışlarının geliştirilmesi. *Türk Fen Eğitimi Dergisi*, 8(3), 105-119. https://www.researchgate.net/publication/264129500_Kimya_Ogretmen_Adaylarinin_Argumantasyon_Odakli_Ogretim_Konusunda_Anlayislarinin_Gelistirilmesi sayfasından erişilmiştir.
- Uluçınar Sağır, Ş., Soylu, İ. ve Bolat, A. (2021). 7. sınıf öğrencilerinin kuvvet ve enerji ünitesindeki argümantasyon seviyelerinin belirlenmesi. *Anadolu Journal of Educational Sciences International*, 11(1), 184-203. <https://doi.org/10.18039/ajesi.726305>
- Urhan, G. (2016). *Argümantasyon tabanlı öğrenme ortamlarında öğrencilerin argüman kalitelerinin ve informal akıl yürütme becerilerinin incelenmesi*. (Yayın No: 450183) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- van Gelder, T. J. (2015). Using argument mapping to improve critical thinking skills. In M. Davies ve R. Barnett (Eds.), *The palgrave handbook of critical thinking in higher education* (s. 183–192). Basingstoke U.K. : Palgrave Macmillan. <https://thinkeranalytix.org/wp-content/uploads/2018/09/TvG-Using-argument-mapping-to-improve-critical-thinking-skills-2015.pdf> sayfasından erişilmiştir.
- Voss, J. F. ve Van Dyke, J. A. (2001). Argumentation in psychology. *Discourse Processes*, 32(2 ve 3), 89-111. <https://doi.org/10.1080/0163853X.2001.9651593>
- Walker, K. A. ve Zeidler, D. A. (2007). Promoting discourse about socioscientific issues through scaffolded inquiry. *International Journal of Science Education*, 29(11), 1387-1410. <https://doi.org/10.1080/09500690601068095>
- Weinberger, A. ve Fischer, F. (2006) Framework to analyze argumentative knowledge construction in computer-supported collaborative learning. *Computers ve Education*, 46(1), 71–95. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.04.003>
- Wu, Y. T. ve Tsai, C. C. (2007). High school students' informal reasoning on a socio- scientific issue: Qualitative and quantitative analyses. *International Journal of Science Education*, 29(9), 1163-1187. <https://doi.org/10.1080/09500690601083375>
- Zieffler, A., Garfield, J., Delmas, R. ve Reading, C. (2008). A framework to support research on informal inferential reasoning. *Statistics Education Research Journal*, 7(2), 40-58. [https://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ7\(2\)_Zieffler.pdf](https://www.stat.auckland.ac.nz/~iase/serj/SERJ7(2)_Zieffler.pdf) sayfasından erişilmiştir.
- Zohar, A. ve Nemet, F. (2002). Fostering students' knowledge and argumentation skills through dilemmas in human genetics. *Journal of Research in Science Teaching*, 39(1), 35- 62. <https://doi.org/10.1002/tea.10008>

İletişim/Correspondence

Dr. Eren ZORLU
erenzorlu704@gmail.com
 Prof. Dr. Seyit ATEŞ
seyitates@gmail.com

Reading Beliefs and Parental Self-Regulation Skills of Parents with Preschool Children

Gülhan YILMAZ BURSA, Anadolu University, ORCID ID: 0000-0003-2124-7013

Müge KUNT BAYRAMOĞLU, Eskişehir Osmangazi University, ORCID ID: 0000-0002-4603-8210

Abstract

Parents' ability to make behavioral, affective and cognitive adjustments is considered valuable in terms of adapting to the role of being a parent. This is explained by the concept of parenting self-regulation. Another important point in parents' interactions with their children is their beliefs. At this point, parents' book reading beliefs draw attention from the studies in the literature. The aim of this study is to examine the book reading beliefs and parenting self-regulation perceptions of parents with children aged 2-6 years and to reveal the relationship between them. This study is a relational survey model, which is one of the quantitative research designs. The participant group consisted of a total of 1108 people, 603 mothers and 505 fathers. "Parental Reading Belief Scale" was used to reveal the reading beliefs of the parents participating in the study, and "Me as a parent: parenting self-regulation scale" was used to reveal parental self-regulation skills. The results show that parents' reading beliefs and self-regulation skills are positively correlated with each other in general. It was found that there was a significant difference between parents' book reading beliefs and parental self-regulation skills and the variables of parents' age, education level, and number of children they have.

Keywords: Reading belief, parental self-regulation, parent, mother, father, preschool period



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1367-1388
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1489348

[Article Type](#)
Research Article

[Received](#)
24.05.2024

[Accepted](#)
22.11.2024

Suggested Citation

Yılmaz Bursa, G. & Kunt Bayramoğlu (2024). Reading beliefs and parental self-regulation skills of parents with preschool children, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1367-1388. DOI: 10.17679/inuefd.1489348

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Parenting is a dynamic process that continues throughout the child's development and is expected to support interaction-based development (Bornstein et al., 2010; Chen et al., 2021). This early interaction with infants increases the child's chances of survival and growth. Parents' ability to make behavioral, affective, and cognitive adjustments is considered valuable in terms of adapting to the parenting role (Sanders & Mazzucchelli, 2013). This is explained by the concept of parenting self-regulation. "Parental self-regulation" defines the capacity of parents to manage their emotional states in their parenting roles (McClelland et al., 2018). Another important point in parents' interactions with their children is their beliefs. Because parents' beliefs affect their behaviors (Farrell & Lim, 2005). At this point, parents' book reading beliefs draw attention from the studies in the literature. Interaction-based book reading activities with children have been repeatedly associated with positive developmental outcomes (Bus et al., 1995; Fletcher & Reese, 2005). It has been observed that children who are read to frequently and early in life have better language development than children who are read to less frequently or later in life (Dunst et al., 2012). In the light of all this information, it was a matter of curiosity in this study how there is a relationship between parents' beliefs about reading books to their children and their self-regulation skills.

Purpose

In the literature, it is seen that there are studies conducted with different methods on parents' reading beliefs and self-regulation skills. It is seen that studies on self-regulation skills focusing on both adults and children have increased in recent years. However, it is understood that studies on self-regulation of mothers and fathers are also in the majority, but there are fewer studies on self-regulation as parents. In this study, it was aimed to examine the relationship between parental self-regulation skills and reading beliefs of parents whose children are between the ages of 2-6.

Method

This study, which aims to examine the book reading beliefs and parental self-regulation perceptions of parents with children aged 2-6 years, is in the relational survey model, one of the quantitative research designs (Büyükoztürk, 2019). In line with the purpose of the study, the participant group consisted of a total of 1108 people, 603 mothers and 505 fathers, with children aged 2-6 years. The "Parental Reading Belief Scale" was used to reveal the reading beliefs of the parents participating in the study, and the "Me as a parent: parenting self-regulation scale" was used to reveal parental self-regulation skills. "Demographic Information Form" was used to obtain demographic information. After determining whether the data were normally distributed or not, non-parametric statistics were used because it was determined that the variances were not homogeneous.

Findings

The relationship between parents' book reading beliefs and parental self-regulation skills was tried to be revealed by Spearman Correlation analysis, and it is seen that there is a statistically significant positive relationship between parents' book reading beliefs and parental self-regulation skills. It was revealed that there was a statistically significant difference between parents' book reading beliefs and parental self-regulation skills according to the status of being a parent. It was found that the scores obtained from both scales did not change depending on the gender of the children the parents had. There is a significant difference between parents' reading beliefs and parental self-regulation skills and age. It is seen that there is no significant difference between the economic level of parents and parental self-regulation skills, but there is a significant difference between them and book reading beliefs. There is a significant

difference between parents' book reading beliefs and parental self-regulation skills and educational level variable. There is a significant difference between parents' book reading beliefs and parental self-regulation skills and the number of children they have.

Discussion & Conclusion

The results show that parents' reading beliefs and self-regulation skills are positively correlated with each other in general. When demographic variables are analyzed, it is understood that there are statistically significant differences between mothers and fathers and that mothers generally have higher reading beliefs and self-regulation skills. Variables such as age and educational level are also significantly related to reading beliefs and self-regulation skills. On the other hand, it was found that the gender of the children and the age of the children were not significantly related to reading beliefs and parental self-regulation skills. In addition, it was determined that parents' economic level was not significantly related to parental self-regulation skills but was significantly related to their book reading beliefs.

Okul Öncesi Dönem Çocuğu Olan Ebeveynlerin Okuma İnançları ile Öz Düzenleme Becerileri

Gülhan YILMAZ BURSA, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-2124-7013

Müge KUNT BAYRAMOĞLU, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-4603-8210

Öz

Ebeveynlerin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel düzenlemeler yapabilmesi ebeveyn olma rolüne uyum sağlanması açısından değerli görülmektedir. Bu durum ebeveynlik öz düzenlemesi kavramıyla açıklanmaktadır. Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerinde önemli bir diğer nokta ise inançlarıdır. Bu noktada literatürde yer alan araştırmalardan ebeveynlerin kitap okuma inançları dikkat çekmektedir. Bu çalışmanın amacı, 2-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme algılarının incelenmesi ve aralarındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasıdır. Nicel araştırma desenlerinden ilişkisel tarama modeline uygun olarak gerçekleştirilmiştir. Katılımcı grup 603 anne ve 505 baba olmak üzere toplam 1108 kişiden oluşmaktadır. Araştırmaya katılan ebeveynlerin kitap okuma inançlarının ortaya çıkarılabilmesi için "Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği", ebeveynlerin öz düzenleme becerilerinin ortaya çıkarılması için "Ebeveyn olarak ben: ebeveynlik öz düzenleme ölçeği" kullanılmıştır. Sonuçlar, ebeveynlerin genel olarak kitap okuma inançlarının ve öz düzenleme becerilerinin birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri ile sahip oldukları çocuk sayısı, ebeveynlerin yaşı ve eğitim düzeyleri değişkenleri arasında anlamlı bir fark olduğu çıkmıştır.

Anahtar Kelimeler: Okuma İnançları, Ebeveynlik Öz Düzenlemesi, Ebeveyn, Anne, Baba, Okul Öncesi dönem



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1367-1388

DOI
10.17679/inuefd.1489348

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
24.05.2024

Kabul Tarihi
22.11.2024

Önerilen Atıf

Yılmaz Bursa, G. & Kunt Bayramoğlu (2024). Okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançları ile öz düzenleme becerileri. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1367-1388. DOI: 10.17679/inuefd.1489348

1. Giriş

Ebeveynlik, çocuğun gelişimi boyunca devam eden dinamik bir süreçtir ve gelişimin etkileşim temelinde desteklenmesi beklenmektedir (Bornstein vd., 2010; Chen vd., 2021). Bebekler ile ona bakım veren kişi/kişiler arasındaki etkileşim doğum öncesinde başlamaktadır. Bu etkileşim doğumla birlikte jestler, gülümsemeler, ağlamalar ve karşılıklı bakışlar gibi iletişim yöntemleriyle daha da güçlü hale gelmektedir. Erken etkileşimi başlatan bu karşılıklı iletişim, anne ya da birincil bakımı sağlayan kişi ile bebek arasında bir bağ kurulmasını sağlamaktadır. Kurulan bağ çocukların fiziksel, duygusal, sosyal ve bilişsel gelişimini önemli ölçüde etkilemektedir (Rocha vd., 2020). Çocukluk boyunca devam eden bu kaliteli etkileşim, çocuğun güvenli ve sevgi dolu bir ortamda büyümesini sağlamakta ve onun duygusal sağlığını güçlendirmektedir. Ayrıca, erken dönemde annesi veya bakım vereniyile kurduğu güçlü bağlar, çocuğun ilerleyen yaşamında sağlıklı ilişkiler kurmasına ve duygusal dayanıklılığını artırmasına yardımcı olmaktadır (Feldman vd., 2004). Bu nedenle, bebeklerle yapılan bu erken etkileşim, çocuğun hayatta kalma ve büyüme şansını artırırken, sağlıklı bir birey olma yolunda önemli bir temel oluşturmaktadır. Bu noktada ebeveynlik rolüne başarılı bir şekilde uyum sağlanması için güçlendirilmesi gereken yönlerin belirlenmesi ve çocuklarla etkileşimi artırmaya yönelik ebeveyn davranışlarının neleri içerdiğinin ortaya çıkarılması gerektiği düşünülmektedir.

Ebeveynlerin davranışsal, duyuşsal ve bilişsel düzenlemeler yapabilmesi, ebeveyn olma rolüne uyum sağlanması açısından değerli görülmektedir (Sanders ve Mazzucchelli, 2013). Bu durum ebeveynlik öz düzenlemesi kavramıyla açıklanmaktadır. "Ebeveynlik öz düzenleme", anne babaların ebeveyn olma rolünde duygusal durumlarını yönetebilme kapasitelerini tanımlamaktadır. Bununla birlikte ebeveynlerin kendi duygusal tepkilerini, stresle başa çıkma becerilerini ve duygusal dengeyi düzenleme becerilerini içermektedir. Ebeveynlerin duygusal dengesi, çocuklarıyla kurdukları ilişkide önemli bir yere sahiptir (McClelland vd, 2018). Örneğin, bir ebeveynin kendisini sakin ve dengeli hissetmesi, çocuğunun gereksinimlerini daha iyi anlamasına ve uygun bir şekilde yanıtlamasına yardımcı olabilmektedir. Bu nedenle, ebeveynlerin öz düzenleme becerileri, çocuklarının gelişimlerine doğrudan katkı sağlamaktadır. Ebeveynlik öz düzenlemesi, davranışlarında planlı olmayı, gerekliyse davranışlarını değiştirebilmeyi, çocuğu için değerler oluşturmayı ve eğitimsel hedefler belirlemeyi, beklenmedik bir durumla karşılaşınca çözüm odaklı olmayı, bir engelle karşılaştığında üstesinden gelebilmeyi hem kendisinin hem de çocuklarının davranışlarını gözlemleyebilmeyi içermektedir (Sanders, 2008). Kısacası ebeveynlerin öz düzenleme becerileri çocuğun gelişiminde ve çocukla olan etkileşimde kritik rol oynamaktadır (Barros vd., 2015).

Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerinde önemli bir diğer nokta ise inançlarıdır. Çünkü ebeveynlerin inançları davranışlarını etkilemektedir (Farrell ve Lim, 2005). Ebeveynlik inançları çocuğun yaşamını etkileyecek her konuda araştırılabilir ve bu inançların çocukların yüksek yararını sağlayıcı davranışlara evrilmesi noktasında çalışmalar planlanabilir. Ebeveynlerin çocuklarıyla etkileşimlerini çocuğun doğasına güvenen bir inanç boyutuna taşımak uygulamaları zenginleştirecektir. Bu noktada literatürde yer alan araştırmalardan ebeveynlerin kitap okuma inançları dikkat çekmektedir. Çocuklarla özellikle etkileşime dayalı kitap okuma etkinlikleri olumlu gelişimsel sonuçlarla ilişkilendirilmiştir (Bus vd., 1995; Fletcher ve Reese, 2005). Yaşamın erken dönemlerinden itibaren daha sık kitap okunan çocukların, daha az sıklıkta veya daha geç yaşlarda kitap okunan çocuklara kıyasla dil gelişimlerinin daha iyi düzeyde olduğu görülmüştür (DeBaryshe, 1993; Dunst vd., 2012). Çocuklara kitap okumanın ve okurken onlarla aktif olarak ilgilenmenin faydaları önemle vurgulanan bir konudur (Phillips vd., 2008). Ancak okuma uygulamalarının önemi hakkında ebeveyn inançlarına neyin katkıda bulunduğu hakkında daha az şey bilinmektedir.

Araştırmalar, ebeveynlerin okuma inançlarının erken okuma uygulamalarına üç önemli katkı sağladığını belirtmiştir. Bunlar, annelerin çocuk gelişimi hakkındaki bilgileri (Benasich ve Brooks-Gunn, 1996), okumanın faydaları, önemi ve uygulanabilirliği hakkındaki inançları (DeBaryshe, 1995) ile geleneksel hikâye anlatımı ve aile okuma uygulamaları gibi kültürel

faktörlerdir (Heath, 1983). Bu bilgilere dayanarak kitap okuma inançlarının ebeveynlik öz düzenleme davranışlarından nasıl beslendiği merak konusu olmuştur.

Literatürde ebeveynlerin kitap okuma inançları ve öz düzenleme becerileri ile ilgili farklı yöntemlerle gerçekleştirilen araştırmaların olduğu görülmektedir. Özellikle son otuz yılda birçok farklı ülkede ebeveynlerin okuma inancına yönelik araştırmaların yapıldığı anlaşılmaktadır. Bu çalışmaların ortak özelliği ise okuma inancını belirlemek için Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği'nin (Parent Reading Belief Inventory) kullanılmış olmasıdır (DeBaryshe ve Binder, 1994; İflazoğlu-Saban vd., 2018; Krijnen vd., 2021; Sabjan, 2018; Weigel vd., 2006). Ebeveyn Okuma İnançları Ölçeği'ni geliştiren DeBaryshe ve Binder (1994) aynı zamanda ebeveynlerin okul öncesi çağıdaki çocuklarına kitap okumaya ilişkin inançları ile ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma sıklığı, sahip olunan kitap sayısı, okuma uygulamalarının başladığı yaş ve çocuklarıyla etkileşimlerindeki soru ve sözlü geri bildirim sıklığı arasında güçlü bir ilişki bulmuştur. Skibbe vd. (2008) de çalışmalarında Spesifik Dil Bozukluğu olan dört ve beş yaşındaki çocukların anneleri, tipik olarak dil becerileri gelişen çocukların annelerine göre okuryazarlık hakkında daha az olumlu inanç tanımlamış ve çocuklarıyla daha az kitap okuma faaliyetinde bulunmuşlardır. Meagher vd. (2008), bir grup anne ile beş ve altı yaşındaki çocuklarının okuma uygulamalarındaki inanç ve davranışlar arasındaki ilişkiyi araştırmıştır. Sonuçlar, okumanın öğrenmeyi içermesi gerektiğine inanan annelerin çocuklarıyla okurken daha öğrenme odaklı davranışlar sergilediğini (örn. daha kaliteli destek, daha spesifik sorular sorma, daha fazla bilgi sağlama), okumanın eğlenceli olması gerektiğine inananların ise çocuklarıyla okurken daha olumlu etkileşimlerde bulunduğunu (örn. daha yüksek düzeyde övgü, olumlu duygusal ton) göstermiştir. Öz düzenleme becerileriyle ilgili gerek yetişkinlerin gerekse çocukların odağında gerçekleştirilen çalışmaların son yıllarda artış gösterdiği görülmektedir. Bununla birlikte anne ve babaların kendi öz düzenlemelerine ilişkin çalışmaların da çoğunlukta olduğu ancak ebeveyn olarak öz düzenlemesine ilişkin araştırmaların daha az olduğu anlaşılmaktadır. Ebeveyn öz düzenlemesiyle ilgili çalışmaların artması önemlidir. Çünkü ebeveynlik öz düzenlemesi ile yetişkinlerin genel öz düzenlemesi arasında farklılıklar bulunmaktadır. Ebeveynlik öz düzenlemesi, bireyin yalnızca kendi duygusal, davranışsal ve bilişsel süreçlerini değil, aynı zamanda çocuklarıyla olan etkileşimlerini de kapsamaktadır. Ebeveynlik, gün boyu ve yıllar boyunca süren bir öz düzenleme gerektirmektedir. Ebeveynler, çocuklarının ihtiyaçlarına sürekli yanıt vermek zorunda oldukları için düzenleyici becerilerini uzun vadeli ve sürekli olarak kullanırlar. Bu nedenle ebeveynlerle gerçekleştirilecek çalışmalarda özellikle "ebeveyn öz düzenlemesi" ne yer verilmesi değerli görülmektedir.

Yurt içinde ebeveynlik öz düzenlemesiyle ilgili gerçekleştirilen bir araştırmada (Yılmaz-Bursa, 2022) ebeveynlik öz düzenlemesiyle ilgili ölçeğin geçerlik-güvenirlik çalışmasının yapıldığı belirlenmektedir. Uluslararası literatürdeki araştırmalar incelendiğinde ise 0-3 yaş arası çocukları olan ebeveynlerle gerçekleştirilen çalışmalar da ortaya çıkmaktadır (Geeraerts vd., 2021). Bu çalışmada ebeveynlik öz düzenlemesi, çocuğun öz düzenlemesi ya da çocuğun davranış problemleriyle ilişkilendirilmiş ve bu durum ebeveynlik öz yeterlik boyutu ile açıklanmıştır. Ebeveynlik öz düzenlemesi, bu konuyla ilgili gerçekleştirilen çalışmaların çoğunda ebeveynlik uygulamaları ve ebeveyn tutumları ile açıklanmıştır.

Tüm bu bilgiler ışığında bu çalışmada ebeveynlerin çocuklarına kitap okuma inançları ile öz düzenleme becerileri arasında nasıl bir ilişki olduğu merak konusu olmuştur. Çocuklarının yaşları 2-6 arasında olan ebeveynlerin, çocuklarına kitap okuma inançlarıyla ebeveynlik öz düzenleme becerilerinin ortaya çıkarılmasını amaçlayan bu araştırmada aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır.

- Ebeveynlerin okuma inançları hangi düzeydedir?
- Ebeveynlerin ebeveynlik öz düzenleme becerileri hangi düzeydedir?
- Ebeveynlerin okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir ilişki var mıdır?
- Ebeveynlerin demografik değişkenlere göre okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri arasında istatistiksel olarak anlamlı fark var mıdır?

2. Yöntem

2.1. Araştırma Modeli

2-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme algılarının incelenmesi amaçlanan bu araştırma nicel araştırma deseninden biri olan ilişkisel tarama modelinden yararlanılmıştır. İlişkisel tarama modeli araştırmaları iki ya da daha fazla değişkenin arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılmasına yardımcı olur. Böylelikle istatistiksel kıyaslanmaların yapılmasına olanak tanınmaktadır (Büyüköztürk, 2019).

2.2. Evren ve Örneklem

Araştırmanın amacı doğrultusunda katılımcı grubu 2-6 yaş arası çocukları olan anne ve babalardan oluşmaktadır. TÜİK verilerine göre Türkiye nüfusunun %26'sını (22 milyon 206 bin 34) çocuklar oluşturmaktadır. 2023 yılında bu çocuk nüfusunun %24,1'i 0-4 yaş grubunda, %29,6'sı 5-9 yaş grubunda yer almaktadır. Araştırmanın evrenini oluşturan 2-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerin eşit seçilme olasılığının sağlanması amacıyla tesadüfi örnekleme yönteminden yararlanılmıştır (Şahin ve Gürbüz, 2018). Özellikle çalışmanın amacına bağlı olarak anne-baba ve çocuk yaş dağılımlarının birbirine sayı olarak yakın olmasına dikkat edilmiştir. Çalışma grubunu oluşturan ebeveynlere daha rahat ulaşabilmek amacıyla çevrimiçi (Google anket) olarak hazırlanmış ve birçok ebeveyn paylaşım sitelerinde paylaşılmıştır. Araştırmacıların kendi ebeveyn gruplarında, aile sağlık merkezlerine gelen ebeveynlere ve Türkiye'nin her bölgesine denk gelebilecek şekilde okul öncesi kurumlarında görev yapan öğretmenlere velilerine ulaştırabilmesi amacıyla bu formlar gönderilmiştir. Ebeveynlere çocuklarının yaş gruplarına bağlı olarak numara verilmiş ve kura çekilmiştir. Kura sonucu çıkan ebeveynler veri setine eklenmiştir. Kurada çıkmayan ebeveynler (934) veri setinden çıkarılmıştır. Veriler, çalışmaya gönüllü katılmayı onaylayan 1108 ebeveyninden toplanmıştır. Katılımcı gruba ilişkin demografik bilgiler tablo 1'de verilmiştir.

Tablo 1.

Demografik Bilgiler

Kişisel Bilgiler	Gruplar	N	%
Ebeveyn	Anne	603	54,4
	Baba	505	45,6
Ebeveyn Yaşı	22-25	42	3,8
	26-29	198	17,9
	30-35	488	44,0
	36-48	364	32,9
	48-56	16	1,4
Ekonomik Düzey	Düşük	10	0,9
	Ortanın Altı	64	5,8
	Orta	756	68,2
	Ortanın Üstü	252	22,7
	Yüksek	26	2,3
Ebeveyn Eğitim Durumu	İlkokul	85	7,7
	Ortaokul	122	11,0
	Lise	356	32,1
	Önlisans	140	12,6
	Lisans	346	31,2

	Lisansüstü	59	5,3
Çocuğunun Yaşı	2 yaş	166	15,0
	3 yaş	279	25,2
	4 yaş	308	27,8
	5 yaş	355	32,0
Çocuğun Cinsiyeti	Kız	584	52,7
	Erkek	524	47,3
Sahip Olunan Çocuk Sayısı	1 çocuk	326	29,4
	2 çocuk	410	37,0
	3 çocuk	176	15,9
	4 çocuk	48	4,3
	5 çocuk ve üstü	148	13,4

Tablo 1 incelendiğinde çalışmaya katılan ebeveynlerin %54,4'ü anne, %45,6'sı babadır. Ebeveynlerin yaşı 22 ile 56 arasında değişmektedir. Büyük çoğunluğu 30-35 yaş arasındadır (%44). Ebeveynlerin ekonomik düzeyi %68,2 olarak orta düzeydedir. Ebeveynlerin %7,7'si ilkokul, %11'i ortaokul, %32,1'i lise, %12,6'sı önlisans, %31,2'si lisans ve %5,3'ü lisansüstü eğitim düzeyi bulunmaktadır. Ebeveynlerin sahip oldukları çocukların yaşı 2 yaş (%15), 3 yaş (%25,2), 4 yaş (%27,8) ve 5 yaş (%32). Çocuklarının %52,7'si kız %47,3'ü erkektir. Sahip olunan çocuk sayısı 1 çocuk %29,4, 2 çocuk %37, 3 çocuk %15,9, 4 çocuk %4,3, 5 çocuk ve üstü %13,4'tür.

2.3. Veri Toplama Araçları

Araştırmaya katılan ebeveynlerin kitap okuma inançlarının ortaya çıkarılabilmesi için "Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği", ebeveynlik öz düzenleme becerilerinin ortaya çıkarılması için "Ebeveyn Olarak Ben: Ebeveynlik Öz Düzenleme Ölçeği" kullanılmıştır. Anne-baba olma durumu, ebeveynin yaşı, sosyoekonomik düzeyi, öğrenim durumu, çocuğunun yaşı ve cinsiyeti, sahip olunan çocuk sayısı gibi demografik bilgilerinin öğrenilebilmesi için "Demografik Bilgi Formu" kullanılmıştır. Veriler, çalışmaya gönüllü katılmayı onaylayan ebeveynlerden çevrimiçi (Google Anket) ortamda toplanmıştır. Google anket yolu ile ilk sayfada araştırmaya ilişkin bilgilerin yer aldığı gönüllü katılım formu yer almış ve onay veren kişiler veri toplama araçlarının yer aldığı bölümlere geçebilmişlerdir. Araştırmadan çekilmek isteyen katılımcıların sayfayı onaylamadan (gönder seçeneğine basmadan) çıkış yaparak ayrılacakları ilk sayfada belirtilmiştir. Bu çalışma gerçekleştirilebilmesi için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 28.12.2023 tarihli 47/78 sayılı Etik Kurul Kararı alınmıştır.

Ebeveyn Okuma İnanç Ölçeği: DeBaryshe ve Binder (1994) tarafından geliştirilen bu ölçme aracının Türkçe uyarlaması Şimşek-Çetin ve diğerleri (2014) tarafından gerçekleştirilmiştir. Ebeveynlerin, okul öncesi dönemindeki çocuklarına kitap okuma sürecine dair inançlarını ve bu sürecin amacına ilişkin düşüncelerini ortaya çıkarmayı hedeflemektedir. Ölçek yedi boyuttan (çevresel etki, alt boyutları şu şekildedir: sözel katılım, öğretimin etkililiği, olumlu etki, okuma yönergesi, bilgi kaynağı, kaynaklar) ve 42 maddeden oluşmaktadır. Yapılan çeviri, geçerlik ve güvenilirlik çalışmasında 2 madde ölçekten çıkarılmıştır. Ölçek dörtlü likert tipi seçeneklerinden oluşmaktadır. 16 ters bulunmaktadır. Ölçekten en düşük 88, en yüksek 160 puan alınmaktadır. Katılımcıların 112 puana yakın olan ortalamaları yüksek değer olarak değerlendirilmektedir. Ölçeğin toplamına ilişkin güvenilirlik katsayısı .79 olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveyn Olarak Ben: Ebeveynlik Öz Düzenleme Ölçeği: Hamilton, Matthews ve Crawford (2015) tarafından geliştirilen "Ebeveyn Olarak Ben: Ebeveynlik Öz Düzenleme Ölçeği" (Me as a Parent: Parenting Self-Regulation Scale (MaaP)) 6 ay ile 15 yaş arası çocukları olan ebeveynlerin ebeveynlik öz düzenleme becerilerinin ortaya çıkarılması amacıyla geliştirilmiştir. Türkçe

uyarlaması ve geçerlik-güvenirlik çalışması Yılmaz Bursa (2022) tarafından 0-1 yaş arası annelerle gerçekleştirilmiştir. Beşli likert tipi seçeneklerinden oluşan bu ölçek toplamda 16 madde ve öz yeterlilik, kişisel etkililik, öz yönetim ve öz yetkinlik olmak üzere dört alt boyuta sahiptir. Dört madde ters puanlanmaktadır. Ölçekten alınabilecek en az puan 16, en fazla 80 puandır. Ölçeğin iç tutarlılığı için Cronbach alfa değeri .814 olarak bulunmuştur. 2-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerle geçerlik ve güvenilirlik çalışması bu çalışmada gerçekleştirilmiştir.

Demografik Bilgi Formu: Araştırmacılar tarafından oluşturulan formda anne-baba olma durumu, ebeveynin yaşı, sosyoekonomik düzeyi, öğrenim durumu, çocuğunun yaşı ve cinsiyeti, sahip olunan çocuk sayısı gibi bilgileri içeren sorular yer almaktadır.

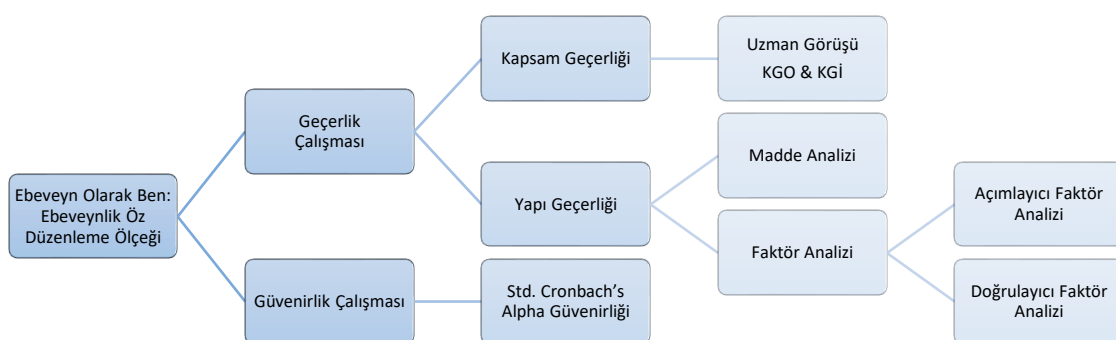
2.4. Verilerin Analizi

Verilerin analizi sürecinde ilk olarak verileri normal dağılıp dağılmadığına bakılmıştır. Bunun için normalite testlerinden biri olan Kolmogorov-Smirnov testi uygulanmıştır. Her iki ölçeğe ait puanların normal dağılım göstermediği görülmüştür (Kitap okuma inançları Stat:0,04, df: 1108, p:0,001; Öz düzenleme stat: 0,082 df: 1108, p: 0,001). Uç değerlere bakılmış ve Std. Residual min: -5,164 max: 3,043; Cook's Distance min:0,00 max:0,171 bulunmuştur. Hataların normal dağılıp dağılmadığı sonucu için histogram grafiğine bakılmış ve normal dağılmadığı görülmüştür. Tüm bu sonuçlar doğrultusunda varyansların homojen dağılım göstermediği ($p<,05$) bu nedenle de verilerin analizinde non-parametrik istatistikler kullanılmıştır. Ebeveynlerin öz düzenleme ile kitap okuma inançları arasındaki ilişkinin ortaya çıkarılabilmesi için Spearman Korelasyon analizi kullanılmıştır. Değişkenlere bağlı olarak ölçekler arasında anlamlı bir farklılık olup olmadığını belirlemek için ikili karşılaştırmalarda anne-baba olma durumu ve çocuğunun cinsiyeti gibi iki gruba Mann Whitney U-testi, ikiden fazla gruba sahip olan değişkenlerde ise (ebeveyn yaşı, ekonomik düzeyi, eğitim düzeyi, çocuğunun yaşı, sahip olunan çocuk sayısı) Kruskal Wallis testi kullanılmıştır (Büyüköztürk, 2019).

Ebeveynlik öz düzenleme ölçeği 2-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlere yönelik olarak envanterin geçerlik ve güvenilirlik çalışması için bazı çalışmalar gerçekleştirilmiştir (Şekil 1).

Şekil 1.

Ebeveyn Olarak Ben: Ebeveynlik Öz Düzenlemesi ölçeğinin geçerlik ve güvenilirlik çalışmalarına ilişkin analizler



Kapsam geçerliği için okul öncesi eğitimi ve çocuk gelişimi alanında uzman yedi öğretim üyesinden 2-6 yaş çocuğu olan ebeveynlerine yönelik "Uygun" ve "Uygun Değil" olarak maddeleri değerlendirmeleri istenmiştir. Uzmanların değerlendirmeleri incelendiğinde ölçeğe ait 16 maddeyi de uygun gördükleri ortaya çıkmıştır. Kapsam geçerlik oranlarını $KGO = \frac{NGN2}{-1}$ formülüne göre hesaplaması yapılmış ve kapsam geçerlik oranının 1 olduğu belirlenmiştir. Yedi uzman sayısına göre Anlamlılık Düzeyinde kapsam geçerlik oranı minimum 0,99 kabul edilmektedir (Veneziano ve Hooper, 1997). Ölçekte yer alan tüm maddelerin kapsam geçerlik

oranı 0,99'un üzerinde olduğu görülmüştür. Bu doğrultuda ölçeğin 2-6 yaş çocuğu olan ebeveynlere yönelik uygun olduğu sonucuna ulaşılmıştır.

Ölçek geçerlilik çalışmalarından biri olan yapı geçerliliği için madde sayısının on katı alınarak örneklem büyüklüğü belirlenmeye çalışılmıştır. Ebeveyn Olarak Ben: Ebeveynlik Öz Düzenlemesi ölçeği için (16 madde x 10= 160 minimum) 321 ebeveyne ulaşılmıştır. Yapı geçerliliğinin belirlenmesi adına ilk olarak açımlayıcı faktör analizi yapılmıştır. Ölçeğin faktör sayısına bakılmış ve maddelerin faktörlerle olan ilişkisini belirlemek için faktör yükleri incelenmiştir. Faktör analizinde öz değeri 1 ya da daha üzerinde olanlar faktör olarak kabul edilmektedir. Bu ölçekte boyutların öz değerleri 1'in üzerinde olan 4 boyut (5,538, 1,436, 1,176, 1,006) olduğu ortaya çıkmıştır. Ölçeğin orijinal halinde yer alan boyut sayısı 4'tür ve bu analiz sonucu ile örtüşmektedir. Maddelerin boyutlarla olan ilişki için faktör yüklerine bakılmıştır. Faktör yüklerinin 0,30 ve üstü olması kabul edilebilir değeridir. Ölçekte yer alan 16 maddenin faktör yüklerine bakıldığında en düşük değerin 0,467 olduğu (9.madde) görülmektedir. Bu nedenle ölçek madde sayısında herhangi bir değişikliğe gidilmemiştir (Büyüköztürk, 2019).

Doğrulayıcı faktör analizi için AMOS 23 programında yararlanılmıştır. Ölçeğe ait dört boyutlu modelinin diyagramı çizilmiştir. Elde edilen uyum istatistikleri ortaya çıkarılmıştır. Ki-kare değerinin serbestlik derecesine oranı olan CMIN/DF= 3.010 bulunmuştur. Örneklem büyüklüğü 250 ve üzeri olan çalışmalarda CMIN/DF <5'ten küçük olması kabul edilebilir uyum olarak görülmektedir (Byrne, 2011). Karşılaştırmalı uyum indeksi CFI=0,869 sonucunun 0,80'in üstünde ve 1'e yakın olması, RMSEA= 0,079 sonucunun 0,08 veya daha küçük olması modelin veriye uyum gösterdiğini göstermektedir. AGFI=0,844 ve GFI=0,887 değerleri 0 ile 1 arasında olduğu ve 1'e yakın olması sebebiyle uyumun güçlü olduğunun kanıtıdır. Bu sonuçlar doğrultusunda Hamilton, Matthews ve Crawford (2015) tarafından oluşturulmuş modellerle bu çalışmanın verilerinin uyumunun iyi ve kabul edilebilir düzeyde olduğu ortaya çıkmıştır (Klein, 2005).

Güvenirliliğini test etmek amacıyla cronbach alfa iç tutarlılık katsayısına bakılmıştır. Ölçeğin cronbach alfa değeri 0,853 bulunmuştur (>,70). Ebeveyn olarak ben: ebeveynlik öz düzenleme ölçeğinin 2-6 yaş çocuğu olan ebeveynler için uygulanabilir olduğu bulunmuştur. Çalışmada elde edilen veriler istatistik paket programına aktarılarak analiz edilmiştir.

3. Bulgular

Bulgular bölümünde, araştırmının sonuçlarına ilişkin bulgular tablolar halinde sunulmuştur.

3.1. Ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri

Ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme ölçeklerinden aldıkları puanlara ilişkin betimlemeler tablo 2'de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri

	Grup	N	Min	Max	Ort.	SS
Ebeveynlik düzenleme	Öz Anne	603	34,00	80,00	65,72	13,21
	Baba	505	18,00	80,00	64,49	8,24
	Toplam	1108	18,00	80,00	65,16	7,54
Kitap inançları	Okuma Anne	603	86,00	157,00	128,01	6,86

Baba	505	72,00	157,00	120,66	14,74
Toplam	1108	72,00	157,00	124,65	14,40

Tablo 2 incelendiğinde, kitap okuma inançları ölçeği puan ortalaması annelerin 128,01 babaların ise 120,66 olduğu görülmektedir. Ebeveynlik öz düzenleme ölçeği puan ortalaması annelerin 65,72, babaların ise 64,49'dur.

3.2. Ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki

Ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri arasındaki ilişki Spearman Korelasyon analizi ile ortaya çıkarılmaya çalışılmış ve tablo 3'te bu analize ilişkin bilgilere yer verilmiştir.

Tablo 3.

Ölçeklerin toplam puanlarına ilişkin Spearman Korelasyon analizi

		Kitap Okuma İnançları
Ebeveynlik öz düzenleme	<i>r</i>	,554
	<i>p</i>	,001
	<i>N</i>	1108

Tablo 2'i incelendiğinde ebeveynlerin kitap okuma inançları ile ebeveynlik öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkileri arasında pozitif yönde istatistiksel açıdan anlamlı bir ilişki olduğu görülmektedir ($p < 0,05$). Ebeveynlerin kitap okuma inançları ile ebeveynlik öz düzenleme inançlarına ait alt boyutları arasındaki ilişkinin korelasyon analiz sonuçları tablo 4'te yer verilmiştir.

Tablo 4.

Ölçeklere ait alt boyutlarının arasındaki ilişki

		Ebeveynlik öz düzenleme							
		Öz yeterlilik		Kişisel etkililik		Öz yetkinlik		Öz yönetim	
		<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>	<i>r</i>	<i>p</i>
Kitap Okuma İnançları	Öğretimin etkililiği	,447	<,001*	,511	<,001*	,500	<,001*	,493	<,001*
	Olumlu etki	,331	<,001*	,377	<,001*	,378	<,001*	,416	<,001*
	Sözel katılım	,328	<,001*	,317	<,001*	,341	<,001*	,379	<,001*
	Okuma yönergesi	,030	,324	,059	,051	,022	,473	,076	,012*
	Bilgi kaynağı	,233	<,001*	,246	<,001*	,265	<,001*	,292	<,001*
	Kaynaklar	,257	<,001*	,424	<,001*	,331	<,001*	,357	<,001*
	Çevresel etki	,073	<,016	,284	<,001*	,123	<,001*	,158	<,001*

Tablo 4 incelendiğinde ebeveynlerin kitap okuma inançlarının alt boyutu olan okuma yönergesi ile ebeveynlik öz düzenleme alt boyutlarından olan öz yeterlilik, kişisel etkililik ve öz yetkinlik arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir ($p > 0,05$). Bu alt boyutlar dışında tüm alt boyutlarla anlamlı düzeyde pozitif bir ilişki olduğu ortaya çıkmaktadır ($p < 0,05$).

3.3. Ebeveynlerin kitap okuma inançlarının ve ebeveynlik öz düzenleme becerilerinin değişkenlere göre incelenmesi

Ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri puanlarının değişkenlere göre farklılaşma durumlarına ilişkin bulgular tablo 5-10 arasında sunulmuştur.

Tablo 5.

Ebeveyn olma ve sahip olunan çocuğun cinsiyeti durumuna göre ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri

	Grup	N	Sıra Ort.	S.S.	U	p
Ebeveynlik öz düzenleme	Anne	603	575,34	,498	139690,500	,018*
	Baba	505	529,61			
	Kız Çocuğu	584	560,88	,499	149282,500	,483
	Erkek Çocuğu	524	547,39			
Kitap Okuma İnançları	Anne	603	628,00	,498	107939,000	,001*
	Baba	505	466,74			
	Kız Çocuğu	584	554,86	,499	152795,00	,968
	Erkek Çocuğu	524	554,09			

Tablo 5'e göre ebeveynlerin kitap okuma inançlarının ve ebeveynlik öz düzenleme becerilerinin anne-baba olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır ($p < ,05$). Her iki ölçekten alınan toplam puanlara bakıldığında annelerin ebeveynlik öz düzenleme becerileri ile kitap okuma inançlarının babalara göre daha yüksek olduğu gözükmemektedir. Her iki ölçekten alınan puanların ebeveynlerin sahip olduğu çocukların cinsiyetine bağlı olarak değişim göstermediği bulunmuştur ($p > ,05$).

Tablo 6.

Ebeveynlerin yaş durumuna göre kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri

		N	Sıra Ort.	χ^2	SS	p
Ebeveynlik öz düzenleme	Ebeveyn Yaşı	22-29	240	587,78	19,294	7,54
		30-35	488	583,56		
		36-56	364	496,17		
Kitap Okuma İnançları	Ebeveyn Yaşı	22-29	240	579,19	29,688	14,40
		30-35	488	598,25		
		36-56	380	482,72		

Tablo 6'ya göre ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri ile yaş değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır ($p < ,05$). Bu farkın hangi grup lehine olduğunu bulmak için Posthoc testi uygulanmıştır. Ebeveynlik öz düzenleme becerisinde 22-29 yaş aralığı, kitap okuma inançlarında 30-35 yaş aralığı lehine anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 7.

Ebeveynlerin ekonomik düzey durumuna göre kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri

				N	Sıra Ort.	χ^2	SS	p
Ebeveynlik düzenleme	öz	Ekonomik Düzey	Düşük	74	513,42	2,691	7,54	,260
			Orta	756	550,36			
			Yüksek	278	576,70			
Kitap İnançları	Okuma	Ekonomik Düzey	Düşük	74	425,40	15,504	14,40	,001
			Orta	756	554,03			
			Yüksek	278	590,15			

Tablo 7'ye göre ebeveynlerin ekonomik düzey değişkeni ile ebeveynlik öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı ($p>,05$) ancak kitap okuma inançları ile arasında anlamlı bir fark var olduğu görülmektedir ($p<,05$). Ebeveynlerin kitap okuma inançlarını etkileyen ekonomik düzeyler arasında olan bu farkın hangi grup lehine olduğunu bulmak için yapılan posthoc testi sonucuna göre yüksek ekonomik düzey grubunun lehine olduğu ortaya çıkmıştır.

Tablo 8.

Ebeveynlerin eğitim düzeyi durumuna göre kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri

				N	Sıra Ort.	χ^2	SS	p
Ebeveynlik düzenleme	öz	Eğitim Düzeyleri	İlkokul	85	474,55	21,331	1,362	,001
			Ortaokul	122	468,94			
			Lise	356	550,41			
			Önlisans	140	609,78			
			Lisans	346	579,24			
			Lisansüstü	59	595,04			
Kitap İnançları	Okuma	Eğitim Düzeyleri	İlkokul	85	342,09	122,654		,001
			Ortaokul	122	410,50			
			Lise	356	508,10			
			Önlisans	140	671,03			
			Lisans	346	630,80			
			Lisansüstü	59	714,31			

Tablo 8'e göre ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır ($p<,05$). Bu farkın ebeveynlik öz düzenleme becerisinde önlisans eğitim düzeyi lehine, kitap okuma inançlarında da lisansüstü eğitim düzeyi lehine olduğu görülmektedir.

Tablo 9.

Ebeveynlerin çocuklarının yaşı durumuna göre kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri

				N	Sıra Ort.	χ^2	SS	p
Ebeveynlik düzenleme	öz	Çocuğun Yaşı	2 yaş	166	549,06	1,335	1,058	,721
			3 yaş	279	570,83			
			4 yaş	308	557,00			
			5 yaş	355	542,04			
Kitap İnançları	Okuma	Çocuğun Yaşı	2 yaş	166	611,56	7,036		,071
			3 yaş	279	534,46			
			4 yaş	308	557,48			
			5 yaş	355	540,99			

Tablo 9'a göre ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri ile çocuklarının yaşı değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır ($p>,005$).

Tablo 10.

Ebeveynlerin sahip olduğu çocuk sayısı durumuna göre kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri

				N	Sıra Ort.	χ^2	SS	p
Ebeveynlik düzenleme	öz	Sahip olunan çocuk sayısı	1 çocuk	326	599,91	14,918	1,306	,005
			2 çocuk	410	549,18			
			3 çocuk	176	487,59			
			4 çocuk	48	522,61			
			5 çocuk ve üstü	148	559,14			
Kitap İnançları	Okuma	Sahip olunan çocuk sayısı	1 çocuk	326	630,07	59,436		,001
			2 çocuk	410	540,38			
			3 çocuk	176	452,68			
			4 çocuk	48	359,10			
			5 çocuk ve üstü	148	611,60			

Tablo 10'a göre ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri ile sahip oldukları çocuk sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır ($p<,05$). Bu farkın ebeveynlerin öz düzenleme becerisi ile kitap okuma inançlarında tek çocuk sahibi olma düzeyi lehine olduğu görülmektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Ebeveynlerin kitap okuma inançları ile ebeveynlik öz düzenleme becerisinin, arasındaki ilişkinin ve değişkenlere göre farklılıkların incelendiği bu çalışmada elde edilen bulgular tartışılmış, sonuç ve önerilere yer verilmiştir.

Kitap okuma inançları ölçeğinden en az 40 en fazla 200 puan alınmaktadır. Ölçekten alınan 112 puan ve altı olan ortalamalar yüksek değer olarak kabul edilmektedir (Şimşek-Çetin ve Bay, 2019). Bu çalışmada hem annelerin hem de babaların aldıkları puanların ortalamasının üstünde olduğu ortaya çıkmaktadır. Benzer şekilde Gök ve Öztürk (2023) gerçekleştirdikleri

çalışmada da ebeveynler kitap okuma inanç puan ortalamaları 127.39 ortaya çıkmıştır. Okul öncesi dönemde çocuğu olan anne ve babaların kitap okuma konusunda olumlu duygulara sahip olduğunu söylenebilir. Ebeveynlerin kitap okuma inançlarının anne-baba olma durumuna göre istatistiksel açıdan anlamlı bir farklılık olduğu ortaya çıkmıştır. Annelerin kitap okuma inançlarının babalara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Annelerin özellikle erken çocukluk dönemindeki çocuklarının temel gereksinimlerine ve gelişimlerine daha duyarlı oldukları düşünülmektedir. Çocuklarının gereksinimlerini karşılama ve gelişimlerini destekleme konusunda da motivasyonlarının daha fazla olması babalardan daha yüksek bir kitap okuma inancına sahip olma durumunu yansıtmaktadır. Ebeveynlerle yapılan bir araştırmada annelerin babalara oranla çocukları ile kitap okuma sürelerinin daha uzun olduğu sonucuna ulaşılmıştır (Altun, 2016). İflazoğlu-Saban ve Altınkamış (2014) ile Gündoğan (2018) tarafından gerçekleştirilen çalışmalarda özellikle annelerin kitap okuma inançlarının yüksek olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ebeveynlerin kitap okuma inançlarının yüksek çıkması, çocukların yazma ve fonolojik farkındalıkları desteklemeye yönelik motivasyonları etkileyeceği için bu inancın yüksek çıkması önemli varsayılmaktadır (Cottone, 2012; Yeo vd., 2014).

Ebeveynlik öz düzenleme ölçeğinden en düşük 16 en yüksek 80 puan alınabilmektedirler. 3-5 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin toplam puanı 58 veya daha düşükse, ortalamanın altında ebeveynlik rolüne ilişkin bir öz düzenleme algısı olduğunu ifade edilmektedir. Bu çalışmada 2-6 yaş arası çocuğu olan ebeveynlerin ortalama 65,16 puan aldıkları görülmektedir. Bu puan ortalaması baz alınarak hem annelerin hem babaların ebeveynlik öz düzenleme algılarının iyi düzeyde olduğu ifade edilebilir. Ancak ebeveynlik öz düzenleme becerileri anne ve babaların ortalamaları birbirine yakın çıkmasına rağmen annelerin ortalamaları babalara göre daha yüksek olduğu görülmüştür. Bu durumun, yukarıda yorumlanan okuma inançlarının sonucuna benzer şekilde, annelerin çocuklarının gelişimi konusunda daha duyarlı olmalarıyla ilişkili olduğu düşünülmektedir. Benzer şekilde Hamilton, Matthews ve Crawford (2015) çalışmasında da annelerin ebeveynlik öz düzenleme puanları babalardan daha yüksek çıkmıştır. Avustralya’da babalarla yürütülen bir çalışmada çoğu babanın, ebeveynlik öz düzenlemenin alt boyutlarından biri olan ebeveynlik öz-yeterliğinin yüksek olduğunu, olumlu ebeveynlik stratejileri kullandığını ve bir eş tarafından desteklendiğini hissettiğini ancak annelere göre daha düşük ebeveynlik öz-yeterliliği ve ebeveynliklerinden daha düşük memnuniyet bildirdikleri görülmüştür. Ayrıca beş babadan birinin ebeveyn olduktan sonra zihinsel sağlık sorunları yaşadığını belirtmişlerdir (Wade vd., 2023).

Ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri arasında pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu görülmüştür. Ebeveyn okuma inancının, ebeveynin doğru olarak kabul ettiği bilişsel içerikle ilgili olduğu söylenmektedir (Anyikwa vd., 2023). Ebeveynlerin öz düzenleme becerilerinin bilişsel bir olgu olduğu gerçeği göz önünde tutulduğunda okuma inançlarının alt boyutlarıyla anlamlı ilişkilerin çıkması literatürle paralellik gösteren ve beklendik bir sonuçtur. Bununla birlikte inançların davranışları şekillendirdiği bilinmektedir. Öz düzenleme becerileri de duygu, düşünce ve davranışların kontrolü şeklinde tanımlanmaktadır (Bandura, 1991; Zimmerman, 1990). Bu nedenle kitap okuma inançları ile öz düzenleme becerileri arasında anlamlı ilişki çıkması sevindirici bir sonuçken alt boyutlar daha detaylı yorumlanacak olursa örneğin okuma inançlarında kaynaklar alt boyutuyla öz düzenlemenin tüm alt boyutlarının ilişkili olması Snow vd.’nin (1998) “Bilinçli ebeveynlerin, ev ortamında çok sayıda kitap ve evde günlük bir gazete gibi okuma kaynaklarından oluşan bir atmosfer yaratarak çocuklarını desteklediklerine inanmaktadır” ifadesiyle açıklanabilir. Ayrıca ebeveynlerin ekonomik düzeylerinde öz düzenleme becerilerinde anlamlı fark çıkmazken okuma inançlarında anlamlı farkın çıkmasının da alt boyutlardan kaynaklar ile doğrudan ilişki olduğu düşünülmektedir. Çünkü evde okuma kültürünü oluşturmak için yer alması gereken kaynakların edinilmesinde maddiyat önemli bir rol oynamaktadır.

Kitap okuma inancının alt boyutu olan okuma yönergesinin ebeveynlik öz düzenleme becerilerinden öz yeterlilik, kişisel etkililik ve öz yetkinlik alt boyutlarıyla ilişkili olmadığı yalnızca öz yönetimle anlamlı bir ilişkisinin olduğu görülmektedir. Öz yönetim becerileri, duyguları tanıma ve ifade etme, stres yönetimi, zaman yönetimi, hedef belirleme ve motivasyon gibi alanları kapsamaktadır (Baumeister ve Vohs, 2007; Hofmann, 2014). Okuma yönergesi kişinin kitap okuma alışkanlıklarını, motivasyonunu ve tutumunu şekillendirebilmektedir. Ayrıca bir kişinin kitap okuma alışkanlıklarını düzenleyerek daha sistemli ve etkili bir okuma pratiği geliştirmesine yardımcı olmaktadır. Bu bilgilerden öz yönetim ve okuma yönergesi alt boyutlarının ilişkili çıkması şaşırtıcı olmamıştır. Belirtilenlerin dışında kalan tüm alt boyutlarda pozitif yönde anlamlı bir ilişki olduğu ortaya çıkmıştır.

Ebeveynlerin kitap okuma inançları ile ebeveynlik öz düzenleme becerilerinde yaş değişkenine göre anlamlı bir fark olduğu ortaya çıkmıştır. Özellikle 22-25 yaş arası ebeveynlerin öz düzenleme becerileri ve 30-35 yaş arası ebeveynlerin kitap okuma inançları diğer yaş gruplarına göre daha yüksektir. Bu çalışmada genel olarak yaş ilerledikçe ebeveynlik öz düzenleme becerilerinde azalma olduğu görülmektedir. 0-1 yaş bebeği olan annelerle yapılan çalışmada da benzer sonuçlar elde edilmiştir (Yılmaz-Bursa ve Aksoy, 2023). Literatürde ebeveynlerin yaşına bağlı olarak ebeveynlik öz düzenleme becerilerindeki değişim hakkında iki farklı görüş bulunmaktadır. İlk olarak Zimmerman (2002) yaşın ilerlemesi ile zihinsel olgunluğun arttığını ve bunun da öz düzenleme algısını geliştirdiğini vurgulamaktadır. Ancak, Orhan (2007) ve Lapan vd. (2002) gibi araştırmacılar, yaşla birlikte öz düzenleme algısının doğrudan gelişmediğini, bunun yerine öğrenme yoluyla edinilerek geliştirilebileceğini savunmuşlardır. Bu çalışmada da, Orhan (2007) ve Lapan vd. (2002) bulgularına benzer olarak, yaşla birlikte öz düzenleme algısı üzerinde güçlendirici bir etkiye sahip olmadığı bulunmuştur. Ayrıca ebeveynlerin yaşı ebeveynlik öz düzenleme algısı üzerinde etki eden tek faktör olarak düşünülmemesi gerekmektedir. 30-35 yaş arası ebeveynlerin kitap okuma inançları diğer yaş gruplarına göre daha yüksek olması sonucundan farklı olarak Katrancı, Gülhan ve Şimşek (2018) çalışmasında ebeveyn okuma inancı 20-24 yaş grubunda en düşük, 25-29 yaş grubunda ise en yüksek olduğunu bulmuşlardır. Ancak çalışmalarında 20-24 yaş arası ebeveyn sayısının düşük olması sebebiyle böyle bir sonuç çıktığı varsayılabilir.

Ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri ile eğitim düzeyi değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farkın ebeveynlerin öz düzenleme becerisine önlisans eğitim düzeyi lehine, kitap okuma inançlarında da lisansüstü eğitim düzeyi lehine olduğu görülmektedir. Her iki ölçekten alınan puanların ortalamaları önlisans, lisans ve lisansüstü eğitim düzeyinin diğer düzeylere (ilkokul, ortaokul, lise) oranla daha yüksek olduğu ortaya çıkmaktadır. Yüksek öğrenim düzeyine sahip olan ebeveynlerin, çocukların eğitimine yönelik bakış açıları ve tutumlarının daha olumlu olduğu gözlemlenmektedir. Bu ebeveynler, çocukların gelişiminde sıklıkla rehberlik etme ve onların öğrenim süreçlerini desteklemek için kaliteli ortamlar ve kaynaklar sağlama gibi davranışlara daha fazla eğilim göstermektedirler (Hofslundsengen vd., 2018; Wu ve Honig, 2010). Davis Kean (2005) ebeveynlerin ekonomik ve eğitim düzeyi ile kitap okuma inançları arasında pozitif bir ilişki olduğunu bulmuştur. Benzer şekilde Curenton ve Justice (2008), yüksek eğitim seviyesine sahip ebeveynlerin genellikle kitap okumaya daha yatkın olduklarını ve bu durum, bu ebeveynlerin çocuklarıyla düzenli olarak kitap okuma etkinliklere katılma eğiliminde olduklarını ve çocuklarının okuma alışkanlıklarını teşvik ettiklerini öne sürmektedir.

Ebeveynlerin ekonomik düzey değişkeni ile ebeveynlik öz düzenleme becerileri arasında anlamlı bir fark olmadığı ancak kitap okuma inançları ile arasında anlamlı bir fark var olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Husain, Choo ve Singh (2011) eğitim dışında ekonomik düzeyinde ebeveynlerin kitap okuma inançlarını etkilediğini ve ekonomik düzey arttıkça inançlarının da arttığını bulmuşlardır. Türkiye’de okul öncesi dönem çocuğu olan ebeveynlerle yapılan bir çalışmada gelir düzeyi ile ev okuryazarlık ortamı arasında pozitif bir ilişki olduğu sonucuna

ulaşmıştır (İflazoğlu-Saban ve Altınkamaş,2014). Bir kişinin içinde bulunduğu toplumda ebeveynlik hedefleri kültürler arasında farklılık gösterebilir ve kendi kültürel bağlam ve değerlerine göre çocuklarını yetiştirirken farklı hedef ve yöntemler belirleyebilirler (Tamis-LeMonda vd., 2008). Bu nedenle sadece ekonomik düzeyin tek başına ebeveynliği etkileyebileceği söylenilememektedir. Birçok bağlamsal faktör bir arada ebeveynliği ve buna bağlı olarak ebeveynlik öz düzenleme becerilerini etkilemektedir (Gonzales vd., 2011). Bu nedenle de ekonomik düzey ile ebeveynlerin öz düzenleme becerilerini arasında bir ilişki bulunamadığı varsayılmaktadır.

Ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri ile çocuklarının yaşı değişkeni arasında anlamlı bir fark olmadığı ortaya çıkmıştır. Hamilton, Matthews ve Crawford (2015) 6ay 15 yaş arası çocukları olan ebeveynlerle gerçekleştirdikleri çalışmada ebeveynlik öz düzenlemeden alınan puan ortalamaların çocuk yaşlarına ve cinsiyetlerine göre birbirine yakın olduğu görülmektedir. Şimşek-Çetin ve Bay (2019) okul öncesi dönem çocuğu olan annelerin kitap okuma inançları ölçeğinden aldıkları puanların çocukların yaş ve cinsiyeti ile ilişkisi olmadığı sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırmada da ebeveynlerin kitap okuma inançları ile ebeveynlik öz düzenleme becerilerinin sahip oldukları çocukların cinsiyetine bağlı olarak değişim göstermediği bulunmuştur. DeBaryshe ve Binder (1994), Wu ve Honig (2010) gibi araştırmacılar, ebeveynlerin kız veya erkek çocukları olmasının, okuma inançlarını değiştirmede belirlemedir. Ebeveynlerin çocuklarının cinsiyetine göre okuma konusundaki inanç ve tutumları benzerlik gösterdiği sonucuna ulaşmışlardır.

Ebeveynlerin kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileri ile sahip oldukları çocuk sayısı değişkeni arasında anlamlı bir fark vardır. Bu farkın ebeveynlerin öz düzenleme becerisi ile kitap okuma inançlarında tek çocuk sahibi olma düzeyi lehine olduğu görülmektedir. Benzer şekilde Farver vd. (2006) ve Gündoğan (2018), çocuk sayısının ebeveynlerin okuma inançlarını etkilediğini ve ters bir ilişkisi olduğunu ifade etmişlerdir. Az sayıda çocukla yapılan etkinliklerin ebeveynler tarafından daha rahat gerçekleştirmesi ve çocuklarına ayırdıkları zamanı birden fazla çocuğa bölmek zorunda kalmaması hem ebeveynlikte kendini yeterli hissetmesine hem de kitap okuma inançlarında olumlu hissetmesine olanak sağlamaktadır (İflazoğlu-Saban ve Altınkamaş, 2014). Froman ve Owen (1990) çocuk sayısının, ebeveynlik öz düzenlemenin alt boyutu olan öz yeterliliğini etkileyen önemli faktörlerden biri olduğunu ortaya çıkarmıştır. Ebeveynlik öz düzenlemesi yüksek olan ebeveynler çocuğu ile daha fazla fiziksel temasta bulunur. Olumlu duygu paylaşımı yapar. Ancak birden fazla çocuğa sahip olan ebeveynlerde çocukları ile geçirdikleri zamanlarda değişimler olması kaçınılmazdır.

Sonuçlar, ebeveynlerin genel olarak kitap okuma inançlarının ve öz düzenleme becerilerinin birbiriyle pozitif yönde ilişkili olduğunu göstermektedir. Ancak, kitap okuma inançlarının alt boyutu olan okuma yönergesi ile ebeveynlik öz düzenleme alt boyutlarından olan öz yeterlilik, kişisel etkililik ve öz yetkinlik arasında anlamlı düzeyde bir ilişki olmadığı görülmektedir. Demografik değişkenler incelendiğinde, anne ve baba arasında istatistiksel olarak anlamlı farklar olduğu ve annelerin genellikle daha yüksek kitap okuma inançlarına ve öz düzenleme becerilerine sahip olduğu anlaşılmaktadır. Yaş ve eğitim düzeyi gibi değişkenlerin de kitap okuma inançları ve öz düzenleme becerileriyle anlamlı düzeyde ilişkili olduğu görülmektedir. Diğer taraftan çocuklarının cinsiyetleri ve çocuklarının yaşlarının kitap okuma inançları ve ebeveynlik öz düzenleme becerileriyle ilişkisinin anlamlı olmadığı ortaya çıkmıştır. Buna ek olarak ebeveynlerin ekonomik düzeylerinin ebeveynlik öz düzenleme becerileriyle anlamlı olmayan ancak kitap okuma inançlarıyla anlamlı düzeyde ilişkili olduğu belirlenmiştir. Bu çalışmanın, ebeveynlerin kitap okuma inançları ve öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi anlamak ve ebeveynlik üzerindeki etkilerini değerlendirmek için literatüre önemli bir katkı sunduğu düşünülmektedir. Bu sonuçlar doğrultusunda birkaç öneride bulunulmuştur. Mevcut araştırma, ebeveynlerin okuma inançları ile öz düzenleme becerileri arasındaki ilişkiyi inceleyen nicel bir çalışmadır. Ebeveynlere ve çocuklara yönelik algıların ortaya çıkarılması, daha

derinlemesine incelenmesi, farklı bakış açıların karşılaştırılması açısından nitel çalışmalara özellikle ebeveyn öz düzenleme konusunda ihtiyaç duyulmaktadır. Ebeveynlerin kitap okuma davranışları gözlemlenerek ebeveyn öz düzenlemesi ile karşılaştırma yapılabilir. Ayrıca bu iki becerinin çocuklarının üzerinde etkileri araştırılabilir. Ebeveyn öz düzenleme becerilerini destekleyen eğitim programı uygulanarak ebeveyn-çocuk kitap okuma etkileşimi gözlemlenebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Anadolu Üniversitesi Sosyal ve Beşerî Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu tarafından 28.12.2023 tarihli 47/78 sayılı etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Altun, D. (2016). *A multilevel analysis of home and classroom literacy environments in relation to preschoolers' early literacy development* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Orta Doğu Teknik Üniversitesi.
- Anyikwa, N. E., Obidike, N. D., & Chigbo-Obasi, T. U. (2023). Relationship among parental reading beliefs, home literacy practices and reading interest of children in nursery schools in anambra state. *South Eastern Journal Of Research And Sustainable Development (Sejrsd)*, *11*(1), 89-108.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational behavior and human decision processes*, *50*(2), 248-287. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90022-L](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90022-L)
- Barros, L., Goes, A. R., & Pereira, A. I. (2015). Parental self-regulation, emotional regulation and temperament: Implications for intervention. *Estudos de Psicologia (Campinas)*, *32*, 295-306. <https://doi.org/10.1590/0103-166X2015000200013>
- Baumeister, R. F., & Vohs, K. D. (2007). Self-Regulation, ego depletion, and motivation. *Social and personality psychology compass*, *1*(1), 115-128. <https://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2007.00001.x>
- Bay, D. N., & Çetin, Ö. Ş. (2019). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin okuma inançlarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, (50), 389-412. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.433034>
- Benasich, A. A., & Brooks-Gunn, J. (1996). Maternal attitudes and knowledge of child-rearing: Associations with family and child outcomes. *Child development*, *67*(3), 1186-1205. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.1996.tb01790.x>
- Bornstein, M. H., Cote, L. R., Haynes, O. M., Hahn, C. S., & Park, Y. (2010). Parenting knowledge: Experiential and sociodemographic factors in European American mothers of young children. *Developmental Psychology*, *46*, 1677-1693. <https://doi.org/10.1037/a0020677>
- Bus, A. G., Van Ijzendoorn, M. H., & Pellegrini, A. D. (1995). Joint book reading makes for success in learning to read: A meta-analysis on intergenerational transmission of literacy. *Review of educational research*, *65*(1), 1-21. <https://doi.org/10.3102/00346543065001001>
- Büyüköztürk, Ş. (2019). *Sosyal bilimler için veri analizi el kitabı*. Ankara: Pegem Akademi.
- Byrne, B. M. (2011). *Structural equation modeling with AMOS Basic concepts, applications, and programming (Multivariate Applications Series)*, Routledge, New York.
- Chen, Y., Tu, B., Huang, C., & Huang, C. (2021). Improving parenting knowledge through caregiver education in China. *Child: Care, Health & Development*, *47*(2), 261-268. <https://doi.org/10.1111/cch.12837>
- Cottone, E. A. (2012). Preschoolers' emergent literacy skills: The mediating role of maternal reading beliefs. *Early Education & Development*, *23*(3), 351-372. <https://doi.org/10.1080/10409289.2010.527581>
- Curenton, S. M., & Justice, L. M. (2008). Children's preliteracy skills: Influence of mothers' education and beliefs about shared-reading interactions. *Early Education and Development*, *19*(2), 261-283. <https://doi.org/10.1080/10409280801963939>
- Davis-Kean, P. E. (2005). The influence of parent education and family income on child achievement: The indirect role of parental expectations and the home environment. *Journal of Family Psychology*, *19*(2), 294-304. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.19.2.294>

- DeBaryshe, B. D. (1993). Joint picture-book reading correlates of early oral language skill. *Journal of child language*, 20(2), 455-461. <https://doi.org/10.1017/S0305000900008370>
- DeBaryshe, B.D., & Binder, J.C. (1994). Development of an instrument for measuring parental beliefs about reading aloud to young children. *Perceptual & Motor Skills*, 78, 1303–1311. <https://doi.org/10.2466/pms.1994.78.3c.1303>.
- Dunst, C. J., Simkus, A., & Hamby, D. W. (2012). Relationship between age of onset and frequency of reading and infants' and toddlers' early language and literacy development. *Center for Early Literacy Learning*, 5(3), 1-10.
- Farver, J. A. M., Xu, Y., Eppes, S., & Lonigan, C. J. (2006). Home environments and young Latino children's school readiness. *Early Childhood Research Quarterly*, 21, 196-212. <https://doi.org/10.1016/j.ecresq.2006.04.008>
- Feldman, R., Eidelman, A. I., & Rotenberg, N. (2004). Parenting stress, infant emotion regulation, maternal sensitivity, and the cognitive development of triplets: A model for parent and child influences in a unique ecology. *Child development*, 75(6), 1774-1791. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2004.00816.x>
- Fletcher, K. L., & Reese, E. (2005). Picture book reading with young children: A conceptual framework. *Developmental review*, 25(1), 64-103. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2004.08.009>
- Froman, R. D., & Owen, S. V. (1990). Mothers' and nurses' perceptions of infant care skills. *Research in Nursing & Health*, 13(4), 247-253. <https://doi.org/10.1002/nur.4770130407>
- Geeraerts, S. B., Endendijk, J., Deater-Deckard, K., Huijding, J., Deutz, M. H., van den Boomen, C., & Deković, M. (2021). The role of parental self-regulation and household chaos in parent-toddler interactions: A time-series study. *Journal of Family Psychology*, 35(2), 236. <https://doi.org/10.1037/fam0000814>
- Gonzales, N. A., Cox, S., Roosa, M. W., White, R. M. B., Knight, G. P., Zeiders, K. H., & Saenz, D. (2011). Economic hardship, neighborhood context, and parenting: Prospective effects on Mexican-American adolescent's mental health. *American Journal of Community Psychology*, 47, 98–113. <https://doi.org/10.1007/s10464-010-9366-1>
- Gök, S., & Öztürk, E. (2023). Başlangıç düzeyi okuyucularının okuma motivasyonu üzerinde aile okuma inançlarının etkisi. *Avrasya Dil Eğitimi ve Araştırmaları Dergisi*, 7(1), 82-106.
- Gündoğan, F. (2018). *İlkokul birinci sınıfta çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi* [Yayımlanmamış yüksek lisans tezi]. Çukurova Üniversitesi.
- Hamilton, V. E., Matthews, J. M. ve Crawford, S. B. (2015). Development and preliminary validation of a parenting self-regulation scale: "Me as a Parent". *Journal of Child and Family Studies*, 24(10), 2853-2864. <https://doi.org/10.1007/s10826-014-0089-z>
- Heath, S.B. (1983). *Ways with words: Language, life and work in communities and classrooms*. Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Hofmann, S. G. (2014). Interpersonal emotion regulation model of mood and anxiety disorders. *Cognitive therapy and research*, 38, 483-492. <https://doi.org/10.1007/s10608-014-9620-1>
- Hofslundsengen, H., Gustafsson, J.E., & Hagtvet, B. E. (2018). Contributions of the home literacy environment and underlying language skills to preschool invented writing. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 1-17. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1420686>

- Husain, F. M., Choo, J. C. S., & Singh, M. K. M. (2011). Malaysian mothers' beliefs in developing emergent literacy through reading. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 29, 846-855. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2011.11.313>
- İflazoglu Saban, A., Altinkamis, N. F., & Deretarla Gul, E. (2018). Investigation of parents' early literacy beliefs in the context of Turkey through the parent reading belief inventory (PRBI). *European Journal of Educational Research*, 7(4), 985-997. <https://doi.org/10.12973/eu-jer.7.4.985>
- İflazoğlu-Saban, A., & Altinkamış, N. F. (2014). Okul öncesi çağda çocuğu olan ebeveynlerin okuma inançlarının incelenmesi. *Journal of Human Sciences*, 11(1), 317-337.
- Katrançı, M., Gülhan, M., & Sımsek, O. (2018). Examining the relationship between early literacy skills, parents' reading beliefs and home literacy environment. *International Journal of Languages' Education and Teaching*, 6(4), 383-398.
- Klein, R. B. (2005). *Principles and practice of structural equation modeling* (2nd ed.). New York: Guilford.
- Krijnen, E., Steensel, R. Van, Meeuwisse M. & Severiens S. (2021) Measuring Parental Literacy Beliefs in a Socio-Economically, Linguistically and Ethnically Diverse Sample, *Early Education and Development*, 32(4), 608-635, <https://doi.org/10.1080/10409289.2020.1785227>
- Lapan, R. T., Kardash, C. A. ve Turner, S. (2002). *Empowering students to become self-regulated learners*. *ASCA Professional School Counseling*, 5(4), 257-265.
- McClelland, M., Geldhof, J., Morrison, F., Gestsdóttir, S., Cameron, C., Bowers, E., ... & Grammer, J. (2018). Self-regulation. (Eds: N. Halfon, C. B. Forrest, R. M. Lerner & E. M. Faustman) in *Handbook of life course health development*, 275-298.
- Meagher, S. M., Arnold, D. H., Doctoroff, G. L., & Baker, C. N. (2008). The relationship between maternal beliefs and behavior during shared reading. *Early Education and Development*, 19(1), 138–160. <https://doi.org/10.1080/10409280701839221>.
- Orhan, F. (2007). Applying self-regulated learning strategies in a blended learning instruction. *World Applied Sciences Journal*, 2(4), 390-398.
- Phillips, L. M., Norris, S. P., & Anderson, J. (2008). Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development?. *Canadian Psychology/Psychologie canadienne*, 49(2), 82. <https://doi.org/10.1037/0708-5591.49.2.82>
- Rocha, N. A. C. F., dos Santos Silva, F. P., Dos Santos, M. M., & Dusing, S. C. (2020). Impact of mother–infant interaction on development during the first year of life: A systematic review. *Journal of Child Health Care*, 24(3), 365-385. <https://doi.org/10.1177/136749351986474>
- Sabjan, A.,J. (2018). Parental Reading Beliefs and Children's Reading Performance. *Iium Journal Of Educational Studies*, 6(2), 1-16. <https://doi.org/10.31436/ijes.v6i2.191>
- Sanders, M. R. (2008). Triple P-Positive Parenting Program as a public health approach to strengthening parenting. *Journal of Family Psychology*, 22(4), 506. <https://doi.org/10.1037/0893-3200.22.3.506>
- Sanders, M. R., & Mazzucchelli, T. G. (2013). The promotion of self-regulation through parenting interventions. *Clinical child and family psychology review*, 16, 1-17. <https://doi.org/10.1007/s10567-013-0129-z>
- Skibbe, L. E., Justice, L. M., Zucker, T. A., ve McGinty A. S. (2008). Relations Among Maternal Literacy Beliefs, Home Literacy Practices, and the Emergent Literacy Skills of Preschoolers

- with Specific Language Impairment. *Early Education and Development*, 19(1), 68-88. <https://doi.org/10.1080/10409280701839015>
- Snow, C.E., Burns, M.S., & Griffin, P. (eds.) (1998). *Preventing reading difficulties in young children*. Washington, DC: National Academy Press.
- Şahin, F., & Gürbüz, S. (2014). *Sosyal bilimlerde araştırma yöntemleri*. İstanbul: Seçkin Yayıncılık.
- Şimşek-Çetin, Ö. & Bay, D. N. (2019). Okul öncesi dönemde çocuğu olan annelerin okuma inançlarının belirlenmesi. *Mehmet Akif Ersoy University Journal of Education Faculty*, (50), 389-412. <https://doi.org/10.21764/maeuefd.433034>.
- Tamis-LeMonda, C. S., Way, N., Hughes, D., Yoshikawa, H., Kalman, R. K., & Niwa, E. Y. (2008). Parents' goals for children: The dynamic coexistence of individualism and collectivism in cultures and individuals. *Social Development*, 17, 183-209. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2007.00419.x>
- Veneziano, L. & Hooper, J. (1997). A method for quantifying content validity of health-related questionnaires. *American Journal of Health Behavior*, 21(1), 67-70.
- Wade, C.M., Matthews, J., Forbes, F. et al. Focus on Fathers: Exploring the parenting experiences of fathers using a large population-level sample. *Child Youth Care Forum* 52, 801-828 (2023). <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09709-6>
- Weigel D.J., Martin, S., & Bennett, K. (2006) Mothers' literacy beliefs: Connections with the home literacy environment and pre-school children's literacy development. *Journal of Early Childhood Literacy* 6(2): 191-211. <https://doi.org/10.1177/1468798406066444>
- Wu, C. C., & Honig, A. S. (2010). Taiwanese mothers' beliefs about reading aloud with preschoolers: Findings from the parent reading belief inventory. *Early Child Development and Care*, 180(5), 647-669. <https://doi.org/10.1080/03004430802221449>
- Yeo, L. S., Ong, W. W., & Ng, C. M. (2014). The home literacy environment and preschool children's reading skills and interest. *Early Education and Development*, 25(6), 791-814. <https://doi.org/10.1080/10409289.2014.862147>
- Yılmaz-Bursa, G. (2022). *Duyu Temelli Eğitim Programının annelerin öz düzenlemeleri ve bebek bakım öz yeterlilikleri ile bebeklerinin gelişimine etkisi* [Yayımlanmamış doktora tezi]. Gazi Üniversitesi
- Zimmerman, B. J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: An overview. *Educational psychologist*, 25(1), 3-17. https://doi.org/10.1207/s15326985ep2501_2
- Zimmerman, B.J. (2002). Achieving self-regulation: The trial and triumph of adolescence. In F. Pajares & T. Urdan (Eds.), *Academic Motivation of Adolescents* (pp. 1-27). Charlotte: Information Age.

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Gülhan YILMAZ BURSA
gulhanyilmaz@anadolu.edu.tr

Dr. Öğr. Üyesi Müge KUNT BAYRAMOĞLU
muge.kunt@ogu.edu.tr

"Teachers' Curriculum Literacy within the Framework of Systems Thinking Approach"

Hatice Gülçin SEVEN, Ministry of National Education, ORCID ID: 0000-0002-0107-1391
Recep KAHRAMANOĞLU, Gaziantep University, ORCID ID: 0000-0001-6670-8165

Abstract

This study aims to elucidate the theoretical structure of teachers' curriculum literacy skills through the lens of systems thinking. By examining curriculum literacy skills within this context, the study seeks to enrich existing theoretical frameworks, provide a new perspective to the field of literacy, and contribute significantly to the academic literature. To achieve this, research was conducted in 2017, the year the first scale development study on teachers' curriculum literacy was performed, and it was thoroughly reviewed up to 2024. This review identified several essential qualities required for teachers to achieve curriculum literacy. These qualities were then prioritized and compared with other dimensions found in existing curriculum literacy literature. Based on this comprehensive analysis, six integrated skills for curriculum literacy were developed, informed by the system literacy structure of the "Century of Turkey Education Model." The study subsequently identified the process components for each integrated skill. These process components, encompassing clear and observable actions necessary for the development of each integrated skill, are delineated within the sub-dimensions of the integrated skills. This research provides a systematic approach to enhancing teachers' curriculum literacy, offering theoretical insights and practical applications for improving educational practices.

Keywords: System Thinking, Curriculum Literacy, Framework, Integrated-skills, Process Components.

Suggested Citation

Seven, H. G. & Kahramanoğlu, R. (2024). Teachers' curriculum literacy within the framework of systems thinking approach, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1389-1413. DOI: 10.17679/inuefd.1490164

This article is derived from a master's thesis accepted by Gaziantep University, Institute of Educational Sciences in July, 2024.



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1389-1413
DOI
10.17679/inuefd.1490164

Article Type
Research Article

Received
26.05.2024

Accepted
17.12.2024

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

The curriculum serves as a fundamental guide in education, directing activities and regulating processes. Curriculum literacy, crucial for educators, encompasses their ability to understand, adopt, and implement curricula effectively. Gömleksiz (2005) highlights the significant impact of teachers' familiarity with and acceptance of curricula on effective implementation. Moreover, Erdem and Eğmir (2018) note that literacy skills enhance teaching quality and contribute to professional development through subject knowledge education. Qualified teachers are pivotal in improving education quality (Gözütok, 1995), emphasizing the need to establish strong relationships among students, teachers, and curricula (Erdem, 2023). A systemic approach, emphasizing relationships and interactions within systems, is essential for bridging these components. This holistic understanding aligns with the nature of complex systems (Osterman, 2012). Systems thinking, recognized as a valuable tool for understanding and managing complexity, denotes the ability to understand complex systems and perceive fundamental relationships within them (Meadows & Wright, 2009; Senge, 2006). Curriculum literacy, viewed as a complex system, requires a systems perspective to reveal its components and relationships.

Purpose

This study aims to elucidate the theoretical framework of teachers' curriculum literacy skills through systems thinking. By examining these skills in this context, it seeks to enrich existing frameworks, introduce a novel literacy perspective, and contribute significantly to academic literature. This framework systematically addresses curriculum literacy, supports teachers' professional development, and enhances educational quality.

Method

Comprehensive reviews were conducted using national and international sources, including databases such as YÖK National Thesis Center, Google Scholar, Ulakbim, Dergipark, Web of Science, Taylor & Francis Online, Science Direct, and ProQuest. The dimensions of teachers' curriculum literacy were compiled, and necessary qualifications were identified and ranked. The findings were compared with existing literature to identify common elements among the sub-dimensions of curriculum literacy. Six integrated skills for curriculum literacy were identified, with process components determined for each skill. These components outline clear and observable actions necessary for skill development. Faculty members from three universities, including experts in curriculum and instruction, assessment and evaluation, and mathematics and science education, evaluated the structure. Feedback was collected, and the integrated skills and process components were reviewed, corrected, and validated as suitable for use.

Findings

In light of the importance of understanding the elements of teachers' program literacy and the horizontal and vertical relationships between these elements, as well as how they interact with each other, it is crucial to approach them with a systems perspective. Within this framework, the aim of this research is to delineate the integrated skills and process components that constitute program literacy within the context of systems thinking. Within the scope of this study, six integrated skills have been identified, namely 'understanding the curriculum', 'analysing the curriculum and its components', 'structuring instruction using the curriculum', 'developing, selecting, and using resources to serve the curriculum', 'identifying areas for improvement in the curriculum', and 'implementing solutions developed for the sustainability of the curriculum'. For each integrated skill, multiple process components have been defined to achieve it.

Discussion & Conclusion

This study outlines integrated skills and process components to enhance teachers' curriculum literacy, aiding them in understanding, analysing, structuring, implementing, evaluating, and improving curricula. These mental representations can be translated into actionable structures with semantic integrity (Aşkar & Altun, 2009).

In the first section, teachers' understanding of the curriculum's fundamental aspects is crucial, covering its philosophical, historical, psychological, and social foundations, as well as its concepts and components. Kahramanoğlu (2019) emphasizes a curriculum-literate teacher's grasp of these fundamental concepts and underlying philosophy. Analysing the curriculum allows teachers to identify relationships between its components, as highlighted by Akyıldız (2020). Structuring teaching using the curriculum enables teachers to enhance instruction by establishing logical relationships between concepts and components, supported by Yıldırım's (2019) emphasis on relationships between needs and achievements. Creating, selecting, and using tools to serve the curriculum facilitates the development and implementation of appropriate lesson plans, as noted by Güleş (2022) and Keskin and Korkmaz (2021). Evaluating the curriculum's developmental aspects is essential for anticipating and solving implementation problems, as outlined by Yar Yıldırım and Dursun (2018). Lastly, implementing solutions for curriculum sustainability involves adapting the program to current conditions, interacting with stakeholders, and using feedback for improvements. Integrating teachers into feedback processes enhances program understanding and updates.

This framework is crucial for enhancing teachers' curriculum literacy, enabling them to optimize students' learning experiences and academic achievements. Teacher education programs should prioritize curriculum literacy, with educational institutions providing support and resources. Continuous professional development programs should be organized to encourage ongoing growth and updating.

Sistem Düşüncesi Yaklaşımıyla Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlıkları Çerçevesi

Hatice Gülçin SEVEN, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID: 0000-0002-0107-1391

Recep KAHRAMANOĞLU, Gaziantep Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-6670-8165

Öz

Mevcut çalışmanın amacı öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlık becerilerinin kuramsal yapısını sistem düşüncesi çerçevesinde ortaya koymaktır. Öğretim programı okuryazarlık becerilerinin sistem düşüncesi bağlamında incelenmesi, mevcut teorik çerçeveleri zenginleştirerek okuryazarlık alanına yeni bir perspektif sunmakla birlikte alan yazınına katkıda bulunmayı hedeflemektedir. Bu çalışma kapsamında öncelikle öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarını inceleyen ilk ölçek geliştirme çalışmasının yapıldığı tarih olan 2017 yılından 2024 yılına kadar alan yazınında yer alan araştırmalar incelenmiştir. İnceleme sonrası öğretmenlerin öğretim programı okuryazarı olmaları için gerekli görülen birtakım nitelikler belirlenmiş bu nitelikler içinde önem sırası yapılmış ve literatürde yer alan program okuryazarlığı çalışmalarındaki diğer boyutlarla karşılaştırılmıştır. Tüm bu derinlemesine araştırma sonucunda Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli kapsamında yer alan sistem okuryazarlığı yapısı göz önünde bulundurularak öğretim program okuryazarlığı için 6 adet bütünleşik beceri oluşturulmuş ve daha sonra her bir bütünleşik becerinin süreç bileşenleri belirlenmiştir. Her bütünleşik becerinin geliştirilmesi için gerekli olan açık ve gözlemlenebilir eylemleri içeren "süreç bileşenleri", bütünleşik becerilerin alt boyutları kapsamında tanımlanmıştır.

Anahtar Kelimeler: Sistem Düşüncesi, Program Okuryazarlığı Çerçevesi, Bütünleşik Beceriler, Süreç Bileşenleri.

Önerilen Atıf

Seven, H. G. & Kahramanoğlu, R. (2024). Sistem düşüncesi yaklaşımıyla öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıkları çerçevesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1389-1413. DOI: 10.17679/inuefd.1490164

Bu makale Gaziantep Üniversitesi, Eğitim Bilimleri Enstitüsü tarafından Temmuz, 2024 tarihinde kabul edilen yüksek lisans tezinden üretilmiştir.



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1389-1413

DOI
10.17679/inuefd.1490164

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
26.05.2024

Kabul Tarihi
17.12.2024

1. Giriş

“Bir sistem yaklaşımı, dünyayı önce bir başkasının gözünden gördüğümüzde başlar” (Churchman 1968 s.231).

Öğretim programları, eğitim-öğretim faaliyetlerini düzenleyen, gelişimlerini izleyen ve yönlendiren temel bir kılavuz olarak kabul edilir. Program okuryazarlığı anlayışı, öğretmenin öğretim programlarını anlama, benimseme ve etkili bir şekilde uygulama becerilerini içeren kritik bir yetkinlik olarak değer taşımaktadır. Mevcut araştırmalar, öğretmenlerin programları tanıma ve kabul etme düzeylerinin, programların uygulamadaki etkinliği üzerinde önemli bir etkisi olduğunu vurgulamaktadır (Gömleksiz, 2005; Gültekin, 2013). Ayrıca, okuryazarlık becerilerinin öğretim hizmetlerinin niteliğini etkilediği ve öğretmenlerin alan bilgisi eğitimi ile mesleki becerilerini geliştirmelerine katkı sağladığı vurgulanmaktadır (Erdem ve Eğmir, 2018). Öğretmenlerin program okuryazarlıklarının geliştirilme süreci, yalnızca programların açıkça anlaşılmasıyla sınırlı kalmamalıdır; aynı zamanda öğretmenlerin genel olarak öğretmenlik becerilerini güçlendirmek amacıyla da yürütülmelidir. Program okuryazarlığının geliştirilmesi, öğretmenlerin alan bilgisi eğitimi ve mesleki becerilerini ileri düzeyde pekiştirmelerine fırsat sağlayacaktır (Nsibande ve Modiba, 2012). Bu süreç, eğitim-öğretimi planlama, öğrenme ortamları oluşturma, öğrenme-öğretme sürecini yönetme, ölçme ve değerlendirme gibi temel öğretmenlik becerilerinin güçlenmesine katkıda bulunacaktır. Bu çerçevede, program okuryazarlığına odaklanan bir öğretmen eğitim programının, öğretmenlik mesleği genel yeterliliklerini artırma potansiyeli büyük önem taşımaktadır. Öğretmenlerin bu alandaki yeterliliklerinin güçlenmesi, etkili bir eğitim sistemi için kritik bir unsurdur. Bir programın etkinliği, titizlikle tasarlanmış olmasına rağmen, programı uygulayacak olan öğretmenlerin niteliği ile yakından ilişkilidir. Programı uygulayan öğretmenlerin, programı doğru bir şekilde anlamaları, programın başarısı açısından hayati bir öneme sahiptir (Kerkez vd., 2023). "Eğitim programı okuryazarlığı," "öğretim programı okuryazarlığı," veya "program okuryazarlığı" gibi farklı kavramlar literatürde geniş bir yer tutmaktadır. Temelde, bu kavramlar, bir programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi için gerekli bilgi ve becerilere sahip olmayı hedefler. Özellikle öğretmenlerin, öğretim programlarını anlama biçimleri, programlara karşı geliştirdikleri tutumlar ve programları aktif bir biçimde uygulama yetkinlikleri üzerinde durulmaktadır (Kerkez vd., 2023). Millî Eğitim Bakanlığı Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü (ÖYGM) tarafından oluşturulan Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri (MEB, 2017) belgesinde belirtilen yeterlikler ve yetkinlikler de dolaylı olarak öğretmenlerin program okuryazarı olmalarının önemine açıkça vurgu yapmaktadır.

Günümüz eğitim sisteminde, öğretmenler için kritik öneme sahip olan niteliklerden biri, öğretim programı okuryazarlığıdır. Bu terim, öğretmenlerin öğretim programlarını anlama, yorumlama ve etkili bir şekilde uygulama yeteneklerini içermektedir. Akademik literatürde, okuryazarlık kavramının genellikle "yeterlik" veya "beceri" terimleriyle aynı anlamda kullanıldığı gözlemlenmektedir (Goodfellow, 2011). Öğretmenlerin bu alandaki yetkinlikleri, eğitim sisteminin etkinliği ve öğrenci başarısı açısından hayati bir öneme sahiptir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim programlarını anlama ve etkili bir şekilde uygulama konusundaki becerilerinin geliştirilmesi için genel bir çerçeve oluşturulması gereklidir. Program okuryazarlığı kavramı incelenirken, aynı zamanda öğretmenlerin gereksinim duyduğu yeterlikler de sık sık vurgulanmaktadır. "Yeterlilik" terimi, bireyin belirli bir mesleki alanda etkin bir şekilde görevini yerine getirebilmesi için gerekli olan yetenekler, bilgi, beceri, eylem ve nitelikleri ifade eder (MEB, 2017). Bir kişinin mesleğinde başarılı olabilmesi için gereken tüm niteliklerin bir arada bulunmasını ifade eden bu kavram, o mesleğin standartlarını karşılamak için gerekli olan donanımı temsil eder ve bireyin mesleki performansını belirler (Şişman, 2002). Öğretmenlerin sahip olması gereken bu yeterlikler, eğitim alanındaki değişen ihtiyaçlara uyum sağlamak ve öğrenci başarısını artırmak için son derece önemlidir. Bu bağlamda, öğretmenlerin mesleki becerilerini sürekli olarak geliştirmesi ve güncel eğitim trendlerine uyum sağlaması

gerekmektedir.

Bu çerçevede, öğretim programı okuryazarlığı kavramı, bir öğretmenin bir program hakkında bilgi sahibi olabilme, programı kapsamlı bir şekilde anlayabilme ve etkili bir biçimde uygulayabilme yeteneklerini içermektedir. Bu terim genellikle, bir programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi için gereken bilgi ve becerilere sahip olma durumunu ifade etmektedir (Akyıldız, 2020; Erdamar, 2020). Öğretim programı okuryazarlığı aynı zamanda, öğretmenlerin öğretim programlarını anlama biçimleri, programlara yönelik tutumları ve programların uygulanmasındaki beceri ve yeterliliklerini de kapsamaktadır (Akınoğlu ve Doğan, 2012). Bu anlamda, öğretmenlerin program okuryazarlığına sahip olmaları, öğretim programlarının etkili bir şekilde yönetilmesi ve Türk Millî Eğitiminin genel ve özel amaçlarına ulaşmasına olanak sağlayan faktörlerden biridir. Çağdaş eğitim düşünceleri, okulların karmaşıklığını artırmakta ve bu da öğretmenlere yeni ve çeşitli sorumluluklar yüklemektedir. Bu sorumluluklardan biri, öğretmenlerin okulun beklentileriyle öğrencilerin ihtiyaçlarını dikkate alarak eğitim programlarını tasarlamak ve uygulamaktır (Hill, Friedland ve McMillen, 2016). Bu durum, öğretmenlerin pedagojik yaklaşımlarını ve öğretim stratejilerini sürekli olarak gözden geçirmelerini ve yenilemelerini gerektirmektedir. Öğretmenlerin, değişen eğitim ortamına uyum sağlamak için sürekli olarak profesyonel gelişim fırsatlarına erişim sağlamaları da önemlidir. Bu şekilde, öğretmenler, öğrencilerin farklı gereksinimlerini karşılayacak daha etkili öğretim yöntemleri geliştirebilirler.

Günümüzde, eğitim, insan kaynaklarının geliştirilmesinde ve çağın gerektirdiği üretim ve hizmet standartlarına ulaşmada belirleyici bir faktördür. Bu sebeple, eğitimde kalitenin yükseltilmesi, giderek artan bir öneme sahiptir. Kalitenin artırılması için, eğitim altyapısının sağlam bir şekilde oluşturulması, gerekli şartların sağlanması ve eğitim-öğretim süreçlerinin niteliklerinin iyileştirilmesi gerekmektedir (Kayadibi, 2001). Öğretim programları, öğrenci ve öğretmen faktörlerinin yanı sıra, eğitim sisteminin yapı taşlarıdır ve bu sebeple eğitimin niteliğini en fazla etkileyen unsurlardan biridir (Aslan, 2018). Bu karmaşık sistemin içinde, nitelikli öğretmenler; eğitim sisteminin temel direği olup eğitimin kalitesini artırmak için hayati bir rol oynamaktadır (Gözütok, 1995). Dolayısıyla, öğrenci, öğretmen ve öğretim programları arasında sağlam bir ilişki kurma gayreti, önemli bir öncelik olarak öne çıkmaktadır (Erdem, 2023). Bu üç temel unsur birbirine bağlamak ve bu bileşenlerin arasındaki köprüyü güçlendirmek de bir sistem yaklaşımı ile mümkün olacaktır. Bu temeldeki bütüncül anlayış, karmaşık sistemlerin doğası gereği parçaları izole etmek yerine, sistemler arasındaki ilişkileri ve etkileşimleri vurgulamaktadır.

Okuryazarlık kavramı, günümüzde artan bilgi yoğunluğu ile birlikte önemli bir beceri olarak öne çıkmaktadır. Çünkü artan bu bilgi yoğunluğu içerisinde bilgiyi açıklama, anlamlandırma, yorumlama ve etkili bir şekilde kullanma gibi durumlar önemli bir beceri hâline geldiği ifade edilebilir. Ayrıca bu durumları etkileyen, bireylerin aldığı eğitimden, aile içi iletişime, ailenin sosyoekonomik ve sosyokültürel özelliklerinden akran çevresine kadar çeşitli faktörlerin olduğu söylenebilir. Farklı bir ifade ile bireylerin okuryazarlık becerilerini besleyen, geliştiren çok farklı faktörler bulunmaktadır. Dolayısıyla tüm bunlar okuryazarlık becerisini karmaşık bir yapı hâline getirmektedir. Sistem düşüncesi, bu karmaşıklığı anlamada ve etkin bir şekilde yönetmede önemli bir araç olarak kabul edilmektedir. Çünkü sistem düşüncesi bir durum veya problemle ilgili bütün yönleri dikkate alan, durumun veya problemin farklı parçaları arasındaki ilişkilere odaklanan bir problem çözme yaklaşımı olarak ifade edilmektedir (Tecim, 2004). Bu bağlamda, okuryazarlık terimi, basitçe kelime dağarcığıyla sınırlı kalmayıp daha derin anlamlara sahiptir. Sistem düşüncesiyle birlikte ele alındığında, okuryazarlık, karmaşık ilişkileri ve etkileşimleri anlama yeteneğini içerir. Ayrıca, okuryazarlık, bilgiyi anlama, yorumlama ve bu bilgiyle etkileşime geçme yeteneği olarak da tanımlanabilir (Osterman, 2012). Bu bağlamda, okuryazarlık, bireylerin çağın gerektirdiği karmaşıklığı anlamalarını ve bu karmaşıklığı etkin bir şekilde yönetmelerini sağlar. Sistem düşüncesinin bir parçası olarak, okuryazarlık, bireylerin

karmaşık sistemleri anlama ve bu sistemler arasındaki temel ilişkileri görebilme yeteneğini açıkça ifade eder.

Bir sistem genellikle üç temel bileşenden oluşur: elemanlar, ara bağlantılar ve fonksiyonlar veya sistem amaçları. Elemanlar, sistemin yapı taşlarını temsil eder ve genellikle birlikte çalışarak sistemi oluştururlar. Ara bağlantılar, bu elemanlar arasındaki ilişkileri veya etkileşimleri ifade eder. Son olarak, sistem amaçları veya fonksiyonları, sistemin belirli bir amaca hizmet etme şeklini veya işlevini tanımlar. Bu bileşenler, bir araya geldiğinde, bir sistem oluşturur ve bu sistem genellikle dinamik bir yapıya sahiptir, yani bileşenler arasında sürekli bir etkileşim ve değişim vardır. (Meadows & Wright, 2009). Sistemik düşünmek için gerekenler arasında, öncelikle bir sistemi tanıma bulunmaktadır. Bu, sistemin temel unsurlarını anlama, sistem parçaları arasındaki nedensel ilişkileri kavrama, desenleri keşfetme ve sistemler arasındaki bağımlılıkları anlama gibi kavramsal bilgileri içerir. Ayrıca, sistem davranışlarını farklı şekillerde modelleme yeteneği de önemlidir. Bu sistemler düşünme araçlarını kullanarak sistem davranışlarını modelleme yeteneğini içerir (Meadows & Wright, 2009; Senge, 2006). Bununla birlikte, sistemik düşünme yasalarını ve öğrenme engellerini de anlamak gereklidir. Bu, sistemi kavrama ve analiz etme sürecinde önemli bir rol oynar (Senge, 2006). Karmaşık sistemler, farklı düzeylerde meydana gelen birden fazla nedensel faktöre sahip olabilir. Basit neden-sonuç ilişkileri, karmaşık sistemlerin doğasında bulunan karmaşık nedenselliği genellikle açıklayamaz. Bu yüzden paydaşların tümü, genellikle sistem içindeki bağlantıları ve karmaşık neden-sonuç ilişkilerini göremez (Perkins ve Grotzer, 2000). Program okuryazarlığı bu çerçevede karmaşık bir sistem olarak değerlendirilebilir. Çünkü program okuyazarı olabilmek için programı oluşturan – eğitim felsefesi, hedefler, öğrenme yaşantıları, ölçme değerlendirme yaklaşımı, değerler, yetkinlikler, beceriler gibi- bileşenleri fark etmesi ve bu bileşenleri anlamlandırması gerekmektedir. Program okuyazarı olmak için sadece bu bileşenlerin fark edilmesi ve anlamlandırılması yeterli olmayacaktır. İlave olarak bu bileşenler arasındaki ilişkileri de açıklayabilmeli, neyi, ne zaman ve nasıl planlayacağını ve kullanacağını bilmesi gerekmektedir. Bu gerekçelerle program okuyazarı sistem yaklaşımıyla ele alınarak içinde barındırdığı unsurları ve bu unsurların birbiri ile olan yatay ve dikey ilişkileri ayrıca da birbirleriyle nasıl etkileşim hâlinde olduklarının ortaya konulması önemli görülmektedir. Bu çerçevede, araştırmanın amacı sistem düşüncesi bağlamında öğretim programı okuyazarlığını oluşturan bütünlük becerileri ve süreç bileşenlerini ortaya koymaktır. Çalışma kapsamında ‘öğretim programını anlama’, ‘öğretim programını ve bileşenlerini çözümü’, ‘öğretim programını kullanarak öğretimi yapılandırma’, ‘öğretim programına hizmet edecek araçları oluşturma, seçme ve kullanma’, ‘öğretim programının gelişmeye açık yönlerini belirleme’ ve ‘öğretim programının sürdürülebilirliği için geliştirilen çözüm önerilerini uygulama’ olmak üzere altı adet bütünlük beceri belirlenmiştir. Her bir bütünlük beceriye ulaşmak için de birden fazla süreç bileşeni tanımlanmıştır.

2. Yöntem

Bu çalışma sistem düşüncesi çerçevesinde öğretmenlerin sahip olması gereken önemli niteliklerden biri olan öğretim programı okuyazarlığının kavramsal yapısını, bu yapı içindeki unsurları, tüm unsurların birbiri arasındaki ilişkiyi ve işleyişi, bütünlük becerilerini ve süreç bileşenlerini ortaya koymak amacıyla sunulmuştur. Program okuyazarlığına yönelik özgün bir çerçeve yapı ortaya koymayı hedefleyen bu çalışma, program okuyazarlığı konusunda yapılmış araştırmaları incelendiğinden doküman incelemesi olarak kurgulanmıştır. Bu araştırmanın amacına yönelik öğretmenlerin öğretim programı okuyazarlık becerisinin kuramsal yapısını sistem düşüncesi çerçevesinde ortaya koymak için ulusal ve uluslararası kaynaklar taranmıştır.

Kaynak taramasında YÖK Ulusal Tez Merkezi, Google Akademik, Ulakbim ve Dergipark gibi veri tabanlarında, ayrıca da Web of Science, Taylor&Francis Online, Science Direct ve ProQuest Dissertations & Theses Global veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Ulusal veri tabanlarında yapılan taramalarda anahtar kavram olarak “program, program okuyazarlığı,

öğretim programı okuryazarlığı, eğitim programı okuryazarlığı, öğretim programı, eğitim programı” kavramları kullanılmıştır. Tarama sonucunda ulaşılan kaynakları araştırma bağlamında incelemek için program okuryazarlığını kavramsal olarak ele alıp açıklamalar ve tanımlamalar yapan kaynaklar, program okuryazarlığını ölçmek için ölçek, anket, envanter vb. ölçme aracı geliştiren çalışmalar araştırma bağlamında incelenmiştir ve çalışmaya dâhil edilmiştir. Ayrıca ilk ölçek geliştirme çalışmasının yayınlandığı yıl dikkate alınarak 2017-2024 tarihleri arasında yayınlanan çalışmalar araştırmaya dâhil edilmiştir. Program okuryazarlığı kavramı ile ilgili özgün açıklamalar ve tanımlamalar ortaya koymayan veya özgün ölçme aracı kullanmayan çalışmalar araştırma kapsamında incelenmemiştir. Bu bağlamda Bolat (2017), Aslan (2018), Kahramanoğlu (2019), Yar Yıldırım ve Dursun (2019), Yıldırım (2019), Yar Yıldırım (2020), Kasapoğlu (2020), Akyıldız (2020), Erdamar (2020), Keskin ve Korkmaz (2021) ve Güleş (2022) çalışmaları kavramsal tanımlamalar, ölçme aracı olarak kullanılan ölçek, anket vb. araçların alt boyutları ve kapsamaları incelenmiştir. Uluslararası veri tabanlarında yapılan taramada ise “curriculum, curriculum literacy” anahtar kavramları kullanılmıştır. Araştırma kapsamında dâhil etme ve etmeme kriterleri ulusal tarama kriterleri ile aynıdır. Burada 2010-2024 arasında yayınlanan çalışmalar incelemeye dâhil edilmiştir. Uluslararası veri tabanlarında yapılan tarama sonucunda Nsiband ve Modiba,(2012), Ryu (2015), Ogar ve Opoh (2015), Steiner vd. (2018), McRae (2018), Maba ve Mantra (2018), Apsari (2018), Harvey (2021), Yasin ve diğerleri. (2022) çalışmaları yine program okuryazarlığının tanımlanması ve açıklanması, veri toplama araçlarında kullanılan alt boyutları ve kapsamaları bağlamında incelenmiştir. Bu taramalar ulusal veri taramalarında 2017-2024 tarihleri arasında; uluslararası veri tabanlarında ise 2010-2024 tarihleri arasında gerçekleştirilmiştir.

İncelenen çalışmalarda ölçme aracı olarak ölçek geliştiren veya uyarlayan çalışmaların öğretim programı okuryazarlıklarının boyutları derlenmiştir ve Tablo 1’de sunulmuştur.

Tablo 1.

Program okuryazarlığı konusunda araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçeklerin boyutları

Araştırmacı/lar	Ölçek Boyutları
Bolat (2017)	Okuma
	Yazma
Aslan (2018)	Program bilgisi
	Planlama
	Uygulama
Kahramanoğlu (2019)	Öğretim programının temelleri
	Öğretim programının öğeleri
	Öğretim programının yapısal özellikleri
	Program yönetim becerisi
Yar Yıldırım ve Dursun (2019)	Tutum
	Bilgi
	Öğretim tasarımı ve planlama becerisi
Yıldırım (2019)	Felsefi temeller okuryazarlığı
	Sosyoekonomik temeller okuryazarlığı
	Psikolojik temeller okuryazarlığı
	Amaçlar ve içerik bilgisi okuryazarlığı
	Öğretim ve ölçme değerlendirme süreçleri okuryazarlığı
Yar Yıldırım (2020)	Bilgi
	Beceri
	Tutum
Kasapoğlu (2020)	Eğitim programı okuryazarı öğretmenin

	algılanan özellikleri
	Eğitim programı okuryazarlığının algılanan yararları / sonuç beklentileri
	Program hedefleri
Akyıldız (2020)	Program içeriği
	Öğrenme-öğretme süreci
	Ölçme ve değerlendirme
	Program öğeleri
Erdamar (2020)	Programın uygulanması
	Program anlayışı
	Programı tanıma
Keskin ve Korkmaz (2021)	Programı hayata geçirme
	Programı sorgulama
	Programa değer verme
	Kazanım okuryazarlığı yeterliği
	İçerik okuryazarlığı yeterliği
Güleş (2022)	Öğrenme-öğretme süreci okuryazarlığı yeterliği
	Ölçme-değerlendirme okuryazarlığı yeterliği

Araştırmacılar tarafından geliştirilen ölçekler incelendiğinde bazı alt boyutlarda programın hedefleri, programın temel öğeleri, programın uygulanması gibi ortak noktaların olduğu görülse de programı sorgulama, algı, okuma, yazma gibi konularda farklı noktalara vurgu yaptıkları görülmektedir. Bu durum incelendiğinde program okuryazarlığı kavramında araştırmacılar arasında ortak bir fikir birliğinin sağlanamadı ifade edilebilir.

Ulusal bazda gerçekleştirilen ölçek çalışmaları ve uluslararası düzeyde program okuryazarlığı konusunda yapılan çalışmaların teorik tanımlamaları ve açıklamaları incelendiğinde elde edilen sonuçlara göre öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı becerisine sahip olabilmeleri için gerekli görülen nitelikler bağlamında alt boyutlar ile de ortak bir payda oluşturulmaya çalışılmıştır. Tüm bu derinlemesine araştırma sonucunda öğretim program okuryazarlığı için 6 adet bütünleşik beceri (öğretim programını anlama, öğretim programı ve bileşenleri çözümü, öğretim programını kullanarak öğretimi yapılandırma, öğretim programına hizmet edecek araçları oluşturma, seçme ve kullanma, öğretim programının gelişmeye açık yönlerini değerlendirme, öğretim programının sürdürülebilirliği için geliştirilen çözüm önerilerini uygulama) oluşturulmuş ve daha sonra her bir bütünleşik becerinin süreç bileşenlerine de ulaşılmaya çalışılmıştır. Her bütünleşik becerinin geliştirilmesi için gerekli olan açık ve gözlemlenebilir eylemleri içeren "süreç bileşenleri", bütünleşik becerilerin alt boyutları kapsamında tanımlanmıştır. Belirlenen süreç bileşenlerinin karşılanması hâlinde bizi bir üst bileşen olan bütünleşik beceriye götüreceği şekilde organize edilmiştir. Belirtilen yapı tamamlanırken yapı ve kapsam geçerliği kapsamında üç farklı üniversiteden öğretim üyeleri; bir eğitim programları ve öğretim alanında, bir ölçme ve değerlendirme alanında bir diğeri de matematik ve fen bilimleri eğitimi bölümünde olmak üzere üç alan uzmanı -alan uzmanları program okuryazarlığı ve/veya okuryazarlık konularında çalışmalar yapmış- tarafından incelemeler yapılmıştır. Her bir uzmandan ayrı ayrı görüş alınmış uygun olan, düzeltilmesi gereken ve çıkarılması tavsiye edilen bütünleşik beceri ve süreç bileşenleri değerlendirilmiştir. Yapının son hâli de yine uzmanlar tarafından teyit edilmiş ve kullanılması uygun görülmüştür. Çalışma sonunda ulaşılan çerçeve öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlıklarının geliştirilmesi yönünde yürütülmesi planlanan çalışmalara rehberlik edecek nitelikte hazırlanmış olup bir temel oluşturması amaçlanmıştır.

3. Bulgular

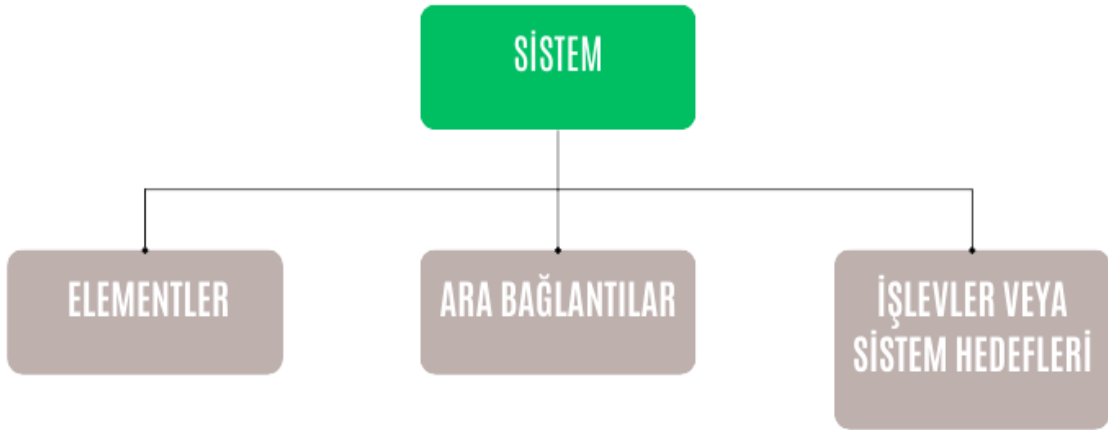
Belirlenen hedef doğrultusunda, öncelikle sistem düşüncesi çerçevesinde nasıl bir entegrasyon yapılması gerektiği üzerinde durulmuştur. Daha sonra ise öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını inceleyen çalışmalar incelenmiş bu araştırmalar temel alınarak öğretim programı okuryazarlığının boyutları derlenmiş ve öğretmenlerin bu konuda yeterli olabilmesi için gereken nitelikler belirlenmiştir. Ardından, bu nitelikler önem sırasına göre düzenlenmiş ve mevcut literatürdeki program okuryazarlığı çalışmalarındaki boyutlarla karşılaştırılmıştır.

3.1. Sistem Düşüncesi Entegrasyonu

Bu bölümde sistem düşüncesi bağlamında oluşturulacak olan çerçevenin ana şablonu hakkında bilgi verilmektedir. Ayrıca Şekil 1'de sistem düşüncesinin temel şeması gösterilmiştir.

Şekil 1.

Temel Sistem Şeması



Meadows'a (2021) göre, sistem, genellikle karşılıklı bağlantılar içeren ve kendine özgü davranışlar üreten bir yapı içindeki öğelerin bir topluluğudur. Bu yapı, bir bütünü oluşturur ve her bir parçanın kendine özgü bir işleyişi vardır. Ancak, bu işleyiş birbirinden bağımsız değildir çünkü sistemi oluşturan parçaların toplamı değil; bu, birçok parçanın etkileşiminin sonucudur (Forrester, 2007, s. 351). 1968'de Ludwig von Bertalanffy, bir olayın belirli bir ortam içindeki ilişkilerinin daha iyi anlaşılacağını ve sentezleneceğini savunarak Genel Sistem Teorisi'ni geliştirmiştir. Daha öncesinde ise, sistemlerin sadece onları oluşturan parçaların toplamı olduğu ve her bir parçanın tek tek analiz edilmesinin yeterli olduğu yaygın kanısı hâkimdi. Ancak Genel Sistem Teorisi'nin benimsenmesiyle, Aristo'nun "Bütün, parçaların toplamından daha fazladır." sözü önem kazanmış ve sistemler artık sadece parçaların toplamı olarak değil, alt sistemlerle ilişkileri de göz önünde bulundurulularak incelenmeye başlanmıştır (Forrester, 1993). Genel sistem teorisi çerçevesinde, bir olay veya problem araştırıldığında, (1) sistemin amaçları, (2) sistemin alt sistemleri ve (3) alt sistemlerin hem birbirleriyle hem de bir bütün olarak sistemin kendisiyle olan ilişkisi üzerinde durulmaktadır.

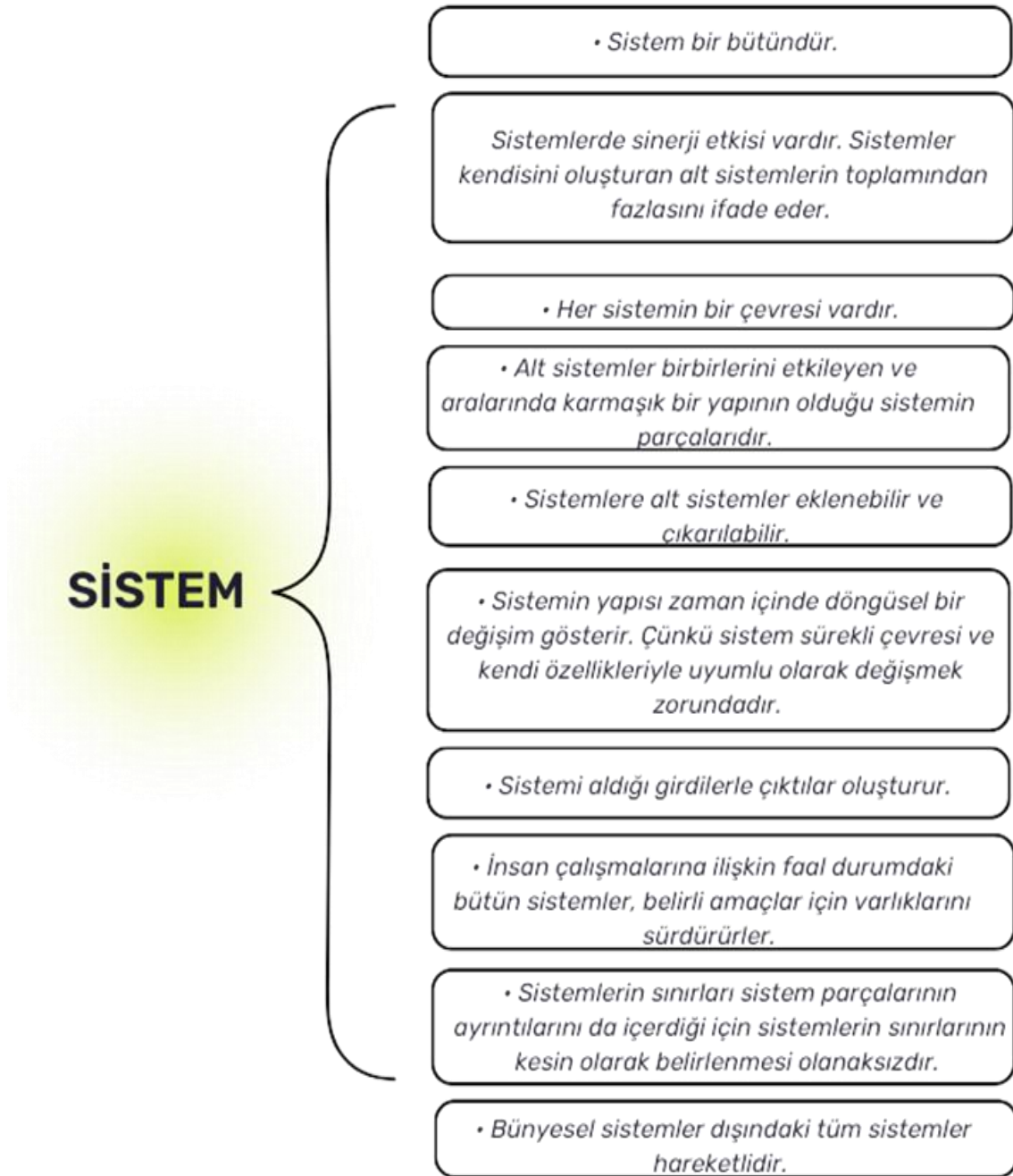
Bu bağlamda, sistemlerin anlaşılması ve analiz edilmesi sürecinde, Ludwig von Bertalanffy'nin Genel Sistem Teorisi önemli bir dönüm noktası olmuştur. Bertalanffy'nin teorisi, bir olay veya problemi değerlendirirken sistemin amaçlarını, alt sistemlerini ve bu alt sistemlerin hem birbirleriyle hem de bir bütün olarak sistemin kendisiyle olan ilişkilerini vurgulamaktadır. Bu yaklaşım, sistemi sadece parçalarının toplamı olarak değil, aynı zamanda parçalar arasındaki etkileşimlerin ve ilişkilerin bütünsel bir perspektiften ele alınmasını sağlamaktadır (Bertalanffy,

1969). Dolayısıyla, sistemin yapısı ve davranışı, alt sistemler arasındaki dinamik etkileşimlerin sonucu olarak ortaya çıkar ve bu nedenle bütüncül bir anlayış gerektirir.

Akkuş ve İzci (2018) tarafından yapılan bir diğer çalışma da sistem özelliklerini şöyle aktarmaktadır:

Şekil 2.

Sistem Özellikleri



Yukarıdaki şekilden de anlaşıldığı üzere, sistemler hem alt sistemlerle hem de çevreyle etkileşim hâlinindedir ve bu etkileşime dayanarak açık ve kapalı sistemler olarak sınıflandırılırlar. Sistem ile çevre arasında herhangi bir etkileşim olmadığında, bu sisteme kapalı sistem denir ve bu durumda girdi-çıkı akışı mevcut değildir. Açık sistemlerde ise sürekli bir girdi-çıkı akışı bulunmaktadır. Eğer bir sistem, faaliyetlerini sürdürebilmek için çevresinden enerji, malzeme ve

bilgi gibi girdiler alıyor ve aynı zamanda çevresine çıktılar sağlıyorsa, bu tür sistemlere açık sistem adı verilmektedir (Akkuş ve İzci, 2018, s. 228).

3.2. Farkındalık, İşlevsellik ve Eylemsellik Boyutları

Öğretim Programı Okuryazarlığı bütünlük becerilerini sınıflandırmak ve bu becerilerin seviyelerini belirlemek için üç düzey tanımlanmıştır: farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik. Program okuryazarlığını kazanabilmek için, öğretmenlerin öncelikle bir olguya, duruma veya kavrama yönelik bilgi ve anlayışa sahip olmaları gerekmektedir. Bu aşama, farkındalık düzeyi olarak adlandırılır. Sonraki aşamada, öğretmenlerin bu olgu, durum veya kavramlar arasındaki ilişkileri ve bütünlüğü fark edebilmeleri beklenir. Bu, öğretmenlerin daha yüksek zihinsel süreçlere geçerek anlam oluşturma sürecine girdiği işlevsellik düzeyi olarak adlandırılır. Son aşama, bu anlama sürecini eyleme dönüştürebilme yeteneğidir. Bu düzeyde, artık anlam oluşturma ötesine geçilerek pratik uygulamaya başlanır ve bu aşama eylemsellik düzeyi olarak adlandırılır (Kahramanoğlu, Altun ve Bakan Kalaycıoğlu, 2024). Üç düzeye yönelik görsel Şekil 3'te (MEB, 2024) verilmiştir. Ayrıca Kahramanoğlu vd., (2024) tarafından terimsel olarak açıklanan farkındalık, işlevsellik ve eylemsellik boyutlarına yönelik açıklama aşağıda verilmiştir.

Şekil 3.

Okuryazarlık Düzeyleri (MEB, 2024)



Öğretim programı okuryazarlığı düzeyleri (farkındalık, işlevsellik, eylemsellik) her ne kadar aşamalı ve hiyerarşik bir yapı sergiliyor gibi görünse de bu yapı aslında geçişken ve sarmal bir şekilde kurgulanmıştır. Düzeyler arasındaki geçişler, aşamalılığa bağlı olmaksızın gelişime uygun olarak tasarlanmıştır. Süreç, farkındalık ile başlayıp eylemselliğe kadar ilerleyebilir veya

işlevsellik düzeyinde kalabilir; nihai olarak eylemsellikle tamamlanması zorunlu değildir. Bağlam açısından ele alındığında, becerilerin uygulandığı konu ve kavramlar genişleyerek devam eder ve bir konu hakkında oluşturulan farkındalık, işlevsellik ve eylemselliğin farklı boyutlarıyla zenginleşerek daha ileri bir farkındalık düzeyine ulaşabilir (Aşkar vd., 2023; Kahramanoğlu vd., 2024, MEB, 2024).

3.2.1. Farkındalık Boyutu

Öğretim programına ilişkin temel bilgi, terim, kavram ve olguları tanımlama, anlama, farkında olma ve bunlara duyarlılık gösterme düzeyi, farkındalık olarak adlandırılmaktadır. Bu düzeyde, öğretmenler öğretim programına dair terimlerin, olguların ve kavramların farkında olup, bunları tanıyabilmektedir; ancak bu kavramları oluşturan sistemler arasındaki bütüncül ilişkileri kavrayamayabilirler. Örneğin, "öğretim programını anlama" bütüncül becerisi kapsamında, öğretmenlerin öğretim programının unsurlarını tanıması, bu unsurların farkına varması ve onları ayrı ayrı açıklayıp tanımlaması farkındalık düzeyindeki bir süreci ifade etmektedir. Bu düzeyde, kavramlar arasındaki ilişkilerin ortaya konması beklenmemektedir; mevcut programla ilgili kavramların tanınması yeterli görülmektedir.

3.2.2. İşlevsellik Boyutu

İşlevsellik, farkındalık düzeyine kıyasla daha karmaşık bir bilişsel süreci temsil eder. Bu düzey, bir durumu oluşturan temel unsurlar arasındaki bütüncül ilişkileri fark edebilme ve bu unsurlar arasındaki bağlantıları ortaya koyma yeteneğini içerir. Öğretmenler için bu aşamada, öğretim programına ilişkin bilgileri birincil ve ikincil kaynaklar aracılığıyla analiz etme, sentezleme ve değerlendirme becerilerinin geliştirilmesi gerekmektedir. Örneğin, "öğretim programı ve bileşenlerini çözümlenme" bütüncül becerisi kapsamında, öğretmenlerin programın farklı bileşenlerini (öğrenme çıktıları, öğrenme kanıtları, değerler, okuryazarlık becerileri, sosyal ve duyuşsal öğrenme becerileri, eğilimler) sınıflandırma ve önceliklendirme becerisine sahip olmaları hedeflenir. Burada esas beklenen, kavramlar arasında bağlantılar kurarak bütüncül bir ilişki oluşturabilme yeteneğidir.

3.2.3. Eylemsellik Boyutu

Eylemsellik düzeyi, öğretmenlerin bilgiyi kullanma sürecindeki eyleme geçme boyutudur. Bu düzeyde, bilgi toplanır, sentezlenir ve alternatifler arasından seçim yapılır. Ancak, burada sadece eylemde bulunmakla kalmazlar, aynı zamanda eylemlerini sürdürülebilir kılmak ve geliştirmek için çaba harcarlar. Eylemsellik, işlevsellik düzeyindeki becerilerin ötesine geçerek, eylemlerin etkilerini ve sonuçlarını değerlendirme becerisini içerir. Örneğin, öğretmenlerin "öğretim programı ve bileşenlerini çözümlenme" bütüncül becerisi çerçevesinde eylemsel olarak hareket etmeleri beklenir. Bu, öğretmenlerin öğrenme çıktıları, öğrenme kanıtları, değerler, okuryazarlık becerileri, sosyal ve duyuşsal öğrenme becerileri ve eğilimler gibi farklı program bileşenlerini sınıflandırma ve önceliklendirme becerisini içerir. Ancak, bu sadece bilgileri analiz etmekle kalmaz, aynı zamanda bu bilgileri eğitim pratiğine dönüştürmek için somut eylemler yaparlar. Bu eylemler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini geliştirmek ve öğrenmelerini optimize etmek amacıyla gerçekleştirilebilir. Bu nedenle, eylemsellik düzeyi, öğretmenlerin bilgiyi pratiğe dönüştürme yeteneklerini ifade eder.

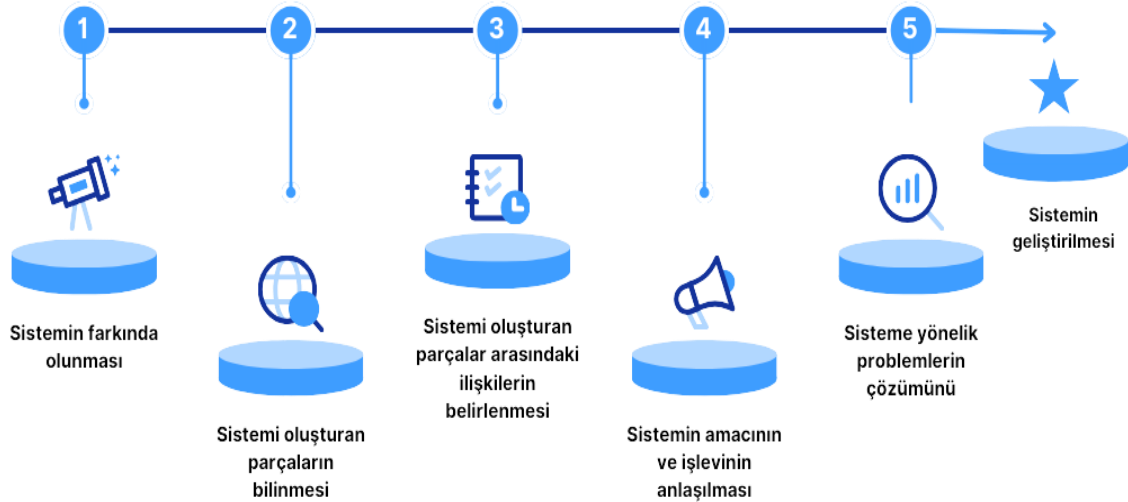
3.3. Sistem Okuryazarlığı

Sistem okuryazarlığı, sistem düşüncesi becerilerinin geliştirilmesini hedefler ve bu doğrultuda altı temel durumun anlaşılmasını amaçlar. İlk olarak, bir sistemin farkında olunması gereklidir. Ardından, sistemi oluşturan parçaların bilinmesi ve bu parçalar arasındaki ilişkilerin belirlenmesi önemlidir. Bir sistemin amacının ve işlevinin anlaşılması, sistemin niçin var olduğunu ve hangi amaçlar doğrultusunda çalıştığını kavramak açısından önemlidir. Bununla birlikte, sisteme yönelik problemlerin çözümü, sistemin etkinliği için kritik bir adımdır. Son olarak, sistemin geliştirilmesi ve iyileştirilmesi süreci, sistemin adaptasyon yeteneğini artırır ve

değişen koşullara uyum sağlamasını sağlar. Bu altı temel durum, sistem okuryazarlığının sağlam temellerini oluşturur ve bireylerin sistemlerin işleyişini daha bütünsel bir şekilde anlamalarını sağlar.

Şekil 4.

Sistem Okuryazarlığı Akışı



Sistemin yapısı tam olarak ifade edildikten sonra sistem okuryazarlığı çerçevesinde yer alan bütünleşik beceriler göz önünde bulundurularak mevcut bütünleşik becerilerin içeriğini kapsayacak nitelikte ve de öğretmenlerin program okuryazarlıklarının da entegre edilebileceği bir yapı oluşturulmaya başlanmıştır. Sistem okuryazarlığının bütünleşik becerileri kapsamında sırasıyla sistemin parçalarını belirleme, sistemi ve bileşenlerini çözme, sistemi yapılandırma, sistem davranışlarını tahmin eden araçları oluşturma/seçme/kullanma, sistemdeki problemleri çözme ve sistemin sürdürülebilirliği için geliştirilen çözüm önerilerini eyleme dönüştürme basamakları incelenmiştir. Bununla birlikte tüm bahsedilen bütünleşik becerileri adım adım takip edecek nitelikte süreç bileşenleri de göz önünde bulundurulmuştur.

Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli'nde sunulmuş olan sistem okuryazarlığı yapısı; "sistemin parçalarını belirleme", "sistemi ve bileşenlerini çözme, sistemi yapılandırma", "sistem davranışlarını tahmin eden araçları oluşturma/ seçme/kullanma", "sistemdeki problemleri çözme, sistemlerin sürdürülebilirliği için geliştirdiği çözüm önerilerini eyleme dönüştürme" bütünleşik becerilerini ve bu bütünleşik beceriler kapsamındaki süreç bileşenlerini içermektedir ve ayrıca şekil 5'te de verilmiştir (MEB, 2024). Bu yapı, öğretmenlerin eğitim pratiğinde etkin bir şekilde hareket etmelerine olanak tanıyarak öğrencilerin öğrenme deneyimlerini optimize etmeyi amaçlamaktadır. Özellikle, sistemi çözme ve çözüm önerilerini eyleme dönüştürme gibi beceriler, öğretmenlerin eğitim kalitesini artırmalarına önemli katkı sağlayabilir. Bu nedenle, bu becerilerin geliştirilmesi, öğretmen eğitim programları ve profesyonel gelişim faaliyetlerinin merkezinde yer almalıdır.

Şekil 5.

Sistem Okuryazarlığı (MEB, 2024)

Bütünleşik Beceriler	
Sistemin Parçalarını Belirleme	Süreç Bileşenleri
	Sistem parçalarının farkında olmak Sistem parçalarını tanımlamak
Sistemi ve Bileşenlerini Çözümleme	Süreç Bileşenleri
	Sistem parçaları arasındaki ilişkileri anlamak
	Sistem parçaları arasındaki geri bildirim mekanizmalarını anlamak
	Sistem içerisinde yer alan doğrusal ve doğrusal olmayan bağlantıları tanımlamak
Sistemi Yapılandırma	Süreç Bileşenleri
	Sistemler arasındaki ilişkileri belirlemek
Sistem Davranışlarını Tahmin Eden Araçları Oluşturma/Seçme/Kullanma	Süreç Bileşenleri
	Mevcut sistemi inceleyerek hiyerarşik, nedensel ya da mantıksal ilişkiler ortaya koymak
	Mevcut sistemle ilgili öz bilgisiyyle elde ettiği ilişkilere dayalı unsurlardan uyumlu bir bütün oluşturmak/ortaya koymak
Sistemdeki Problemleri Çözme	Süreç Bileşenleri
	Sistemle ilgili problemi yapılandırmak
	Sistemle ilgili problemi özetleme
	Sistemle ilgili problemin çözümüne yönelik gözleme dayalı/mevcut bilgiye/veriye dayalı tahmin etmek
	Sistemle ilgili problemin çözümüne yönelik önermeler üzerinden akıl yürütmek
Sistemle ilgili problemin çözümüne ilişkin yansıtma/değerlendirmede bulunmak	
Sistemlerin Sürdürülebilirliği İçin Geliştirdiği Çözüm Önerilerini Eyleme Dönüştürme	Süreç Bileşenleri
	Sistemler için geliştirdiği çözüm önerilerini eyleme dönüştürmek için plan yapmak
	Belirlediği eylem planının olası çıktılarının etkilerini belirlemek için farklı taraflarla sosyal etkileşimlerde bulunmak
	Sosyal etkileşimler sonucunda düzenlediği eylem planını uygulamak
	Eylemlerinin sonuçlarının bireysel ve sistemsel değişikliklere olan etkilerini değerlendirmek
Eylemleri ile sistem değişimini başlatmak ve güçlendirmek	

Sistem okuryazarlığının hedefi, dört temel kavramın anlaşılmasını ve bu kavramların eyleme dönüştürülmesini içerir. Bu kavramlar şunlardır: sistemin farkındalığı, sistemi oluşturan bileşenlerin tanınması, bu bileşenler arasındaki ilişkilerin belirlenmesi ve sistemin amaç ve işlevinin kavranması. Bu bağlamda, sistem düşüncesi, bireylerin karmaşık sistemleri anlama yeteneklerini geliştirmeyi amaçlar. Bu yaklaşım, bireylerin bir sistemi bütünsel olarak kavrayabilmeleri ve sistemin parçaları arasındaki etkileşimleri ve ilişkileri anlayabilmeleri için gerekli bir zemin sağlar.

3.4. Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlıklarının Boyutları

Program okuryazarlığına yönelik ülkemizde yürütülmüş olan araştırmalar incelendiğinde, çalışmaların çoğunlukla öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini belirleme, öğretmen adaylarının program okuryazarlık düzeylerini belirleme, program okuryazarlıkları ile diğer değişkenler arasındaki ilişkileri inceleme ve öğretmenlerin program okuryazarlık düzeylerini geliştirme gibi hedefleri olan çalışmaların mevcut olduğu görülmüştür. Alan yazınında erişilebilen ilgili kavrama yönelik Bolat (2017) tarafından geliştirilen eğitim programı okuryazarlığı ölçeği sonrasında sırasıyla; Aslan (2018) ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ölçeği, Kahramanoğlu (2019) ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri ölçeği, Yar Yıldırım ve Dursun (2019) okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlığı ölçeği, Yıldırım (2019) öğretim programı okuryazarlığı ölçeği, Yar-Yıldırım (2020) öğretmenlerin program okuryazarlıkları ölçeği, Kasapoğlu (2020) öğretmenlere yönelik algılanan eğitim programı okuryazarlığı ölçeği, Akyıldız (2020) program okuryazarlık ölçeği, Erdamar (2020) öğretmenlerin program okuryazarlığı algı ölçeği, Keskin ve Korkmaz (2021) öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği, Güleş (2022) öğretmenlerin program okuryazarlığı algı ölçeği geliştirildiği görülmüştür.

Program okuryazarlığının boyutları, literatürde farklı araştırmacılar tarafından ele alınmıştır. Örneğin, okuryazarlık kavramının bilgi, beceri ve tutum boyutlarına dayandığı düşünülerek, Yar Yıldırım (2020) program okuryazarlığını program bilgisi, program becerisi ve programa yönelik tutum olarak üç boyutta açıklamıştır. Benzer şekilde, Aslan (2018), program okuryazarlığını program bilgisi, planlama ve uygulama boyutlarına ayırmıştır. Diğer bir araştırmacı olan Bolat (2017) ise program okuryazarlığı ölçeğinde, bilgi ve beceri olmak üzere iki temel başlık ele alınmıştır. Ölçeğin boyutları ise okuma ve yazma olarak adlandırılmıştır. Ancak, geliştirilen ölçekte tutum boyutunun eksikliği dikkat çekmektedir. Okuryazarlık kavramı, yalnızca bilgi ve beceriyi değil, aynı zamanda çok boyutlu düşünme ve tutumu da içermesi gereken bir yapıyı ifade etmektedir.

Aslan (2018), program okuryazarlığının üç boyuttan oluştuğunu belirtmektedir: program bilgisi, planlama ve uygulama. Program bilgisi boyutunda, bir öğretmenden beklenenler arasında program geliştirme süreçlerini izlemek, alanındaki bilimsel gelişmeleri takip etmek ve programların nasıl hazırlandığı hakkında bilgi sahibi olmak yer almaktadır. Ayrıca, programın genel ve özel amaçlarına dair bilgi sahibi olması da beklenir. Planlama boyutunda ise öğretmenlerin, öğretim programını, hedefleri, programdaki açıklama ve uyarıları, ünite-zaman dağılımını temel alarak ders planı hazırlaması, içerik hazırlarken kazanımlarla ilişki kurması ve programdaki açıklamaları dikkate alması beklenir. Programdaki kazanımlara uygun ölçme-değerlendirme yöntemi seçmeleri de bu boyutun bir parçasıdır (Aslan, 2018). Son olarak, uygulama boyutunda öğretmenlerden, içerik oluştururken öğrenci geri bildirimlerini dikkate almaları, öğrenme-öğretme sürecini düzenlerken öğrenci düzeyini göz önünde bulundurmaları, kazanımlara uygun olarak çeşitli öğretim yöntemleri kullanmaları ve materyal tasarımları beklenir. Ayrıca, alternatif/tamamlayıcı etkinlikler planlayarak farklı öğrenme alanlarına hitap etmeleri de bu boyutun önemli bir parçasıdır (Aslan, 2018).

Kahramanoğlu (2019), öğretim programlarının temelleri, öğeleri ve yapısal özellikleri olmak üzere üç alt boyut belirlemiştir. Bu çalışmada, öğretmenlerin program okuryazarlığına dair belirli bir dizi yetenek ve beceri öne çıkarılmıştır. Program okuryazarı olan bir öğretmen, başlangıçta öğretim programının esas kavramlarını kavrayabilmeli, programın dayandığı temel felsefeyi ve sosyal, kültürel, psikolojik ve ekonomik faktörleri anlayabilmelidir. Bununla birlikte, programın temel unsurlarını ve bu unsurlar arasındaki ilişkileri anlamalı ve beceri/kazanım, içerik/kazanım ve içerik/öğrenme-öğretme süreci ilişkilerini açıklayabilmelidir. Öğretmenler ayrıca, programın amaçlarına uygun yöntemler, teknikler ve ölçme-değerlendirme yaklaşımlarını belirleyebilmeli, programın nasıl uygulanacağını açıklayabilmeli ve programı eleştirel bir bakış

açısıyla değerlendirebilmelidir. Son olarak, kendi ders planını programın genel hedeflerine uygun olarak oluşturabilme ve programı başarıyla uygulayabilme yeteneğine sahip olmalıdır.

Akyıldız (2020) tarafından yapılan tanıma göre, öğretim programı okuryazarlığı, bir programı anlama, uygulama ve değerlendirme süreçlerinde gerekli bilgi ve becerilere sahip olma yetkinliğini ifade etmektedir. Bu okuryazarlık türü, iki ana boyutta incelenmektedir: bilgi ve beceri. Bilgi boyutu, programın anlaşılması, uygulanması ve değerlendirilmesi süreçlerinde gereken bilgileri içermektedir. Beceri boyutu ise programın uygulanması aşamasında öğrenme-öğretme sürecini planlama, uygulama ve değerlendirme becerilerini içermektedir. Bu bilgi ve beceriler arasındaki etkileşim, programın sürekli bir şekilde uygulanmasını sağlayan bir döngü oluşturur. Bu tanım, öğretmenlerin eğitim programlarını daha etkili bir şekilde anlamalarını, uygulamalarını ve değerlendirmelerini sağlayarak öğrenci başarısını artırmaya yönelik bir çaba gerektiğini vurgulamaktadır.

3.5. Sistem Düşüncesi Yaklaşımıyla Geliştirilen Öğretmenlerin Öğretim Programı Okuryazarlıkları Çerçevesinin Yapısal Özellikleri

Şekil 6.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Bütünleşik Becerileri



Şekil 6'da verilen bütünleşik beceriler oluşturulan çerçeve yapının temelini temsil etmektedir. İlk yer alan basamak öğretim programını anlama, öğretmenlerin eğitim programlarını derinlemesine kavrayarak içeriği anlama ve yorumlama becerisini ifade eder. Öğretim programı ve bileşenlerini çözümüleme ise, programın yapısal unsurlarını detaylı bir şekilde analiz ederek amaçlarını, hedeflerini ve öğrenme çıktılarını anlama sürecini içerir. Öğretim programını kullanarak öğretimi yapılandırma adımı, öğretmenler, belirlenen programı temel alarak ders planlarını oluşturur ve öğretim stratejilerini belirler. Öğretim programına hizmet edecek araçları oluşturma, seçme ve kullanma ise, öğretmenlerin ders materyallerini seçme, tasarlama ve etkili bir şekilde kullanma yeteneğini ifade eder. Öğretim programının gelişmeye açık yönlerini değerlendirme adımı, programın güçlü ve zayıf yönlerini tanımlama ve geliştirme için stratejiler geliştirme sürecini içerir. Son olarak, öğretim programının sürdürülebilirliği için geliştirilen çözüm önerilerini uygulama, programın uzun vadeli etkililiğini artırmak için geliştirilen önerilerin hayata geçirilmesini içerir. Bu bütünleşik beceriler, öğretmenlerin eğitim programlarını daha etkili bir şekilde yönetmelerine ve öğrencilerin öğrenme deneyimlerini iyileştirmelerine yardımcı olur. Bu nedenle, öğretmenlerin bu becerilere sahip olması, eğitimde başarılı ve sürdürülebilir sonuçlar elde etmek için önemli görülmektedir.

3.6. Öğretim Programı Okuryazarlığı Çerçevesi

Tablo 1.

Öğretim Programı Okuryazarlığı Bütünleşik Becerileri ve Süreç Bileşenleri

BÜTÜNLEŞİK BECERİLER	SÜREÇ BİLEŞENLERİ
Öğretim programını anlama	Programın temel yaklaşımını, tasarımını ve ilkelerini açıklama
	Programda yer alan kavramları ve öğeleri tanıma
	Programın felsefi, tarihi, psikolojik ve toplumsal temellerini tanıma
Öğretim programı ve bileşenlerini çözümlenme	Programda yer alan kavramlar ve/veya bileşenler arasındaki ilişkiyi belirleme
	Programdaki farklı bileşenleri (öğrenme çıktıları, öğrenme kanıtları, değerler, okuryazarlık becerileri, sosyal duyuşsal öğrenme becerileri, eğilimler) sınıflandırma ve önceliklendirme
Öğretim programını kullanarak öğretimi yapılandırma	Programda yer alan kavramlar ve/veya bileşenler arasında mantıksal ilişki kurma
	Öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve deneyimlerini mevcut programın bileşenleri ile kullanarak öğretimin etkinliğini artıracak stratejiler oluşturma
Öğretim programına hizmet edecek araçları oluşturma, seçme ve kullanma	Programın uygulanışına yapısına uygun ders planı yapma
	Mevcut programa uygun hazırlanan ders planını öğretim sürecinde uygulama
	Öğretim programındaki amaç ve öğrenme-öğretme uygulamalarına uygun süreç ve sonuç değerlendirmeye yönelik ölçme araçları belirleme ve kullanma
Öğretim programının gelişmeye açık yönlerini değerlendirme	Programın uygulanmasında ortaya çıkabilecek problemler hakkında öngörülerde bulunma
	Programın uygulanması sırasında ortaya çıkacak sorunların çözümüne yönelik programın mevcut yapısına uygun fikirler ortaya koyma
Öğretim programının sürdürülebilirliği için geliştirilen çözüm önerilerini uygulama	Programın mevcut koşullara uyarlanabilmesine yönelik değerlendirmeler yapma
	Programın etkin uygulanmasını sağlayabilmek için paydaşlarla (okul idaresi, öğretmenler zümre kurulu vb.) etkileşim kurma
	Programın etkisini değerlendirme ve geri bildirimleri kullanarak iyileştirmeler yapma

Sistem düşüncesi bağlamında ortaya konan bu yapı, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını geliştirmeye yönelik sistematik bir yaklaşım sunmaktadır. Her bir bütünlük beceri ve bunlara ilişkin süreç bileşenleri, öğretmenlerin programları daha iyi anlamalarını, analiz etmelerini, yapılandırmalarını, uygulamalarını, değerlendirmelerini ve geliştirmelerini sağlamaktadır. Bu kapsamda, öğretmenlerin hem bireysel hem de mesleki gelişimlerine katkıda bulunacak şekilde, öğretim programlarına dair kapsamlı bir anlayış kazanmaları hedeflenmektedir. Örneğin, 'Öğretim Programını Anlama' bütünlük becerisi için tanımlanan üç süreç bileşeni şu şekilde yorumlanabilir;

1. Programın temel yaklaşımını, tasarımını ve ilkelerini açıklama: Öğretmenler, öğretim programının ana hatlarını, pedagojik yaklaşımlarını ve temel ilkelerini derinlemesine kavramalıdır. Bu, öğretim stratejilerini ve ders planlarını oluştururken bu bilgileri dikkate alarak programın amaçlarına uygun hareket etmelerini sağlar.
2. Programda yer alan kavramları ve öğeleri tanıma: Öğretmenler, öğretim programında yer alan tüm kavramları ve bileşenleri kapsamlı bir şekilde tanımalı ve bunların eğitim-öğretim sürecindeki işlevlerini ve önemini kavramalıdır. Bu, öğretim sürecinin planlanması ve uygulanması aşamalarında doğru ve etkili bir şekilde kullanılmalarını sağlar.
3. Programın felsefi, tarihi, psikolojik ve toplumsal temellerini tanıma: Öğretmenler, öğretim programının arkasında yatan felsefi düşünce sistemini, tarihsel gelişimini, psikolojik temellerini ve toplumsal bağlamını derinlemesine anlamalıdır. Bu bilgi, öğretmenlerin programın neden ve nasıl şekillendiğini kavrayarak, daha bilinçli ve uyumlu öğretim stratejileri geliştirmelerine yardımcı olur.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışma, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını geliştirmek için belirlenen bütünlük beceriler ve süreç bileşenlerini ortaya koymaktadır. Bu beceriler ve bileşenler, öğretmenlerin öğretim programlarını daha etkili bir şekilde anlamalarını, çözümlemelerini, yapılandırmalarını, uygulamalarını, değerlendirmelerini ve geliştirmelerini sağlamayı amaçlamaktadır. Beceri kapsamında ifade edilen zihinsel temsiller, yalnızca eylem boyutunda değil, aynı zamanda anlamsal bir bütünlüğün bileşenleriyle birlikte anlaşılabilir bir yapıya dönüştürülebilir (Aşkar ve Altun, 2009). Öğretmenlerin, öğrencilerin başarılı olması için kritik öneme sahip olan bu beceri ve süreçleri edinmeleri ve geliştirmeleri, öğrenci başarısını artırma potansiyelini güçlendirebilir. Bu nedenle, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını geliştirmek, eğitimde kaliteyi artırmak ve öğrencilerin her alandaki başarılarını artırmak için önemli bir adımdır.

Oluşturulan yapının ilk adımı olan, öğretmenlerin öğretim programını anlama becerisi, programın temel yaklaşımının, tasarımının ve ilkelerinin anlaşılmasını sağlar. Bu durum öğretmenlerin, programın felsefi, tarihi, psikolojik ve toplumsal temellerini tanıyarak programdaki kavramları ve öğeleri anlamalarına yardımcı olur. Öğretmenlerin bu beceriyi kazanması, programın amacını ve hedeflerini daha iyi kavramalarına ve öğrencilerin ihtiyaçlarına uygun olarak öğretim yapmalarına olanak tanınması için başlangıç noktası olarak görülen bir düzeydir. Bu bütünlük beceri, Kahramanoğlu (2019)'nun yaptığı çalışmada yer alan program okuryazarı olan bir öğretmen, öncelikle öğretim programının esas kavramlarını anlayabilmeli, programın temel felsefesini ve programın dayandığı sosyal, kültürel, psikolojik ve ekonomik faktörleri kavrayabilmelidir ifadesi ile uyum göstermektedir.

Öğretim programı ve bileşenlerini çözümlene becerisi, öğretmenlerin programdaki farklı bileşenler arasındaki ilişkileri belirlemesine ve programın bileşenlerini sınıflandırıp önceliklendirmesine olanak tanır. Bu, öğretmenlerin öğretim programını daha iyi anlamalarını ve öğrencilerin öğrenme gereksinimlerine uygun olarak programı yapılandırmalarını sağlar. Akyıldız (2020) programı okuryazarı olan bir öğretmenin sahip olması gereken temel yeterlikleri belirlemiş ve oluşturduğu döngüsel yapıda 'amaç ve hedefler ile ilgili yeterlikler' başlığı altında;

bilme, anlama, yazma, ayırt etme niteliklerini ortaya koymuştur. Döngünün bu kısmı da mevcut çalışanın ikinci bütünleşik becerisi ile örtüşmektedir.

Öğretim programını kullanarak öğretimi yapılandırma becerisi, öğretmenlerin programdaki kavramlar ve bileşenler arasında mantıksal ilişkiler kurarak öğretimin etkinliğini artıracak stratejiler geliştirmelerini sağlar. Ayrıca, öğretmenlerin öğretim sürecini planlama ve uygulama becerilerini geliştirmelerine olanak tanır. Öğretmenlik mesleğine yönelik bilgi ve deneyimlerini mevcut programın bileşenleri ile kullanarak öğretimin etkinliğini artıracak stratejiler oluşturmaları noktasında destekleyicidir. Yıldırım (2019), Öğretim Programı Okuryazarlığı Ölçeğinin Geliştirilmesi çalışmasında belirlemiş olduğu 'Amaçlar ve içerik bilgisi okuryazarlığı' alt boyutu kapsamında ihtiyaçlar ve kazanımlar arasındaki ilişkileri kurabilme ve 'herhangi bir kazanımın hangi ihtiyaca cevap verebilmek adına programda yer aldığını ifade edebilme' vurgularıyla mevcut çalışmada yer alan programda yer alan kavramlar ve/veya bileşenler arasında mantıksal ilişki kurma süreç bileşeni ile paralellik göstermektedir.

Öğretim programına hizmet edecek araçları oluşturma, seçme ve kullanma becerisi, öğretmenlerin programın uygulanışına uygun ders planları yapmalarını ve bu planları öğretim sürecinde etkili bir şekilde uygulamalarını sağlar. Ayrıca, öğretim programının amaçlarına uygun olarak süreç ve sonuç değerlendirmesi için ölçme araçları belirleme ve kullanma becerisini içerir. Güleş (2022) program okuryazarlığı ölçeği geliştirdiği çalışmasında alt boyut olarak görülen 'Öğrenme-Öğretme Süreci Okuryazarlığı Yeterliği' de ilgili bütünleşik beceri ile örtüşmektedir. Keskin ve Korkmaz (2021) program okuryazarlığına yönelik ölçek geliştirme çalışmalarında belirtmiş oldukları 'programı hayata geçirme' alt boyutunda belirtilen öğretmenlerin programı inceleyerek ihtiyaç duyabileceğim materyalleri/ malzemeleri belirlemeleri ve uygulamaya ilişkin hazırlık yapmaları da mevcut çalışmada yer alan 'Öğretim programına hizmet edecek araçları oluşturma, seçme ve kullanma' bütünleşik becerisi ile uyum içindedir.

Öğretim programının gelişmeye açık yönlerini değerlendirme becerisi, öğretmenlerin programın uygulanması sırasında ortaya çıkabilecek problemleri öngörmelerine ve çözüm önerileri geliştirmelerine olanak tanır. Bu, programın sürekli olarak iyileştirilmesi ve güncellenmesi için önemlidir. Yar Yıldırım ve Dursun, (2018) çalışmalarında belirlemiş oldukları üç temel boyut olan bilgi beceri ve tutum dâhilinde 'beceri' alt boyutu içinde belirtilen programı izleme, değerlendirme ve yönetme vurgusu ile döngüsel bir süreci ortaya koymuşlardır. Bu süreç de ilgili bütünleşik beceri olan 'Öğretim programının gelişmeye açık yönlerini değerlendirme' ile örtüşmektedir.

Son olarak, öğretim programının sürdürülebilirliği için geliştirilen çözüm önerilerini uygulama becerisi, öğretmenlerin programın mevcut koşullara uyum sağlaması ve etkin bir şekilde uygulanması için çaba sarf etmelerini sağlar. Bu, paydaşlarla etkileşim kurarak programın etkisini değerlendirme ve geri bildirimleri kullanarak iyileştirmeler yapma sürecini içerir. Bu da öğretmenlerin programın uzun vadeli etkisini artırmasına ve öğrencilerin başarısını sürdürülebilir bir şekilde devam etmesine yardımcı olur. Öğretmenlerin programın iyi yönlerinin sürdürülebilmesi ve programa yönelik iyileştirilmesi gereken noktalar ile ilgili gerekli dönüt ve düzeltme sürecine de dâhil edilmesi daha etkin bir program tasarımı ve/veya güncelleme anlayışına bizi götürecektir.

Bu çerçeve, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını geliştirmek için önemli bir kaynak sağlamaktadır. Bu becerileri ve süreçleri etkili bir şekilde uygulayan öğretmenler, öğrencilerin öğrenme deneyimlerini optimize edebilir ve onların akademik başarılarını artırabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu bütünleşik becerileri ve süreçleri etkili bir şekilde kazanması ve uygulaması, eğitim sisteminin başarısını artırma potansiyelini güçlendirebilir. Özellikle, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını geliştirmeleri, öğrencilerin öğrenme çıktıklarına daha etkili bir şekilde ulaşmalarını sağlayabilir ve onların kritik düşünme, problem çözme ve iletişim becerilerini güçlendirebilir. Böylelikle, öğrencilerin sadece akademik başarıları değil, aynı

zamanda yaşamları boyunca sürekli öğrenme ve kişisel gelişim süreçlerini destekleyen bir eğitim deneyimi elde etmelerine de yardımcı olunabilir.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmen eğitimi programlarının ve öğretim uygulamalarının, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını geliştirmeye odaklanması gerektiğini vurgulamaktadır. Eğitim kurumları, öğretmenlere bu becerileri ve süreçleri kazanmaları için gerekli destek ve kaynakları sağlamalıdır. Ayrıca, öğretmenlerin sürekli mesleki gelişimlerini desteklemek için etkili profesyonel gelişim programları düzenlenmeli ve öğretmenlerin bu konuda kendilerini sürekli olarak güncellemeleri teşvik edilmelidir. Son olarak, bu çalışma, öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığını geliştirmenin eğitimdeki önemini vurgulamaktadır. Öğretmenlerin bu becerileri kazanması ve uygulaması, eğitim sistemlerinin kalitesini artırabilir ve öğrencilerin başarısını artırabilir. Bu nedenle, öğretmenlerin bu alandaki yetkinliklerini sürekli olarak geliştirmeleri ve güçlendirmeleri önemlidir. Bu, gelecekte daha etkili ve etkileyici bir eğitim ortamı yaratmaya yardımcı olabilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Gaziantep Üniversitesi'nden (02.04.2024 tarih- 474942 sayılı) etik izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar(lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve/veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Akinoğlu, O., & Doğan, S. (2012). *Eğitimde program geliştirme alanına yeni bir kavram önerisi: Program Okuryazarlığı*. 21. Ulusal Eğitim Bilimleri Kongresi, 12-14 Eylül, İstanbul, Türkiye.
- Akkuş, B., & İzci, N. (2018). Sistem Yaklaşımı, Kavramları ve Yönetim. *RTE Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 7, 223-237. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/492801>.
- Akyıldız, S. (2020). Öğretim programı okuryazarlığı kavramının kavramsal yönden analizi: Bir ölçek geliştirme çalışması. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 19(73), 315-332. <https://doi.org/10.17755/esosder.554205>.
- Apsari, Y. (2018). Teachers' problems and solutions in implementing curriculum 2013. *Acuity: Journal of English Language Pedagogy, Literature And Culture*, 3(1), 11- 23.
- Aslan, S. (2018). *Ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlık düzeyleri*. (Yayın No. 516831) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aşkar, P., & Altun, A. (2009). CogSkillnet: An ontology-based representation of cognitive skills. *Educational Technology & Society*, 12, 240-253.
- Bolat, Y. (2017). Eğitim programı okuryazarlığı kavramı ve eğitim programı okuryazarlığı ölçeği. *Turkish Studies*, 12(18), 121-138. <http://dx.doi.org/10.7827/TurkishStudies>.
- Churchman, C.W. (1968). *The Systems Approach*. Delacorte Press, New York.
- Erdamar, F. S. (2020). *Sınıf Öğretmenlerinin program okuryazarlık algıları ve ilkokul yöneticilerinin öğretmenlerin program okuryazarlık becerisine yönelik algılarının ilerlemeci felsefe bağlamında analizi*. (Yayın No. 621287) [Doktora Tezi, Fırat Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Erdem, C., & Eğmir, E. (2018). Öğretmen adaylarının eğitim programı okuryazarlığı düzeyleri. *Afyon Kocatepe Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(2), 123-138. <https://doi.org/10.32709/akusosbil.428727>.
- Erdem, S. (2023). *Öğretmenlere yönelik program okuryazarlığı hizmet içi eğitim programının geliştirilmesi: Tasarım, uygulama ve değerlendirme*. (Tez No. 794778) [Doktora Tezi, Yıldız Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Forrester, J. W. (2007). System dynamics- a personal view of the first fifty years. *System Dynamics Review*, 23, 345-358. <https://doi.org/10.1002/sdr.382>
- Forrester, J. W. (1993). System dynamics and the lessons of 35 years. A systems-based approach to policymaking (s. 199–240). Springer. 88.
- Goodfellow, R. (2011). "Literacy, Literacies and the Digital in Higher Education", *Teaching in Higher Education*, 16(1), 131-144. <https://doi.org/10.1080/13562517.2011.544125>
- Gömlüksiz, M. (2005). Yeni ilköğretim programının uygulamadaki etkililiğinin değerlendirilmesi. *Kuram ve Uygulamada Eğitim Bilimleri*, 5(2), 371- 384. <https://search.trdizin.gov.tr/tr/yayin/detay/50382/>.
- Gözütok, F. D. (1995). Öğretmenlerin demokratik tutumları. Ekin Yayıncılık. Gültekin, M. (2013). İlköğretim öğretmen adaylarının eğitim programı kavramına yükledikleri metaforlar. *Eğitim ve Bilim*, 38(169), 126-141. <http://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1825/501>.

- Güleş, E. (2022). *İlkokul ve ortaokul öğretmenlerinin program okuryazarlıkları ve öğretim programına bağlılıklarının incelenmesi*. (Yayın No. 715738) [Yüksek Lisans Tezi, Nevşehir Hacı Bektaş Veli Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Harvey, L. (2021). *"Bigger than the syllabus": Exploring second language writing instructors' curriculum knowledge* (Doktora tezi, The University of Arizona).
- Hill, P. D., Friedland, E. S., & McMillen, S. (2016). Mathematics-literacy checklists: A pedagogical innovation to support teachers as they implement the common core. *Journal of Inquiry & Action in Education*, 8(1), 23-38
- Kahramanoğlu, R. (2019). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığına yönelik yeterlik düzeyleri üzerine bir inceleme. *Journal of International Social Research*, 12(65), 827-840.
- Aşkar, P., Topçu, H. İ., Altun, A., Cırık, İ., & Kandırmaz, M. (Eds). (2023). *K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli*. Millî Eğitim Bakanlığı Yayınları.
- Kahramanoğlu, R., Altun, D., & Bakan Kalaycıoğlu, D. (2024). K12 beceriler çerçevesi Türkiye bütüncül modeli: Okuryazarlık becerileri. *Millî Eğitim*, 53 (241), 499-518. DOI: 10.37669/milliegitim.1307713.
- Kasapoglu, K. (2020). Perceived curriculum literacy scale for teachers: A scale development and validation study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(2), 963-977. DOI: 10.17679/inuefd.709688
- Keskin, A., & Korkmaz, H. (2021). Öğretmenlerin öğretim programı okuryazarlığı algı ölçeği'nin geliştirilmesi. *TEBD*, 19(2), 857-884. <https://doi.org/10.37217/tebd.917130>
- Kerkez, B. Nasırcı, H., & Kandırmaz, M. (2023). *Öğretim programı okuryazarlığı nedir ve neden önemlidir*. Öğretim Programı Okuryazarlığı Öğretmen Rehber Kitabı içinde. (s. 5-6). Millî Eğitim Bakanlığı Ortaöğretim Genel Müdürlüğü. <https://ogmmateryal.eba.gov.tr/kutuphane/ogretim-programi>.
- Kayadibi, F. (2001). Eğitim kalitesine etki eden faktörler ve kaliteli eğitimin üretime katkısı. *İstanbul Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 3, 71-94. <https://dergipark.org.tr/pub/iuilah/issue/967/10911>
- Maba, W., & Mantra, I. B. N. (2018). The primary school teachers' competence in implementing the 2013 curriculum. *SHS Web of Conferences*, 42(35), 1-6. <https://doi.org/10.1051/shsconf/20184200035>.
- McRae, G. W. (2018). Teachers' literacy knowledge: A case study of provision. [Doctoral Dissertation, The University of Sydney]. <https://ses.library.usyd.edu.au/handle/2123/18104>
- Meadows, D. H. (2021). *Sistemlerle Düşünmek Başlarken*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Meadows, D. H., & Wright, D. (2009). *Thinking in systems: A primer*. London: Earthscan.
- Millî Eğitim Bakanlığı (MEB). (2017). *Öğretmenlik Mesleği Genel Yeterlikleri*. Öğretmen Yetiştirme ve Geliştirme Genel Müdürlüğü, Ankara. https://oygm.meb.gov.tr/dosyalar/StPrg/Ogretmenlik_Meslegi_Genel_Yeterlikleri.pdf
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2024). *Türkiye Yüzyılı Maarif Modeli Öğretim Programları Ortak Metni*. Ankara: Devlet Kitapları Basım Evi. <https://mufredat.meb.gov.tr/>

- Nsibande, R. N., & Modiba, M. M. (2012). "I just do as expected". Teachers' implementation of Continuous Assessment and challenges to curriculum literacy. *Research Papers in Education*, 27(5), 629–645. <https://doi.org/10.1080/02671522.2011.560961>.
- Ogar, O. E., & Opoh, F. A. (2015). Teachers perceived problems of curriculum implementation in tertiary institutions in Cross River State of Nigeria. *Journal of education and practice*, 6(19), 145-151. https://www.researchgate.net/publication/371071152_Perceived_Roles_of_Religious_and_Cultural_Teachers_in_Implementing_the_Curriculum_towards_Achieving_and_Sustaining_Peace_in_Imo_State [erişim: Mart.26.2024].
- Osterman, M. D. (2012). Digital literacy: Definition, theoretical framework, and competencies. In M. S. Plakhotnik, S. M. Nielsen, & D. M. Pane (Eds.), *Proceedings of the 11th Annual College of Education & GSN Research Conference* (ss. 135-141). Miami: Florida International University.
- Özer, R. E., Durmaz, A., Özer, A. M., Özdemir, R., Özdemir, B., & Demir, M. S. (2023). Sınıf öğretmenlerinin mesleki yenilikçilik eğilimleri. *International journal of social humanities sciences research*, 10(93), 758-772.
- Perkins, D. N., & Grotzer, T. A. (2000). "Models and moves: focusing on dimensions of causal complexity to achieve deeper scientific understanding [paper presentation]" in Annual conference of the American Educational Research Association (New Orleans, LA)
- Ryu, M. (2015). Action research on elementary music class by pre-service teachers based on curriculum literacy. *International Journal of u-and e-Service, Science and Technology*, 8(8), 65-76.
- Senge, P. M. (2006). *The fifth discipline: The art and practice of the learning organization*. New York: Doubleday.
- Steiner, D., Magee, J., Jensen, B., & Button, J. (2018). Curriculum literacy in schools of education? The hole at the center of American teacher preparation. <https://jscholarship.library.jhu.edu/server/api/core/bitstreams/9c06db26-28e1-4212-a8fd-648fd9e688db/content> adresinden 12.10.2023 tarihinde erişim sağlanmıştır.
- Şişman, M. (2002). *Öğretmenliğe giriş*. Ankara: Pegem Yayıncılık.
- Tecim, V. (2004). Sistem yaklaşımı ve soft sistem düşüncesi, *D.E.Ü. İ.İ.B.F.Dergisi*, 19(2), 75-100.
- Von Bertalanffy, L. (1969). *General system theory: Foundations, development, application* (revised ed.). New York: George Braziller
- Yar Yıldırım, V., & Dursun, F. (2018). Okul yöneticilerinin program okuryazarlık durumlarına ilişkin öğretmen görüşleri üzerine nitel bir çalışma. IV. Uluslararası Stratejik Araştırmalar Kongresi Bildiri Kitabı, 282-293. <http://www.theisrc.com/congress-publications-2017-2018/>
- Yar Yıldırım, V. (2020). Development of teachers' curriculum literacy scale: validity and reliability study, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 21(1), 208-224. DOI: 10.17679/inuefd.590695.
- Yasin, B., Kasim, U., Mustafa, F., Marhaban, S., & Komariah, E. (2022). Self-efficacy of English language teachers with low and high curriculum literacy in Indonesian schools. *Issues in Teachers' Professional Development*, 24(2), 81–97. <https://doi.org/10.15446/profile.v24n2.96187>

- Yıldırım, V. Y., & Dursun, F. (2019). Okul yöneticileri öğretim programı okuryazarlık düzeyleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 705-750.
- Yıldırım, İ. (2019). Öğretim programı okuryazarlığı ölçeğinin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenirlik çalışması. *Harran Education Journal*, 4(2), 1-28.
<https://doi.org/10.22596/2019.0402.1.28>

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Recep KAHRAMANOĞLU
kahramanoglu@gantep.edu.tr

Hatice Gülçin SEVEN
sevengulcin@gmail.com

Examination of Educational Interventions for Elementary and Secondary School Students Diagnosed with ADHD

Zekiye TUNÇ, Eskişehir Osmangazi University, ORCID ID: 0000-0002-9966-2922

Macid Ayhan MELEKOĞLU, Boğaziçi University, ORCID ID: 0000-0002-9933-5331

Abstract

Attention deficit hyperactivity disorder (ADHD) is one of the most commonly diagnosed neurodevelopmental disorders of childhood. It is known that the symptoms of ADHD are not temporary and that the effects last a lifetime. When the literature is examined, it is understood that there is not enough information on how to improve the academic and educational skills of children with ADHD and that interventions need to be determined. In this context, this research aims to examine scientific studies on educational interventions applied to elementary and secondary school students with ADHD between the ages of 6-18 in Türkiye. Within the scope of this study, which was designed as qualitative research, it was aimed to examine the research conducted between 2000-2024 with the document analysis method. By scanning the Education Resources Information Center (ERIC), Elton Bryson Stephens Company (EBSCO), Google Scholar, and Council of Higher Education (CoHE) Thesis Center databases, 15 studies that met the criteria were examined. The findings obtained from this study indicate that educational intervention research for students with ADHD has started since 2011, most of the research has been conducted based on quantitative research methods, and the interventions in the studies have been carried out for attention and focus skills and academic skills, the grade levels of the participants are 1st and 5th grade. As a result, it was determined that there is a limited number of studies on educational interventions for students with ADHD. It can be said that these interventions are carried out especially for students at the primary school level and systematic research is needed for students at other levels.

Keywords: ADHD, Attention Deficit Hyperactivity Disorder, Educational Intervention, Review



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1414-1438
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1492655

[Article Type](#)
Review Article

[Received](#)
30.05.2024

[Accepted](#)
22.11.2024

Suggested Citation

Tunç, Z., & Melekoğlu, M. A. (2024). Examination of educational interventions for elementary and secondary school students diagnosed with ADHD. Inonu University Journal of the Faculty of Education, 25(3), 1414-1438. DOI: 10.17679/inuefd.1492655

This study was presented as an oral presentation at the 31st National Special Education Congress, held in İzmir, Türkiye on 22-24 October 2021.

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD), is defined as a neurodevelopmental disorder that disrupts functionality with patterns of inattention, hyperactivity, and impulsivity (American Psychiatric Association [APA], 2013). ADHD is often accompanied by learning disabilities related to reading, writing, or mathematics and other behavioral and emotional disorders. ADHD symptoms affect academic achievement throughout life, from preschool to college (Daley & Birchwood, 2010). The education life, home life, social life, and behavior of these individuals are affected by ADHD. These difficulties include difficulty performing and completing classroom tasks, especially in the school environment, difficulty attending classes due to attention problems, difficulty in social interactions due to impulsivity, inattention, and hyperactivity, and difficulty making friends (Lerner & Johns, 2015). When the research conducted in Türkiye is examined, it is seen that the research is mostly concentrated in the health field. When the existing reviews were evaluated, it was determined that these reviews generally addressed research on ADHD. Despite numerous studies conducted, particularly in the field of education, there has been insufficient research on interventions related to ADHD. In this context, this study aimed to examine intervention studies in the field of education conducted in Türkiye for elementary and secondary school students aged 6-18 with ADHD. The results obtained from the study are thought to be important in ensuring that researchers are aware of the practices related to ADHD interventions in the field of education and in determining the practice needs.

Purpose

This research aimed to examine articles and theses containing intervention research in the field of education in Türkiye for elementary and secondary school students aged 6-18 with ADHD between 2000 and 2024. For this purpose, it was aimed to evaluate the articles and theses examined in this research in terms of distribution according to years, research methods, participant characteristics (grade level, age, number of participants, diagnosis), intervention/strategies, and findings.

Method

This study was designed as qualitative research and conducted using the document analysis method. Document analysis is used as a tool to collect, review, query and analyze various forms of written text as the primary source of research data (O'Leary, 2017). The studies obtained within the scope of this study were analyzed descriptively. According to the purpose of the research; ERIC, EBSCO, Google Scholar, and Council of Higher Education (CoHE) National Thesis Center databases were scanned. As a result, 11 research articles and four postgraduate theses that met the stated inclusion criteria were found. First, the distribution of these studies published between 2000 and 2024 was analyzed according to years, research methods, and purposes. Then, the studies were examined descriptively under the headings of source, the purpose of the study, characteristics of the participants, research method, intervention/strategy and findings, and categories were created.

Findings

In this study examining educational interventions applied to students with ADHD aged 6-18 in formal education, a total of 15 studies were accessed. When the distribution of studies by years is examined, it is seen that intervention studies that meet the specified criteria started in 2011. When the research methods were examined, it was seen that mostly quantitative research was conducted. Considering the aims of the studies, it has been seen that studies have been conducted examining the effects of interventions applied to students

with ADHD on the basic elements of attention and studies examining the effects of interventions consisting of various methods on academic and social skills.

Discussion & Conclusion

According to the analysis results, it was determined that there is a limited number of studies on educational and behavioral interventions for individuals with ADHD. It can be said that these interventions are carried out especially for individuals at the primary school level and that research is needed for individuals at other levels. In the studies examined within the scope of this study, it is seen that instead of a multi-component approach for individuals with ADHD, they focus on individualized attention interventions covering various methods and their short-term results. Regarding ADHD, it can be said that more research is needed to support the implementation of interventions that can be effective both at school and at home by teachers and families, taking into account the learning characteristics of these individuals.

DEHB Tanısı Olan İlk ve Ortaöğretim Öğrencilerine Yönelik Eğitsel Müdahalelerin İncelenmesi

Zekiye TUNÇ, Eskişehir Osmangazi Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-9966-2922

Macid Ayhan MELEKOĞLU, Boğaziçi Üniversitesi, ORCID ID:0000-0002-9933-5331

Öz

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB) çocukluk çağıının en sık tanı konulan nörogelişimsel bozukluklarından biridir. DEHB belirtilerinin geçici olmadığı ve etkilerinin yaşam boyu sürdüğü bilinmektedir. Literatür incelendiğinde DEHB olan çocukların akademik ve eğitsel becerilerinin nasıl iyileştirilebileceği konusunda yeterli bilginin olmadığı ve müdahalelerin belirlenmesine ihtiyaç duyulduğu anlaşılmaktadır. Bu bağlamda bu araştırmanın amacı Türkiye’de 6-18 yaş arası DEHB olan ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik uygulanan eğitsel müdahalelerin gerçekleştirildiği bilimsel çalışmaları incelemektir. Nitel bir araştırma olarak desenlenen bu çalışma kapsamında 2000-2024 yılları arasında gerçekleştirilen araştırmaların doküman analizi yöntemi ile incelenmesi amaçlanmıştır. Education Resources Information Center (ERIC), Elton Bryson Stephens Company (EBSCO), Google Akademik ve Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Tez Merkezi veri tabanlarında tarama yapılarak ölçütleri karşılayan 15 araştırma incelenmiştir. Bu çalışmadan elde edilen bulgular DEHB olan öğrencilere yönelik eğitsel müdahale araştırmalarının 2011 yılından itibaren başladığını, en çok araştırmanın nicel araştırma yöntemlerine dayalı olarak yürütüldüğünü, çalışmalarda müdahalelerin dikkat ve odaklanma becerileri ile akademik becerilere yönelik olarak yürütüldüğünü, katılımcıların sınıf düzeylerinin 1. ve 5. sınıf düzeyinde olduğunu göstermiştir. Sonuç olarak DEHB olan öğrencilere yönelik olarak eğitsel müdahalelerle ilgili sınırlı sayıda araştırma olduğu belirlenmiştir. Bu müdahalelerin özellikle ilkökul düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak yürütüldüğü ve diğer kademelerdeki öğrenciler için sistematik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir.

Anahtar Kelimeler: DEHB, Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu, Eğitsel Müdahale, Derleme



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1414-1438

DOI
10.17679/inuefd.1492655

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
30.05.2024

Kabul Tarihi
22.11.2024

Önerilen Atıf

Tunç, Z. ve Melekoğlu, M. A. (2024). DEHB tanısı olan ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik eğitsel müdahalelerin incelenmesi. İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi, 25(3), 1414-1438. DOI: 10.17679/inuefd.1492655

Bu çalışma 22-24 Ekim 2021 tarihlerinde İzmir’de gerçekleştirilen 31. Ulusal Özel Eğitim Kongresi’nde sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu (DEHB), DSM-5 Tanı Ölçütleri Başvuru Elkitabı'na göre, dikkatsizlik, aşırı hareketlilik ve dürtüsellik örüntüsü ile işlevselliği bozan nörogelişimsel bir bozukluk olarak tanımlanmaktadır (American Psychiatric Association [APA], 2013). DEHB klinik olarak tanımlanan bir bozukluktur. Klinisyen, aile ve çocukla yapılan görüşmeler, öğretmenlerden ölçekler yardımıyla alınan bilgiler, klinik gözlem, fiziksel ve nörolojik muayene, davranış değerlendirme ve bilişsel testler gibi tekniklerden yararlanarak tanılamayı gerçekleştirmektedir (Doğangün ve Yavuz, 2011). Çocukluk çağıının en sık tanı konulan nöropsikiyatrik bozukluklarından biri olarak DEHB'nin yaygınlığı çocuklarda %5 ve yetişkinlerde %2,5 civarındadır (APA, 2013). Ülkemizde DEHB'nin yaygınlığı ile ilgili 2004 yılında yapılan bir araştırmada sıklık %8,1 olarak (Erşan vd., 2004), başka bir araştırmada ise %13,8 olarak (Ercan, 2010) rapor edilmiştir. Okul öncesi dönemde ise DEHB için klinik örnekleme %7,8 yıllık yaygınlık saptanmıştır (Kutlu ve Binici, 2017). DEHB erkeklerde kızlardan üç kat daha yaygındır. Kızlarda tipik olarak, daha az hiperaktivite ve daha az davranış problemi gözlemlenmektedir ve davranış bozukluğu ve saldırganlık olasılıkları erkeklere göre daha düşüktür (Wender ve Tomb, 2016). DEHB'li küçük çocuklarda aşırı motor aktivite, hareketsiz kalmakta zorlanma gibi belirtiler dikkat çekerken, ilkökul çağıındaki çocuklarda ise huzursuzluk, kıpır kıpır olma, sınıf ortamında çok konuşma ve akranları ile iletişimde problemler görülmektedir. Bu bireyler ergenlik dönemine geldiğinde ise hiperaktivitede azalma olsa da davranış sorunları, düşük benlik saygısı, dikkatsizlik ve depresyona eğilim gösterme gibi belirtiler devam etmektedir (Lerner ve Johns, 2015). DEHB'li öğrenciler yaşa göre farklı davranışsal problemler sergilerken akademik becerilerde de birçok problem yaşayabilmektedir.

DEHB olan öğrenciler beklenenden daha düşük seviyede akademik performans sergilemektedir (Barry vd., 2002). Dikkatsizlik, hiperaktivite ve dürtüsellik belirtileri gösteren öğrencilerin resmi bir DEHB tanısı olmasa bile zayıf akademik becerilere sahiptirler (Loe ve Feldman, 2007). DSM-5'e göre DEHB'li öğrenciler derslerde ya da etkinlikler sırasında ayrıntıları gözden kaçırma ve dikkatsizce hatalar yapmanın yanı sıra dikkatini sürdürmekte de güçlükler yaşar (APA, 2013). Bu güçlüklerle birlikte DEHB tanısı olan öğrencilerde işleme hızı ve çalışma belleği problemleri okuma becerilerini olumsuz etkilediğinden müdahale programı hazırlanırken okuma becerilerinin de değerlendirilmesi gerekmektedir (Çelik vd., 2018). Ayrıca DEHB'li öğrencilerin nöropsikolojik yetersizliklerin de etkisi ile dikkatsizlik, yıkıcı ve saldırgan davranışlar, çalışma belleği, planlama ve organizasyon sorunları nedeniyle akademik ortamlarda başarısızlıkla karşılaştıkları düşünülmektedir (Daley ve Birchwood, 2010). DEHB'li öğrencilerin bilişsel profillerinin incelendiği bir araştırmanın bulguları genel zekâ performanslarının yanında bu öğrencilerin sözel potansiyel, görsel potansiyel ve bellek performanslarının norm grubu ile karşılaştırıldığında çok daha düşük olduğu görülmüştür (Cırık vd., 2020).

DEHB'ye sıklıkla okuma, yazma veya matematikle ilgili öğrenme güçlükleri ve diğer davranışsal ve duygusal bozukluklar eşlik etmektedir (Wender ve Tomb, 2016). DEHB'ye eşlik eden ve en sık görülen yetersizlik türünün Özel Öğrenme Güçlüğü (ÖÖG) olduğu bilinmektedir (Çelik vd., 2018). Ayrıca ÖÖG'nin alt türü olarak okuma bozukluğu olan gruplarda da en sık eşlik eden bozukluğun DEHB olduğu vurgulanmaktadır (Hendren vd., 2018; Willcutt vd., 2013). Benzer şekilde Yazıcı ve Beşenek (2022) tarafından yapılan araştırmada ÖÖG'ye en sık DEHB'nin eşlik ettiği ve incelenen olguların %65,5'inde DEHB olduğu bildirilmektedir.

Günümüzde DEHB'nin geçici bir çocukluk çağı bozukluğu olmadığı, ciddi bir bozukluk olduğu ve belirtilerinin sıklıkla ergenlik ve yetişkin yaşamına kadar devam ettiği ve yaşam boyu sürebileceği kabul edilmektedir (Wender ve Tomb, 2016). DEHB belirtileri, okul öncesinden üniversiteye kadar yaşam boyu akademik kazanımları etkilemektedir (Daley ve Birchwood, 2010). Bu bireylerin eğitim hayatı, sosyal yaşamı ve davranışları DEHB'den etkilenmektedir. Özellikle okul ortamında sınıf görevlerini tamamlamakta zorluk, dikkat sorunları nedeniyle

derslere katılımda güçlük, sosyal etkileşimlerde dürtüsellik, dikkatsizlik ve hiperaktivite nedeni ile zorlanma ve arkadaş edinmede güçlük yaşama bu zorluklara örnektir (Lerner ve Johns, 2015). Bu nedenlerle DEHB'nin birden çok işlev alanı üzerindeki etkisi dikkate alınarak, birden çok tedavi yaklaşımına ihtiyaç duyulabileceği belirtilmektedir (Loe ve Feldman, 2007).

DEHB tedavisinde sıklıkla ilaç kullanımı tavsiye edilmektedir. Ancak ailelerin ilaç kullanımının bağımlılık yapacağı kaygısını yaşamaları nedeni ile tıbbi tedavilere karşı önyargılı yaklaştıkları görülmektedir (Wender ve Tomb, 2016). Tedavinin en önemli aşamasını, çocuk ve ailenin DEHB hakkında bilgilendirilmesinin oluşturduğu, özellikle okul öncesi dönem ve okul çağıının ilk yıllarının tedavi için altın dönem olduğu, tedavinin başarısında hekimin dışında aile ve öğretmenlere de önemli görevler düşmektedir (Öner vd., 2003). Bu nedenle okul temelli müdahaleler DEHB tedavisinin önemli bir parçası olarak görülmektedir (Moore vd., 2016). Ayrıca psikososyal müdahale tedavide ilk seçenek olarak değerlendirilmekle birlikte ilaç tedavisi gerekli görülmektedir (Kutlu ve Binici, 2017). DEHB'li öğrencilerin akademik performansları ve başarı testi sonuçları üzerinde yalnızca ilaçla yürütülen tedaviye kıyasla, multimodal uygulamaların daha yüksek etkiye sahip olduğu belirlenmiştir (Arnold vd., 2020). DEHB'de multimodal müdahale seçenekleri arasında; sınıf içi düzenlemeler, aile eğitimi, sosyal beceri eğitimi, öfke kontrolü eğitimi, aile terapisi, bireysel terapi ve gerektiğinde farmakoterapi yer almaktadır (Abramowitz ve O'Leary, 1991). Hem davranışsal müdahaleler hem de ilaç tedavilerinin kombinasyonunun ciddi DEHB vakalarında daha etkili olabileceği, bununla birlikte uygun yoğunlukta yürütülen davranışsal müdahalelerin kendi başlarına DEHB semptomlarının yönetiminde önemli gelişmeler sağladığı da ifade edilmektedir (Pffner ve DuPaul, 2015). Davranışsal müdahaleler istenen davranışları arttırma ve istenmeyen davranışları azaltmak amacıyla gerçekleştirilen uygulamalar olup bu uygulamalar ev veya okul gibi herhangi bir ortamda yürütülebilir (Daley vd., 2014). DEHB'de uygun müdahalelerden yararlanabilme açısından, DEHB olan öğrenciler için alınacak eğitsel ve davranışsal tedbirler ile sunulacak hizmetlere yönelik yasal düzenlemeler önem kazanmaktadır.

Amerika Birleşik Devletleri'nde (ABD) Yetersizliği Olan Bireylerin Eğitimi Yasası (Individuals with Disabilities Education Act [IDEA], 2004) kapsamında DEHB ayrı bir yetersizlik kategorisi olarak değerlendirilmemiştir ve diğer sağlık bozuklukları (Other Health Impairments [OHI]) kategorisine dahil edilmiştir. DEHB'li bireyler bu kategori altında özel eğitim hizmetlerinden yararlanmaktadır (Lerner ve Johns, 2015). Ülkemizde ise özel gereksinimli bireylerin özel eğitim hizmetlerinden yararlanabilmesi açısından 2019 yılına kadar sağlık kurulu raporu düzenlenirken, bu tarihten itibaren Çocuklar İçin Özel Gereksinim Raporu (ÇÖZGER) uygulamasına geçilmiştir. Bu uygulama ile DEHB'nin özel eğitim raporu düzenlenen gruptan çıkarıldığı ve bu durumun sonucunda ise bu bireylerin sınıf içi uyarlamalar ile sınav uyarlamalarında ve diğer eğitsel uyarlama ve desteklerden yararlanmada zorluklar yaşayabilecekleri belirtilmektedir (Güller ve Yaylacı, 2021). Millî Eğitim Bakanlığı'nın Özel Eğitim Hizmetleri Yönetmeliği (2018) incelendiğinde DEHB olan bireylerle ilgili herhangi bir tanım ve açıklamaya rastlanılmamaktadır (MEB, 2018). Ancak güncel çalışmalarda DEHB'li gençlerin akademik ve sosyal alanlarda yaşadığı güçlüklerin kapsamı ve ciddiyeti dikkate alınarak, okul temelli müdahale ve hizmetlerin gerekli olduğu vurgulanmaktadır (Pffner ve DuPaul, 2015). Bu açıdan Müdahaleye Tepki Modeli (Response to Intervention [RtI]) olarak bilinen uygulama ABD'de DEHB riski olan bireyler için hem özel eğitime uygunluğun değerlendirilmesi hem de risk taşıyan öğrencinin genel eğitim sınıfında uygun müdahaleye ulaşması açısından çeşitli aşamalarda yürütülmektedir (Lerner ve Johns, 2015). Ancak mevcut durumda ülkemizde DEHB'li bireylerle ilgili okul temelli sistemli çalışmaların olmadığı ve bu tür uygulamalara gereksinim duyulduğu görülmektedir.

DEHB'li öğrenciler okula uyum açısından çeşitli güçlüklerle karşılaşmaktadır. Bu öğrenciler okulun sosyal, davranışsal ve akademik bileşenleriyle baş etmede güçlükler yaşamaktadır. Bu kapsamda ilaç tedavisi ve diğer farmakolojik olmayan tedavilerle

karşılaştırıldığında, DEHB'li çocukların desteklenmesi için okul temelli müdahalelerle ilgili daha az kanıt olduğu görülmektedir (Moore vd., 2017). Ayrıca DEHB'ye yönelik müdahalelerde öğretmenlerin rollerine daha fazla odaklanılması gerekmektedir (Dort vd., 2020). Bu açılardan ebeveynleri, öğretmenleri ve DEHB'li öğrencileri içeren çok bileşenli müdahaleler en kapsamlı yaklaşımı sağlamakta ve bu yaklaşımın verimli olacağı düşünülmektedir (Pffiffer ve DuPaul, 2015).

Yapılan araştırmalarda DEHB ile ilgili araştırmaların, çoğunlukla davranış yönetimi ile ilgili müdahale çalışmalarını içerdiği ve DEHB'nin akademik ve eğitimsel sonuçları yerine kısa vadeli davranış sonuçları üzerindeki etkiyi değerlendirmekte olduğu ifade edilmektedir. Bu nedenle DEHB ile ilgili davranışsal müdahalelerin uzun vadeli akademik ve eğitimsel sonuçları üzerindeki etkisinin incelenmesinin önemli olduğu belirtilmektedir (Loe ve Feldman, 2007). Türkiye'de farklı disiplinlerde (eğitim, psikoloji, tıp vb.) DEHB'yi konu alan araştırmalar bulunmaktadır. Eğitim alanında yapılan araştırmalar incelendiğinde katılımcıların DEHB tanısının uzmanlar tarafından konularak yürütülen araştırmalarla birlikte (Örn; İlik, 2017; Kahveci, 2019; Kaymak Özmen, 2011; Özoglu ve Yüksel, 2018; Tunçkol, 2019; Uskan, 2011) aynı zamanda çeşitli dikkat testleri ve ebeveyn değerlendirme ölçeklerinden elde edilen veriler kullanılarak da çalışmaların yürütüldüğü belirlenmiştir (Ör: Kula ve Sürücü, 2020; Pişkin, 2015; Usanmaz ve Baysan, 2020). Ancak bazı araştırmalarda herhangi bir tanı belirtilmeden, dikkati güçlendirme müdahalelerine yönelik araştırmaların yürütüldüğü görülmektedir (Gözalın, 2013; Gözüm, 2017; Gülleci, 2019; Kaymak, 2003; Yayı, 2007).

Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde DEHB'de dikkati geliştirmeye yönelik yapılan araştırmaların yanı sıra DEHB ile ilgili derleme çalışmalarına da rastlanmıştır. Türkiye'de 2000-2012 yılları arasında yürütülen lisansüstü tezlerin incelendiği araştırmada toplam 12 teze ulaşılmıştır. Tezler amaç, yöntem, katılımcılar, veri toplama araçları ve bulgular açısından incelenmiştir. Bu çalışmalar kaynaştırma uygulamalarının gerçekleştirildiği eğitim ortamlarında yapılabilecek uyarlamalar açısından tartışılmıştır (Doğaroğlu, 2013). Başka bir çalışmada Türkiye'de yayın faaliyetlerini sürdüren bilimsel dergilerde 2015-2020 yılları arasında yayınlanmış DEHB ile ilgili yapılmış çalışmaların incelendiği çalışmada ise 129 makalenin içerik analizi yapılmıştır. Bulgular makalelerin büyük bölümünün sağlık alanında gerçekleştirildiğini, çalışma guruplarında 7-18 yaş DEHB'li çocuklar, DEHB'li erişkinler ve DEHB'li çocukların aile ve öğretmenlerinin yer aldığı belirlenmiştir. Araştırma bulgularına göre eğitim ve sağlık alanında multidisiplinler çalışmaları yapılmasına yönelik önerilerde bulunulmuştur (İlik, 2020).

Türkiye'de yapılan araştırmalar incelendiğinde araştırmaların çoğunlukla sağlık alanında yoğunlaştığı görülmektedir. Yapılan pek çok araştırmaya rağmen özellikle eğitim alanında DEHB ile ilgili müdahaleler konusunda yeterli düzeyde araştırmaya rastlanılmamıştır. Bu bağlamda bu araştırmada 2000-2024 yılları arasında DEHB olan 6-18 yaş arası ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik olarak Türkiye'de gerçekleştirilen eğitim alanındaki müdahale araştırmalarını içeren makale ve tez çalışmalarını incelemek hedeflenmiştir. Çalışmadan elde edilecek sonuçların hem araştırmacıların eğitim alanındaki DEHB müdahaleleri ile ilgili uygulamaları fark etmesini sağlamak hem de uygulamaya yönelik ihtiyaçları belirlemek açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Özellikle DEHB ile ilgili eğitim alanında yapılan mevcut müdahaleleri belirleyerek, sonuçları etkili olan müdahaleleri ortaya koyarak yeni araştırmalar için öneriler geliştirmek hedeflenmiştir.

2. Yöntem

2.1. Araştırma Deseni

Bu çalışma nitel bir araştırma olup doküman analizi yöntemi ile gerçekleştirilmiştir. Doküman analizi, araştırılması hedeflenen olgu veya olgular hakkında bilgi içeren yazılı materyallerin analizini kapsamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Doküman analizi araştırma verilerinin birincil kaynağı olarak çeşitli yazılı metin biçimlerini toplamak, gözden geçirmek,

sorgulamak ve analiz etmek için bir araç olarak kullanılmaktadır (O’Leary, 2017). Bu yöntem araştırmacının ihtiyacı olan verilere gözlem ve görüşme gibi teknikleri kullanmaya gerek kalmadan, zaman ve maliyetten tasarruf ederek ulaşmasını sağlayan pratik bir yöntemdir (Yıldırım ve Şimşek, 2008). Bu araştırmada DEHB ile ilgili gerçekleştirilen eğitsel müdahaleleri belirlemek ve etkili olan müdahaleleri ortaya koymak hedeflendiği için belirli bir zaman diliminde yürütülen araştırmaların incelenmesi ile geniş bir veri kaynağına ulaşma imkânı bulunduğu için doküman analizi yöntemi tercih edilmiştir.

2.2. Veri Toplama ve Analiz Süreci

Araştırma kapsamında ilgili araştırmaların çalışmaya dâhil edilebilmesi için birtakım ölçütler belirlenmiştir. Bu ölçütler; (a) araştırmaların Türkiye’de yürütülmüş olması (b) 2000-2024 yılları arasında yürütülen (1 Ocak 2000-1 Ocak 2024) örgün eğitim kapsamındaki 6-18 yaş arası DEHB’li ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik eğitsel müdahale araştırması olması, (c) araştırmanın katılımcılarının uzman tarafından DEHB tanısı konulan ya da çeşitli değerlendirmelerle DEHB olduğu belirlenen bireylerden oluşması, (d) hakemli dergilerde yayımlanmış araştırma makalesi veya Yükseköğretim Kurulu (YÖK) Ulusal Tez Merkezinden ulaşılan yüksek lisans tezi/doktora tezi olması, (e) eğer araştırma tez çalışması ise eğitim bilimleri veya sosyal bilimler enstitülerinde gerçekleştirilmiş olması olarak belirlenmiştir. Sağlık bilimleri enstitülerinde ve sağlık alanında yapılan tedavi, ilaç vb. müdahaleleri içeren araştırmalar ile herhangi bir ölçme ve tanılama yöntemi kullanılmaksızın dikkati normal düzeyde olduğu belirtilen katılımcıları dâhil eden, dikkati güçlendirmeye yönelik yürütülen araştırmalar bu çalışmaya dâhil edilmemiştir. Sağlık alanında yapılan araştırmaların yaygın olarak farmakolojik ve tıbbi yöntemler ile komorbid durumları inceleyen araştırmalara yönelik olarak gerçekleştirildiği görüldüğünden bu çalışmaya dâhil edilmemesi kararlaştırılmıştır. Ancak sağlık alanında hizmet veren uzmanlar tarafından gerçekleştirilen ve eğitsel müdahale kapsamında kabul edilebilecek araştırmaların (ör: sosyal beceri müdahaleleri) dahil edilmesi kararlaştırılmıştır. Bu amaçla; ERIC, EBSCO, Google Akademik, YÖK Tez Merkezi veri tabanlarından; “DEHB”, “Dikkat Eksikliği ve Hiperaktivite Bozukluğu”, “Dikkat Eksikliği”, “Hiperaktivite”, “Dikkat Eksikliği ve Eğitim”, “DEHB ve ilkokul”, “dikkat ve oyun”, “dikkat bozukluğu”, “dikkat ve sosyal beceri”, “dikkat ve akademik başarı” “ADHD”, “Attention Deficit and Hiperactivity Disorder”, “attention and education” anahtar kelimeleri kullanılarak dâhil etme ölçütlerini karşılayan 11 araştırma makalesi ve dört lisansüstü tez çalışmasına ulaşılmıştır. 2000-2024 yılları arasında yayınlanan bu çalışmalarla ilgili ilk olarak kaynak, çalışmanın amacı, katılımcıların özellikleri, araştırmanın yöntemi, müdahale/ strateji ve bulgular başlıklarında betimsel olarak incelenerek kategoriler oluşturulmuştur. Bu kategoriler ise bulgular bölümünde tablolar halinde sunulmuştur (Tablo 1, Tablo 2). Ayrıca bulgular bölümünde çalışmaların yıllara ve araştırma yöntemlerine göre dağılımları grafiklerle verilmiştir. Son olarak araştırmanın amaçlarına göre dağılımları açısından elde edilen veriler sunulmuştur.

Güvenirlilik açısından verilerin toplanması sürecinde her iki araştırmacı tarafından birbirinden bağımsız olarak belirtilen anahtar sözcüklerle aynı veri tabanlarında tarama yapılmıştır. Taramalar sonucunda dahil etme ölçütlerini karşılayan araştırmalara ulaşılması durumu karşılaştırılmış ve aynı araştırmalara ulaşılması nedeniyle güvenirlilik %100 olarak belirlenmiştir. Araştırmaların kategorilere ayrılması sürecinde oluşturulan alt başlıklar tablo haline getirilmiş ve her iki araştırmacı birbirinden bağımsız olarak araştırmaları analiz etmiştir. Aynı zamanda verilerin ilgili kategorilere yerleştirilmesi sürecinde veri kaynağı tekrarlı bir şekilde gözden geçirilmiş ulaşılan bulgular her iki araştırmacının ortak kararı düzenlenmiştir. Kodlayıcılar arası güvenirlilik açısından oluşturulan tablolardaki veriler karşılaştırılmış ve her iki araştırmacı tarafından oluşturulan tablolardaki verilerin hem kendi içinde hem de veri kaynağı ile uyumlu olduğu görülmüştür.

3. Bulgular

6-18 yaş arası DEHB olan ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik uygulanan eğitsel müdahaleleri inceleyen bu çalışmada 2000-2024 yılları arasında Türkiye’de yapılmış toplamda 15 araştırmaya ulaşılmıştır. Bu araştırmalar makale ve tez olarak ayrı tablolar halinde “çalışmanın yılı”, “amaç”, “katılımcı özellikleri (sınıf düzeyi, yaş, sayı, cinsiyet, tanı)”, “araştırma yöntemleri”, “kullanılan müdahale/ stratejiler” ve “bulgular” olmak üzere başlıklar oluşturularak Tablo 1’de makaleler, Tablo 2’de ise tezler belirtilen başlıklarda açıklanarak özet halinde verilmiştir.

Tablo 1.**DEHB Olan Öğrencilere Yönelik Yapılan Müdahale Araştırmaları (Makaleler)**

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Müdahale/Strateji	Bulgular
Kaymak Özmen, 2011	DEHB'de çok yönlü eğitim uygulamalarının etkisini belirlemek	Özel eğitim okulu 1.sınıf 7 yaş 8 aylık 1 Erkek DEHB tanılı	Karşılaştırmalı Denekli Araştırma	Tek Ebeveyn eğitimi (7 oturum, haftada bir kez 3 saat) Öğretmen eğitimi (7 oturum, haftada bir kez 3 saat) Dikkat eğitimi (13 haftalık; Dikkatle bakma, gördüklerini tasvir etme, dikkatle dinleme ve dinlediklerini anlatma, algıladıkları şeyleri yeniden tasvir etme, tepkilerini erteleyebilme (düşünmek, plan yapmak) gibi temel beceriler üzerinde çalışma yapılmıştır.	"H.'nın günlük yaşamdaki problemleri davranışları hem evde hem okulda azalmıştır. Ebeveynlerden alınan veriler; ev ödevlerini yapma, yönergeleri dinleme, gibi becerilerde ilerlemeler olduğunu, öğretmenden alınan veriler; aktivite sırasında sakin kalma, derse katılım ve başarı olarak okuldaki günlük davranışlarına ilişkin becerilerde ilerlemeler olduğunu göstermiştir. Bulgular genel olarak ebeveyn müdahalesinden sonra, öğrencide ilerlemeler olduğunu göstermiştir.
İlik, 2017	DEHB'li öğrencilere uygulanan bireysel dikkat geliştirme eğitiminin, dikkat toplama becerilerine ve sınıf içi etkinliklerine etkisini belirlemek	İlkokul 4. Sınıf 32 öğrenci Deney grubu (8K/8E) Kontrol grubu (9K/7E) DEHB tanılı kaynaştırma öğrencileri ve 14 öğretmen (10K/4E)	Karma Yöntem araştırması (Nitel ve nicel yöntemler, öntest sontest kontrol gruplu deneysel desen)	10 haftalık dikkati güçlendirme ve hafızayı geliştirme, dikkat iyileştirme ve toplama becerisini geliştirici etkinlikler uygulanmıştır.	Nicel bulgulara göre; bireyselleştirilmiş dikkat geliştirme eğitiminin dikkat becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı belirlenmiştir. Nitel bulgulara göre öğretmenler, DEHB'li öğrencilerin büyük çoğunluğunun eğitim öncesi ve sonrası ile karşılaştırıldığında hem dikkat süresinin hem de eğitim performansının arttığını belirtmişlerdir.
Özoğlu ve Yüksel, 2018	DEHB'li ilkokul öğrencilerine uygulanan duygusal okuryazarlık programının duygusal zekâ ve dikkat beceri düzeylerine etkisini belirlemek	İlkokul 3.ve 4. Sınıf düzeyinde 16 öğrenci; (deney grubu 8/kontrol grubu 8) 9-10 yaş DEHB tanılı	Öntest-sontest eşleştirilmiş kontrol gruplu yarı deneysel desen	"Duygusal Okuryazarlık Programı" deney grubundaki 8 öğrenciye 10 hafta boyunca her oturumda 120 dakika uygulanmıştır.	Bulgular programın katılımcıların duygusal zekâ düzeyleri üzerinde pozitif yönde bir etkisi olmasına rağmen dikkat becerileri üzerinde bir etkisi olmadığını göstermiştir.

Tablo 1. (Devam)

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Müdahale/Strateji	Bulgular
Kahveci, 2019	Üç farklı tekrarlı okuma stratejisinin DEHB olan bir öğrenci üzerindeki etkililiğini belirlemek	5.sınıf 12 yaş 1 katılımcı Erkek DEHB tanılı	Karşılaştırmalı tek denekli araştırma/uyarlamalı dönüşümlü uygulamalar	Uygulamada tekrarlı okuma, öğretmenin ilk okumayı yaptığı tekrarlı okuma ve hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yaklaşımları aynı oturumda dönüşümlü olacak şekilde kullanılmıştır. Uygulama haftanın yedi günü ve yaklaşık üç saat olacak şekilde yürütülmüştür. Müdahale kapsamında üç farklı türdeki (değiştirme, gruplama ve karşılaştırma) sözlü toplama ve çıkarma problemlerini çözmek, kavramları ve prosedürleri öğretmek için video tabanlı (POVM) öğretim, şema tabanlı sözlü problem çözme ve akran öğretimi ile birleştirilerek gerçekleştirilmiştir.	Katılımcının dakikada okuduğu doğru kelime sayısının arttığı ve okuma hatalarının azaldığı, okuma akıcılığının geliştiği belirlenmiştir. Ayrıca bulgular sınıf içindeki uyumsal davranışlarının da olumlu şekilde etkilendiğini göstermektedir. Bulgular dönüştürülen uygulamalardan hece çalışması sonrası tekrarlı okuma yönteminin daha etkili olduğunu göstermiştir.
Kahveci ve Altun, 2019	DEHB'li öğrencilere matematikte sözlü problem çözme öğretimi için odaklanan bakışla video model (point-of-view video modeling [POVM]) ve şema temelli öğretimin etkililiğini değerlendirmek.	4. sınıf 2E/1K 3 katılımcı DEHB tanılı Akran öğretimi için 3 öğrenci	Tek denekli araştırma/Denekler arası çoklu yoklama modeli	Müdahale kapsamında üç farklı türdeki (değiştirme, gruplama ve karşılaştırma) sözlü toplama ve çıkarma problemlerini çözmek, kavramları ve prosedürleri öğretmek için video tabanlı (POVM) öğretim, şema tabanlı sözlü problem çözme ve akran öğretimi ile birleştirilerek gerçekleştirilmiştir.	Tüm katılımcılar 11 oturumda üç farklı türde toplama ve çıkarma probleminin nasıl çözüleceğini başarıyla öğrendiler. Bulgular DEHB'li öğrencilerin POVM, Şema Tabanlı Öğretim ve Akran Öğretimi birleştiren müdahaleden faydalandıklarını ve aynı zamanda beceriyi müdahale bittikten birkaç hafta sonra da sürdürerek beceriyi akranlarına öğretebildiklerini göstermiştir.
Çakıcı ve Kök 2019	DEHB'li öğrencilerin görsel algılarına bazı oyunların etkilerini incelemek	2., 3. ve 4. sınıf düzeyinde 8-11 yaş 96 öğrenci (42K/54E) (Deney grubu 48, Kontrol grubu 48) DEHB Tanılı	Nicel araştırma Öntest-sontest kontrol gruplu yarı deneysel desen	3 deney grubu oluşturulmuştur. Akıl oyunları grubunda 16 farklı oyun etkinliği, bilgisayar oyunu grubunda 4 farklı etkinlik ve 3. grupta mikado oyunu uygulanmıştır. Bu oyunlar 10 hafta boyunca haftada üç ders 40 dakikalık oturumlar şeklinde gerçekleştirilmiştir.	Bender Gestalt Görsel Motor Algılama (BGGMA) testi sonuçlarına göre deney grubunda uygulanan oyunların görsel motor algılama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Sonuçlar uygulanan oyun türünün BGGMA testi puan ortalamaları üzerinde anlamlı bir etki oluşturmadığını göstermiştir.

Tablo 1. (Devam)

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Müdahale/Strateji	Bulgular
Kula ve Sürücü, 2020	Dikkat becerisi geliştirmeye dayalı programın dikkat eksikliği olan ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisini incelemek	4. sınıf 10 öğrenci (7K/3E) 9-9 yaş 11 ay arası d2 Dikkat Testi sonucunda dikkat eksikliği olan öğrenciler	Nicel Araştırma Tek grup öntest- sontest	13 oturumluk Dikkat Becerisi Geliştirme Programı uygulanmıştır. Seçici dikkat, görsel dikkati geliştirme, zihinsel çaba isteyen etkinliklere karşı sabırlı olma becerisi, yazım yanlışlarını düzeltme, metin okuma gibi etkinliklerle müdahale uygulanmıştır. Uygulama haftada bir kez ve 40 dk. olarak yürütülmüştür.	Bulgular katılımcıların seçici dikkat ve kavrama hızı puanlarında artış olduğunu göstermektedir. Ayrıca sürdürülebilir dikkat açısından sontestte öğrencilerdeki dikkat salınımı (dikkatin farklı yönlere kayması) önteste göre önemli oranda azalmıştır. Bu açıdan sürdürülebilir dikkatleri artmıştır.
Usanmaz ve Baysan, 2020	Sosyal bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme becerilerini geliştirmek	4. sınıf 10 öğrenci (1K-9E) Coners Öğretmen Derecelendirme Ölçeği sonucuna göre belirlenen öğrenciler.	Nitel Araştırma Eylem araştırması	Rol yapma yöntemi ile sekiz hafta 24 ders saati müfredata uygun olarak konular işlenerek müdahale gerçekleştirilmiştir.	Conner's DEHB formuna göre katılımcıların çalışma öncesi ve sonrası başarı testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır. Ancak bu durumun katılımcı sayısının azlığı ile ilişkili olabileceği de belirtilmiştir.
Çakıcı, 2021	DEHB olan öğrencilerin planlama becerisi ve ahlaki olgunluklarına popüler oyunların etkisini incelemek	8-11 yaş 96 öğrenci (42K/54E) (Deney grubu 48, Kontrol grubu 48) DEHB Tanılı	Nicel Araştırma Öntest- sontest kontrol gruplu yarı deneySEL desen	Deney grubunda; Akıl oyunları grubu (1. Grup), Mikado Oyunu Grubu (2. Grup), Bilgisayar Oyunu Grubu (3. Grup) olmak üzere haftanın üç günü bir saatlik eğitim yapılmıştır. Uygulama iki ay ve 30 ders saati olarak gerçekleştirilmiştir. Uygulamada dikkat, organizasyon, hafıza, dürtü kontrolü, geometrik zekâ, strateji kurma ve problem çözme alanlarında etkili olabilecek toplam 16 farklı akıl oyunu uygulanmıştır.	Test sonuçlarına göre gerçekleştirilen uygulama ile planlama, strateji geliştirme, problem çözme, çalışma belleği ve yanlış olanı engellemede etkili sonuçlar elde edilmiştir. Ancak deney grubundaki oyunlardan hangisinin daha etkili olduğu ile ilgili olarak oyunlar arasında etki açısından herhangi bir farklılık olmadığı belirtilmiştir. Araştırmanın ikinci boyutunda DEHB olan öğrencilerin ahlaki olgunluklarına ilişkin bulgular deney ve kontrol grupları arasında herhangi bir farklılaşma olmadığını, uygulamanın bu alanda etkisiz olduğunu göstermiştir.

Tablo 1. (Devam)

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Müdahale/Strateji	Bulgular
Cesur ve Köksal Akyol, 2022	DEHB'li öğrencilere Bireyselleştirilmiş Algısal Gelişim Destek Programının (BAGDP) DEHB'nin semptomlarına, öğrencilerin algılama becerilerine ve aile işlevselliğine etkilerini incelemek	İlkokul 2.3.sınıf, 7-10 yaş 11 öğrenci (deney grubu 5E, kontrol grubu 5E/1K) ve bu öğrencilerin anneleri, Uzman tarafından DEHB tanılı.	Karma Yöntem, Eş Zamanlı İç İç Desen (Nicel+Nitel) (Nicel boyutta öntest -sontest kontrol gruplu desen, nitel boyutta durum çalışması.)	BAGDP geliştirilerek ev merkezli bir uygulama yürütülmüştür. BAGDP'de Kas ve Nefes Egzersizleri ile Rahatlama Etkinlikleri, Duyusal Algılama, Bilişsel Algılama ve Duyusal Algılama Destek Etkinlikleri olmak üzere dört farklı alanda 118 etkinlik hazırlanmıştır. Uygulama sırasında dört alandan birer etkinliğin olması sağlanmıştır. Her oturum 100-120 dakika olarak uygulanmış ve toplam 18 oturum gerçekleştirilmiştir.	BAGDP programının deney grubundaki öğrencilerin Duyusal, Bilişsel ve Duyusal Algılama puanları ile Karşı Gelme, Bilişsel Problemler, Dikkatsizlik ve DEHB İndeksi alt ölçek puanlarında anlamlı farklar olduğu ve programın etkili olduğu görülmüştür. Programın aile işlevselliği alt boyutlarında da etkili olduğu görülmüştür. Programın her öğrencinin bireysel gereksinimlerine göre oluşturulması ve BAGDP'nin dört etkinlik alanındaki etkinliklerle desteklenmesi ile DEHB semptomlarında olumlu etki oluşturduğu görülmüştür.
Kavurma, 2023	DEHB'li öğrencilerde sosyal beceri eğitiminin yaşam kalitesine etkisini incelemek	8-12 yaş 15 öğrenci (7K/8E) Uzman tarafından DEHB tanılı	Nicel Araştırma Tek grup öntest-son test	12 oturumluk, haftada bir gün bireysel olarak sosyal beceri eğitimi seansları uygulanmıştır. İlişki Başlatma Sürdürme Becerileri, Duyulara Yönelik Beceriler, Saldırgan Davranış ve Dürtülerle Başa Çıkma Becerileri ve Plan Yapma olmak üzere toplamda dört alanda çalışma yapılmıştır.	Bulgular uygulamanın öğrencilerin yaşam kaliteleri, iletişim başlatma ve sürdürme, saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerilerinde anlamlı ölçüde olumlu etkisi olduğunu ancak duygulara yönelik becerilerle, planlama ve zaman yönetimi açılarından anlamlı düzeyde etkisi olmadığını göstermektedir.

Tablo 2.*DEHB Olan Öğrencilere Yönelik Yapılan Müdahale Araştırmaları (Tezler)*

Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Müdahale/Strateji	Bulgular
Uskan, 2011	DEHB'li 8-10 yaşındaki çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı programın etkililiğini belirlemek	8-10 yaş arası 30 Deney (17K/13E) 30 Kontrol (14K/16 E) grubu olmak üzere 60 kişi DEHB tanılı.	Nicel araştırma Öntest-sontest deneysel desen	Uygulama beş günlük set halinde dört haftalık toplam 20 oyun programından oluşmaktadır. Hafta içi beş gün, günde 30 dakikalık uygulama anneler tarafından gerçekleştirilmiştir.	Uygulanan program sonucunda, programı alan çocukların, programı almayan çocuklara göre dikkat süreçlerinde olumlu yönde ilerlemeler olduğu belirlenmiştir.
Pişkin, 2015	Dikkat toplama eğitiminin ilkokul 2. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin gelişimine etkisini belirlemek	2. sınıf 40 öğrenci 20 Deney (10K/10E) 20 Kontrol grubu Burdon Dikkat Testine göre belirlenen öğrenciler	Nicel araştırma Öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen	Dikkat geliştirici etkinlikler, gevşeme egzersizleri ve oyunlardan oluşan 'Dikkat Toplama Becerisini Geliştirici Etkinlikler' uygulanmıştır. Deney grubundaki öğrenciler 6/7 kişilik gruba ayrılarak her gruba haftada bir 40 dk. 8 oturum çalışılmıştır.	Bulgular çocuklara verilen dikkat toplama eğitiminin çocukların dikkat toplama becerilerini geliştirmede etkili olduğu göstermektedir.
Tunçkol, 2019	DEHB'li çocukların bazı bilişsel süreçlerini arttırmada eğitim programının etkililiğini belirlemek	7-11 yaş 24 öğrenci, DEHB tanılı	Nicel araştırma Öntest-sontest deneysel desen	Katılımcılar; Dikkat (D), Kısa Süreli Bellek (KSB) ve Çağrışımsal bellek (ÇB) olmak üzere üç ayrı gruba ayrılmıştır. 1. hafta her grup için öntest, 2. hafta ise eğitim uygulanmıştır. Eğitim sırasında her grupta 30 dakikalık dört etkinlik gerçekleştirilmiştir. 3. hafta eğitim devam etmiştir. 4. hafta ise 1. hafta yapılan değerlendirmeye benzer bir son-test yapılmıştır.	Bulgular dikkat, kısa süreli bellek ve çağrışımsal bellek eğitimi almış olmanın toplam performans açısından anlamlı bir farklılık oluşturmadığını göstermektedir.

Tablo 2 (Devam)

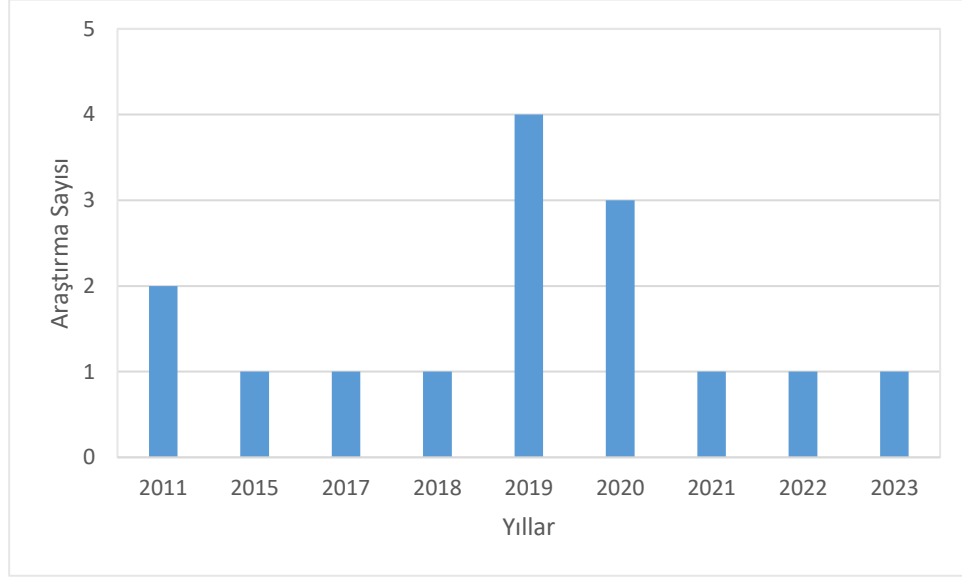
Kaynak	Amaç	Katılımcılar	Yöntem	Müdahale/Strateji	Bulgular
Uzuner, 2020	DEHB'li öğrencilerin dikkat, üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oryantiringin etkisini incelemek.	İlkokul 4. Sınıf 9-10 yaş 8 öğrenci (4K/4E) DEHB tanılı	Karma Yöntem, İç İçe Karma Yöntemler Deseni (Nicel boyutta tek grup öntest-sontest, Nitel boyutta durum çalışması)	Oryantiring (yön bulma becerileri ile zamana karşı yarışarak harita üzerinde verilen hedefleri en kısa sürede bulma) etkinliği 4 hafta boyunca 60 dakika olacak şekilde planlanmış ve bütün öğrenciler toplamda 12 kez oryantiring yapmıştır.	Bulgular oryantiringin DEHB'li öğrencilerin dikkat, üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerine ilişkin algıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir. d2 Dikkat testi sonuçları öğrencilerin hata yapmadan doğru işaretlediği TN-E puanı boyutunda anlamlı bir fark olduğu ancak testin diğer boyutları incelendiğinde; öğrencilerin performansında olumlu yönde ilerlemeler olsa da istatistiksel olarak anlamlı bir değişim olmadığı belirlenmiştir. Bulgular öğrencilerin üstbilişsel farkındalıklarının ve problem çözme becerilerinin gelişmesinde oryantiringin olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

3.1. Çalışmaların Yıllara Göre Dağılımları

DEHB' li 6-18 yaş arası öğrencilere yönelik 2000-2024 yılları arasında yapılan araştırmalar incelendiğinde; 2011 yılında iki, 2015 yılında bir, 2017 yılında bir, 2018 yılında bir, 2019 yılında dört, 2020 yılında ise üç, 2021 yılında bir, 2022 yılında bir ve 2023 yılında bir müdahale araştırması yapıldığı görülmektedir. Yapılan araştırmaların yıllara göre dağılımı Şekil 1'de verilmiştir.

Şekil 1.

DEHB Olan 6-18 Yaş Arası Öğrencilere Yönelik Müdahale Araştırmalarının Yıllara Göre Dağılımları



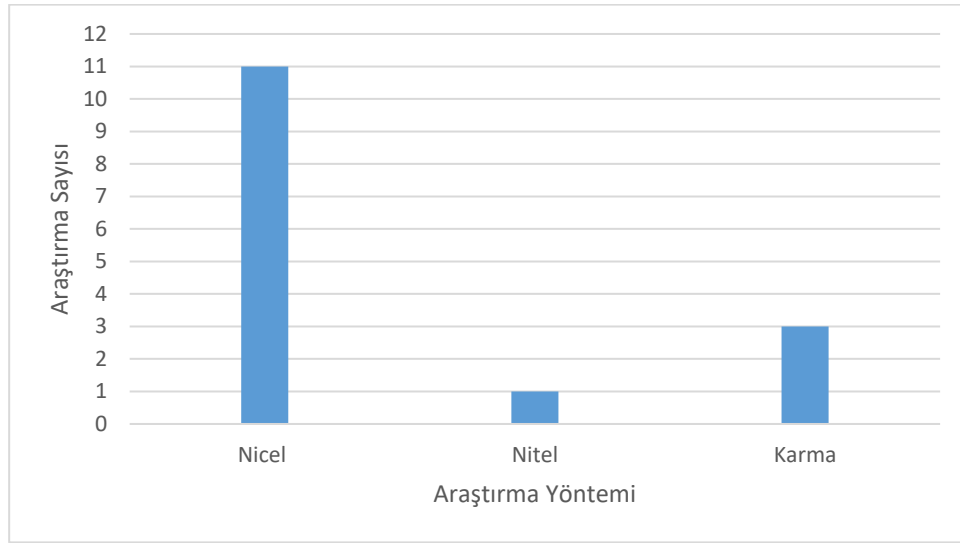
Şekil 1'de görüldüğü gibi 2011 yılından önce dahil etme ölçütlerini karşılayan herhangi bir araştırmaya rastlanılamamıştır. Ayrıca araştırma sayısının en yüksek olduğu yılın 2019 yılı olduğu belirlenmiştir.

3.2. İncelenen Araştırmaların Yöntemlerine İlişkin Bulgular

DEHB olan 6-18 yaş arası öğrencilere yönelik 2000-2024 yılları arasında yapılan müdahale çalışmalarının araştırma yöntemleri incelendiğinde; bu çalışmalarda kullanılan yöntemler üç kategoriye ayrılmıştır. Bu kategoriler nicel, nitel ve karma araştırma yöntemleri olarak belirlenmiştir. DEHB olan öğrencilere yönelik müdahalelerin araştırma yöntemleri ile ilgili bilgiler Şekil 2'de paylaşılmıştır.

Şekil 2.

DEHB Olan 6-18 Yaş Arası Öğrencilere Uygulanan Müdahale Çalışmalarının Araştırma Yöntemleri



Şekil 2’de görüldüğü gibi nicel araştırma yöntemlerinden deneysel ve yarı deneysel modellerin kullanıldığı toplam 11 araştırmaya rastlanılmıştır (Çakıcı ve Kök, 2019; Çakıcı, 2021; Kavurma, 2023; Kula ve Sürücü, 2020; Özoğlu ve Yüksel, 2018; Pişkin, 2015; Tunçkol, 2019; Uskan, 2011). Nicel araştırma yöntemlerinden tek denekli araştırma modellerinin kullanıldığı üç çalışmada ise karşılaştırmalı tek denekli araştırma modeli, karşılaştırmalı tek denekli araştırma modellerinden uyarlanmış dönüşümlü uygulamalar ve denekler arası çoklu yoklama modellerinin kullanıldığı görülmektedir (Kahveci,2019; Kahveci ve Altun, 2019; Kaymak Özmen, 2011). Nitel araştırma kategorisinde ise bir eylem araştırması yer almaktadır (Usanmaz ve Baysan, 2020). Karma yöntem araştırması kategorisinde ise üç araştırma olduğu belirlenmiştir (Cesur ve Köksal, 2022; İlik, 2017; Uzuner, 2020). Karma yöntem araştırmalarında nicel boyutta öntest-sontest kontrol gruplu deneysel desen ve tek grup öntest-sontest deseni kullanılırken, nitel boyutta ise durum çalışması kullanılmıştır.

3.3. Çalışmaların Amaçlarına Göre Dağılımları

DEHB’li 6-18 yaş arası öğrencilere yönelik 2000-2024 yılları arasında yapılan müdahale araştırmaları amaçlarına göre incelendiğinde; DEHB’li öğrencilere uygulanan müdahalelerin dikkatin temel unsurları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar ve çeşitli yöntemlerden oluşan programların akademik ve sosyal becerilere etkisini inceleyen araştırmalar olarak iki gruba ayrılmıştır.

3.3.1. Müdahalelerin Dikkatin Temel Unsurları Üzerindeki Etkilerini İnceleyen Araştırmalar

DEHB’li öğrencilere uygulanan müdahalelerin dikkatin temel unsurları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar değerlendirildiğinde; dokuz çalışmanın bu kategoride yer aldığı görülmektedir (Çakıcı ve Kök, 2019; Çakıcı, 2021; Cesur ve Köksal Akyol,2022; İlik,2017; Kula ve Sürücü, 2020; Pişkin,2015; Tunçkol, 2019; Uskan, 2011; Uzuner,2020). Bu çalışmalarda müdahalelerin; görsel algı becerileri (Çakıcı ve Kök, 2019), planlama, strateji geliştirme, problem çözme, çalışma belleği ve ketleme becerileri (Çakıcı, 2021), duyuşsal ve bilişsel algılama ve duyuşsal algılama becerileri (Cesur ve Köksal Akyol, 2022), dikkati ve hafızayı güçlendirme (İlik, 2017), seçici dikkat, görsel dikkat geliştirme, zihinsel çaba isteyen etkinliklere karşı sabırlı olma, yazım yanlışlarını düzeltme (Kula ve Sürücü, 2020), dikkat geliştirici etkinlikler, gevşeme egzersizleri ve oyun programları (Pişkin, 2015), dikkati, kısa süreli belleği ve çağrışimsal belleği

geliştiren uygulamalar (Tunçkol, 2019) ile dikkat, üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerini geliştirmeye (Uzuner, 2020) yönelik uygulamaların dâhil edildiği müdahaleler olduğu belirlenmiştir. Katılımcıların özellikleri açısından incelendiğinde; sınıf düzeylerinin ilköğretim birinci sınıf ile dördüncü sınıf arasında olduğu, yaşlarının 7 ile 12 yaşları arasında değiştiği ve katılımcı sayılarının ise en az 10 en çok 96 olduğu belirlenmiştir. Bu bireyler DEHB tanısı alma durumlarına göre değerlendirildiğinde ise katılımcıların klinik olarak tanılanarak dâhil edildiği yedi araştırmanın olduğu, iki çalışmada ise d2 dikkat testi sonuçları (Kula ve Sürücü, 2020) ve Burdon Dikkat Testi (Pişkin, 2015) aracılığı ile değerlendirilerek katılımcıların belirlendiği görülmüştür. Çalışmalardan elde edilen bulgular incelendiğinde; deney grubuna uygulanan üç farklı oyunun öğrencilerin görsel motor algılama becerileri üzerinde olumlu etkileri olduğu (Çakıcı ve Kök, 2019), oyun etkinliklerinin planlama, strateji geliştirme, problem çözme, çalışma belleği ve yanlış olanı engellemede (ketleme) etkili sonuçları olduğu (Çakıcı, 2021), BAGDP uygulamasının duygusal, bilişsel ve duygusal algılama puanları ile karşı gelme, bilişsel problemler, dikkatsizlik ve DEHB indeksi alt ölçek puanlarında anlamlı farklar oluşturduğu (Cesur ve Köksal, 2022), dikkati ve hafızayı güçlendirmeye yönelik uygulanan programın katılımcıların dikkat ve odaklanma becerilerini anlamlı düzeyde arttırdığı (İlik, 2017), dikkat becerisi geliştirme programının sonuçlarına göre, katılımcıların seçici dikkat, kavrama hızı, konsantrasyon performansı ve sürdürülebilir dikkat açılarından performanslarında artış olduğu (Kula ve Sürücü, 2020), dikkat toplama becerisini geliştirici etkinliklerin katılımcıların dikkat becerilerini geliştirmede etkili olduğu (Pişkin, 2015), dikkat, kısa süreli bellek ve çağrışımsal bellek eğitimi almış olmanın katılımcıların toplam performansı açısından anlamlı bir farklılık göstermediği (Tunçkol,2019), oyun programının katılımcıların dikkat süreçlerinde olumlu etkileri olduğu (Uskan, 2011) belirlenmiştir. Son olarak Uzuner (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmanın bulguları oryantiringin DEHB olan öğrencilerin dikkat, üstbilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerine ilişkin algıları üzerinde olumlu etkileri olduğunu göstermiştir.

3.3.2. Müdahalelerin Akademik ve Sosyal Becerilere Etkisini İnceleyen Araştırmalar

DEHB olan öğrencilere uygulanan ve çeşitli yöntemlerden oluşan programların akademik ve sosyal becerilere etkisini inceleyen çalışmalar incelendiğinde; altı çalışmanın bu kategoride yer aldığı görülmektedir (Kahveci, 2019; Kahveci ve Altun, 2019; Kavurma, 2023; Kaymak Özmen, 2011; Özoğlu ve Yüksel, 2018; Usanmaz ve Baysan, 2020). Bu çalışmalarda müdahale yöntemlerinin; ebeveyn, öğretmen ve DEHB olan öğrenciye yönelik dikkat eğitimi (Kaymak Özmen, 2011), tekrarlı okuma stratejisi müdahalesi (Kahveci, 2019), odaklanan bakışla video model, akran eğitimi müdahalesi (Kahveci ve Altun, 2019), sosyal beceri eğitimi (Kavurma, 2023), duygusal okur yazarlık becerisini geliştirme programı ile duygusal zeka ve dikkati destekleme (Özoğlu ve Yüksel, 2018) ve rol yapma yöntemi (Usanmaz ve Baysan, 2020) kullanılarak müdahalelerin uygulandığı belirlenmiştir. Katılımcıların özellikleri açısından incelendiğinde; sınıf düzeylerinin birinci sınıf ile beşinci sınıf arasında değiştiği, yaşlarının 7 ile 12 yaş arasında değiştiği, DEHB tanısının beş çalışmada (Kahveci, 2019; Kahveci ve Altun, 2019; Kavurma, 2023; Kaymak Özmen, 2011; Özoğlu ve Yüksel, 2018) klinik olarak bir uzman tarafından konulduğu, bir çalışmada (Usanmaz ve Baysan, 2020) ise Connors Öğretmen Derecelendirme Ölçeği aracılığı ile değerlendirilerek katılımcıların araştırmaya dahil edildiği belirlenmiştir. Katılımcı sayılarının ise en az bir en çok 16 arasında olduğu görülmüştür. Araştırmaların bulguları incelendiğinde; tekrarlı okuma stratejilerinin okuma akıcılığını geliştirdiği (Kahveci, 2019), odaklanan bakışla video model ile akran eğitimi müdahalelerinin katılımcıların matematiksel sözlü problem çözme becerilerindeki gelişmeyi desteklediği (Kahveci ve Altun,2019), sosyal beceri eğitiminin psikososyal işlevsellikte, iletişim başlatma ve sürdürme, saldırgan davranış ve dürtülerle başa çıkma becerilerinde anlamlı ölçüde olumlu etkiye sahipken, duygulara yönelik becerilerle, planlama ve zaman yönetimi açılarından ise anlamlı bir farklılık bulunmadığı (Kavurma, 2023), ebeveyn, öğretmen ve DEHB olan bireye yönelik dikkat eğitiminin ev ödevleri, yönerge dinleme, derse katılım ve başarı açılarından

değerlendirildiğinde katılımcının becerilerinde ilerlemeler olduğu (Kaymak Özmen, 2011), DEHB olan çocuklara uygulanan duygusal okuryazarlık programının katılımcıların duygusal okur yazarlık becerilerine etkisinin olduğu belirlenirken dikkat becerilerine etkisinin olmadığı (Özoğlu ve Yüksel, 2018) belirlenmiştir. Son olarak Usanmaz ve Baysan (2020) tarafından gerçekleştirilen araştırmada ise rol yapma yönteminin etkisi incelenmiş ancak katılımcıların çalışma öncesi ve sonrası başarı testleri arasında anlamlı bir farklılık bulunamamıştır.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu çalışmada 2000-2024 yılları arasında 6-18 yaş arası örgün eğitim kapsamındaki DEHB olan ilk ve ortaöğretim öğrencilerine yönelik müdahalelerin yer aldığı 15 araştırma incelenmiştir. Araştırma bulguları DEHB olan öğrencilere örgün eğitim kapsamında gerçekleştirilen eğitsel müdahalelerin olduğu araştırmaların sınırlı olduğunu göstermektedir.

Analiz sonuçları incelendiğinde 2000-2024 yılları arasında DEHB tanısı olan bireylere yönelik müdahalelerin yer aldığı araştırmalara özellikle 2011 yılından sonra rastlanılmış olması dikkat çekici bir bulgudur. Bu bağlamda 2000-2010 yılları arasında dâhil etme ölçütlerini karşılayan herhangi bir eğitsel müdahale çalışmasına rastlanılmamıştır. Bu bulgu Doğaroğlu (2013) tarafından yapılan incelemeden elde edilen bulgularla örtüşmektedir. Doğaroğlu (2013) araştırmasında 2000-2012 yılları arasında Türkiye’de DEHB ile ilgili yürütülen 12 araştırma incelemiş ve araştırmanın bulgularına göre DEHB olan bireylere ilişkin sınıf içinde, okulda veya ev ortamında yapılabilecek eğitsel ve davranışsal uyarlamalara dair bilgi veren çalışmalara ihtiyaç olduğu ve bu özelliklerde olan bir çalışmaya rastlanılmadığını belirtmiştir.

Araştırmaların yöntemlerine göre dağılımları incelendiğinde çoğunun deneysel araştırma olduğu görülmektedir. Bu araştırmalarda müdahale uygulamalarının etkililiğinin incelenmesi nedeni ile deneysel modellerin daha çok tercih edildiği düşünülebilir. Ayrıca bir araştırmanın nitel eylem araştırması, üç araştırmanın karma yöntem araştırması olduğu belirlenmiştir. French ve diğerleri (2019) derleme çalışmalarının sonucunda dahil ettikleri birçok araştırmanın nicel olduğunu ancak karma yöntem araştırmalarının DEHB ile ilgili faktörleri belirlemede daha faydalı olabileceğini ve DEHB açısından nicel yöntemlerle ulaşılması zor olan kişisel inançlar, farkındalıklar ve deneyimler hakkında bilgi sahibi olmanın önemli olduğunu belirtmiştir. Bu bilgilerden hareketle müdahalelerin etkilerini yalnızca DEHB olan öğrenciler açısından değerlendirmekle kalmayıp aynı zamanda aile ve öğretmen gözlem ve görüşlerinin de dahil edilebileceği nitel ve karma yöntemle gerçekleştirilen araştırmaların artırılması gerektiği söylenebilir. Alan yazında müdahale çalışmalarının kısa vadeli davranış sonuçlarını incelemek yerine uzun vadeli akademik ve eğitimsel sonuçları incelemesinin önemli olduğunu belirtilmektedir (Loe ve Feldman, 2007). Bu bağlamda müdahalelerin uzun süreli etkilerini değerlendiren boylamsal araştırmalara da gereksinim duyulduğu düşünülebilir.

Sınıf düzeyleri incelendiğinde örgün eğitim kapsamına giren ve DEHB tanısı olan öğrencilerle yürütülen müdahale çalışmaların 1. ve 5. sınıf arasındaki öğrencilere yönelik olarak gerçekleştirildiği belirlenmiştir. Bu bağlamda araştırma sonuçları özellikle ilkökul dönemine yönelik olarak müdahale araştırmalarının yapıldığını göstermektedir. Araştırmacılar bu öğrencilerdeki DEHB semptomlarının seyri dikkate alınarak deneysel olarak desteklenen müdahalelerin özellikle ilkökul yıllarında erken dönemde uygulanmasının bir gereklilik olduğunu ve erken tanı ve müdahalenin bu çocukların okul, sosyal ve aile işlevlerinde iyileşmeyi destekleyeceği, sonraki yıllarda ise daha yoğun hizmetlere olan gereksinimin azalabileceğini öngörmektedirler (DuPaul vd., 2011; DuPaul ve Stoner, 2014). Benzer şekilde Danielson vd. (2018) ergenlerin davranışsal tedavi alma olasılığının daha düşük olduğunu, Sibley vd. (2014) ise etkisiz veya uygun olmayan müdahalelerin ergenlikteki bireylerin zaten sınırlı düzeyde olan tedavi motivasyonunun tükenmesine neden olabileceğini belirtmiştir. Bu nedenle ergenliğin, DEHB semptomlarının ve bozukluklarının uzun süreli tedavisi için özellikle kritik bir dönem olduğu belirtilmiştir. Bu açıdan değerlendirildiğinde erken dönemde müdahale anlamında

yapılacak çalışmaların önem kazandığı görülmektedir. Diğer taraftan ülkemizde müdahalelerin ilkökul dönemine yoğunlaştığı, ortaöğretim kademesinde DEHB tanısı olan öğrencilere yönelik eğitsel müdahaleyi içeren çalışmalara rastlanılamamış olması da dikkat çekici bir bulgu olarak değerlendirilmektedir.

Bu çalışma kapsamında DEHB olan öğrencilere uygulanan müdahaleler, dikkatin temel unsurları üzerindeki etkilerini inceleyen araştırmalar ile DEHB olan öğrencilere çeşitli yöntemlerden oluşan müdahalelerin akademik ve sosyal becerilere etkisini inceleyen araştırmalar olarak iki başlıkta incelenmiştir. Sonuç olarak müdahalelerin dikkatin temel unsurlarına yönelik uygulamalar üzerine yoğunlaştığı görülmektedir. Alan yazın incelendiğinde DEHB'li öğrencilere yönelik olarak akademik beceriler, sosyal beceriler, ev ödevleri gibi çok bileşenli müdahalelerin DEHB'li çocuklar ve ergenler üzerinde olumlu etkileri olduğu, özellikle kanıta dayalı davranışsal yaklaşımların uygulanması ve yaygınlaştırılması konusunda ilerlemeler olduğu belirtilmektedir (Pfiffner ve DuPaul, 2015). Bu açıdan incelenen müdahale araştırmalarından iki araştırmada çok bileşenli bir müdahaleye yer verildiği görülmektedir. Özmen (2011) tarafından gerçekleştirilen araştırmada çok yönlü eğitim uygulamaları ile ebeveyn, öğretmen ve öğrenci ile çalışmalar yürütülmüş ve sonuç olarak öğrencide ev ödevlerini yapma, derse katılım ve okula uyum açısından ilerlemeler olduğu belirlenmiştir. Benzer şekilde Cesur ve Köksal Akyol (2022) tarafından gerçekleştirilen araştırmada da BAGDP müdahalesi dört farklı alanda ve ev merkezli bir uygulama olarak aile bireylerinin de müdahaleye dahil edildiği bir program olarak uygulanmıştır. Sonuç olarak bu müdahalenin DEHB semptomları üzerinde olumlu etkileri olduğu belirlenmiştir. Bu iki çalışma dışında incelenen diğer araştırmalarda ise DEHB olan öğrencilerde çok bileşenli bir yaklaşım yerine, daha çok çeşitli yöntemleri kapsayan dikkat müdahalelerine odaklanıldığı görülmektedir.

Sonuç olarak DEHB'li öğrencilere yönelik eğitsel müdahalelerle ilgili sınırlı sayıda araştırma olduğu belirlenmiştir. Bu müdahalelerin özellikle ilkökul düzeyindeki öğrencilere yönelik olarak yürütüldüğü ve özellikle ortaöğretim kademesindeki öğrenciler için de sistematik araştırmalara ihtiyaç duyulduğu söylenebilir. Bu çalışmaya dâhil edilen araştırmaların sınırlı sayıda olması, daha fazla sayıda müdahaleyi içeren araştırmalara ihtiyaç duyulduğunun bir göstergesi olarak değerlendirilebilir. DEHB ile ilgili olarak bu öğrencilerin öğrenme özelliklerinin dikkate alınarak hem okulda hem de evde etkili olabilecek müdahalelerin öğretmenler ve aileler tarafından uygulanmasını destekleyen daha çok araştırmaya ihtiyaç olduğu söylenebilir. Breaux ve meslektaşları (2019) okul temelli müdahaleleri geliştirirken birden çok paydaşın bakış açısını dikkate almanın önemli olduğunu vurgulamıştır. Bu açıdan çok bileşenli müdahaleler uygulanmasının yararlı olacağı düşünülebilir.

Bu araştırma kapsamında DEHB ile ilgili Türkiye'de yürütülen makale ve tez çalışmaları olmak üzere eğitsel müdahale araştırmalarının incelenmesi hedeflenmiştir. Ancak araştırmanın bir sınırlılığı olarak makale ve tezlerin dahil edilmesi sürecinde ulaşılan araştırmalar kalite göstergeleri açısından değerlendirilmemiştir. Veri toplama sürecinde konu ile ilgili araştırmaların oldukça sınırlı olması nedeniyle ulaşılan tüm araştırmaların dahil edilmesine karar verilmiştir. Ayrıca ulaşılan araştırmaların sınırlı sayıda olması nedeniyle belirli bir konuya odaklanacak şekilde analiz yapılması mümkün olmamıştır. Bu nedenle eğitsel müdahale olarak değerlendirilebilecek tüm çalışmalar dahil edilmiştir. Bir diğer sınırlılık olarak araştırmada sağlık alanındaki uzmanların yürüttüğü bazı uygulamalara eğitsel müdahale olması nedeniyle yer verilirken bazı uygulamalar tıbbi uzmanlık gerektirdiği için dahil edilmemiştir.

İleri araştırmalarda hem öğretmenlere ve ailelere hem de DEHB'li öğrencilere yönelik çok bileşenli müdahale programlarının hazırlanması ve uygulanmasına yönelik araştırmalar yürütülmesinin yararlı olacağı düşünülmektedir. Ayrıca farklı okul kademelerinde DEHB tanısı olan öğrencilere yönelik olarak sistematik uygulamaların geliştirilmesine ihtiyaç duyulmaktadır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için etik kurul kararı gerekmemektedir.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Abramowitz, A. J., & O'Leary, S. G. (1991). Behavioral interventions for the classroom: Implications for students with ADHD. *School Psychology Review*, 20(2), 220-234.
- American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders* (DSM-5) (5th ed.) American Psychiatric Publishing.
- Arnold, L. E., Hodgkins, P., Kahle, J., Madhoo, M., & Kewley, G. (2020). Long-term outcomes of ADHD: academic achievement and performance. *Journal of Attention Disorders*, 24(1), 73-85. <https://doi.org/10.1177%2F1087054714566076>
- Barry, T. D., Lyman, R. D., & Klinger, L. G. (2002). Academic underachievement and attention-deficit/hyperactivity disorder: The negative impact of symptom severity on school performance. *Journal of School Psychology*, 40(3), 259-283. [https://doi.org/10.1016/S0022-4405\(02\)00100-0](https://doi.org/10.1016/S0022-4405(02)00100-0)
- Breaux, R. P., Langberg, J. M., Molitor, S. J., Dvorsky, M. R., Bouchtein, E., Smith, Z. R., & Green, C. D. (2019). Predictors and trajectories of response to the Homework, Organization, and Planning Skills (HOPS) intervention for adolescents with ADHD. *Behavior Therapy*, 50(1), 140-154. <https://doi.org/10.1016/j.beth.2018.04.001>
- Çakıcı, A. & Kök, M. (2019). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların görsel algılarına bazı oyunların etkisi. *International Social Sciences Studies Journal*, 5(39), 3577-3583. <http://dx.doi.org/10.26449/sss.1604>
- Çakıcı, A. (2021). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların planlama becerisi ve ahlaki olgunluklarına popüler oyunların etkisi. *Cumhuriyet Uluslararası Eğitim Dergisi*, 10(3), 998-1019. <https://doi.org/10.30703/cije.766834>
- Cesur, E., & Akyol, A. K. (2022). An investigation of the effect of individualized development support programs applied to children with ADHD on the symptoms of disorder, perception skills, and family functionality. *Cukurova University Faculty of Education Journal*, 51(2), 1073-1103. <https://doi.org/10.14812/cuefd.1019686>
- Çelik, C., Erden, G., Özmen, S., & Hesapçioğlu, S. T. (2018). Okuma becerisi ve özgül öğrenme güçlüğü belirtilerinin dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda değerlendirilmesi. *Klinik Psikoloji Dergisi*, 2(2), 65-76. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/3035529>
- Cırık, M., Sak, U., & Öpengin, E. (2020). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu olan çocukların Anadolu-Sak Zekâ Ölçeği profillerinin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 21(4), 663-685. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.570505>
- Daley, D., & Birchwood, J. (2010). ADHD and academic performance: Why does ADHD impact on academic performance and what can be done to support ADHD children in the classroom? *Child: Care, Health and Development*, 36(4), 455-464. <https://doi.org/10.1111/j.13652214.2009.01046.x>
- Daley, D., van der Oord, S., Ferrin, M., Danckaerts, M., Doepfner, M., Cortese, S., ... & European ADHD Guidelines Group. (2014). Behavioral interventions in attention-deficit/hyperactivity disorder: A meta-analysis of randomized controlled trials across multiple outcome domains. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 53(8), 835-847.
- Danielson, M. L., Bitsko, R. H., Ghandour, R. M., Holbrook, J. R., Kogan, M. D., & Blumberg, S. J. (2018). Prevalence of parent-reported ADHD diagnosis and associated treatment among US children and adolescents, 2016. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 47(2), 199-212. <https://doi.org/10.1080/15374416.2017.1417860>

- Doğangün, B., & Yavuz, M. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğu. *Türk Pediatri Arşivi*, 46(11), 25-28. <https://doi.org/10.4274/tpa.46.27>
- Doğaroğlu, T. K. (2013) Türkiye’de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu ile ilgili yürütüldüğü lisansüstü tezlerin incelenmesi. *Journal of Computer and Educational Research*, 1(2), 90-112. <https://dergipark.org.tr/en/pub/jcer/issue/18614/196497?publisher=jcer>
- Dort, M., Strelow, A. E., French, B., Groom, M., Luman, M., Thorell, L. B., & Christiansen, H. (2020). Bibliometric review: Classroom management in ADHD-Is there a communication gap concerning knowledge between the scientific fields psychiatry/psychology and education? *Sustainability*, 12(17), 6826. <https://doi.org/10.3390/su12176826>
- DuPaul, G. J., Weyandt, L. L., & Janusis, G. M. (2011). ADHD in the classroom: Effective intervention strategies. *Theory into Practice*, 50(1), 35-42. <https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534935>
- DuPaul, G. J., & Stoner, G. (2014). *ADHD in the schools: Assessment and intervention strategies*. Guilford Publications.
- Ercan, E. S. (2010) Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda epidemiyolojik veriler. *Türkiye Klinikleri Journal of Pediatric Sciences*, 6, 1-5.
- Erşan, E. E., Doğan, O., Doğan, S., & Sümer, H. (2004). The distribution of symptoms of attention-deficit/hyperactivity disorder and oppositional defiant disorder in school age children in Turkey. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 13(6), 354-361. <https://doi.org/10.1007/s00787-004-0410-2>
- French, B., Sayal, K., & Daley, D. (2019). Barriers and facilitators to understanding of ADHD in primary care: A mixed-method systematic review. *European Child & Adolescent Psychiatry*, 28(8), 1037-1064. <https://doi.org/10.1007/s00787-018-1256-3>
- Gözalın, E. (2013). *Oyun temelli dikkat eğitim programının 5-6 yaş çocuklarının dikkat ve dil becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No.331841) [Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gözüm, A. İ. C. (2017). *Okul öncesi dönemde dikkat yetisinin gelişimi programının çocukların dikkat yetisi kazanımı ile akıl yürütme becerilerine etkisi* (Yayın No. 461454) [Doktora tezi, Gazi Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Gülleci, P. (2019). *Oyun temelli matematik eğitim programının okul öncesi çocukların dikkat ve sayı korunumu becerilerine etkisinin incelenmesi* (Yayın No. 551730) [Yüksek lisans tezi, Necmettin Erbakan Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Güller, B. ve Yaylacı, F. (2021). Çocuklar için özel gereksinim raporuna geçiş sonrası bir yıllık sağlık kurulu verilerinin değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 24(2), 207-216. <http://doi.org/10.5505/kpd.2020.02438>
- Hendren, R. L., Haft, S. L., Black, J. M., White, N. C., & Hoefft, F. (2018). Recognizing psychiatric comorbidity with reading disorders. *Frontiers in Psychiatry*, 9, 101. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2018.00101>
- İlik, Ş. Ş. (2020) Türkiye’de dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan bireyler ile ilgili araştırma eğilimleri: 2015-2020 dönemi makalelerinin derleme çalışması. M. N. Cizrelioğulları ve R. Kılılı (Ed.), *4th ECLSS International Online Conference on Economics and Social Sciences Bildiriler Kitabı* içinde (ss. 293-304). Cyprus Science University <https://www.eclss.org>

- İlik, Ş. Ş. (2017). The effect of individual attention training implemented on students without attention deficit hyperactivity on the skills of focusing attention and in-class activities. *Sakarya University Journal of Education*, 7(2), 324-335. <https://doi.org/10.19126/suje.275315>
- Kahveci, G. (2019). Üç farklı tekrarlı okuma stratejisinin dikkat eksikliği ve hiperaktivitesi olan bir öğrenci üzerindeki etkililiği. *Folklor/ Edebiyat*, 25(97-1), 611-638. <https://doi.org/10.22559/folklor.971>
- Kahveci, G. ve Altun, H. (2019). The effectiveness of a comprehensive intervention on word problem solving for elementary school students with ADHD: POVM+ schema based word problem solving. *Journal for the Education of Gifted Young Scientists*, 7(4), 1055-1073. <https://doi.org/10.17478/jegys.609603>
- Kaymak, S. (2003). *Dikkat toplama eğitimi programının ilköğretim 2. ve 3. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin geliştirilmesine etkisi* (Yayın No.127841) [Doktora tezi, Ankara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Kavurma, C. (2023). Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu tanısı olan çocuklarda sosyal beceri eğitiminin yaşam kalitesi üzerine etkisi. *Turkish Journal of Clinics and Laboratory*, 14(3), 527-533. <https://doi.org/10.18663/tjcl.1344456>
- Kaymak Özmen, S. (2011). Dikkat eksikliği hiperaktivite bozukluğunda çok yönlü eğitim uygulamalarının etkisi. *Eğitim ve Bilim*, 36(161), 256-270. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/1001/300>
- Kula, E. ve Sürücü, A. (2020). Dikkat becerisi geliştirmeye dayalı programın dikkat eksikliği olan ilkokul öğrencileri üzerindeki etkisinin incelenmesi. *Kastamonu Eğitim Dergisi*, 28(1), 389-405. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3622>
- Kutlu, A. ve Binici, N. C. (2017). Bir bölge çocuk hastanesinde okul öncesi dikkat eksikliği, hiperaktivite bozukluğu prevalansı ve ilaç kullanım sıklığı. *Journal of Dr. Behcet Uz Children's Hospital*, 7(1), 15-21. <https://dx.doi.org/10.5222/buchd.2017.015>
- Lerner, J. W., & Johns, B. H. (2015). *Learning disabilities and related disabilities: Strategies for success*. Cengage Learning
- Loe, I. M., & Feldman, H. M. (2007). Academic and educational outcomes of children with ADHD. *Journal of Pediatric Psychology*, 32(6), 643-654. <https://doi.org/10.1093/jpepsy/jsl054>
- Millî Eğitim Bakanlığı. (2018). Özel eğitim hizmetleri yönetmeliği, 07.07.2018 tarih ve 30471 sayılı Resmi Gazete. <https://www.resmigazete.gov.tr/eskiler/2018/07/20180707-8.htm>
- Moore, D. A., Gwernan-Jones, R., Richardson, M., Racey, D., Rogers, M., Stein, K., Thompson-Coon, J., Ford, T.J., & Garside, R. (2016). The experiences of and attitudes toward non-pharmacological interventions for attention-deficit/hyperactivity disorder used in school settings: A systematic review and synthesis of qualitative research. *Emotional and Behavioural Difficulties*, 21(1), 61-82. <https://doi.org/10.1080/13632752.2016.1139296>
- Moore, D. A., Russell, A. E., Arnell, S., & Ford, T. J. (2017). Educators' experiences of managing students with ADHD: A qualitative study. *Child: Care, Health and Development*, 43(4), 489-498. <https://doi.org/10.1111/cch.12448>
- O'Leary, Z. (2017). *The essential guide to doing your research project*. Sage Publication.
- Öner, P., Öner, Ö. ve Aysev, A. (2003). Dikkat eksikliği hiperaktive bozukluğu. *Sürekli Tıp Eğitim Dergisi*, 12, 97-99. <https://www.ttb.org.tr/sted/sted0303/dikkat.pdf>

- Özoğlu, E. B. ve Yüksel, M. (2018). DEHB tanısı almış 9-10 yaş grubu öğrencilerine uygulanan duygusal okur-yazarlık programının duygusal zekâ ve dikkat becerisi düzeyleri üzerindeki etkisi. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 47(47), 141-156. <https://doi.org/10.15285/maruaebd.297272>
- Pfiffner, L. J., & DuPaul, G. J. (2015). Treatment of ADHD in school settings. In R. A. Barkley (Ed.), *Attention-deficit hyperactivity disorder: A handbook for diagnosis and treatment (4th edition)* (pp. 596-629). NY: The Guilford Press.
- Pişkin, A. (2015). *Dikkat toplama eğitimi programının ilkököl 2. sınıf öğrencilerinin dikkat toplama becerilerinin gelişimine etkisi* (Yayın No. 382063) [Yüksek lisans tezi, Erciyes Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Sibley, M. H., Kuriyan, A. B., Evans, S. W., Waxmonsky, J. G., & Smith, B. H. (2014). Pharmacological and psychosocial treatments for adolescents with ADHD: An updated systematic review of the literature. *Clinical Psychology Review*, 34(3), 218-232. <https://doi.org/10.1016/j.cpr.2014.02.001>
- Tunçkol, E. (2019) *Dikkat eksikliği ve hiperaktivite bozukluğu olan çocukların bazı bilişsel süreçlerinin arttırılmasına yönelik eğitim programının etkililiği* (Yayın No. 564189) [Yüksek lisans tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Usanmaz, H. ve Baysan, S. (2020). Sosyal bilgiler dersinde dikkat eksikliği bulunan öğrencilerin dersi etkili dinleme becerilerinin geliştirilmesi: Eylem araştırması. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 1(1), 22-31. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/1037389>
- Uskan, C. (2011). *Dikkat eksikliği bozukluğu olan 8-10 yaşındaki çocukların dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması* (Yayın No. 296632) [Yüksek lisans tezi, Maltepe Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Uzuner, G. F. (2020). *DEHB tanılı ilkököl öğrencilerinin dikkat, üst bilişsel farkındalık ve problem çözme becerilerinin geliştirilmesinde oryantiringin etkisinin incelenmesi*. (Yayın No. 660212) [Yüksek lisans tezi, Trabzon Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yaycı, L. (2007). *İlköğretim dördüncü sınıf öğrencilerinde seçici ve yoğunlaştırılmış dikkat becerilerini geliştirmeye dayalı bir programın etkililiğinin sınanması*. (Yayın No. 221512) [Doktora tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2008). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayıncılık.
- Wender, P. H., & Tomb, D. A. (2016). *ADHD: A guide to understanding symptoms, causes, diagnosis, treatment, and changes over time in children, adolescents, and adults*. Oxford University Press.
- Willcutt, E. G., Petrill, S. A., Wu, S., Boada, R., DeFries, J. C., Olson, R. K., & Pennington, B. F. (2013). Comorbidity between reading disability and math disability: Concurrent psychopathology, functional impairment, and neuropsychological functioning. *Journal of Learning Disabilities*, 46(6), 500-516. <https://doi.org/10.1177/0022219413477476>

İletişim/Correspondence

Uzm. Zekiye TUNÇ
zekiyetunc@gmail.com

Prof. Dr. Macid Ayhan MELEKOĞLU
macidayhan.melekoglu@bogazici.edu.tr

The Reasons for Divorce and Challenges Faced During the Divorce Process by Divorced Individuals

Birsen ŞAHAN, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ORCID ID 0000-0001-5147-516X
Suat KILIÇARSLAN, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, ORCID ID0000-0002-2907-8480

Abstract

In this study, the opinions of adult individuals whose marriages ended in divorce, the reasons for divorce, and their experiences in this process were examined. A descriptive approach was employed in this qualitative study, utilizing a case study design. Face-to-face interviews were conducted to collect data and a content analysis method was employed for data analysis. The study group consisted of 23 divorced individuals (14 females, 9 males) residing in Niğde, aged between 23 and 49, who voluntarily participated in the study. Participants were asked questions about their socio-demographic information, reasons for divorce, and experiences during the divorce process using a 'Semi-Structured Interview Form' created by the researchers. The obtained data were categorized under four themes: reasons for divorce, behaviors and communication styles between spouses, emotions accompanying divorce, and challenges experienced during the divorce process. Among the reasons for divorce, factors such as family-of-origin relationships, economic reasons, cultural differences, violence, infidelity, personality traits (such as lying, and jealousy), gambling, and alcohol are prominent. It has been observed that spouses communicate in dysfunctional ways during the marriage (e.g., sulking, hitting, ignoring, complaining, and procrastinating). During the divorce process, some participants experience relief due to the end of the difficulties created by the marriage, while others undergo intense negative emotions that cause them to go through the divorce process more difficult (such as guilt, anger, insecurity, and inadequacy). It has been found that the issues most challenging for divorced individuals both during and after the divorce process are related to children (such as the inability to see them, raising them alone, custody, and the psychological development of the children). These findings indicate that divorce is not a phenomenon occurring between two individuals alone, but should be considered from biological, psychological, economic, and societal perspective.

Keywords: *Marriage, Divorce, Reasons for divorce, Process of divorce*

Suggested Citation

Şahan, B. & Kılıçarslan, S. (2024). The Reasons for Divorce and Challenges Faced During the Divorce Process by Divorced Individuals. *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1439-1461. DOI: 10.17679/inuefd.1494991



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1439-1461
DOI
10.17679/inuefd.1494991

Article Type
Research Article

Received
04.06.2024

Accepted
12.12.2024

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Even though the divorce process seems to end with court proceedings, it takes time for the ties between the spouses to break and for the divorce process to start. Divorce is not just an instant process but encompasses broader durations. Especially in Türkiye, where various family structures are observed, it is thought that the effects of divorce on individuals and the family system will also vary. Although the experiences of individuals during the divorce process may differ, for some individuals, the experience they undergo during this process can be much more challenging due to the lack of support resources they have (Schaefer and Moos, 1992).

Purpose

This study aims to conduct an in-depth examination of the perspectives of individuals whose marriages have ended in divorce regarding the divorce process and the reasons for divorce.

Method

This research is a qualitative study that examines the perspectives of individuals living in an urban center in Turkey and who have legally terminated their marriages, regarding the divorce process, reasons for divorce, and the difficulties they have experienced. The study employs a phenomenological research design.

Study Group

The participants in the research consist of 23 adult divorced individuals (14 female, 9 male), aged between 23 and 49. When selecting the participants for the research, individuals for whom no more than five years had passed since the official divorce process were chosen due to the recent nature of their experiences related to the process.

Data Collection Tools

In the research, data was collected through the interview technique. Data were obtained using a 'Semi-Structured Interview Form' created by the researchers.

Data Analysis

The data obtained from the participants through interviews were first transcribed into written text analyzed by content analysis with a qualitative data analysis program (NVivo10).

Findings

Findings Regarding the Causes for Divorce

During the interviews, participants gave information on the factors that led to their divorce and what was influential in making this decision. These variables, which fall under the causes for divorce category, are determined to be conflicts with parents, violence between spouses, infidelity, spousal neglect, spouse's failure to fulfill the marital responsibilities, forced marriage/not loving the spouse, quarreling, fighting, jealousy/restriction, drinking, and gambling habits, economic reasons, cultural difference, not having a job, lying, sexual incapacity, unwillingness to take responsibility and mental health problems of the spouse, respectively.

Findings Regarding Emotions Accompanying the Divorce Process

Negative emotions subcategory: In this study, the participants felt negative emotions such as despair, unhappiness, depression, malaise, nervousness, tension, pain, pity, suffering, grief, distrust towards people, emptiness, sadness, sense of guilt, loneliness, painstaking towards the lives of married people, inadequacy, incompetency, a sense of emotional weight, burden, sorrow, fear (from marriage), anxiety, anger, rage, embarrassment, restlessness, a sense of doom and the sense that life has no meaning anymore.

Positive emotions subcategory: Some of the participants stated that they experienced positive emotions with the end of their marriages. After the divorce, these participants felt relief, relaxation, unrepentance, positive, happiness, worthiness, freedom, liberation, healthy, satisfaction, calmness (storm ended) and peace.

Findings Regarding the Difficulties During and After Divorce

Difficulties during the divorce process: The category of factors making divorce difficult includes themes of having children, the parents/family members not accepting, community pressure, still loving the spouse, the spouse being a relative/acquaintance, pressures from the relatives, the spouse not wanting the divorce, economic difficulties, unemployment, paying alimony and uncertainty. Participants who had an uncontested divorce and had no problems with their families stated that they did not have any difficulties during the divorce process.

Difficulties after divorce: According to the data obtained from the participants, this category includes children (such as raising children alone, missing the children), community pressure, economic difficulties, unemployment, pressure from parents/family members, adaptation to a new life, paying alimony, worries about remarriage, threats from the spouse, pressures from relatives, loneliness, still loving the spouse and sexual needs. Participants, who stated that their marriages were very difficult and who had the resources to support themselves, expressed that they had no difficulties after the divorce.

Discussion & Conclusion

There are many causes for divorce and marital problems. Divorce is one of the issues that need to be emphasized and examined as it affects not only the family and its members but also the whole society through its consequences. In this context, it is believed that couples getting professional support before and during marriage can help them develop a healthier perspective on basic issues such as clarifying their and the partner's expectations and developing awareness about cultural differences.

Boşanmış Bireylerin Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sürecinde Yaşadığı Güçlükler

Birsen ŞAHAN, Zonguldak Bülent Ecevit Üniversitesi, ORCID ID 0000-0001-5147-516X

Suat KILIÇARSLAN, Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesi, ORCID ID0000-0002-2907-8480

Öz

Bu araştırmada, evlilik yaşantıları boşanma ile sonuçlanmış yetişkin bireylerin boşanma nedenlerine ve bu süreçteki deneyimlerine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Betimleyici türde gerçekleştirilen bu araştırmada nitel araştırma türlerinden olgu bilim deseni kullanılmıştır. Çalışmada bireysel görüşmeler yapılarak yüz yüze veri toplanmış ve verilerin analizi için içerik analizi yöntemi kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Niğde’de ikamet eden, yaşları 23-49 arasında değişen, araştırmaya gönüllü olarak katılan, boşanmış 23 (14 kadın, 9 erkek) bireyden oluşmaktadır. Araştırmacılar tarafından oluşturulan ‘Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu’ kullanılarak katılımcılara, sosyo-demografik bilgilerine, boşanma nedenlerine ve boşanma sürecindeki deneyimlerine ilişkin sorular sorulmuştur. Elde edilen veriler, boşanma nedenleri, eşlerin birbirine yönelik davranış ve iletişim biçimleri, boşanmaya eşlik eden duygular ve boşanma sürecinde yaşanan zorluklar olarak dört tema altında toplanmıştır. Boşanma nedenleri arasında kök aile ilişkileri, ekonomik nedenler, kültürel farklılıklar, şiddet, aldatılma, kişilik özellikleri (yalan söyleme, kıskançlık vb.), kumar, alkol gibi nedenler ön plana çıkmaktadır. Eşlerin hem evlilik hem de boşanma sürecinde ilişkilerinin kalitesini bozacak şekilde işlevsel olmayan yollarla (küsmeye, vurma, görmezden gelme, şikâyet etme, erteleme vb.) iletişim kurdukları görülmektedir. Boşanma sürecinde ise bazı katılımcıların evliliğin yaratmış olduğu zorlukların sona ermesine bağlı olarak rahatladıkları, bazı katılımcıların ise boşanma sürecini daha zorlu atlatmalarına neden olan yoğun olumsuz duygular (suçluluk, öfke, güvensizlik, yetersizlik gibi) yaşadıkları sonucuna ulaşılmıştır. Hem boşanma sürecinde hem de boşanma sonrasında katılımcıları en çok zorlayan durum, çocuklarla ilişkili (görememe, tek başına büyütme, velayet, çocukların psikolojik gelişimi gibi) olarak elde edilmiştir. Elde edilen bulgular boşanmanın iki birey arasında gerçekleşen bir olgu olmadığını, biyolojik, psikolojik, ekonomik ve toplumsal olarak ele alınması gerektiğini göstermektedir.

Anahtar Kelimeler: Evlilik, Boşanma, Boşanma nedenleri, Boşanma süreci



Inönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1438-1460

DOI

10.17679/inuefd.1494991

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
04.06.2024

Kabul Tarihi
12.12.2024

Önerilen Atıf

Şahan, B. & Kılıçarslan, S. (2024). Boşanmış Bireylerin Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sürecinde Yaşadığı Güçlükler, *Inönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1439-1461. DOI: 10.17679/inuefd.1494991

1. Giriş

Boşanma, günümüzde bireyler ve toplumlar üzerinde önemli etkileri olan pek çok değişkeni içinde barındıran sosyal bir olgudur. Türkiye'de son yirmi yılda evlenme oranı düşerken, boşanma sayısı ve kaba boşanma hızı artış göstermektedir (TÜİK, 2023). Bu boşanma oranlarındaki artış, bireysel, toplumsal, kültürel ve ekonomik faktörlerin boşanma üzerindeki etkilerini anlamayı zorunlu kılmaktadır. Çünkü boşanma modern toplumların karşılaştığı önemli sosyal değişimlerden biridir ve bu değişimler kişisel, hukuki ve sosyal boyutlarıyla geniş bir etki yelpazesine sahiptir.

Toplumun en küçük sosyal birimi olan aile, geniş ekosistemler içinde varlığını sürdürmektedir. Kültürel değerler ve normlar aile yaşantılarını ve evlilik ilişkilerini etkilemektedir. Ailenin kendisi bu sistemlerden etkilendiği gibi, aile de bu sistemleri etkilemektedir (Şahan ve Akbaş, 2018). Ancak evliliğe ve aileye dair kültürel normlar ve değerler zaman içerisinde değişebilmektedir. Türkiye'de boşanma nedenleri, hem geleneksel toplumsal normların hem de modernleşme süreçlerinin etkisi altında şekillenmektedir (Caarls ve de Valk, 2018; Elmas ve Adak, 2023). Kültürel değer ve normlar bireyin evliliğe yüklediği anlamı, kendi kök ailesiyle kurduğu etkileşimi, kök ailede geçirilen yaşantılarını etkilemektedir (Faust ve McKibben, 1999).

Aile sistem kuramına göre aileler geniş sosyal yapılar içinde varlığını sürdürmektedir. Çünkü bireyin kendi kök ailesi içinde edindiği duygusal bağlar, bireyi yaşamı boyunca etkisi altına almaktadır. Eşler kendi kök ailelerinden edindikleri kalıpları, rolleri ve kaygıları kendi ilişkilerine yansıtmaktadırlar. Bunun yanı sıra kendi kök ailelerinden edindikleri öğrenmeleri, örtük ya da açık bir biçimde kendi çocuklarına da aktararak bu bilgilerin nesiller boyu devam etmesine neden olmaktadır (Segrin ve Flora, 2011). Ancak nesiller boyu aktarılan kimi işlevsel olmayan örüntüler, eşlerin ilişki kalitesini düşürebilmektedir (Bowen, 1978). Aile üyeleri arasındaki bağ, birlikte olma ile özerk olma arasında zihinsel ve duygusal olarak dengede olabildiği müddetçe aile sağlıklı bir işlevsellikle yoluna devam etmektedir (Walsh ve Harrigan, 2003). Aile içinde işlevsel olmayan bazı davranışlar kimi zaman ailenin dengede kalmasını sağladığı için bu davranışlar aile üyeleri tarafından kabul görebilmektedir. Ancak gündeme gelmeyen bazı davranışlar tüm aile sistemini etkilemektedir (Fishbane, 2005). Bu nedendir ki ailede stres yaratan faktörleri anlayabilmek için aile üzerinde etkisi olan sosyal yapıların anlaşılması gerekmektedir.

TÜİK 2023 verilerine göre Türkiye'de kaba boşanma hızının en yüksek ve en düşük olduğu iller incelendiğinde Türkiye'de bölgeler arasında farklılıklar olduğu göze çarpmaktadır. Boşanma oranlarındaki bu farklılık bölgeler arasında, aile yapıları, sosyoekonomik ve sosyokültürel koşulların farklılığını akla getirmektedir (Caarls ve de Valk, 2018). Aile Değişim Modeli, geleneksel bağımlı aile yapısı, bağımsız aile yapısı ve her ikisinin harmanlandığı psikolojik-duygusal bağımlı aile yapısı olmak üzere üç farklı aile yapısından söz etmektedir. Coğrafi konumu nedeniyle Türkiye'de bireyler hem batı hem de doğu kültüründen etkilenmektedir. Yaşanan etkileşimler evliliklere, aile yapısına ve çocuk yetiştirme tutumlarına da yansımaktadır. Türkiye'de farklı yapılarda aileler ortaya çıkmış olsa da Aile Değişim Modelinde tanımlanan geleneksel bağımlı model genellikle kırsal kesimlerde ve psikolojik-duygusal bağımlı model ise sanayileşmenin yoğun olduğu şehirlerde daha baskın olarak görülmektedir. Özellikle şehirde yaşayan ailelerde, bir taraftan çocukların özerkliği desteklenirken bir taraftan da aile üyelerinin birbirini denetlemesinin ve birbiriyle ilişki halinde kalmasının toplum tarafından kabul görmesi (Kağıtçıbaşı, 1996), bireylerin evlilik ve boşanma kararı alma sürecini etkilemektedir. Boşanmış bireylerin boşanma süreçlerindeki deneyimleri ve boşanma nedenlerinin derinlemesine incelenmesi, bireysel, kültürel ve aile dinamiklerinin ve bu dinamiklerin bireylerin karar alma süreçleri üzerindeki etkilerinin anlaşılması açısından önemlidir.

Türkiye'nin doğu ile batıyı birleştiren bir coğrafi konumda olması, birçok farklı etnik ve dini yapıda vatandaşa sahip olması, iç ve dış göçlerin artması sonucunda aile yaşamı ve aile yapılarında farklılıklar ve değişimler gözlenmektedir (Mocan-Aydın, 2000). Bu durum boşanmaya yönelik tutumların daha kabul edilir hale gelmesine yardımcı olsa da (Kavas ve Thornton 2013), geleneksel değerler tamamen terk edilmeden, modern ve geleneksel değerler harmanlanarak varlığını sürdürmektedir (Kavas ve Gündüz-Hoşgör 2010; Kavas ve Thornton 2013). Hatta boşanmanın ve bozulan evliliklerin sorumluluğu kadınlara atfedilmeye devam etmektedir (Kavas ve Gündüz-Hoşgör 2011). Kırsal kesimde yaşayan ailelerde ya da kırsal kesimden göç ederek kent yaşamı süren ailelerde, duygusal ve maddi bağımlılığın devam etmesine neden olan toplulukçu yapı örüntüleri nesilden nesle aktarılmaktadır. Eğitim ve gelir düzeyi yüksek ailelerde ekonomik bağımlılık azalsa da bağımlılık örüntüleri duygusal anlamda devam etmektedir. Aile üyeleri duygusal ve bazen de maddi olarak birbirlerinin ihtiyaçlarını giderme konusunda kendilerini sorumlu hissetmektedirler. Bu sorumluluk ya da baskı, kimi zaman önemli bir karar aşamasındaki bir bireyin aldığı kararı etkileyecek düzeyde yoğun olabilmektedir (Ataca, 2006; Beşpınar ve Beşpınar, 2017; Kurter, Jencius ve Duba, 2004). Bu bağlamda evlilik kararının alınması sürecinde olduğu gibi boşanmalarda ya da evliliğin devam edip etmemesi yönünde alınacak kararlarda, çiftlerin kendi ebeveynleri ve sosyal çevrenin önemli etkisi bulunmaktadır. Evlilik ilişkisinde yaşanan pek çok olumsuz deneyime rağmen pek çok çift bireysel ve toplumsal nedenlerden kaynaklı olarak boşanma kararı almakta güçlük yaşayabilmektedir. Bu araştırma, kültürel etkilerin boşanma sürecindeki etkilerini ortaya çıkarması, bireylerin bu süreçlerden nasıl etkilendiğini anlamak adına önemlidir.

Boşanma süreçleri, toplulukçu ve bireysel toplumlarda farklılık gösterebilmektedir. Toplulukçu ve bireysel toplumlar arasındaki bu farklılıklar, boşanma olayının nasıl yaşandığını ve toplumsal normların bu süreci nasıl şekillendirdiğini anlamak için kritik bir öneme sahiptir. Toplulukçu toplumlarda, aile ve toplum ilişkileri bireysel tercihlerin önündedir. Bu tür toplumlarda, boşanma genellikle toplumsal normlara ve aile içi ilişkilere dayanarak şekillenir. Aile birliği ve toplumsal uyum, bireylerin kişisel kararlarından daha önemli kabul edilir. Bu bağlamda, boşanma süreci genellikle toplumsal baskılar ve aile üyelerinin görüşleri tarafından etkilenir (Elmas ve Adak, 2023). Bu tür toplumlarda, boşanma bireylerin sosyal statülerini etkileyebilir ve sosyal destek sistemleri, boşanan bireylerin yeniden topluma uyum sağlamalarını kolaylaştırabilir ya da tam aksine zorlaştırabilir (Aydın, 2020). Bireysel toplumlarda ise bireysel haklar ve kişisel tatmin ön plandadır. Bu toplumlarda, boşanma genellikle bireylerin kişisel tatminleri, yaşam hedefleri ve kişisel seçimleri doğrultusunda gerçekleşir. Bireysel toplumlarda, boşanma süreci daha çok kişisel bir karar olarak değerlendirilir ve toplumsal normlar bu süreci daha az etkiler. Cherlin (2004), bireysel toplumlarda boşanmanın daha yaygın olduğunu ve kişisel mutluluğun ön planda olduğunu belirtmiştir. Bu toplumlarda, boşanma genellikle daha az sosyal damgaya ve toplumsal baskıya maruz kalmaktadır.

Kentleşme ve ekonomik faktörler, aile içi ilişkilerdeki değişiklikleri tetikleyerek, aile bireylerinin bağımsızlıklarını artırmıştır. Kadınların eğitim seviyelerinin artması ve iş gücüne katılımları, aile içindeki rollerin yeniden yapılandırılmasına yol açmıştır. Ekonomik bağımsızlık, özellikle kadınların iş gücüne katılımı, boşanma kararı almayı kolaylaştıran bir etken olarak görülmektedir (Caarls ve de Valk, 2018; Koç, 2014). Ayrıca, toplumsal cinsiyet rolleri ve aile içi güç dinamikleri boşanmayı ya da boşanamamayı etkileyen diğer önemli faktörler arasında yer almaktadır (Kelebek-Küçükarslan ve Atasü-Topcuoğlu, 2024). Toplumsal normlar ve değerlerdeki değişim, aile dinamiklerini etkileyerek, geleneksel geniş aile yapısından çekirdek aile modeline geçişi hızlandırmıştır (Koç, 2014). Türkiye'deki kültürel değerler ve gelenekler, aile ilişkilerini ve aile içi rolleri büyük ölçüde şekillendirmektedir (Karakaya, 2018). Geleneksel aile yapıları, kültürel normlarla iç içe geçmişken, modernleşme süreçleri bu normların değişmesine ve aile içi rollerin yeniden tanımlanmasına yol açmaktadır (Kavas ve Thornton, 2013). Ekonomik belirsizlikler, işsizlik oranlarındaki değişiklikler ve gelir dağılımındaki

eşitsizlikler, aile içindeki güç dinamiklerini ve ekonomik sorumlulukları etkilemektedir. Ekonomik zorluklar, aile içi çatışmaları artırarak boşanmayı tetikleyebileceği gibi, aynı zamanda kadını erkeğe bağımlı hale getirerek mutsuz bir evliliği sürdürmeye neden olabilmektedir. Kırsal ve kentsel bölgeler arasındaki farklar, aile yapıları ve dinamikleri üzerinde belirgin etkiler yaratmaktadır. Kırsal bölgelerde geleneksel aile yapılarının ve toplumsal normların daha belirgin olduğu gözlemlenirken, kentsel bölgelerde modern aile yapılarının ve bireysel olma eğilimlerinin daha yaygın olduğu görülmektedir (Caarls ve de Valk, 2018).

Kültürel değer ve normların yanı sıra her bireyin kişilik özellikleri ve evlilikten beklentileri birbirinden farklılık gösterebilmektedir. Hayal kırıklığı modeline göre birçok çift kendilerini ve birbirlerini yeterince tanımadan ve evliliklerini idealize edecek beklentiler içinde evlilik sürecine girmektedir. Bu da pek çok bireyin evlilik yaşamına ilişkin gerçekçi bakış açısına sahip olmadan evlilik sözleşmesini imzaladığını göstermektedir. Evlilik sürecinde bu beklentilerin karşılanmaması ve sonrasında gerçeklerle yüzleşilmesi hayal kırıklığına ve çiftlerin birbirilerine duydukları sevginin azalmasına yol açabilmektedir (Huston, Caughlin, Houts, Smith ve George, 2001). Yaşanan hayal kırıklığının sonucu olarak duygusal bağlardaki kopuş kimi çiftleri boşanmaya götürmektedir.

Çoğu çift arasında anlaşmazlıklar yaşanması olağandır. Ancak evlilikleri boşanmaya götüren en önemli nedenlerden birisi, anlaşmazlıkların ya da problemlerin sayısı değil anlaşmazlıkların nasıl ele alındığıdır. Yapılan boylamsal çalışmalar çiftlerin evliliklerine yönelik algıladıkları problemlerin gelecekte boşanıp boşanmayacaklarına dair derin bilgiler sunduğunu göstermektedir (Amato ve Rogers, 1997). Bu çalışmalar sonucunda elde edilen ortak nokta ise evlilikleri boşanmaya götüren temel şeyin, çiftler arasında yaşanan anlaşmazlıkların ele alınış biçimi olduğunu göstermektedir. Yıkıcı iletişim kalıpları çiftlerin evliliklerine zarar vermekte ve evliliklerinin ilerleyen dönemlerinde boşanıp boşanmayacaklarını önemli oranda yordamaktadır (Stanley, Markman ve Whitton, 2002). Araştırmacılar çiftler arasında hükmedici olma, sürekli eleştirme, iletişim kurmama, lakap takma ve geçmişi gündeme getirme, tartışmaktan kaçınma, eşin davranışlarından sürekli olarak farklı ve olumsuz çıkarımlarda bulunma, küçük düşürücü onur kırıcı iğneleyici konuşma, eşin zihnini okuma gibi yıkıcı iletişim biçimlerinin boşanmayı yordamada önemli olduğu sonucuna ulaşmışlardır. Bu bulgular, katılımcıların evlilik sürecinde, boşanma esnasında ve boşanma sonrasında kendilerini zorlayacak önemli değişkenlerden birisinin iletişim kalıpları olduğunu göstermektedir.

Türkiye İstatistik Kurumu tarafından 2021 yılında yapılan Türkiye’de boşanma nedenlerine yönelik araştırmada eşlerin sorumsuz ve ilgisiz davranmaları ilk sırada yer alırken bunu aldatma, evin geçimini sağlayamama, şiddet, madde kullanımı, aile büyüklerinin aile içi ilişkilere karışması izlemektedir (TÜİK, 2021). TÜİK 2023 verilerine göre ise boşanma nedenleri arasında en yüksek oran geçimsizlik iken bunu zina, çift cürüm ve haysiyetsizlik, cana kast ve fena muamele gibi nedenler izlemektedir (TÜİK, 2024). Bu veriler farklı yıllarda boşanma nedenlerinin farklılaşabildiğini görmemizi sağlarken, boşanma öncesinde, esnasında ve sonrasında neler yaşandığını yansıtmamaktadır. Boşanma nedenlerinin ve bu sürecin detaylı bir biçimde ele alınarak derinlemesine incelenmesi, boşanmaya ilişkin algıların tespit edilmesi ve yardım süreçlerinde gerekli müdahalelerin yapılabilmesi açısından önemlidir.

Boşanmanın nedenleri genellikle bireysel, ilişkisel ve toplumsal faktörler arasındaki bir etkileşim olarak ele alınırken (Amato, 2000; Cherlin, 2004), boşanma süreci ise hukuki, psikolojik ve sosyal aşamaları içeren çok boyutlu bir süreçtir. Eşler tarafından boşanma kararı alındığında süreç resmi olarak sonlansa bile birey, çocuklar ve sosyal çevre üzerindeki etkisi devam edebilmektedir. Bu etki bireyin evlilik ilişkisindeki deneyimlerine bağlı olarak olumlu ya da olumsuz olabilmektedir. Boşanmanın resmi boyutu mahkeme ile gerçekleşirken, boşanma sürecinin psikolojik olarak tamamlanması daha uzun bir zaman dilimini kapsamaktadır. Maccoby, Mnookin, Depner ve Peters (1992), boşanma sürecinin hukuki yönlerini detaylandırarak, mal paylaşımı, çocuk velayeti ve nafaka gibi konuların bu süreçte aşılması

gereken önemli sorunlar olduğunu belirtmiştir. Psikolojik süreçler ise bireylerin duygusal iyileşme süreçleri ve boşanmanın psikolojik etkilerini kapsayan bir aşamadır. Boşanma, boşanan bireylerin aile sistemini yeniden yapılandığı ve değişikliklere uyum sağlamaya çalıştığı bir kriz dönemidir. Sosyal destek kaynakları, yaşanan krizin üstesinden gelmek ve boşanma sonrası hayata başarılı bir şekilde uyum sağlamak için önemli kaynaklardır (Kofodziej-Zaleska ve Przybyła-Basista, 2016). Bohannon (1970) boşanma sürecini; boşanma öncesinde, boşanma esnasında ve boşanma sonrasında gözlemlenen altı aşamalı bir süreç olarak tanımlamaktadır. Boşanma sürecinin ilk aşaması, eşlerin birbirinden doyum alamadığı ve etkileşimin azaldığı *duygusal kopmalarla* başlamaktadır. Eşlerin boşanmaya karar verdikleri aşamada *mahkeme süreci* devreye girmektedir. Boşanmanın üçüncü aşaması, mahkemeye başvurma ile gerçekleşen *ekonomik boşanma*dır. Boşanma sürecinin yasal olarak başlaması ile birlikte, çocuğu olan çiftler için çocuğun velayetinin kimde olacağı ve kiminle yaşayacağı konusunda anlaşmaya varılması gereken *ebeveyn olarak boşanma* süreci başlar. Boşanmanın bir sonraki aşaması, çiftlerinin eşleriyle birlikte kurmuş oldukları sosyal ağlarını yeniden yapılandırmak, kimi zaman da kaybetmek durumunda kaldıkları (Das, 2011) *sosyal çevrelerinden boşanma* sürecidir. Boşanmanın en son aşaması, *evliliğin psikolojik olarak bittiğinin kabul edildiği* aşamadır. Bu aşamada boşanma sürecinin sağlıklı bir biçimde atlatılması için bireyin kendisini artık bekâr bir birey olarak kabul etmeye başlaması gerekir. Bu aşamaların her birisi kendi içinde aşılması gereken çeşitli zorluklar barındırmaktadır. Birçok birey bu aşamalarda karşılaşacağı çeşitli güçlükler nedeniyle boşanma sürecine ya hiç girmemektedir ya da sürecin etkilerini aşmakta zorlanabilmektedir. Örneğin evlilik ilişkilerinde doyum alamayan ve ilişkilerinde kopmalar başlayan çiftler, çocukları olduğu için evlilik ilişkisini sürdürmeyi tercih edebilmektedir (Karakaya, 2018). Bu konuda özellikle ekonomik olarak bağımsızlığı olmayan ya da sosyal desteği olmayan küçük çocuklu kadınlar, boşandıktan sonra yaşamlarına nasıl devam edecekleri konusunda endişe yaşayabilmektedir. Bu nedendir ki bu araştırmadan elde edilecek olan bulgular, boşanmış bireylerin boşanma sürecinde bireysel, ekonomik ve toplumsal açıdan ne tür zorluklarla karşı karşıya kaldıkları ve bunların hayatlarını nasıl etkilediğinin tespit edilmesi önemlidir.

Boşanma anlık bir süreci kapsamayan, daha geniş süreçleri içinde barındıran bir durumdur. Özellikle pek çok farklı aile yapılarının gözlemlendiği Türkiye’de boşanmanın birey ve aile sistemi üzerindeki etkilerinin de çeşitlilik göstereceği düşünülmektedir. Her bireyin boşanma sürecinde yaşadığı deneyim birbirinden farklılık gösterse de kimi bireylerin bu süreçte yaşadığı deneyim, sahip olduğu destek kaynaklarının eksikliğine bağlı olarak çok daha zorlayıcı olabilmektedir (Schaefer ve Moos, 1992).

Türkiye’de aile yapısı, sosyal, kültürel, ekonomik ve coğrafi koşulların etkisi altında dinamik bir değişim süreci geçirmektedir. Bu değişim, aile bireyleri arasındaki ilişkilerden, toplumsal normlara kadar birçok alanı etkilemektedir. Aile sisteminin bu koşullardan nasıl etkilendiğini anlamak, hem bireylerin yaşam kalitesini hem de toplumun genel refahını artırma stratejilerini geliştirmek açısından büyük bir önem taşımaktadır. Bu bağlamda, boşanmanın nedenleri ve süreci, sosyal bilimler literatüründe önemli bir araştırma alanı olarak öne çıkmaktadır. Bu çalışmaların birçoğu çiftlerin boşanıp boşanmayacağını öngörmeye, boşanmanın nedenlerine ya da boşanmanın yarattığı psikolojik etkilere yönelik sosyoekonomik ya da demografik değişkenlere odaklanmaktadır. Bu çalışma ile boşanma sürecini deneyimlemiş bireylerin boşanma nedenlerini ve sürecini derinlemesine inceleyerek birey üzerinde yaratmış olduğu etkilerini görmeyi hedeflemektedir. Ayrıca çalışmanın evli çiftlerle ve ailelerle çalışmalar yapan araştırmacılara ve uzmanlara, boşanma sürecine girmiş bireylerin boşanma öncesinde, esnasında ve sonrasında karşılaşma olasılığı olan zorluklar hakkında bilgi sağlayacağı düşünülmektedir. Boşanma süreçlerinin derinlemesine incelenmesi, bu süreçten geçen farklı bireylere gerekli ve yeterli desteğin sağlanması bakımından önemlidir. Literatür incelendiğinde Türkiye’de ve dünyada boşanma nedenlerini inceleyen pek çok araştırma bulunmaktadır. Ancak son dönemlerde Türkiye’deki boşanma oranlarındaki artışla beraber

farklı dinamiklerin devreye girdiği akla gelmektedir. Bu yönüyle Niğde ilinde gerçekleştirilen araştırmanın, boşanma sürecini doğrudan ve kapsamlı bir şekilde incelemesi bakımından alan yazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda bu çalışmada aşağıdaki soruların yanıtları aranmıştır.

1. Katılımcıların boşanma nedenlerine ve bu süreçteki yaşantılarına ilişkin algıları nelerdir?
2. Katılımcıların boşanma sürecine ve sonrasına dair yaşadıkları zorluklara ve olumlu deneyimlere ilişkin algıları nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırma, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nde yer alan Niğde şehir merkezinde yaşayan ve evliliğini resmi olarak sonlandırmış bireylerin boşanma sürecine, boşanma nedenlerine ve yaşadıkları zorluklara ilişkin yaşantılarını ve deneyimlerini derinlemesine inceleyen nitel bir çalışmadır. Çalışmada nitel araştırma yaklaşımlarından biri olan olgu bilim deseni kullanılmıştır. Olgu bilim desenli araştırmalar, katılımcıların bir durumla ya da kavramla ilgili deneyimlerinin ortak anlamlarını betimlemektedir (Creswell, 2013). Bu çerçevede insanların bir olguyu nasıl algıladıklarını, betimlediklerini, anlamlandırdıklarını, bu olgu hakkında ne hissettiklerini ve düşündüklerini derinlemesine ortaya koymayı amaçlamaktadır (Patton, 2014).

2.1. Çalışma Grubu

Araştırma kapsamında çalışma grubu, amaçlı örnekleme yöntemlerinden benzeşik (homojen) örnekleme yoluyla belirlenmiştir. Amaçlı örnekleme yapısı itibarıyla daha yoğun bir deneyime sahip olduğu düşünülen durumların derinlemesine incelenmesine ve benzeşik örnekleme yöntemiyle de küçük ve benzeşik bir örneklem oluşturma yoluyla belirgin bir alt grubun betimlenmesine olanak sağlamaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2006). Araştırmada yer alan katılımcılar, Türkiye'nin İç Anadolu Bölgesi'nin güneydoğusunda yer alan Niğde il merkezinde yaşamakta olan ve yaşları 23-49 arasında değişen 23 yetişkin boşanmış bireyden oluşmaktadır. Araştırmada yer alacak olan katılımcılar belirlenirken, sürece ilişkin deneyimlerinin yakın bir zamanda gerçekleşmiş olması nedeniyle, ölçüt olarak resmi boşanma süresinin üzerinden beş yıl geçmemiş bireyler seçilmiştir. Araştırmada yer alan katılımcıların 14'ü kadın, 9'u erkektir. Örneklem belirlenirken katılımcıların araştırmaya katılmaya gönüllü olmalarına dikkat edilmiş, araştırma içeriği ve amaçları ile ilgili bilgi verilmiş, bu çerçevede yazılı onamları alınmıştır.

2.2. Veri Toplama Araçları

Araştırmada görüşme tekniği ile veriler toplanmıştır. Nitel araştırmalarda kullanılan görüşmeler, bireylerin araştırılan konu hakkındaki deneyimlerine ulaşmayı hedeflemektedir (Silverman, 2011). Araştırmacılar tarafından oluşturulan 'Yarı Yapılandırılmış Görüşme Formu' aracılığıyla katılımcıların boşanma sürecine ve boşanma nedenlerine yönelik görüşleri alınmıştır. Hazırlanan görüşme formu, soruların anlaşılabilirlik ve araştırma amacına uygunlukları açısından değerlendirmeleri ve güvenilirliği artırmak amacıyla, alan uzmanı olan üç akademisyenin görüşüne sunulmuştur. Görüşme kapsamında, evlilik ilişkisi sonlanmış bireylerin boşanma sürecine ve boşanma nedenlerine yönelik görüşleri hakkında veri toplanmıştır.

2.3. Verilerin Analizi

Araştırma için görüşmelere başlamadan önce katılımcılara araştırmanın amacı, önemi ve görüşme kayıtlarının ve kişisel bilgilerinin saklı kalacağı konusunda açıklamalar yapılarak, etik kurul izni (26.06.2019-06-02-86837521-050.99-E.12938) çerçevesinde yazılı onamları alınmıştır. Her bir katılımcı ile yapılan görüşme ortalama 25 dakika sürmüştür ve yapılan görüşmeler katılımcıların izinleri alınarak ses kaydına alınmıştır. Elde edilen veriler, araştırmacılar tarafından yazılı metne dökülmüştür. Yazılı metinler, nitel veri analiz programı

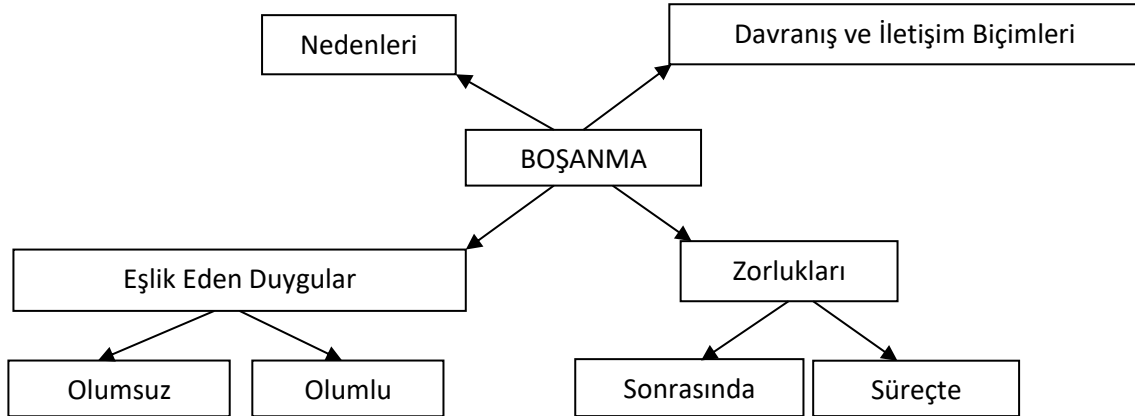
(NVivo10) ile içerik analizi ile analiz edilmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin tekrar eden kelimeler veya temalar açısından taranmasını, elde edilen verilerden ortaya çıkan anlamları ve tutarlılıkları keşfetmeyi sağlamaktadır (Patton, 2014). Araştırmadan elde edilen veriler üzerinde yapılan işlem, benzer verileri ortak kavramlar ve temalar altında birleştirmek ve anlaşılır formatta düzenleyerek yorumlamaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Bu süreçte elde edilen veriler öncelikle araştırmacılar tarafından okunarak kod ve temalar belirlenmiştir. Furman, Langer ve Taylor (2010), kodlama işleminin bir süre bekledikten sonra tekrarlanmasının niteliksel veri analizinin geçerliğini desteklediğini belirtmektedir. Bu sebeple ilk kodlama işleminin ardından on beş gün beklenmiş, daha sonra önceki kodlamalar yeniden gözden geçirilmiş ve araştırmacılar tarafından gerekli görülen değişiklikler yapılmıştır. Araştırmacılar tarafından yapılan kodlamalar arasındaki tutarlılığa dikkat edilerek hem zamana göre değişmezlik hem de bağımsız gözlemciler arası uyum ilkesi çerçevesinde araştırma bulgularının geçerlilik ve güvenilirliği artırılmıştır. Sonrasında katılımcılardan elde edilen veriler göz önünde bulundurularak ana temalar belirlenmiştir. Bulguların sunumunda katılımcıların ifade ettikleri paylaşımlardan doğrudan alıntılar yapılmıştır

3. Bulgular

Katılımcılarda elde edilen veriler çerçevesinde boşanma sürecine dair bilgiler Şekil 1’de görüldüğü gibi dört tema altında toplanmıştır. Bunlar; boşanma nedenleri, eşlerin evlilik sürecinde birbirine yönelik davranış ve iletişim biçimleri, boşanmaya eşlik eden duygular ve boşanma sürecinde yaşanan zorluklar olarak elde edilmiştir.

Şekil 1.

Boşanma süreci



3.1. Boşanma Nedenlerine Yönelik Bulgular

Katılımcılara, boşanmalarına neyin sebep olduğuna dair düşünceleri ve bu kararı almalarında nelerin etkili olduğu sorulmuştur. Katılımcıların yaşamış olduğu bazı olayların, durumların ya da hayatlarındaki bazı kişilerin evliliklerinin bozulmasında tetikleyici etkiye sahip olduğu sonucuna ulaşılmıştır. Boşanma nedenleri teması altında sırasıyla; eşin ailesi ile çatışmalar, eşler arasında yaşanan şiddet, aldatılma, eşin ilgisizliği, eşin evlilik sorumluluklarını yerine getirmemesi, zorla evlendirilme/ eş sevmeme, tartışma kavga, kıskançlık/ kısıtlama, içki ve kumar alışkanlıkları, ekonomik nedenler/ eşin çalışmaması, eşler arasındaki kültürel farklılıklar, eşin yalan söylemesi gibi ifadeler ön plana çıkmaktadır.

Eşinin alkol kullanması, aldatması, şiddet uygulaması, değer vermemesi, iletişimde yaşanan çatışmalar nedeniyle boşanma kararı aldığını ve boşanmanın kendisini nasıl etkilediğini belirten bir katılımcı bu durumu şu şekilde belirtmiştir.

Eşim içki içiyordu. Aldatılma söz konusuydu. Bunlar en büyük etkendi. Aldatılma ve alkol. Ben istedim ayrılmayı. Benim tarafımdan açılan mahkeme süreci oldu. Anlaşmalı olarak boşandık. Eşim bu durumu para karşılığı kabul etti. Eşin sana öncelikle değer vermeli, sevmeli. Karşılıklı birbirini anlayabilmelisin. Oturduğun zaman ona bir şeylerini anlatabilirsin. Bunlar olmayınca bence evliliğin bir anlamı olmuyor. Eşine kötü davranması, alkol, şiddet bunların hepsi evliliğimin bitmesine en büyük etken. Çünkü şiddet de vardı. Bunlar çok kötü şeyler. Yine iletişim bozukluğu, bunlar aramızdaki problemler. (Kadın, Yaş 25, Evlenme yaşı 17, boşanma yaşı 24).

Eşikle farklı kültürlere sahip olması nedeniyle çatışma yaşadığını ve bir süre sonra yaşanan çatışmaların kendilerini boşanmaya götürdüğünü belirten bir katılımcının sözleri şu şekildedir:

O batılı ben de doğulu bir insanım. Aynı ülkeden de olsa uyum sağlayamadık (...) Görüş farklılıkları, kültür farklılığı, mezhep farklılığı, yaşayış tarzı farklılığı. Tüm bunlar birleşti ve birbirimize karşı ilgisiz, kayıtsız hale geldik. Evlenmeden önce bunlar bir sorun olarak gözüküyordu gözümüze. Ancak bu farklılıklar kişiliğimize de yansıyor (Erkek, Yaş 28, Evlilik yaşı 23, Boşanma yaşı 26).

Aile baskısı ile evlendiğini ve evliliğin getirdiği sorumluluğun ağır geldiğini belirten bir katılımcı, toplumumuzda hem kadınlara hem de erkeklere evlenmeleri konusunda baskı kurulduğunu şu cümlelerle ifade etmektedir:

Evlenmemi ailem istedi. Ben evlenmeyi hiç istemedim. Kendimi başkasının sorumluluğunu alacak kadar yeterli görmedim hiçbir zaman. Ailelerde çocuklarını evlendirip sorumluluğu atma çabası vardı. Bekâr erkek de kadın kadar kabul görmez bizim buralarda. Tabi ben çok direndim. Evlilikten kaçamadım. Annem hakkımı helal etmem demelere başladı. Ama yine üç yıl sonra benim dediğime geldiler.(...) O eve her gün gitme zorunluluğu olmasa belki her gün isteyerek giderdim. Zorunluluklar beni itti. (Erkek, Yaş 32, evlenme yaşı 27, boşanma yaşı 30).

Ekonomik zorluklar, eşin kök ailesinden ayrışamaması, sürekli eşi tarafından aşağılanması, evin ve çocukların sorumluluğunu almaması nedenleriyle evliliğini sonlandırma kararı alan bir katılımcı yaşadıklarını şu sözlerle ifade etmiştir:

Eşimin cimriliği yüzünden ayrıldık biz. (...) Annesinin sözünden çıkmaması, paraya tapması bizi bu hale getirdi (...). Eski evliliğimde kendimi bir cenderede gibi hissediyordum. Bir de kiloluydum ben iki çocuk üst üste doğurunca... 23 kilo falan verdim ben şu an. Bir sene içerisinde... O zaman kendimi çok kötü hissediyordum çünkü eşim de beni hep aşağılıyordu. İşte bana "şişko" diyordu. "Ayı gibisin" diyordu. İşte "koluna bak, göbeğine bak" bilmem "kıcına bak" şurana bak burana bak. "İnsan içine çıkamazsın" hiç de çıkarmadı zaten beni (...). Ben yıllarca fotoğraf çekilmedim ya. Kendimi o kadar aşağılık hissettim ki... (...) annesinin evinde yer öyle gelirdi eve. Bize de hiç demezdi ben orda yiyeceğim ya da ben arardım telefonu kapatırdı. Geciktim derdi. Arabanın lastiği patladı biraz uzayacak derdi. Oysaki karnını orda doyurur gelirdi. Yani onlarla vakit geçirmeyi severdi eşim onlardan uzaklaşmadı. Biz evi bile eşimin annesinin evinin yanından tuttuk. Eşim hemen uzaklaşvermedi annesinden öyle yani. Hala da öyle. (...) Çocuklarla ilgili hep sıkıntılar vardı. Çocuklarımı küçükken işte küçük yaşta sünnet ettirdim onları, geniz eti, bademcik ameliyatı, kulak tüpü taktırdım çocuklarıma. Bu süreçte eşim hiç benim yanımda değildi. Yani ortak bir paylaşımımız olmadı çocuklarla. Çocuk ameliyat oldu mu? Oldu. Geçmiş olsun. Yani. Ekonomik olarak da desteklemiyordu

beni. Bu anlamda hep tek başınaydım yani. (Kadın, Yaş 40, Evlenme yaşı 29, boşanma yaşı 39).

3.2. Katılımcıların Evlilik Sürecindeki Davranış ve İletişim Biçimlerine Yönelik Bulgular

Katılımcıların davranışlarına ve iletişim biçimlerine yönelik bulgular incelendiğinde; katılımcıların eşleri ile ilgili bir sorun yaşadığında çoğunluğunun verdiği tepkinin evden uzaklaşarak başkaları ile zaman geçirme olduğu görülmektedir. Bunu sırası ile susma, tepki vermeme; yabancılaşma, duygusal yakınlığı/ ilişkiyi kesme-küsmeye, uzaklaşma; vurma; cinsel ilişkiyi kesme; her şeye tamam deme, itaat etme, alttan alma, teslim olma, geri çekilme, pes etme; diğerini susturma, üste çıkma; görmezden gelme, yok sayma, ilgisiz davranma, dinlememe, umursamama; bağırma; sorunu erteleme, geçiştirme, üstünü kapatma; aşağılama, küçük düşürme; ağlama; suçlama, küfretme; tehdit etme, korkutma; şikâyet etme/söylenme; yalnız kalma; eşini başkalarına kötü olarak anlatma izlemektedir. Katılımcılardan bir kısmı ise eşleri ile yaşamış oldukları sorunları konuşarak çözmek istediklerini ancak bunun işe yaramadığını belirtmektedir.

Eşleri ile aralarında bir sorun olduğunda evden uzaklaşarak başkaları ile zaman geçirdiğini belirten erkek katılımcılar, eve geç gittiklerini ya da hiç gitmediklerini belirtirken, kadın katılımcılar ise yaşadıkları tartışmalar sonrasında kendilerinin değil eşlerinin evden uzaklaştığını ve başkaları ile zaman geçirdiğini belirtmişlerdir. Bir erkek katılımcının paylaşımları şu şekildedir:

Kavga ederdik sık sık. Aile ortamı yoktu evde. Eve gelip giden iki yabancı gibi... Hani kavgadan sonra iki taraf da küser ya bir taraf alttan alır gelip özür diler. İşte bizde o yoktu. Kavgadan sonra küserdik ancak iki taraf da sessiz kalırdı. Zaten akşamları görüşüyorduk sadece. Bazen ben geç geldiğim zamanlarda uyumuş olurdu (...). Eşinden uzaklaşıp dışarıdaki arkadaşlarıyla vakit geçirir hale geliyorsun. Akşamları daha geç saatlerde eve gelmeye başlamıştım (Erkek, yaş 28, evlilik yaşı 23, boşanma yaşı 26).

Araştırmada yer alan ve şiddet gören kadın katılımcıların genellikle eşlerine sergilemiş oldukları davranış biçimleri susma, alttan alma, görmezden gelme, sorunun üstünü kapatma, kimseyle paylaşmama ve ağlama şeklinde olmaktadır. Eşinden şiddet gören bir katılımcı, eşiyi kurmuş olduğu iletişim şeklini şu cümlelerle dile getirmiştir:

Sürekli eşimden şiddet görüyordum. Tam bir psikopatmış. İlk zamanlarda böyle şeyler yoktu, ama son zamanlarda iyice artmıştı. İnsan içine çıkamayacak durumda olduğum oldu. Sonrasında özür diliyordu ilk zamanlar. Şöyle söyleyeyim ilk bir yıl o kadar değildi. Küfür ediyordu işte. İlk tokadını attığında evini terk etmişti. Sonraları bunlar iyice arttığı için yani insan içine çıkamadığımı, işe gidemediğimi biliyorum. (...) İlk zamanlar konuşarak bir şeyler çözüldü sandım susuyordum hep, o da fayda etmedi. Aileme söylemedim birçok şeyi, üzümler diye. Yani beni insan olarak görmüyordu. Onun gözünde evdeki avizeden falan bir farkım yoktu. Sanki benim yaşamaya hakkım yokmuş gibi, aşırı bencildi. En büyük kavgalarımız bundan dolayı ortaya çıkıyordu. Konuşmak yerine şiddet uygulayarak. Korkutmaya, sindirmeye çalıştı. Ha başardı mı? Biraz başarılı gibi oldu da. Ama benden böyle bir şey de beklemiyordu nasılsa siner oturur diye sandı ama öyle olmadı tabi. (Kadın, Yaş 29, evlenme yaşı 22, boşanma yaşı 24).

Eşler arasında özellikle işlevsel iletişim örüntülerinin olmadığı, duygusal olarak bağın kurulmadığı durumlarda katılımcıların yaşamlarının geneline yayılan sorunlarla uğraştıkları göze çarpmaktadır. Bu konuda iki katılımcının paylaşımı şu şekildedir:

Onun hayatında yer almaya çalıştım diyeyim. Ama olmadı hani atıyorum kalk beraber bir yere gidelim dediğim zaman sen kimsin ki ben seninle yola düşeceğim

dediğini bile duymuşluğum var. Yani hep kendi başına yaşamaya alıştığı için ben ona yük gibi geliyordum, fazlalık gibi geliyordum. Engel gibi geliyordum. Beni öyle görüyordu. Hani hep bir şeyler yapmak adına çaba gösteren ben oldum ama olmadı yani. Ben iletişim kurmaya çalıştım ama hiçbir karşılığını alamadım. Kendi istediğini, kendi bildiğini yaptı. Birlikte olsak da ortak bir sosyal yaşantımız olmadı, 23 yıl evli kaldığımız halde bir kere bile baş başa yemeğe gitmişliğimiz yoktur. Ama adam arkadaşlarıyla birlikte yedi içerdi gezerdi. Dediğim gibi ben ona hep ağır geldim, fazla geldim. (Kadın, Yaş 41, evlenme yaşı 17, boşanma yaşı 41).

Cinsellikle ilgili bir problemimiz ilk başlarda yoktu. Ancak daha sonra yatak odasının dışındaki tartışmalar buraya da taşındı. Yani bütün gün kavga ettiğimiz için birlikte kalmaz olmuştuk. Çoğu zaman ayrı uyuyordu benden. Ayrıca öyle bir girişimde bile bulunmuyorduk her ikimizde. Bir şeyden rahatsız olsak bile birbirimize söyleyemez duruma gelmiştik. Çünkü sürekli suçlayıcı bir iletişim vardı aramızda ve bu durum bizi çok fazla geriyordu. Büyük bir tartışma yaşadığımızda susmayı olayın soğumasını beklemeden birbirimiz suçlamaya başladık. En çok da bu nedenden dolayı kavgaların büyüdüğünü düşünüyorum. (Kadın, yaş 31, evlenme yaşı 24, boşanma yaşı 30)

3.3. Boşanma Sürecine Eşlik Eden Duygulara Yönelik Bulgular

Boşanma sürecine eşlik eden duygular teması altında olumsuz duygular ve olumlu duygular olmak üzere iki alt tema yer almaktadır.

3.3.1. Olumsuz Duygular Alt Teması

Katılımcılar boşanma sürecinde olumsuz olarak umutsuz, mutsuz, çökkün, keyifsiz, kederli, depresif, üzgün, kara bulutlar çökmüş gibi, hayatın sonu gelmiş gibi, acı(ma), ızdırap, hüznün; sinirli, kızgın gergin; insanlara/ karşı cinse güvensizlik; boşlukta; suç işlemiş gibi/suçlu; yalnız; evli kişilerin yaşamlarına özenme; yetersiz, beceriksiz; korku (evlilikten) ve kaygı; utanma; huzursuzluk hissettiklerini belirtmişlerdir. Boşanmanın yaratmış olduğu olumsuz duyguların yanı sıra bazı katılımcılar aldatılmış olmanın etkisi gibi boşanma gerekçeleri nedeni ile bazı katılımcılar ise çocuklar ile ilgili endişeleri nedeni ile olumsuz duygular yaşadığını belirtmiştir. Hem boşanma sürecine ilişkin algıları nedeniyle hem de çevrenin baskısıyla yaşamış oldukları olumsuz duygulara yönelik katılımcıların ifadelerinden alıntılar aşağıda yer almaktadır.

Yaşadığım en büyük zorluk çevrenin benimle ilgili konuşması olmuştu, çünkü nereye gidersem milletin bana acıyor gibi bakmasından yiycek gibi bakmasından yorulmuştum artık. (...) Millet öyle bakınca insanın dışarıya bile çıkması gelmiyor. Sanki suç işlemiş gibi oluyorum (Kadın, yaş 25, evlenme yaşı 20, boşanma yaşı; 24).

Hayatında bir boşluk oluyor yani. Alışkanlıklar. İnsana bunlar zor geliyor. Beraber yapmaktan hoşlandığın şeyleri tek başına yapmanın getirdiği duygu yani zor oluyor. Olumsuz duygular beraberinde geliyor. Alışmışsın bir şeyleri beraber yapmaya. Çok uzun bir evliliğim olmasa da alışmışlık oluyor ister istemez. Bazı şeyleri tek başıma yapmakta zorlanabiliyorum mesela (Erkek, Yaş 38, Evlenme yaşı 34, boşanma yaşı 37).

O süreçte ben ailemle yaşadım o ayrı yaşadı. Şu an da aile ile ister istemez problemler yaşıyorsun. Sosyal çevre ile ister istemez problemler yaşıyorsun. Hani sosyal çevrenin ilk duyduğu anda verdikleri tepki çok farklı oluyor. Sana sorulan sorular çok farklı oluyor. Psikolojini etkiliyor. Herkes soruyor "Neden? Neden oldu? Neden ayrıldın?" Bu bir kişi iki kişi değil. Çevrende seni gören herkes soruyor. Cevap vermek istemiyorsun yeri geliyor. Yeri geliyor kaçmak istiyorsun. Çevreden kaçmak istediğim çok oldu. Kimseyle konuşmak istemediğim çok oldu. Telefonları

açmadığım çok oldu. O zaman bir içime kapanma süreci geçirdim. (Kadın, yaş 23, evlenme yaşı 18, boşanma yaşı 21).

Boşandıktan sonra işime de gereken özveriyi gösteremedim. İşe gittiğim zaman kafam hep çocuklarda. Ne olacağını, çocukların ne olacağını düşünüp duruyorum. Dağılmış bir aile var artık. Bundan daha büyük güçlük ne olabilir? Eve geliyorum, huzurum yok. Acaba ne yapsaydım ayrılmazdık diye düşünmekten stres oluyorum. O da üzülüyordur belki, bilmiyorum. Ama geçmişin telafisi yok. Sürekli baskı altında gibiyim. Çocukların geleceği, eğitimi, büyümesi, çocukların dağılmış bir ailenin çocukları olması, onların psikolojilerinin nasıl etkileneceğini düşündüğüm zaman daha çok strese giriyorum yani. (Erkek, Yaş 38, evlilik yaşı 28, boşanma yaşı 37).

3.3.2. Olumlu Duygular Alt Teması

Katılımcılardan bir kısmı ise evliliğin bitmesi ile olumlu duygular yaşadıklarını belirtmişlerdir. Bu katılımcılar boşanmadan sonra rahatlamış, huzurlu, kurtulmuş, hafiflemiş; pişman olmama; memnun, iyi hissetme, olumlu, pozitif olma, mutlu; değerli; özgür; sağlıklı; sakin (fırtına dinmiş gibi) hissettiklerini belirlenmişlerdir. Boşanma süresince olumlu duygu yaşayan katılımcılardan bazılarının paylaşımları aşağıdaki gibidir:

İyi ki de ayrılmışım keşke daha önce ayrılısaymışım. Çünkü ben, ben değilmişim yani o süreç içerisinde. Şu an çok daha pozitifim. Yani onu da kabullendim. Bunları da yaşamam gerekiyormuş. (Kadın, yaş 40, evlenme yaşı 29, boşanma yaşı 39).

Boşandığımda üstümden bir yük kalkmış gibi hissettim ne yalan söyleyeyim (Erkek, Yaş 32, evlenme yaşı 27, boşanma yaşı 30)

Keşke daha önce yapsaydım diye düşünüyorum. Boşanma davasını ben açtım yıllarca çoluğuma çocuğuma dağılmış bir aile bırakmamak adına çırpındım. Ama en son aldatıldığımı öğrenince gidip ertesi gün boşanma davası açtım. Boşuna bir çabaymış yirmi üç yıllık süren böyle düşünüyorum, iyi yaptığımı keşke daha önce yapsaydım diye düşünüyorum (Kadın, Yaş 41, evlenme yaşı 17, boşanma yaşı 41).

Hep kıskançlık ile 18 seneyi ben sadece çocuklarımdan hatırına sustum.(...) şu anda çok rahatım. Burada kötü bir durumdayım [ekonomik olarak], bulaşık yıkıyorum. Ama mutsuz değilim yani. (Kadın, yaş 35, evlenme yaşı 17, boşanma yaşı 35).

Boşanma süreci sonunda ise çocuğumu daha az göreceğim olmanın bir hüznü vardı içimde. Bana boşanmada en çok zoruma giden yerde tam burasıydı. Onun dışında gerçekten kendimi rahatlamış hissediyordum. (Erkek, yaş 26, evlenme yaşı 22, boşanma yaşı 26)

3.4. Boşanma Sürecinde ve Sonrasında Yaşanan Zorluklara Yönelik Bulgular

3.4.1. Boşanma Sürecinde Yaşanan Zorluklar

Boşanma sürecinde yaşanan zorluklar teması altında çocuk sahibi olmak; ebeveynlerin/aile üyelerinin kabul etmemesi; toplum baskısı; eşi halen seviyor olmak; eşin akraba/ tanıdık olması, akraba baskıları; eşin boşanmayı istememesi; ekonomik güçlükler, işsizlik, nafaka vermek; belirsizlikten kaynaklı endişeler yaşamak temaları yer almaktadır. Eşleri ile anlaşmalı boşanan ve kök aileleri ile herhangi bir zorluk yaşamayan katılımcılar ise boşanma sürecinde büyük ölçüde zorluk yaşamadıklarını belirtmişlerdir.

Çevrene, ailene açıklamayla ilgili problemlerin oluyor. Çok zorlandım (Erkek, Yaş 38, Evlenme yaşı 34, boşanma yaşı 37).

Boşanma sürecinin bana tek sancısı kadının benden ayrılmak istememesiydi. Bir de tabi şu nafaka işi. (Erkek, yaş 32, evlenme yaşı 27, boşanma yaşı 30)

Boşanma sürecinde yeni kuracağım hayatı planlarken zorluklar yaşadım. Bekâr ve dul bir kadın olarak beni nelerin beklediğinden emin değildim açıkçası. Eşimin bu süreçte çıkardığı zorluklar evlilikten daha çok soğumama neden oldu. Sonrasında ise çocuklarımı babalarından ayrı bir yaşama adapte edebilmekte çok zorlandım. (Kadın, yaş 33, evlenme yaşı 25, boşanma yaşı 32)

Aldattığını biliyorum ama o kadınları hep sineye çektim, ama eşimden hep bekliyordum beni tekrar sever, eskisi gibi oluruz diye ondan çok bekledim, bana sarılsın falan istedim ama yapmadı, çünkü gözü dışarıdaki kızlardaydı. (Kadın, yaş 32, evlenme yaşı 22, boşanma yaşı 32)

3.4.2. Boşanma Sonrasında Yaşanan Zorluklar

Katılımcılardan elde edilen veriler doğrultusunda bu tema altında çocuklar (tek başına çocuk büyütme, özlemek gibi); toplum baskısı, akraba baskıları; ekonomik güçlükler, işsizlik, nafaka verme; ebeveynlerin/ aile üyelerinin baskısı; yeni yaşama adapte olma; yeniden evlenmeye dair endişeler; eski eşin tehditleri; yalnızlık; eşi halen seviyor olma temaları elde edilmiştir. Evliliğin kendisini çok zorladığını belirten ve kendisini destekleyecek kaynaklara sahip olan katılımcılar ise boşanma sonrasında yaşanan zorlukların üstesinden daha rahat geldiklerini belirtmişlerdir.

Boşanma tamamlandıktan sonra katılımcıların en fazla zorluk yaşadığı konu çocuklar olarak belirlenmiştir. Çocuğun küçük olduğu durumlarda çocuğun diğer ebeveyni sorması, görmek istemesi, çocuğa tek başına bakmanın vermiş olduğu güçlükler, çocuğun duruma uyum sağlama sürecinde güçlükler yaşanmaktadır. Eğer çocuk diğer ebeveynde kalmışsa çocuğa duyulan özlem, diğer ebeveynin çocuğu göstermek istememesi, onunla zaman geçirememeye bağlı olarak çocuğun ebeveyne öfke duyması ve bunun çözümlenememesi, tekrar evlilik yapılmışsa çocuğa verilen nafakanın yeni eşle kurulan ilişkilerinde gündeme gelme kaygısı gibi sorunlar yaşanmaktadır. Ekonomik zorluklar özellikle bir işi olmayan ve çocuğun kendisinde kaldığı katılımcılarda zorlayıcı bir etki yaratmaktadır. Ekonomik anlamda kaynak sağlamak yani çalışmak istediklerinde ise çocuğun bakımı ile ilgili zorluklarla karşılaşmaktadırlar. Bu noktada bir katılımcının paylaşımları şu şekildedir:

Boşandıktan sonra iş bulmak çok zor oldu. Tabi bir de boşanma sonrası var, o zamanda kızıma bu durumu anlatmak onun psikolojik durumunun kötü olması. Onun için bir şeyler yapmaya çalışmak falan beni zorlayan nedenler olmuştu (Kadın, Yaş 30, evlilik yaşı 22, boşanma yaşı 28).

Kimi katılımcılar hem aile, hem toplum, hem de akraba baskısı yaşadıklarını belirtmişlerdir. Cinsiyet açısından bu baskılar konusunda farklılık bulunmamaktadır. Özellikle boşanma ile ilgili sürekli soru sorulması katılımcılar üzerinde baskı yaratmaktadır. Ancak kadınların erkeklerden farklı olarak ahlaki yönden değerlendirilme ve eleştirilme kaygısı yaşadıkları görülmektedir.

İnsanlar şöyle diyorlar “iyi birisi olsaydı zaten kocasından ayrılmazdı, kocası bırakmazdı”. (Kadın, yaş 40, evlenme yaşı 29, boşanma yaşı 39).

Boşandıktan sonraki süreçte özellikle yakın çevremdeki kişilerden başta ailem olmak üzere olumsuz tepkiler aldım. Bu tepkilerden olumsuz etkilendim. (Erkek, yaş 24, evlenme yaşı 23, boşanma yaşı 24).

Boşanmış bireylerin üzerindeki bir diğer baskı tekrar evlenmeleri yönünde kendilerine yapılan baskıyla ilgilidir.

Bu sıralar hayatımdaki en büyük problem işsizlik. (...) Evdeyim canım sıkılıyor. Ailem sürekli tepemde evlen diye baskı yapıyorlar bir yandan da, öyle olunca da işsizlik biraz sıkıntı. Ailem aslında çalışmamı hiç istemiyor, direk şey yapıyorlar işte

“kız kısmı çalışır mıymış sen bir de dulsun artık etraf nasıl bakar” diyorlar. (Kadın, Yaş 25, evlenme yaşı 17, boşanma yaşı 22).

Kimi katılımcılar ise var olan düzenlerinden kopmanın verdiği olumsuzlukları yaşamaktadır. Kimi katılımcılar, evlilik esnasında eşiyile paylaşımları nedeniyle eski yaşamlarına özlem duymaktadır. Boşanma, yalnız hissetmelerine neden olabilmektedir.

Boşanma sonrasında ortak yapmaya alıştığın şeyleri yalnız yapmanın getirdiği zorluklar var yani. Hayatında bir boşluk oluyor yani. Alışkanlıklar. (...) İnsana bunlar zor geliyor. Gece yalnız yatmak, en büyük sıkıntı o, ya da yalnız kahvaltı yapmak. (Erkek, yaş 38, evlenme yaşı 34, boşanma yaşı 37).

Özellikle kadın katılımcılardan bazıları boşanma sürecinden sonra eski eşleri tarafından geri dönmeleri ya da çocuklarını kendilerinden alacağı konusunda tehdit edildiklerini belirtmektedir. Bu durum bu katılımcılarda kaygı yaratmaktadır.

Eşim biraz sıkıştırıyor işte bizi. Yani birleşelim barışalım mesaj atıyor sürekli. Arıyor, normalde hiç aramazdı beni. Şimdi sürekli aramaya başladı. Onla sorun yaşıyorum yani. Tehdit falan etmeye başladı (Kadın, yaş 40, evlenme yaşı 29, boşanma yaşı 39).

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Yapılan bu araştırmada, evlilikleri boşanma ile sonlanmış bireylerin boşanma nedenleri ve boşanma sürecindeki yaşantılarının nasıl olduğu derinlemesine incelenmiştir. Görüşme yolu ile katılımcılardan elde edilen veriler, boşanma nedenleri, eşler arasındaki davranış ve iletişim biçimleri, boşanmaya eşlik eden duygular ve boşanma sürecinde yaşanan zorluklar olarak dört tema altında toplanmıştır. Bu araştırmada, katılımcıların boşanma nedenleri olarak şiddet, kök ailelerle çatışmalar, aldatılma, eşinin ilgisizliği, eşin duygusal ekonomik ve çocuklarla ilgili durumlar bakımından sorumluluklarını yerine getirmemesi, eşi yeterince tanımadan sevmeden evlilik yapmış olma, sık tartışma, kültürel farklılıklar ve kısıtlanma gibi problemlerden oluşan gerekçeleri çok daha fazla vurguladıkları görülmektedir.

Türkiye’de boşanma pek kabul edilen bir olgu olmasa da son yıllarda, evlenme oranında azalma olurken boşanma oranlarında artış gözlenmektedir. Türkiye’de boşanma nedenleri ile ilgili bazı çalışmalar incelendiğinde, en dikkat çeken boşanma nedenlerinin “şiddet” ve “aldatılma” olduğu belirlenmiştir (Aybey, 2015; Can ve Aksu, 2016; Demirci, 2015; Kaplan, Abay, Bükecik, Şahin, Arıöz ve Bay, 2018; Sağlam ve Aylaz, 2017). Bununla birlikte, “kök aile üyelerinin olumsuz etkisi”; “ekonomik sorunlar”; “cinsel sorunlar”, “kötü alışkanlıklar” ve “ruhsal hastalıklar” boşanmanın diğer nedenleri arasında yer almaktadır (Aktaş, 2011; Aybey, 2015; Can ve Aksu, 2016; Demirci, 2015; Oruç ve Kurt, 2009; Özabacı, Gamsız, Biçen, Altınok, Dursun, Sandıkçı, Altunbaş ve Ağcagil, 2015; Sağlam ve Aylaz, 2017; Uçan, 2007). Boşanma nedenleri ile ilgili yapılan çalışmalardan elde edilen sonuçlar ile bu araştırmada katılımcıların öne sürdüğü sebeplerin birbirine benzer nitelikte olduğu görülmektedir. Yine Aktaş-Akoğlu ve Küçükkaragöz (2018) yapmış olduğu araştırmada, istemeyerek evlilik yapanların boşanma nedeni olarak “sözlü ve/veya fiziksel şiddet”i daha fazla gösterdikleri sonucuna ulaşmışlardır.

Detaylı görüşmeler çerçevesinde yapılan nitel bazı araştırmalarda da bu araştırmadaki katılımcılardan elde edilen bulgulara benzer bulgular elde edildiği sonucuna ulaşılmaktadır. Örneğin; Rijavec-Klobučar (2016)’ın on beş boşanmış bireyle yapmış olduğu görüşmeler çerçevesinde eşler arasındaki belirsiz ilişkinin, kök aileleri ile ilişkilerde geçiş sınırlarının var olmasının, eşten gelen duygusal destek eksikliğinin ve eşlerin birbirine yönelik gerçek dışı beklentilerinin evlilikleri için risk faktörlerini artırdığı sonucuna ulaşmıştır. Nurhasanah’ın (2017) yapmış olduğu bir başka nitel araştırma sonuçlarına göre boşanma eğilimlerinin çoğunlukla erkek şiddeti, erkeğin uzun süreli evi terk etmesi, uyumu bozacak düzeyde yoğun anlaşmazlıklar ve kavgaların ortaya çıkması ve aldatma gibi sebeplerden ortaya çıktığı tespit edilmiştir. Görüldüğü gibi evlilikte yaşanan sorunların ve boşanmaların birçok nedeni

olabilmektedir. Bu bağlamda çiftlerin, evlilik öncesi kendisinden ve birbirlerinden beklentilerinin netleştirilmesinin ve kültürel farklılıklar konusunda farkındalık geliştirme gibi temel konularda evlilik öncesi ve evlilikleri sırasında profesyonel destek almalarının daha sağlıklı bir bakış açısı geliştirmelerine katkı sağlayabileceği düşünülmektedir.

Araştırmaya katılan bireylerin boşanma sürecine ilişkin görüşlerine bakıldığında boşanma ile ilgili yaşadıkları karmaşık süreçte eşi ile sağlıklı bir iletişim kuramadıklarını, duygularını yeterince iyi ifade edemediklerini, evlilik sürecinde eşi ve onun kök ailesi tarafından yeterince anlaşılmadıklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların yaşanan sorunlarda daha çok evden uzaklaşma, eşe karşı duygusal olarak mesafe koyma, susma, geri çekilme, şiddet, eşe itaat etme, sorunları erteleme, küsme, ağlama, tehdit etme ve köken aileden destek alma gibi girişimleri oldukları görülmüştür. Evlilik ilişkileri esnasında bireylerin duygularını paylaşmakta güçlük yaşadıkları ve eşleriyle cinsel yaşamlarının da olumsuz etkilendiği sonucuna ulaşılmıştır. Katılımcıların görüşlerinden de anlaşıldığı gibi bireylerin evlilikleri içindeyken yaşanan çatışmalarda sağlıklı bir iletişim oluşturamadıkları, sorunun ilişkilerinde başka alanlara yayıldığı, giderek eşten ve evlilikten uzaklaştıkları ve aralarındaki bağın zayıfladığı anlaşılmaktadır.

Gottman (1994; 2000), uzun süreli yürüttüğü laboratuvar çalışmaları neticesinde çiftlerin ilişkilerine zarar veren ve çiftleri boşanmaya sürükleyen bazı davranışların belirgin olarak ön plana çıktığını ve boşanma sürecinden geçen bireylerin belirli evrelerden geçtiğini gösteren bulgulara ulaşmıştır. Bu davranışların başında *şikâyet etme ve eleştirme* gelmektedir. Eşler arasında zaman zaman yaşanan çatışmalarda hoşnutsuzlukların dile getirilmesi olağan bir durumken, boşanma olasılığı yüksek olan çiftler arasında memnuniyetsizliğin ifade edilmiş biçimi genellikle suçlama, şikâyet etme ve genellemelerde bulunma şeklindedir (Gottman ve Levensen, 1992; Gottman ve Silver, 1999). Bu davranışların yanı sıra savunmaya geçme, aşağılama, alay etme, hakaret etme, iletişim kurmama ve tamamen sessizleşme evliliğin zor bir sürece girdiğini gösteren davranışlar arasında yer almaktadır. Çiftlerin evlenmeden önce birbirleriyle kurdukları iletişim biçimlerinin evlilik dönemlerini nasıl etkileyeceğini test eden araştırmalar, iletişim biçimlerinin çiftler arasındaki duygusal bağın sürmesinde etkili olduğunu göstermektedir (Clements, Stanley ve Markman, 2004; Markman, Rhoades, Stanley, Ragan ve Whitton, 2010). Bağırma, hakaret etme, kendisini haklı çıkarma çabası içinde olma gibi yıkıcı iletişim biçimlerine sahip çiftlerin boşanma oranları, bu tarz yıkıcı iletişime sahip olmayan çiftlere nazaran daha yüksektir. Bu çiftlerin birbirlerine karşı olumlu iletişim biçimlerini kullanmamaları da evlendikten sonra boşanmalarını yordayan önemli değişkenlerden birisidir.

Katılımcıların boşanma sürecine eşlik eden duygulara yönelik görüşlerini, etkileşim biçimleri çerçevesinde incelemek anlamlı olacaktır. Boşanma sürecinde katılımcıların yaşanan çatışmalar sonucu çok yoğun olumsuz duygular yaşadıkları (umutsuzluk, çökkünlük, gerginlik, üzüntü vb.), evliliğin sona ermesiyle birlikte de bazı katılımcıların olumlu duygular yaşadıkları (rahatlama, hafifleme, kurtulma vb.) görülmüştür. Boşanma üzerine yapılan boylamsal çalışmalar özellikle eşler arasında kurulan iletişim biçiminin boşanmanın önemli yordayıcıları arasında yer aldığını göstermektedir. Evliliğin çöküş evresinde çiftler arasında sağlıklı olmayan ilişki kalıpları gelişmekte, çiftler arasında yalnızlaşma ve mesafeler oluşmaktadır (Kitson ve Holmes, 1992; Şendil ve Kızıldağ, 2005; Özüğurlu, 2013). Bir sorun karşısında çiftlerin problemleri nasıl ele aldıkları ve sorunu çözme biçimleri evlilik kalitesini ve doyumunu etkilemektedir (Holman, 2001; Malkoç, 2001). Yapılan mevcut araştırmada da katılımcıların önemli bir kısmı özellikle evliliklerinin ilk yıllarında ilişkilerinin çok daha güzel ve iyi olduğunu belirtirken, zamanla sorunlarını çözemediklerini ve tepkilerinin de daha yıkıcı olduğunu belirtmektedirler. Evlilik ilişkisi içindeki eşlerin sağlıklı iletişim kurabilmesi ve duygularını açabilmesi çok önemlidir. Bu açıdan bakıldığında evlilik ilişkisi içinde çiftlerin etkili iletişim kurabilme ve duygularını ifade edebilme becerilerinin geliştirilmeye ihtiyaç duydukları anlaşılmaktadır.

Boşanma sürecinde ve sonrasında yaşanan zorluklara yönelik bulgulara bakıldığında ise katılımcı görüşlerinin boşanma sürecinde ve boşanmadan sonra yaşanan zorluklar şeklinde iki tema altında toplandığı görülmektedir. Karşılıklı boşanma kararı almalarına rağmen bazı çiftlerin boşanmayı ertelemelerine sebep olan ve süreci zorlaştıran çocuğa sahip olma, ekonomik zorluklar, toplumsal baskı gibi bazı değişkenler söz konusu olabilmektedir. Boşanma süreci bireyin dengesini bozmaktadır. Bu dengenin yeniden sağlanması ise zaman almaktadır. Kimi bireyler bu sürecin zorluğunu psikolojik olarak yaşarken kimi bireyler ise toplumsal, ekonomik, psikolojik ve fiziksel olarak yaşayabilmektedir. Nurhasanah'a (2017) göre boşanma süreci bireyleri sadece travmatik bir duruma sokmaz, aynı zamanda acı, başarısızlık, suçluluk, güven eksikliği, hayal kırıklığı, kızgınlık ve eşlere duyulan nefret gibi duygularla yoğun bir biçimde meşgul olmasına sebep olmaktadır. Bu sebeple boşanmış bireyler gelecekte, karşı cinsle ilişki konusunda kaygıları olduğunu ve düşük bir benlik saygısı yaşamaktan korktuklarını ifade etmektedirler. Buna karşın boşanma her zaman bireyler üzerinde olumsuz bir etki yaratmamaktadır. Bazı aileler için, boşanma, sıkıntı, korku, endişe ve rahatsızlık duygusunu sona erdirmek için en iyi karar olarak kabul edilmektedir (Coontz, 2007; Yodanis, 2005). Bu araştırmada da bazı katılımcılar boşanma sonrası benzer pozitif duyguları deneyimlediklerini ifade etmişlerdir.

Araştırmada katılımcıların boşanma sonrası duygu, düşünce ve davranışlarına ilişkin görüşlerine bakıldığında ise ekonomik problemler, yalnızlık, toplum baskısı, başarısız hissetme ve dışlanma gibi sorunları daha yoğun yaşadıkları görülmektedir. Hiçbir çift evliliğe boşanmak için başlamamaktadır. Ancak çözüm yollarının sona erdiği ve evliliğin katlanılamaz olduğu durumlarda boşanma kararı alınabilmektedir. Karşılıklı anlaşarak boşanma kararı alınsa bile boşanma süreci çiftlerin her ikisini de duygusal açıdan etkilemektedir. Kimi bireyler bu süreçlerden daha olumlu duygularla çıksa da pek çok birey olumsuz duygular yaşamaktadır. Özellikle katılımcıların bir kısmı çevresel, yani sosyo-kültürel bağlamları içinde hissettikleri baskılar nedeniyle daha fazla olumsuz duygu yaşarken, evlilik süresince yoğun olumsuz duygu yaşayan katılımcıların, boşanma sürecinde hissettiği duygu ise olumlu olabilmektedir. Ekonomik bağımsızlık bireylerin yaşadığı stresi yoğunlaştırmaktadır. Özellikle ekonomik yetersizlik ve boşanmadan sonra yaşanan ekonomik zorluk, kadınları evlilikleri sürdürme konusunda etkileyen en önemli sebepler arasındadır (Arditti, 1997; Coontz, 2007). Yaşanan ekonomik zorluğa bağlı olarak da kadınlar erkeklere göre daha fazla kronik stres yaşamaktadırlar. Bu araştırmada da özellikle yoğun problem yaşasa bile katılımcıların benzer kaygılardan dolayı evlilik içinde uzun süre kaldıkları görülmektedir.

Elde edilen bulgular çerçevesinde genel bir değerlendirme yapılacak olursa, evlilik beklentilerinin karşılanmadığı durumlarda duygusal bağların kopmaya başladığı ve buna rağmen evliliği sonlandırmanın kimi bireyler için zaman aldığı söylenebilir. Özellikle çocuk sahibi olma, ekonomik güçlükler, toplumsal baskı gibi nedenlerle duygusal olarak ilişkiden beklenen doyum alınamasa bile kimi bireylerin evliliği sonlandırmada güçlük yaşadığı görülebilmektedir. Bunun yanı sıra boşanma esnasında ve sonrasında pek çok birey duygusal olarak süreçten olumsuz olarak etkilenmektedir. Ancak evlilik esnasında yaşanan deneyimlere bağlı olarak kimi bireylerin süreç sonunda duygusal olarak rahatlama yaşadığı da görülmektedir. Evliliği sonlanan bireylerin özellikle iletişim biçimlerinde yıkıcı ve egoyu zedeleyici dil kullandıkları ve bunun da bireyler üzerinde duygusal olarak yaralayıcı etkiye sahip olduğu sonucuna varılabilir. Etkili iletişim kurma becerileri, problemle baş etme yolları kök aileden aktarılan örüntüleri de içinde barındırmaktadır. Bu açıdan bakıldığında aile psikolojik danışmanları, eşler arasında sorun oluşmasına sebep olabilecek kök aile etkileri, kök aileden aktarılan davranış kalıpları, kişilerarası iletişim becerileri gibi beceriler konusunda bekâr çiftlere ya da ve evlilik esnasında problemlerle karşılaşan çiftlere destek sunabilirler. Bu bağlamda evlilik ilişkileri boşanma ile sonuçlanmış bireylerin bu süreçte ve sonrasında yaşadıklarına dair ilişkisel örüntülerin daha detaylı ve kapsamlı ortaya çıkarılmasının alan yazına önemli katkılar sağlayabileceği düşünülmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Çalışma için Niğde Ömer Halisdemir Üniversitesinden 86837521-050.99-E.12938 sayılı karar ile etik kurul izni alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar (lar), bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Amato, P. R. (2000). The consequences of divorce for adults and children. *Journal of Marriage and the Family*, 62(4), 1269–1287. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2000.01269.x>
- Amato, P. R., & Rogers, S. J. (1997). A longitudinal study of marital problems and subsequent divorce. *Journal of Marriage and the Family*, 59, 612–624. <https://doi.org/10.2307/353949>
- Aktaş, Ö. (2011). *Boşanma Nedenleri ve Boşanma Sonrasında Karşılaşılan Güçlükler*. (Yayın No. 286521) Yüksek lisans tezi, Selçuk Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Aktaş A. Ö., & Küçükkaragöz, H. (2018). Boşanma nedenleri ve boşanma sonrasında karşılaşılan güçlüklerle ilişkin bir araştırma: İzmir ili örneği. *Toplum ve Sosyal Hizmet*, 29(1), 153-172. <https://doi.org/10.26650/SJ.2023.43.1.0030B>
- Arditti, J. A. (1997). Women, divorce and economic risk. *Family and Conciliation Courts Review*, 35(1), s 79-89. <https://doi.org/10.1111/j.174-1617.1997.tb00447.x>
- Ataca, B. (2006). Turkey. In J. Georgas, J. W. Berry, F. J. R. van de Vijver, Ç. Kağıtçıbaşı, Y. H. Poortinga. (Eds), *Families Across Cultures A 30-Nation Psychological Study* (pp. 467-475). UK: Cambridge University Press
- Aybey, S. (2015). Aile ve dini rehberlik bürolarına gelen sorular ışığında kadınların boşanma nedenleri (Ege Bölgesi Örneği), *Pamukkale Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 2(4): 104-126. <https://doi.org/10.17859/pauifd.00033>
- Aydin, K. B. (2020). Model of autonomous-related singles counseling (MARSC) in collectivist cultures: The Turkey model. In S. Safdar, C. Kwantes, & W. Friedlmeier (Eds.), *Wiser world with multiculturalism: Proceedings from the 24th Congress of the International Association for Cross-Cultural Psychology*. <https://doi.org/10.4087/EZIN5166>
- Beşpınar, F., & Beşpınar, L. (2017). Household structure in Turkey and practical in double wedding picture: reflections of changes also the traditions. *Nüfusbilim Dergisi*, 39(1), 109-149. Available at SSRN: <https://dergipark.org.tr/en/pub/nufusbilim/issue/49169/628425>
- Bohannon, P. (1970). *Divorce and after*. Garden City, NY: Doubleday.
- Bowen, M. (1978). *Family therapy in clinical practice*. New York, NY: Jason Aronson Book.
- Caarls, K., & de Valk, H. A. G. (2018). Regional Diffusion of Divorce in Turkey. *European journal of population*, 34(4), 609–636. <https://doi.org/10.1007/s10680-017-9441-5>
- Can, Y., & Aksu, N. B. (2016). Boşanma sürecinde ve sonrasında kadın. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 15(58), 888-902. <http://dx.doi.org/10.17755/esosder.25593>
- Cherlin, A. J. (2004). The deinstitutionalization of American marriage. *Journal of Marriage and Family*, 66(4), 848–861. <https://doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00058.x>
- Clements, M. L., Stanley, S. M., & Markman, H. J. (2004). Before they said "I do": Discriminating among marital outcomes over 13 years. *Journal of Marriage and Family*, 66(3), 613-626. <http://dx.doi.org/10.1111/j.0022-2445.2004.00041.x>
- Coontz, S. (2007). The origins of modern divorce. *Family Process*, 46 (1). 7-16. <https://doi.org/10.1111/j.1545-5300.2006.00188.x>
- Creswell, J.W. (2013) *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches*. 4th Edition, SAGE Publications, Inc., London.

- Das, C. (2011). *British-Indian adult children of divorce: Context, impact and coping*. United Kingdom: Ashgate.
- Demirci, M. S. (2015). *Toplumsal cinsiyet açısından yeniden evlenmeler: Kadın ve erkekler gözünden niteliksel bir inceleme*. (Yayın No. 380085) [Yüksek lisans tezi, Hacettepe Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Elmas, Ç. & Adak, N. (2023). Türkiye’de Boşanma Nedenlerinin Toplumsal Kökenleri ve Boşanma Sonrası Deneyimler. *İstanbul Üniversitesi Sosyoloji Dergisi*, 43 (1), 84–97. <http://doi: 10.26650/SJ.2023.43.1.0030B>
- Faust, K. A., & McKibben, J. N. (1999). Marital dissolution: divorce, separation, annulment, and widowhood. In M. B. Sussman, S. K. Stenimetz, and G. W. Peterson (Eds.), *Handbook of Marriage and the Family* (pp. 475-499). Plenum
- Fishbane, M. D. (2005). Differentiation and dialogue in intergenerational relationship. In J. L. Lebow (Ed.), *Handbook of clinical family therapy* (pp. 543-568). New Jersey: John Wiley & Sons.
- Furman, R., Langer, C. L., & Taylor, D. B. (2010). Analyzing narratives through poetic forms and structures in gerontology: Applying new tools in qualitative research. *Journal of Poetry Therapy*, 23(2), 61-71. <https://doi.org/10.1080/08893675.2010.482809>
- Gottman, J. M. & Levensen, R. W. (1992). Marital processes predictive of later dissolution: Behavior, physiology, and health. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, 221-233. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.63.2.221>
- Gottman, J. M. (1994). *What predicts divorce: The relationship between marital processes and marital outcomes*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gottman, J. M. & Silver, N. (1999). *The seven principles for making marriage work*. New York: Crown Publishers.
- Gottman, J. M. (2000). Why marriages fail. In K. M. Galvin & P. J. Cooper (Eds.), *Making connections: Readings in relational communication* (2nd ed., pp. 216-223). Los Angeles, CA: Roxbury Publishing Company .
- Holman. T.B. (2001). *Premarital prediction of marital quality or breakup: Research, theory, and practice*. New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Huston, T. L., Caughlin, J. P., Houts, R. M., Smith, S. E., & George, L. J. (2001). The connubial crucible: Newlywed years as predictors of marital delight, distress, and divorce. *Journal of Personality and Social Psychology*, 80, 237-252. <https://doi.org/10.1037/0022-3514.80.2.237>
- Kağıtçıbaşı, Ç. (1996). *Family and human development across cultural. A view from the other side*. Psychology Press.
- Kaplan, S., Abay, H., Bükecik, E., Şahin, S., Arıöz Düzgün, A., & Bay-Karabulut, A. (2018). Türkiye’de yapılan çalışmalar bağlamında kadınlarda boşanmanın nedenleri (2000-2018): sistematik derleme. *Uluslararası Bilimsel Araştırmalar Dergisi (IBAD)*; 3(2), 821-833. <http://dx.doi.org/10.21733/ibad.463456>
- Karakaya. H. (2018), Toplumsal cinsiyet bağlamında boşanma/boşanma süreci ve kadın: Elazığ örneği. *Kadem Kadın Araştırmaları Dergisi*, 4(2), p.261-291.

- Kavas S., & Gündüz-Hoşgör, A. (2011). "It is not a big deal, I can do it, too": Influence of parental divorce on professional women's marital experience in Turkey. *Journal of Divorce & Remarriage*, 52(8), 565–585. <http://doi.org/10.1080/10502556.2011.619902>
- Kavas, S., & Thornton, A. (2013). Adjustment and Hybridity in Turkish Family Change: Perspectives from Developmental Idealism. *Journal of Family History*, 38(2), 223-241. <https://doi.org/10.1177/0363199013482263>
- Kelebek-Küçükarslan, G., & Atasü-Topcuoğlu, R. (2024). Women's High-Conflict Divorce Experiences and Access to Statutory Social Services in Turkey. *Affilia*, (Online First). <https://doi.org/10.1177/08861099241233560>
- Kitson, G. C., & Holmes, W. M. (1992). *Portrait of divorce: Adjustment to marital breakdown*. Guilford Press.
- Kołodziej-Zaleska, A., & Przybyła-Basista, H. (2016). Psychological well-being of individuals after divorce: The role of social support. *Current Issues in Personality Psychology*, 4(4), 206–216. <http://doi.org/10.5114/cipp.2016.62940>
- Koç, İ. (2014). Change in family structure in Türkiye: 1968-2011. In M. Turğut & Feyzioğlu, S. (Eds.), *The ministry of family and social policies general directorate of family and community services, research on family structure in türkiye findings, and recommendations* (pp. 23-53): İstanbul: Çizge Tanıtım ve Kırtasiye Ltd. Şti.
- Kurter, M. F., Jencius, M., & Duba, J. D. (2004). A Turkish perspective on family therapy: An interview with Hürol Fisioloğlu. *The Family Journal: Counseling and Therapy for Couples and Families*, 12(3), 319-323.
- Maccoby, E. E., Mnookin, R. H., Depner, C. E., & Peters, H. E. (1992). *Dividing the child: Social and legal dilemmas of custody*. Harvard University Press.
- Malkoç, B. (2001). *İletişim şekilleri ile evlilik uyumu arasındaki ilişki*. (Yayın No. 105132) [Yüksek lisans tezi, Orta Doğu Teknik Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Markman, H. J., Rhoades, G. K., Stanley, S. M., Ragan, E. P., & Whitton, S. W. (2010). The premarital communication roots of marital distress and divorce: The first five years of marriage. *Journal of Family Psychology*, 24(3), 289-298. <http://dx.doi.org/10.1037/a0019481>
- Mocan-Aydın, G. (2000). Western models of counseling and psychotherapy within Turkey: Crossing cultural boundaries. *The Counseling Psychologist*, 28(2), 281-298. <https://doi.org/10.1177/001100000028200>
- Nurhasanah, N. (2017). The analysis of causes of divorce by wives. *Couns-Edu: International Journal of Counseling and Education*, 2(4), 192-200. <https://doi.org/10.23916/002017027240>
- Oruç, E. S., & Kurt, A. (2009). Erzurum ve Bursa müftülüklerine 2005-2008 yıllarında gelen sorular ışığında kadınların boşanma talebinin nedenleri. *Uludağ Üniversitesi İlahiyat Fakültesi Dergisi*, 18(2), 299-325. <https://doi.org/10.29228/tbd.2007.24.656>
- Özüğurlu, K. (2013). *Evlilik Raporu. Evlilik ve Yaşam Birlikteliği*. İstanbul: Altın Kitaplar Bilimsel Sorunlar ve Başvuru Dizisi.
- Özabacı, N., Gamsız, Ö., Biçen, B. Ş., Altınok, A., Dursun, A., Sandıkçı, Ç., Altunbaş, T., & Ağcagil, Y. (2015). Boşanmış kadınların umutsuzluk düzeyleri ve sosyal destek alma durumları. *Journal of Human Sciences*, 12(1), 436-479. <https://doi.org/10.14687/ijhs.v12i1.3015>

- Şendil, G., & Kızıldağ, Ö. (2005). *Evlilik Çatışması ve Çocuk*. Ankara: Morpa Kültür.
- Patton, M. (2014) *Qualitative Research and Evaluation Methods*. 4th Edition, Sage, Thousand Oaks.
- Rijavec-Klobučar, N. (2016). Transition to parenthood and susceptibility to divorce: qualitative research of divorced young parents in Slovenia. *The Person and the Challenges*. 6(1),157–177. <http://dx.doi.org/10.15633/pch.1663>
- Sağlam, M., & Aylaz, R. (2017). Çeşitli değişkenler açısından boşanmış bireylerin özellikleri. *Uluslararası Sosyal Araştırmalar Dergisi*, 10(51), 584-590. <http://dx.doi.org/10.17719/jisr.2017.1793>
- Schaefer, J. A., & Moos, R. H. (1992). Life crises and personal growth. In B. N. Carpenter (Ed.), *Personal coping: Theory, research, and application* (pp. 149–170). Praeger Publishers/Greenwood Publishing Group.
- Segrin, C., & Flora, J. (2011). *Family Communication*. NY: Routledge
- Silverman, D. (2011). *Interpreting Qualitative Data: A Guide to the Principles of Qualitative Research*. Los Angeles, CA: Sage.
- Stanley, S. M., Markman, H. J., & Whitton, S. W. (2002). Communication, conflict and commitment: Insights on the foundations of relationship success from a national survey. *Family Process*, 41(4), 659-675. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1545-5300.2002.00659.x>
- Şahan, B. & Akbaş, T. (2018). Kültürel Olarak Farklı Ailelerle Psikolojik Danışma ve Türk Aile Yapısında Kültürün Rolü. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, 46, 217-239.
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2024). *Evlenme Ve Boşanma İstatistikleri, 2023*. Available at SSRN: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Evlenme-ve-Bosanma-Istatistikleri-2023-53707> (Erişim tarihi: 16.05.2023).
- Türkiye İstatistik Kurumu (TÜİK) (2021). *Türkiye Aile Yapısı Araştırması*. Available at SSRN: <https://data.tuik.gov.tr/Bulten/Index?p=Turkiye-Aile-Yapisi-Arastirmasi-2021-45813> (Erişim tarihi: 01.05.2023).
- Uçan, Ö. (2007). Boşanma sürecinde kriz merkezine başvuran kadınların retrospektif olarak değerlendirilmesi. *Klinik Psikiyatri Dergisi*, 10 (1), 38-45. Available at SSRN https://jag.journalagent.com/kpd/pdfs/KPD_10_1_38_45.pdf
- Yıldırım, A., & Şimşek, H. (2013). *Sosyal Bilimlerde Nitel Araştırma Yöntemleri*. (6. baskı) Ankara: Seçkin Yayıncılık.
- Yodanis, C. (2005). Divorce culture and marital gender equality. *A Cross-National Study Gender & Society*, 19, 644-659. <https://doi.org/10.1177/089124320527816>
- Walsh, J., & Harrigan, M. (2003). The termination stage in Bowen's family systems theory. *Clinical Social Work Journal*, 31(4), 383-394. <https://doi.org/10.1023/A:1026004326798>

İletişim/Correspondence

Doç. Dr. Birsen ŞAHAN
birsen.sahan@beun.edu.tr

Doç. Dr. Suat KILIÇARSLAN
suatkilicarslan@hotmail.com

An Examination of Social Studies Education Graduate Students' Views on Academic Literacy Skills

İrem Elçi Öksüzoğlu, Firat University, 0000-0002-2869-3051

Abstract

The aim of this study is to examine the views of social studies graduate students on academic literacy skills in the context of their graduate education. Phenomenological design was used in this qualitative research study. The study group of the research consisted of eight graduate students, four master's and four doctoral students, studying in the field of social studies education at six different state universities in Turkey. Participants were determined by maximum diversity sampling method, one of the purposeful sampling methods. The data obtained through a semi-structured interview form were analyzed with the content analysis technique by adopting an inductive approach in MAXQDA qualitative analysis program. The research process was planned by considering the principles of credibility, transferability, consistency and confirmability. As a result of the research, all of the graduate students emphasized that academic literacy skills are necessary, and it was stated that individuals who are academically literate should have characteristics such as critical thinking, curiosity, academic reading and writing, problem solving, effective listening, access to accurate information, scientific ethics, empathy, digital literacy, environmental literacy, sensitivity, decision making, following the literature, knowing the steps of research and competence in foreign language. As a result of the research, it was revealed that the participants experienced problems arising from various reasons such as lecturers, students, research process and natural disasters during the postgraduate education process and that these problems constitute an obstacle to the development of academic literacy skills. The participants made suggestions for policy makers, curricula, teaching staff and graduate students regarding the problems they encountered in the postgraduate education process.

Keywords: Academic Literacy, Graduate Education, Graduate Students, Social Studies Education



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1462-1489
DOI
10.17679/inuefd.1498781

Article Type
Research Article

Received
10.06.2024

Accepted
27.11.2024

Suggested Citation

Elçi Öksüzoğlu, İ. (2024). An examination of social studies education graduate students' views on academic literacy skills, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1462-1489. DOI: 10.17679/inuefd.1498781

The summary of this study was presented as an oral presentation at the 11th International Symposium on Social Studies Education held on October 23-25, 2023

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

In contrast to undergraduate education, graduate education aims to train individuals who can solve complex problems, specialize in their professional fields, and possess high-level thinking skills such as analysis, synthesis, and evaluation, enabling them to conduct more comprehensive and detailed studies (Bayar & Duran, 2019). In recent years, graduate education has been seen not only as a means to cultivate scientists but also as a necessity for employment and advancement in many fields (Çelik, 2019). In Türkiye, the establishment of new universities, the increase in student quotas, the diversification of higher education financing structures (such as the establishment of private universities), and changes in academic staffing have led to a rapid transformation in the higher education system (Akçiğit & Özcan-Tok, 2020). This process has also led to a rapid increase in the number of master's and doctoral students. The quantitative increase in the number of graduate students has also questioned the quality of publications and theses. Academic literacy, a current and emerging concept, has gained increasing attention over the past thirty years. Defined as the ability to communicate competently within a scientific community (Wintage, 2015), academic literacy is considered a skill that must be mastered at higher education levels to compete intellectually in the modern era (Dumford & Miller, 2018). The literature reveals that studies in this area are limited (Elçi Öksüzoğlu, 2023). Therefore, this study tried to examine the views of graduate students in social studies education regarding their academic literacy skills within the context of their graduate education.

Purpose

The aim of this study was to examine the views of social studies graduate students regarding their academic literacy skills within the context of their graduate education.

Method

This study employed a qualitative research method. Since the study attempted to describe the experiences of students related to academic literacy skills during their graduate education, a phenomenological design was chosen. Maximum variation sampling was used to determine the participants of the study. The participants consisted of eight graduate students—four master's and four doctoral students—studying social studies education at six different state universities in Turkey. Data for this study were collected through a semi-structured interview form developed by the researcher. The data obtained through the semi-structured interview form were analyzed using content analysis with an inductive approach in the MAXQDA qualitative analysis program. The research process was planned by considering the principles of credibility, transferability, consistency, and confirmability, which are recognized as validity and reliability strategies in qualitative research (Yıldırım & Şimşek, 2021, p.289).

Findings

All of the participants expressed that they were interested in social studies and therefore pursued graduate education in the field of social studies education. The interdisciplinary nature of social studies, its encouragement to follow current issues, and its close relevance to daily life fostered a positive attitude toward research in social studies education. The participants defined academic literacy through skills such as problem-solving, digital literacy, fundamental characteristics of a scientist, reading and writing, critical thinking, a prerequisite for academic success, having an academic style, and access to information and research. According to the participants, individuals possessing academic literacy skills should have competencies in critical thinking, curiosity, academic reading and writing, problem-solving, effective listening, accessing accurate information, scientific ethics, empathy, digital literacy, environmental literacy, sensitivity, decision-making, following the literature, understanding

research steps, and proficiency in a foreign language. The participants also reported encountering various issues related to their graduate education, such as problems stemming from instructors, students, the research process, and natural disasters. In response, the participants provided recommendations for academic programs, policymakers, instructors, and graduate students.

Discussion & Conclusion

The findings indicated that the interdisciplinary nature of social studies education, its encouragement to follow current issues, and its close connection to daily life foster a positive attitude toward research among students. Participants described academic literacy as encompassing various skills, including problem-solving, digital literacy, reading and writing skills, critical thinking, academic style, access to information, and research. Similarly, other studies have explained academic literacy as an integral part of academic success (Nikolenko et al., 2021), academic integrity (Kaye et al., 2023), and academic style (Doru, 2018). In this study, all participants emphasized the necessity of academic literacy skills during their graduate education. They also identified positive aspects of their graduate education, such as advisor support, the quality of scientific research courses, instructors with international experience, and the enthusiasm of the faculty. The literature also includes studies showing that both teachers (Sargöz, 2022) and prospective teachers (Akpolat, 2023; Demir & Beşoluk, 2017; Er & Ünal, 2017; İlhan et al., 2012; İzgi, 2016; Ünal & İlter, 2010) hold positive attitudes toward graduate education. However, the findings of this study indicated that the participants faced various challenges during their graduate education, which hindered their development as academically literate individuals. These challenges stemmed from various factors, including issues with instructors, students, obstacles in the research process, and natural disasters. Participants made several recommendations to address these challenges, targeting academic programs, policymakers, instructors, and graduate students.

Sosyal Bilgiler Eğitimi Lisansüstü Öğrencilerinin Akademik Okuryazarlık Becerilerine İlişkin Görüşlerinin İncelenmesi

İrem Elçi Öksüzoğlu, Fırat Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-2869-3051

Öz

Bu araştırmanın amacı, sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimleri bağlamında akademik okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşlerini incelemektir. Nitel araştırma yöntemi ile yürütülen bu çalışmada fenomenoloji deseni kullanılmıştır. Araştırmanın çalışma grubu, Türkiye'nin altı farklı devlet üniversitesinde sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü öğrenim gören dördü yüksek lisans ve dördü doktora öğrencisi olmak üzere sekiz lisansüstü öğrencisinden oluşmaktadır. Katılımcılar, amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemiyle belirlenmiştir. Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler, MAXQDA nitel analiz programında tümevarımcı bir yaklaşım benimsenerek içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. Araştırma süreci inandırıcılık, aktarılabilirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ilkeleri dikkate alınarak planlanmıştır. Araştırma sonucunda, lisansüstü öğrencilerin tamamı akademik okuryazarlık becerisinin gerekli olduğunu vurgulamış ve akademik okuryazar olan bireylerde eleştirel düşünme, merak etme, akademik okuma ve yazma, problem çözme, etkili dinleme, doğru bilgiye erişebilme, bilimsel etik, empati kurabilme, dijital okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, duyarlı olma, karar verebilme, alan yazını takip etme, araştırma basamaklarını bilme ve yabancı dilde yetkinlik gibi özelliklerin bulunması gerektiği ifade etmişlerdir. Araştırma sonucunda katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde öğretim elemanlarından, öğrencilerden, araştırma sürecinden ve doğal afetler gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanan sorunlar yaşadıkları ve bu sorunların akademik okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi noktasında engel teşkil ettiği ortaya çıkmıştır. Katılımcılar lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıkları sorunlara yönelik politika yapıcılara, öğretim programlarına, öğretim elemanlarına ve lisansüstü öğrencilere yönelik önerilerde bulunmuşlardır.

Anahtar Kelimeler: Akademik Okuryazarlık, Lisansüstü Eğitim, Lisansüstü Öğrenciler, Sosyal Bilgiler Eğitimi



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1462-1489

DOI
10.17679/inuefd.1498781

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
10.06.2024

Kabul Tarihi
27.11.2024

Önerilen Atıf

Elçi Öksüzoğlu, İ. (2023). Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin akademik okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1462-1489. DOI: 10.17679/inuefd.1498781

Bu çalışmanın özeti 23-25 Ekim 2023 tarihlerinde düzenlenen 11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu'nda sözlü bildiri olarak sunulmuştur.

1. Giriş

Lisansüstü eğitim, lisans eğitimine kıyasla karmaşık problemleri çözebilen, mesleki alanlarında uzmanlaşmış, analiz, sentez ve değerlendirme gibi üst düzey düşünme becerilerine sahip, daha kapsamlı ve detaylı çalışmalar yürütebilen bireyleri yetiştiren bir eğitim kademesidir (Bayar ve Duran, 2019). Lisansüstü eğitimin temel amacı, bireylerin belirli bir alanda uzmanlaşmalarını sağlayacak entelektüel becerilerin geliştirilmesi için profesyonel yetkinlikler ve akademik değerler kazanmalarını sağlamaktır (İlter, 2021). Ülkenin ihtiyaç duyduğu bilim insanı ve öğretim üyesi gibi yüksek nitelikli insan gücünü yetiştirmek, ülke sorunlarını çözmeye ve teknik alanda gelişme sağlamaya yönelik araştırmalar yapmaya teşvik eden lisansüstü eğitim (Sevinç, 2001), bireylere kişisel ve mesleki gelişim, uzmanlaşma, bilimsel okuryazarlık, mesleki yeterlik, mesleki güven, bilimsel bakış açısı, eleştirel düşünme, sorgulama, araştırma ve uygulama becerileri ile bilimsel yaklaşım becerisi gibi önemli yetkinlikler kazandırmaktadır (Aktan, 2020).

Son yıllarda lisansüstü eğitim, sadece bilim insanı yetiştirmek için değil, aynı zamanda birçok alanda istihdam ve yükselme için de bir zorunluluk olarak görülmektedir (Çelik, 2019). Türkiye’de yeni üniversitelerin kurulması, öğrenci kontenjanlarının artırılması, yükseköğretim finansman yapısının çeşitlenmesi (vakıf üniversitelerinin kurulması) ve akademik kadrolara ilişkin değişiklik yapılması yükseköğretim sisteminde hızlı bir dönüşüm süreci yaratmıştır (Akçığıt ve Özcan-Tok, 2020). Bu süreç, yüksek lisans ve doktora eğitimi alan öğrenci sayılarında da hızlı bir artışa neden olmuştur. Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi (2023)’ne göre Türkiye’de 2000-2001 eğitim öğretim yılında 86.807 öğrenci öğrenim görürken; 2022-2023 yükseköğretim istatistiklerine göre toplam 548.993 lisansüstü öğrenci eğitim görmektedir. Lisansüstü öğrencilerin niceliksel artışı ortaya çıkan yayınların ve tezlerin niteliğini de sorgulamıştır. Lisansüstü eğitimin niteliği, üniversitenin niteliğini, üniversitenin niteliği ise uzun vadede toplumun niteliğini etkilemektedir (Karaman ve Bakırcı, 2010). Özellikle toplumsal konuları, kültürel değerleri ve tarihsel bağlamları anlama ve analiz etme becerilerini geliştirmeyi amaçlayan sosyal bilgiler eğitimi, bilimsel bilginin üretilmesi ve toplumsal gelişmeye katkı sağlamada önemli bir rol oynamaktadır (Oğuz Haçat ve Demir, 2018). Bu nedenle sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü öğrenim gören öğrencilerin akademik okuryazarlık becerisine sahip olması büyük önem arz etmektedir. Ancak Oruç ve Ulusoy (2008) tarafından yapılan çalışmada sosyal bilgiler eğitimi alanında yayımlanan tezler incelenmiş ve öğrencilerin araştırma konusu belirleme, özgünlük, akademik yazım becerisi, akademik üslup, yöntem bilgisi ve kaynakça gösterimi konularında eksikliklerinin olduğu vurgulanmıştır. Benzer şekilde konuyla ilgili yapılan çalışmalar da lisansüstü öğrencilerinin akademik okuryazarlık becerileri ile ilgili lisans öğrencilerinden bir farkının olmadığını ya da lisansüstü öğrencilerinin akademik okuryazarlık konusunda yeterli seviyede olmadığını ortaya koymaktadır (Butler, 2013; Demir ve Deniz, 2020; du Plessis, 2016; Liu ve Pullinger 2021; Macnaught vd., 2022; Mukhtarkhanova ve Nurlybay, 2023). Schulz ve Miller (2017) tarafından araştırmada akademik okuryazarlığın; akademik olarak okuma, yazma ve konuşma becerisini, akademik türleri anlamayı, araştırmayı, planlamayı, oluşturmayı ve verileri akademik olarak sonuçlandırmayı, ödev-test referanslarını anlamayı, intihal yapmama, akademik dürüstlük ve mevcut yönergeleri takip etme unsurlarını içerdiğini belirtmiştir (akt. Arjulayana ve Rachmi, 2022). Bu doğrultuda nitelik sorununun akademik okuryazarlık becerisi eksikliği ile yakından ilişkili olduğu söylenebilir.

Güncel ve yeni bir kavram olan akademik okuryazarlık son otuz yılda giderek ilgi görmeye başlayan bir kavram olmuştur. Alandaki ilk çalışmalar incelendiğinde akademik okuryazarlık sadece dil bilgisi öğretimi ve okuryazarlık becerileri anlamında kullanılırken, Lea ve Street’in 1998 yılında yayımlanan “Yükseköğretimde öğrenci yazımı: akademik okuryazarlık yaklaşımı (Student writing in higher education: an academic literacies approach)” başlıklı makalesi akademik okuryazar olmanın ne anlama geldiğine ilişkin tartışmaları yeniden canlandırmıştır (Hilsdon vd. 2020). Günümüzde eğitim alanındaki gelişmelere paralel olarak akademik okuryazar olmanın

anlamı akademik düşünme, yazma, konuşma, okuma biçimlerini içeren ve çalışma alanında fayda sağlamak amacıyla bilgiyi alma, yönetme ve üretme süreçlerini kapsayacak şekilde genişlemiştir (Neeley, 2005). Bilimsel bir toplulukta yetkin bir şekilde iletişim kurma becerisi (Wintage, 2015) olarak da tanımlanan akademik okuryazarlık, içinde bulunduğumuz çağda entelektüel anlamda rekabet edebilmek için yükseköğretim seviyelerinde ustalaşılması gereken bir beceri olarak nitelendirilmektedir (Dumford ve Miller, 2018). Demir ve Deniz (2020)'e göre akademik okuryazarlık, bireyin bilgiyi kavrayarak ve farkında olarak yaşamında kullanabilmesi, karşılaştığı sorunlara bilimsel düşünce perspektifinden bakarak kendi yaşamına yön verebilmesi ve edindiği bilimsel bilgiyi etkili bir şekilde aktarabilmesinin önemli bir koşuludur. Ayrıca üniversite öğrencilerinin bilimsel metinlere dayalı yazılı entelektüel eserler üretmek için metinleri inceleme, analiz etme ve yorumlama yolları olarak tanımlanmaktadır (Livingston, 2021). Akademik okuryazarlığın unsurları ise okuma, yazma, dinleme, konuşma, yorumlama-analiz etme, netlik kazandırma ve sonuç elde etme becerileri olarak belirtilmiştir (Doru, 2018). Elçi (2022)'e göre akademik okuryazarlık, akademik başarıya ulaşmak ve bir dizi entelektüel beceri, kapasite ve niteliklerle donatılmak/donanmak için bireysel olarak geliştirilen bir okuma, yazma ve araştırma kültürüdür. McWilliams ve Allan (2014) ise akademik okuryazarlığı açıklarken eleştirel düşünme, veri tabanı araştırması, referans verme gibi akademik kurallara aşinalık kavramları üzerinde durmuştur. Mukhtarkhanova ve Nurlybay (2023)'a göre akademik okuryazarlık, bilimsel bir ortamda ve tartışmalarda yapıcı sonuçlara vararak konuşabilme, bilimsel sonuçları tartışabilme, değerlendirebilme, karşılaştırabilme ve çalışma alanına önemli bir katkıda bulunabilme becerisidir. Johns ve Swales (2002) ise akademik okuryazarlığı, yükseköğretim kurumlarına girişte gerekli olan karmaşık beceri ve başarıların yanı sıra bir öğrencinin üniversitelerden etkili bir şekilde mezun olması için gereken becerileri kapsayacak şekilde tanımlamıştır.

Akademik okuryazarlık alan yazını incelendiğinde lisansüstü öğrencilerin eğitim sürecinde birçok problemle karşılaştığı görülmüştür. Bu problemler, öğrencilerin bilgiyi arama, bulma, seçme ve değerlendirme konusunda yetersiz olmaları, akademik yazma kalitesinin gelişmemesi, intihal yapmama ve akademik etik konularında yeterli olmamaları, eleştirel ve analitik düşünme eksikliği, bilimsel araştırmaya yönelik motivasyon ve ilgilerinin düşük olması (Dawa vd., 2023; Jin vd., 2023; Defazio vd., 2010), yükseköğretimdeki öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerinin yeterince gelişmemiş olması (Bilikozen, 2018; Sherekhova, 2022), bilimsel yayın yapmaya yönelik kaygı düzeylerinin yüksek olması, araştırma makalelerini okurken zorlanmaları, sınıf ortamında iletişim sorunu yaşamaları (Botha, 2022), öz yeterlilik sorunu yaşamaları (Bailey, 2018) akademik farkındalıklarının zayıf olması ve akademik bilgi birikimlerinin az olması (Jin, Shen ve Qin, 2023) olarak sıralanabilir. Alan yazınında akademik okuryazarlık becerisi ile akademik okuryazarlık eğitimi (Allison ve Harklau, 2010), mesleki kimlik oluşumu (Chen vd., 2023), ikinci dil eğitimi (Grabe ve Zhang, 2016; Leki, 2017; Snow, 2005; Spack, 2004) yabancı dil çalışmaları (Boylu ve Çevik, 2022; Ferenz, 2005; Köse vd., 2022; Linares ve Blocker, 2021) akademik yazma (Bailey, 2018; Daminova vd., 2017; Defazio vd., 2010; Grabe ve Zhang, 2016; Scholtz, 2016; Yağız ve Yiğiter, 2012), akademik dil (Johnson, 2009; Patterson ve Weideman, 2013), intihal (Abasi ve Graves, 2008; East, 2006; Festas vd., 2022; Orlando vd., 2018), eleştirel düşünme (Ayyıldız, 2023; Elçi, 2021; Hammer ve Green, 2011; Türkben ve Satılmış, 2022), öz yeterlilik (Lear ve Prentice, 2016; Wilson, 2012); akademik okuryazarlık becerisi konusunda yaşanan zorluklar (Baer vd., 2006; Botha, 2022) konuları ile ilgili çalışmalar bulunmaktadır. Bunun yanı sıra lisansüstü öğrencilerin akademik okuryazarlık durumlarını inceleyen (Elçi Öksüzoğlu, 2023; Işık ve Kana, 2023) araştırmaların sınırlı olduğu görülmüştür. Bu nedenle ilgili araştırmada sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimleri bağlamında akademik okuryazarlık becerisine ilişkin görüşleri incelenmiştir. Bu amaç çerçevesinde araştırmanın alt problemleri şunlardır:

1. Lisansüstü öğrencilerin sosyal bilgiler eğitiminde araştırma yapmaya yönelik görüşleri nelerdir?

2. Lisansüstü öğrencilere göre akademik okuryazarlık nasıl tanımlanmaktadır?
3. Lisansüstü öğrencilere göre akademik okuryazar bireyler hangi yetkinliklere sahip olmalıdır?
4. Lisansüstü öğrenciler, aldıkları eğitimi nasıl değerlendirmektedir?
5. Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri nelerdir?

2. Yöntem

Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin lisansüstü eğitimleri bağlamında akademik okuryazarlık becerilerine ilişkin görüşlerinin incelenmesini amaçlayan bu çalışmada nitel araştırma yöntemi kullanılmıştır. Nitel araştırma; doküman analizi, gözlem ve görüşme gibi nitel veri toplama yöntemlerinin kullanıldığı; olayların ve algıların bağlı buldukları ortam içerisinde bütüncül ve gerçekçi bir şekilde ortaya çıkarılmasına yönelik bir sürecin izlendiği araştırma yöntemidir (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.37). Nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı araştırmalarda araştırmacılar, incelenen konu hakkında derin bir kavrayışa ulaşma çabası içerisindeyler (Neuman, 2012). Araştırmada öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde akademik okuryazarlık becerisine ilişkin elde ettikleri deneyimler betimlenmeye çalışıldığı için fenomenoloji deseni tercih edilmiştir. Fenomenoloji araştırmaları, eğitsel konularda sürece dâhil olan bireylerin benzersiz deneyimlerini ve bakış açılarını keşfederek bir olguyu daha iyi anlamayı sağlamakta (Hopkins vd., 2017) ve aynı zamanda birkaç kişinin bir fenomen veya belli bir kavramla ilgili yaşanmış deneyimlerinin ortak anlamını ortaya çıkarmayı amaçlamaktadır (Yalçın, 2022).

2.1. Çalışma Grubu

Bu araştırmada katılımcıların belirlenmesinde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yöntemi tercih edilmiştir. Maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin tercih edilmesindeki temel amaç, görece küçük bir örneklem oluşturmak ve bu örnekleme çalışılan soruna taraf olabilecek bireylerin çeşitliliğini maksimum derecede yansıtmaktır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 117). Araştırmanın katılımcılarını, Türkiye'nin altı farklı devlet üniversitesinde sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü öğrenim gören dördü yüksek lisans ve dördü doktora öğrencisi olmak üzere sekiz lisansüstü öğrencisi oluşturmaktadır. Katılımcıların betimleyici özelliklerine Tablo 1' de yer verilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcıların betimleyici özellikleri

Katılımcılar	Cinsiyet	Eğitim Durumu	Akademik Okuryazarlık Eğitimi Alma Durumu	Lisansüstü Eğitim Yapma Amacı
K1	Erkek	Doktora	Almadı	Akademisyen olmak
K2	Kadın	Doktora	Aldı	Akademisyenliğe devam edebilmek
K3	Kadın	Yüksek Lisans	Almadı	Akademisyen olmak
K4	Erkek	Doktora	Almadı	Akademisyenliğe devam edebilmek
K5	Kadın	Doktora	Almadı	Akademisyen olmak
K6	Erkek	Yüksek Lisans	Almadı	Kendini geliştirmek
K7	Erkek	Yüksek Lisans	Almadı	Akademisyen olmak
K8	Kadın	Yüksek Lisans	Almadı	Kendini geliştirmek

2.2. Veri Toplama Araçları ve Süreci

Bu araştırmanın verileri araştırmacı tarafından geliştirilen yarı yapılandırılmış görüşme formu aracılığıyla toplanmıştır. Görüşme formu, araştırmanın amaçları doğrultusunda ilgili alan

yazının taranması sonucunda oluşturulmuştur. Görüşme soruları hazırlanırken soruların, net ve kolay anlaşılır olması veya yönlendirici olmamasına dikkat edilmiştir. Ardından ikisi sosyal bilgiler eğitimcisi biri dil uzmanı olmak üzere üç alan uzmanına başvurularak sorularla ilgili görüş ve öneriler alınmıştır. Uzmanlardan gelen geri bildirimler ile görüşme soruları düzenlenmiştir. Görüşme formunun pilot uygulaması yapılarak gerekli görülen düzenlemeler yapıldıktan sonra form nihai haline ulaşmıştır. Görüşme formu demografik bilgilerin yanı sıra dört alt boyuttan oluşmakta ve her bir alt boyuta ait sonda soruları bulunmaktadır. Örneğin sorulardan biri “Akademik okuryazarlık becerinizi geliştirmek için neye ihtiyacınız olduğunu düşünüyorsunuz?” şeklindedir.

Görüşme öncesinde katılımcılara araştırmanın amacından bahsedilerek, ses kaydı için izin alınmış ve kişisel verilerinin gizliliği tutulacağı ifade edilmiştir. Ardından katılımcının kendini rahat hissedebileceği mekân ve platformlarda görüşmeler gerçekleştirilmiştir. Katılımcı kodu, görüşme yapılan ortam ve görüşülen süreye ilişkin bilgilere Tablo 2’de yer verilmiştir.

Tablo 2.

Katılımcıların kodu, görüşme yapılan ortam ve görüşülen süre

Katılımcı Kodu	Görüşme Yapılan Ortam	Görüşülen Süre
K1	Zoom platformu	1 saat 44 dakika 49 saniye
K2	Yüz yüze	42 dakika 12 saniye
K3	Zoom platformu	36 dakika 25 saniye
K4	Yüz yüze	18 dakika 40 saniye
K5	Zoom platformu	46 dakika 47 saniye
K6	Zoom platformu	30 dakika 56 saniye
K7	Telefon	22 dakika 34 saniye
K8	Telefon	32 dakika 35 saniye

2.3. Verilerin Analizi

Yarı yapılandırılmış görüşme formuyla elde edilen veriler, MAXQDA nitel analiz programında tümevarımcı bir yaklaşım benimsenerek içerik analizi tekniği ile çözümlenmiştir. İçerik analizi, toplanan verilerin derinlemesine analiz edilmesini gerektiren bir analiz türüdür (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s. 243). Araştırma verilerinin analizinde öncelikle veriler kodlanmış ardından kodlanan verilerin kategorileri ve temaları belirlenmiştir. Ardından araştırmacı tarafından kodlama – tekrar kodlama işlemi yapılarak dört ay ara ile veriler tekrar analiz edilmiş ve önceden oluşturulan tema, kategori ve kodlar üzerinde düzenleme yapılarak araştırmanın bulguları oluşturmuştur. Bulguların yorumlanması aşamasında lisansüstü öğrencilerin görüşlerinden elde edilen doğrudan alıntılara italik olacak şekilde yer verilmiştir. Ancak doğrudan alıntılarda yer alan katılımcıların kişisel bilgileri çıkarılmıştır. Ayrıca örnek ifadelerde yer alan üç nokta (...), cümleler arası geçişleri sağlamak için kullanılmıştır.

2.4. İnanırcılık, Aktarılabirlik, Tutarlılık, Teyit Edilebilirlik ve Etik Durum

Bu araştırmada nitel araştırmalarda geçerlilik ve güvenilirlik stratejileri olarak kabul gören inanırcılık, aktarılabirlik, tutarlılık ve teyit edilebilirlik ilkeleri dikkate alınarak araştırma süreci planlanmıştır (Yıldırım ve Şimşek, 2021, s.289). Araştırmada, derinlemesine veri toplamak için dört alt boyuttan ve sonda sorularından oluşan görüşme formu kullanılmıştır. Buna ek olarak görüşme soruları ve araştırma sonuçları uzman görüşüne sunularak inanırcılık ve tutarlılık sağlanmaya çalışılmıştır. Ayrıca çalışma grubu seçiminde amaçlı örnekleme yöntemlerinden maksimum çeşitlilik örnekleme yönteminin kullanılması ile inanırcılık artırılmaya çalışılmıştır. Buna ek olarak araştırmada aktarılabirlik ilkesinin gerçekleştirilebilmesine yönelik ayrıntılı betimlemelere yer verilerek, ham verilere sadık kalınmış, oluşturulan her tema altında doğrudan alıntılara yer verilmiştir. Teyit edilebilirlik ilkesine uygun olarak ulaşılan sonuçlar ile ham veriler

karşılaştırılmıştır. Son olarak katılımcılardan araştırmaya katılmadan önce onaylarının alınması ve alıntılarda kod isim kullanılması ile etik durumlara dikkat edilmiştir.

3. Bulgular

Lisansüstü öğrencilerle yapılan görüşmelerin analizi sonucunda ortaya çıkan bulgular aşağıda alt başlıklar halinde sunulmuştur.

3.1. Lisansüstü Öğrencilerin Sosyal Bilgiler Eğitiminde Araştırma Yapmaya Yönelik Değerlendirmelerine İlişkin Bulgular

Lisansüstü öğrencilerin görüşlerine göre sosyal bilgiler dersinin disiplinlerarası bir yapıya sahip olması, güncel konuları takip etmeyi teşvik etmesi ve günlük yaşamla yakından ilişkili olması, sosyal bilgiler eğitiminde araştırma yapmaya olumlu bir tutum geliştirmelerini sağlamıştır. Ayrıca lisansüstü öğrencilerin tümü sosyal bilgiler dersine ilgi duyduğunu ve bu nedenle sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitim gördüklerini ifade etmişlerdir. Sosyal bilgiler eğitiminin disiplinlerarası olma özelliği ile ilgili K2 şu açıklamalarda bulunmuştur:

“Şöyle başından beri aslında sosyal bilgilerle ilgili aslında olumlu bir tutuma sahibim çünkü sosyal bilgiler alanındaki alt disiplinlerin hepsini çok seviyorum. Hepsine yönelik bir çalışma yapabiliyor olmak yani işte sosyolojiyle ilgili bir çalışmanın bizim alanımızda karşılık bulması, psikolojiyle ilgili bir çalışmanın bizim alanımızda karşılık bulması, yani toplumsal hayatta karşılığını bulacağım birçok çalışmanın aslında sosyal bilgilerde yer ediniyor olması, benim sosyal bilgilere karşı duyuşsal hazırbulunuşluğumu çok olumlu etkiliyor.”

Sosyal bilgiler eğitiminin güncel konuları takip etmeye teşvik etmesine yönelik K8, *“Örneğin etkileyici olan konulardan biri daha çok işte yapay zekâ gibi. Bunun dışında henüz daha eğitimde sınıflarda kullanamadığımız noktalarda makaleler okuma... Akademiye ilgi olarak daha fazla yönelmemi sağladı.”* ifadelerini kullanmıştır. K6 ise *“Sosyal bilgiler bence hayat temelli olan ya da hayata daha yakın olan bir ders olduğunu düşünüyorum ve bu yüzden olumlu genel olarak tutumlarım olumlu bir şekilde. Çocuğu direk etkileyen hayatla ilgili olan dersin aslında sosyal bilgiler dersi olduğunu düşünüyorum. Bu da benim araştırma süreçlerime yansıyor. Yani hocam daha istekli daha motive oluyorum. Yaptığım bir işi iyi şekilde yapmak istiyorum ve bunun için daha çok çabalıyorum. Mesela hem insanlara hem de öğrencilerime daha fayda olacağını düşünüyorum...”* şeklindeki ifadeleriyle sosyal bilgiler eğitimi alanında araştırma yapma isteğinin dersin günlük yaşamla bağlantılı olmasından kaynaklandığını vurgulamıştır.

3.2. Lisansüstü Öğrencilerin Akademik Okuryazarlık Tanımlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya katılan lisansüstü öğrencilerin akademik okuryazarlıkla ilgili birçok tanımlama yaptıkları görülmüştür. Bu tanımlar; “Problem Çözme (K5, K6 ve K7), Dijital Okuryazarlık (K5), Bilim İnsanının Temel Özelliği (K4), Okuma ve Yazma Becerisi (K2), Eleştirel Düşünme (K2 ve K3), Akademik Başarının Ön Koşulu (K2), Akademik Üsluba Sahip Olma (K1) ve Bilgiye Erişim ve Araştırma (K1, K3, K5, K6, K7 ve K8)” olarak kategorize edilmiştir.

Katılımcılardan K7, *“Akademik okuryazarlık, şimdi bir sorun olduğunda aslında bunu akademik olarak araştırabilme kavrayabilme, akademik olarak yorumlayabilme yeteneği becerisi diyebilirim.”* şeklindeki ifadesiyle akademik okuryazarlığı problem çözebilme yeteneği olarak tanımlarken K5, *“Çözümü bulmaktan daha önemli olan bir şey olarak görüyorum, araştırmayı bilmesi ve bu dönemde en önemli unsurlardan biri olarak gördüğüm dijital donanım, dijital donanıma sahip olabilmesi, dijital verileri, dijital araştırmacılığı iyi yapabilmesi akademik okuryazarlık becerisini benim tanımlayışım olarak söyleyebilirim.”* şeklinde görüş bildirerek akademik okuryazarlığı dijital okuryazarlık becerisi ile tanımlamıştır.

Akademik okuryazarlığın bilim insanının en temel özelliği olduğunu vurgulayan K4, akademik okuryazarlığı şu şekilde tanımlamıştır: *“Bana göre akademik okuryazarlık bir bilim*

insanının sahip olması gereken en temel özelliklerinden birisidir. Çünkü akademik okuryazarlık becerisi bir bilim insanının hem kendi hayatına yön vermesi hem de bilimsel araştırmalarını gerçekleştirebilmesi için ihtiyaç duyacağı temel bilgi, beceri değer ve okuryazarlıkları içermektedir. Akademik okuryazarlık becerisinin olması bilimsel çalışmalara olumlu yönde katkı sunacaktır (K4).

Akademik okuryazarlığı akademik bir başarının koşulu olarak tanımlayan K2: “Akademik anlamda bir başarıya sahip olmak istiyorsam, ben de bulunması gereken becerilerden okuryazarlık türlerinden birisi gibi algıladım... Yani akademik bir başarının koşulu gibi algıladım. Akademik okuryazarlık becerisini böyle tanımlayabilirim.” şeklinde görüşlerini ifade etmiştir. K3 ise akademik okuryazarlık becerisini “Özellikle lisansüstü alanda çalışma yapan ya da daha ileriki süreçlerde çalışma yapan araştırmacılara yapacakları çalışmayı yürütebilmeleri amacıyla gerekli eleştirel düşünme, sonrasında araştırma yapma, doğru kaynak kullanımı, bilimsel araştırma basamaklarını bilme ve eleştirel okuma ve yazmayla ilgili becerileri içerir.” ifadesiyle akademik okuryazarlığın eleştirel düşünme becerisiyle tanımlanabileceğini belirtmiştir.

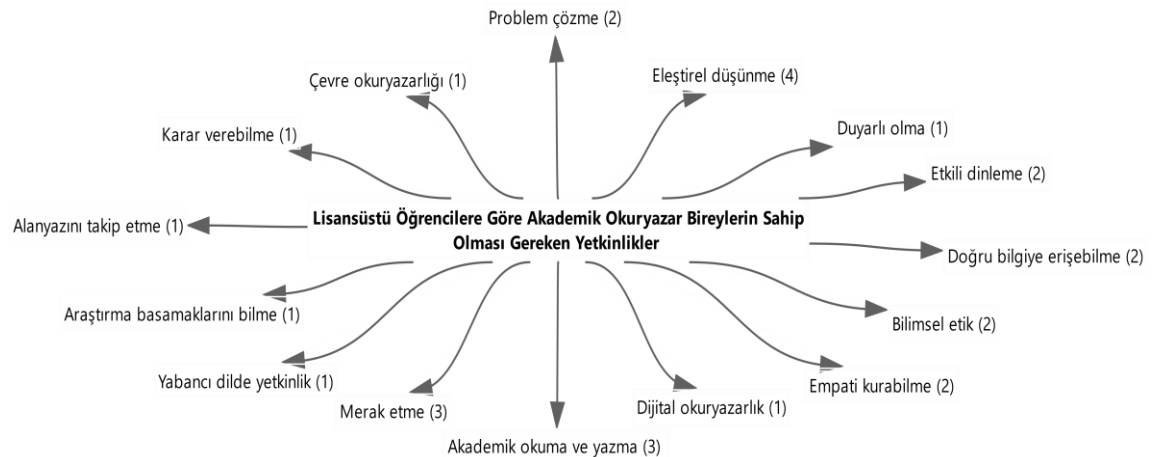
Akademik okuryazarlığı akademik üsluba sahip olma olarak nitelendiren K1 “Benim akademik okuryazarlıktan kastım hani bir şey akademik bir makale okuduğunu, onu anlayabilmek, analiz edebilmek, ondan çıkarımlarda bulunabilmek, yine konuşan birini anlayabilmek. Mesela araştırma yapacağız, onun yolunu bilmek, yani akademiye dair teknik şeyleri bile bilmek akademik okuryazarlık deyince ilk olarak aklıma bunlar geliyor.” şeklinde görüş bildirmiştir. Akademik okuryazarlık katılımcıların çoğu (K1, K3, K5, K6, K7 ve K8) tarafından bilgiye erişim ve araştırma yapabilme yeteneği olarak tanımlanmıştır. Örneğin K5 “Akademik okuryazarlık becerisi, araştırmacının bir kere kendinin farkında olması, bilginin farkında olması, bilgiyi uygulamaya geçirebilmesi, problemlere bilimsel düşünme becerilerini katarak problemleri cevaplayabilmesi, çözümünü ve daha da önemlisi çözüm bulma yollarını öğrenebilmesi.” ifadesiyle akademik okuryazarlığı bilimsel bilgiye erişim ve araştırma yapabilme becerisi olarak tanımlamıştır.

Lisansüstü öğrencilerin ifadelerinden de anlaşıldığı üzere, herkes tarafından kabul gören bir akademik okuryazarlık tanımı olmasa da problem çözme, dijital okuryazarlık, bilim insanının temel özellikleri, okuma ve yazma becerisi, eleştirel düşünme, akademik başarının ön koşulu, akademik üsluba sahip olma, bilgiye erişim ve araştırma gibi çeşitli becerileri içeren kapsamlı bir okuryazarlık türü olarak ifade edilebilir.

3.3. Lisansüstü Öğrencilere Göre Akademik Okuryazar Bireylerin Sahip Olması Gereken Yetkinlikler

Şekil 1.

Lisansüstü öğrencilere göre akademik okuryazar bireylerin sahip olması gereken yetkinlikler



Lisansüstü öğrencilere göre akademik okuyazar olan bireylerde birçok yetkinlik bulunması gerekmektedir. Bu yetkinlikler; eleştirel düşünme (K2, K3 ve K6), merak etme (K4, K5 ve K7), akademik okuma ve yazma (K2 ve K3), problem çözme (K6 ve K8), etkili dinleme (K2 ve K3), doğru bilgiye erişebilme (K1 ve K2), bilimsel etik (K4 ve K8), empati kurabilme (K3 ve K7), dijital okuyazarlık (K5), çevre okuyazarlığı (K5), duyarlı olma (K4), karar verebilme (K4), alan yazını takip etme (K4), araştırma basamaklarını bilme (K3) ve yabancı dilde yetkinlik (K4) gibi beceri ve değerleri içermektedir. Bu konuyla ilgili olarak K8, akademik okuyazar olan bireylerde bulunması gereken yetkinliklerden problem çözme becerisine vurgu yaparak şu ifadelerde bulunmuştur: *“Eğer ki ortada bir problem varsa bu problemin farkına varabilen bu problemi araştırabilen araştırdıktan sonra bunu analiz eden bir yapıya sahip olması gerekir”*. Katılımcılardan K4 ise yabancı dilde yetkinliğe vurgu yaparak *“İngilizce tabii ki sahip olması gereken temel yeterliliklerden birisi. Yani burada illa İngilizce olmak zorunda değil. Ancak uluslararası literatürün büyük bir kısmı İngilizce üzerinden ilerlediği için en az alanıyla alakalı bir yabancı dile sahip olması ve uluslararası literatür takip etmesi gerektiğine inanıyorum.”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Aynı katılımcı *“Yani burada özellikle sorgulama becerisi, merak etme, araştırma, karar verme. Çünkü karar vermede bilimsel araştırmada birçok yöntem var birçok teknik var bunlardan hangisini, hangi amaçla kullanacağına hocamızın karar vermesi gerekiyor. Bu nedenle karar verme becerisine de sahip olması gerektiğine inanıyorum.”* şeklinde görüşlerini bildirerek akademik okuyazar olan bireylerde bulunması gereken diğer becerinin de karar verme olduğunu vurgulamıştır. Katılımcılardan K3 akademik okuyazar olma noktasında empati kurabilmenin önemli olduğunu şu ifadeleri ile vurgulamıştır: *“Empati bence bir de diğer hani arkadaşlar açısından hani birbirimizi daha anlama açısından biraz daha empati yeteneğimiz her alanda öyle ama lisansüstünde de bence çok gerekli”*. Lisansüstü öğrencilerde bulunması gereken akademik okuyazarlık becerileri arasında etkili dinleme becerisinin olması yönünde görüş bildiren K2 konuyla ilişkili olarak şu açıklamaları yapmıştır: *“Katıldığım işte sempozyum gibi ya da ufak toplantılarda gördüğüm bir şey. Sanırım en önemli becerilerden birisi dinleme becerisi. Çünkü ben de mesela çok uzun konuşurum. İşte konuşmacı, cümlelerin sonuna gelene kadar eee aslında söylemek istediği şeyi yani cümleyi söylüyor olabilir. Senin kafandaki soru işaretinin cevabını veriyor olabilir ama o kadar dinlemiyoruz ki ama deyip araya girip bir şeyler söylüyoruz. Bence akademik okuyazarlık becerisine sahip bir bireyde o dinleme becerisinin de olması gerekiyor”*. Akademik okuyazar olan bireyde bulunması gereken yetkinliklerden doğru bilgiye erişebilme becerisini vurgulayan K2, *“Bir kere araştırabiliyor olması gerekiyor. Yani bilgiyi hazır bir şekilde alıp kabul eden değil. Ya mesela şöyle yine akademik okuyazarlık becerisi bence bu. Bizim web sayfalarında kılavuzlar yayınlanıyor. Yönetmelikler yayınlanıyor, onu açıp okumak gibi kaygısı olmayan bir öğrenci sürekli bunu danışman hocasına sormak gibi bir kaygı içerisinde oluyor. Bu zaten bence o süreci sekete uğratan bir şey. Dediğim gibi bir öğrencinin öncelikle araştırıyor olması, işte yönetmelikleri, kılavuzları işte ulaşıp önce kendisinin bir şeyler yapabiliyor olması gerekiyor.”* şeklinde görüşlerini açıklamıştır.

3.4. Lisansüstü Öğrencilerin Aldıkları Lisansüstü Eğitime İlişkin Görüşleri

Katılımcılara aldıkları lisansüstü eğitimi nasıl değerlendirdikleri sorulduğunda, danışman desteğinin sağlanması (K7), buldukları kurumdaki bilimsel araştırma dersinin nitelikli işlenmesi (K2, K3 ve K8), öğretim elemanlarının yurt dışı deneyimine sahip olması ve öğretim elemanlarının istekli olması (K1), lisansüstü öğrencilerin aldıkları eğitimi olumlu değerlendirmelerine yol açmıştır. Ancak öğrenciler, lisansüstü eğitim sürecinde birçok sorun yaşadıklarını ifade ederek aldıkları eğitimi yetersiz bulduklarını belirtmişlerdir. Katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığı sorunlara ilişkin bulgulara Tablo 3’de yer verilmiştir.

Tablo 3.*Lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlar*

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlar	Öğretim Elemanından Kaynaklanan Sorunlar	Öğretim Üyelerinin Akademik Okuryazarlık Eksikliği	K1, K3, K4 ve K5
		Danışman Desteği Yetersizliği	K1, K2, K5 ve K8
	Öğrenciden Kaynaklanan Sorunlar	Bilimsel Araştırma Yapmaya Vakit Ayıramama	K2 ve K4
		Araştırma Motivasyonu Eksikliği	K1 ve K6
		Yabancı Dil Yetersizliği	K6
		Akademik Okuryazarlık Becerisi Eksikliği	K1, K2, K3, K4, K5, K6 ve K8
	Araştırma Sürecinde Karşılaşılan Sorunlar	Uygulama İzni Almada Yaşanan Sorunlar	K1, K2 ve K5
		Ekonomik Sorunlar	K1, K7
		Veri Tabanlarına Erişim Sorunu	K2
	Afet Kaynaklı Yaşanan Sorunlar	Acil Uzaktan Eğitime Geçişten Kaynaklanan Sorunlar	K2, K3 ve K6
		Depremden Kaynaklanan Sorunlar	K4 ve K8
		COVID-19 Pandemisinden Kaynaklanan Sorunlar	K1, K4 ve K8

Tablo 3 incelendiğinde, lisansüstü öğrencilerin öğretim üyelerinin akademik okuryazarlık eksikliği ve danışman desteği yetersizliği gibi öğretim elemanından kaynaklanan sorunlarla karşılaştıkları görülmüştür. Öğrencilerden K5: *“Almış olduğum eğitimi istatistik olarak değerlendirdiğimde benim için %40 civarlarındadır, hani 100 üzerinden %40 olarak değerlendirebilirim. Çünkü gerek yüksek lisansta ve doktora biz akademik etik nedir? Bir bilimsel araştırmacı hangi özellikleri taşımalı? Araştırma yöntemlerine ne derecede hâkim olmalı, istatistiği ne kadar iyi bilmeli? Nitel, nicel, karma yöntemlere ne kadar hâkim olmalı? Bunlar hakkında herhangi bir bilgilendirme almadık. Hocalarımızdan yönlendirme de almadık bu yönde. Ben yükseköğretimi almış olduğum eğitimi eksik değerlendiriyorum. Fakat elbette bazı hocalar öne çıkıyor. Bize hangi noktalarda ilerleme göstermemiz gerektiğine yönelik yönergeler sunuyorlar. Onların hakkına geçmek olmaz ama bu bile bizim için yetersiz kaldı diyebilirim. Ben doktoranın son döneminde olan bir öğrenci olarak kendi eksikliklerimin ne kadar büyük olduğunu çok sonradan farkına varıyorum.”* ifadesiyle lisansüstü eğitim sürecinde aldığı eğitimi öğretim elemanlarının bilgilendirme ve yönlendirme yetersizliğinden dolayı olumsuz olarak değerlendirmiştir. Benzer şekilde K3: *“Birkaç ders dışında iyi diyebilirim yani. Yani kesinlikle hocalarla ilgili olduğunu düşünüyorum. Tamamen hocanın derse karşı ciddiyetiyle alakalı. Dersi ciddiye alması yani zaten verdiği ödevlerden verdiği projelerden de onu anlayabiliyorsunuz. Bu bağlamda bazı derslerde iyi bir sonuç alırken bazı derslerde hiçbir verim alamadım diyebilirim. Genel olarak beklentilerimi karşılayamadı evet.”* ifadesiyle aldığı eğitimin beklentilerini karşılamadığını vurgulamıştır. Danışman desteğinin yetersizliği de öğretim elemanlarından kaynaklanan bir diğer sorun olarak belirtilmiştir. Örneğin K2 bu duruma ilişkin şu açıklamada bulunmuştur: *“Şöyle danışman hocam yani. Birazcık şey. “Ben zorluk yaşadım. Sizler de biraz içerisinde boğulun ondan sonra” gibi bir bakış açısına sahip. O yüzden böyle çok fikir alışverişi yapabileceğim bir düzeyde değil. Birazcık daha ast üst ilişkisi şeklinde görüyor bu akademik süreci. Dolayısıyla bir şey danışmak değil, bitirmiş halini yollayıp yani. Kusursuz bir hale getirip öyle yollamamı bekliyor. Dolayısıyla çok destek aldığımı söyleyemem.”* Benzer şekilde lisansüstü

süreçte danışman desteğini yetersiz bulan K5, danışmanın akademik kaygılarından dolayı yeterince danışmanlık görevini yapamadığını şu şekilde açıklama yapmıştır:

“Hocam benim hocamın idari görevi yok ama benim hocam doçentliğini almak için mesela benim yüksek lisans tezim hocamın doçentliğini aldığı zamana gelmişti. Hocamı çok severim, çok saygı duyarım ama o dönemde de bu sebeple hocamın doçent olma çabasıyla benim becerilerimin gelişmesi üzerine çok kafa yordüğünü söyleyemem, şu anda da profesör olmaya çalışıyor. Bu sebeple de gene benim üzerime çok yöneldiğini söyleyemem ne yazık ki. Akademik kaygılar diyelim hocam.”

Lisansüstü öğrencilerin eğitim sürecinde karşılaştıkları bir diğer önemli sorun bilimsel araştırma yapmaya vakit ayıramama, akademik motivasyon eksikliği, yabancı dil yetersizliği ve akademik okuryazarlık becerisi eksikliği gibi öğrenciden kaynaklanan sorunlardır. Öğrencilerden K2 konuya dair görüşlerini: *“Bir de iş yükünden kaynaklı bazen zorluklar yaşayabiliyorsunuz işte çok motive bir şekilde çalışmanın başına geçiyorsunuz o an yani ilgilendiğiniz akademik çalışma dışında bir iş yükü geldiğinde onu bırakıp onunla ilgilenmeniz gerekiyor. Sonra çalışmanın başına tekrar döndüğümde hiçbir şey hatırlamıyorum. Hani o süreç belki biraz zorlayıcı olabilir. Bunlardan bahsedebilirim, karşılaştığım zorluk olarak.”* ifadeleriyle açıklarken; K4 ise *“Lisansüstü eğitim için öz yeterliğe sahip olduğumu veya olmaya çalıştığımı söyleyebilirim. Burada kendi potansiyelimin çok daha yüksek olmasına rağmen gerek bölüm işleri gerek zamansal problemler nedeniyle kendimi yeterince veremediğimi, düşünüyorum.”* şeklinde görüşlerini bildirmiştir. Lisansüstü eğitimlerinin yanı sıra araştırma görevlisi olarak görev yapan K2 ve K4 iş yükünden dolayı eğitimlerine yeterince vakit ayıramadıklarını vurgulamışlardır. K6, lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığı araştırma motivasyonu eksikliği ile ilgili şu açıklamalarda bulunmuştur: *“İlk önce sürece başlarken okumak, hani eğer şimdi kişinin okuma alışkanlığı yoksa bir yerden sonra çok zor geliyor. O sayfalarda makalelerin tezlerin okunması okuduktan sonra da yazmak zaten ayrı bir zorluk. Hani ilk önce motivasyon ya da okuma eksikliği olarak ifade edebilirim. Bundan sonra da şey var hani tamam bir sürü yayın var ama bunlara nasıl erişilecek ya da kişi acaba doğruyu yayınlara ya da kendine ihtiyacı olduğu yayınları erişebilecek. Hani aradığını bulma problemiyle bile karşılaştık hocam. Bunları da tamamlıyorsa, kişi artık işin en son boyutu yazmak için kendini o masanın başına oturtmak.”*. K1 ise *“Akademik beceri kazanmak için de hani böyle uluslararası gelişmeleri yakından takip etmek gerekiyor ama biz dilden olayı kaybediyoruz. Çok fazla eksikliğini hissediyorum. Mesela bu alanda öğrenmem gerektiğini düşünüyorum. Mesela Marmara gibi yerlerde sizi rastgele kampüste biri çevirip İngilizce bir şey sorabiliyor ve mesela cevap veremiyorsunuz, kendinizi çok kötü hissediyorsunuz hep. Benim mesela 2 tane Afrikalı arkadaşım vardı. Onlar hep İngilizce konuşurlardı ve dehşet derecede akademik bilgiye sahiplerdi. Hani Türkçe olarak iletişim kuruyorduk ama ben mesela çok isterdim hani İngilizcemin çok akıcı olmasını ve onlarla akademik sohbet etmeyi mesela çok isterdim.”* şeklindeki ifadeleriyle yabancı dil yetersizliğinin akademik bilgiye sahip olmada önemli bir rolün olduğunu ifade ederek lisansüstü eğitim sürecinde yabancı dil yetersizliğinin önemli bir sorun olduğuna vurgu yapmıştır.

Katılımcıların çoğu (K1, K2, K3, K4, K5, K6 ve K8), lisansüstü eğitim sürecindeki en önemli sorunlardan birinin akademik okuryazarlık becerilerinin eksikliği olduğunu belirtmişlerdir (Şekil 2). Katılımcılar, akademik okuryazarlık becerisi eksikliğini bilimsel etik konusundaki bilgi eksikliği, araştırma metodolojisi hakkındaki bilgi eksikliği, akademik yazma becerisi eksikliği, eleştirel okuma becerisi eksikliği ve araştırma becerisi eksikliği olarak tanımlamışlardır.

Şekil 2.

Lisansüstü öğrencilerin akademik okuryazarlık becerisi eksikliğine ilişkin görüşleri



K5 bilimsel etik konusundaki bilgi eksikliğine ilişkin şu ifadeleri kullanmıştır: “Zorluğu yaratanların nasıl zorluklar yarattı bize akademik metin nasıl yazılır onu öğretmediler. İntihal nedir bunu öğretmediler, işte akademik ahlak nedir bunu öğretmediler. İyi bir literatür nasıl tanınır bunu öğretmediler. Yapacağımız çalışmanın alan yazında uluslararası alan yazında nasıl bir etki yaratıp yaratamayacağını tartmayı öğretmediler. Bunları biz kendimiz öğrendik ve zorluğu çıkartanların çıkartmış olduğu engeller bunlar”. Araştırma metodolojisi hakkındaki bilgi eksikliğine ilişkin K4 şu şekilde açıklama yaparken “İlk defa kullandığım bir yöntem de ve metotta bir bilimsel çalışma yapıyorsan burada yöntemin belirlenmesi, verilerin toplanması, yorumlanması, nitel kısımlarında özellikle zorluk yaşıyorum. Bazen danışmanımın desteğine veya diğer akademisyenlerin desteğiyle ihtiyaç duyuyorum. Özellikle yeni bir alana ilk defa giriş yapmışsam oradaki literatüre hâkim olma kısmında derinlemesine okumalar yaparken bazen zorlanabiliyorum. Yani çok zorlanmaktan kastım çok fazla vaktimi alabiliyor. Onun haricinde karşılaştığım zorluklar olarak. Yani tartışma kısmını yazarken zorlandığımı hissediyorum. Genellikle yöntem ve bulgular kısmında çok zorlanmıyorum. Ancak tartışma ve giriş kısmını yazıp derleyip literatüre uygun şekilde yazarken kendimde eksiklikler olduğunu ve çok yavaş ilerlediğini söyleyebilirim. Bu beni zorluyor diyebilirim.”. K1 ise akademik yazma konusunda yaşadığı eksikliğe ilişkin şu şekilde açıklama yapmıştır: “Ne kadar lisans düzeyinde eğitim almış olursak olalım. Hepimiz makale düzeyinde metinler yazarak mezun olmuyoruz ya da çok iyi metinler yazarak mezun olmuyoruz. Çünkü nasıl yazılacağı hakkında pek bilgimiz yok”. Buna ek olarak K6: “Tamam bir sürü yayın var ama bunlara nasıl erişilecek ya da kişi acaba doğruyu yayınlara ya da kendine ihtiyacı olduğu yayınları erişebilecek. Hani aradığını bulma problemiyle bile karşılaştık hocam. Bunları da tamamlıyorsa, kişi artık işin en son boyutu yazmak için kendini o masanın başına oturtmak.” şeklindeki ifadesiyle akademik okuryazarlık becerisi öğelerinden eleştirel okuma konusunda eksiklikler yaşadığını belirtmiştir. K1 ise araştırma becerisi konusunda eksiklikler yaşadığını “Hocam bana işte hani bir konu bul dediğinde bulamıyordum ama o benim tamamen kendi yetersizliğimden kaynaklanıyordu. Çünkü böyle okumalar yapmıyordum. Sizde takdir edersiniz, insanlar okudukça mesela o alandaki boşluğu fark ediyor ya da bir çalışma okuyor. Bu çalışmanın şu yönünü de araştırılabilir diyor. Merak sarıyor, hani aklına insan kendini geliştirdikçe araştırma konusu belirliyor ve konuyu belirlediğinde araştırma ihtiyacı hissediyorsunuz ve bu seni ister istemez araştırma yapmaya teşvik ediyor. Benim mesela en büyük akademiye başlarken en büyük sorunum bir konu bulmakta oldukça zorlanıyordum ama dediğim gibi sonra bunun kendi eksikliğim olduğunu fark ettim ve şu an tezim için de okumalar yapıyorum ve bir sürü araştırma konusu çıkıyor.” ifadeleriyle belirtmiştir.

Katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştıklarını belirttikleri sorunlar arasında uygulama izni almada yaşanan sorunlar, ekonomik sorunlar ve veri tabanlarına erişim gibi araştırma sürecinde karşılaşılan sorunlar yer almaktadır. Katılımcılardan K1 “Mesela olur yazısı çıkıyor ama okul müdürü izin vermiyor, okul müdürü izin verse, öğretmen arkadaş izin vermiyor mesela hani böyle bir engele takılıyorsunuz...” şeklindeki ifadesi ile uygulama izni almada

yaşanan sorunlara vurgu yaparken, K7 ekonomik sorunlar ile ilgili şu cümleleri dile getirmiştir: *“Ben yüzde yüz kendimi akademiye veremiyorum ben. Askerden geldim, iş kaygısı var. Bir de toplum okuyup da ne yapacaksın demeye başladı. Hani iş konusu beni yoruyor. Akademiye de kendimi vermemi engelliyor. Yani ekonomik problemlerden dolayı sonuçta bir gider oluyor, kitaplardır, zamanda bir gider. Sonuçta zaman ayıramıyorsunuz. İşsizim kitap çok gider oluyor. Tez yazıyorum mesela kitap ihtiyacım var kitap alacağım dünya para makalelere daha çok ağırlık veriyorum. Onlar yine internetten ulaşabildiğimiz için o yüzden ekonomik... Çünkü lisans okumuşum ben iş yok yükseğini okuyorum yine iş garantisi yok ama atıyorum ön lisans ya da lise mezunu arkadaşlarım yuvasını kurdu işi var, arabası var. Yani toplumda artık eskiden de oku çoban mı olacaksın derken şimdi okuma çoban ol demeye başladı”*. Katılımcılardan K2 *“Araştırma yapma sürecinde bilimsel bir çalışmada dediğim gibi fakülte dışı erişim kaynaklarında zorlanıyorum. Çünkü bazı işte üniversitelerin, özellikle büyük üniversitelerin açık erişim kaynaklarına olanağı daha fazlayken küçük üniversitelerde bu biraz daha az olabiliyor ve biz bunları maddi olarak şahsen karşılamak durumunda kalabiliyoruz. O biraz süreci zorlaştırabiliyor.”* şeklindeki ifadesiyle veri tabanlarına erişim sorununu dile getirmiştir.

Öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşadığı bir diğer önemli sorun ise acil uzaktan eğitime geçişten kaynaklanan sorunlar, depremden kaynaklanan sorunlar ve COVID-19 pandemisinden kaynaklanan sorunlar gibi afet kaynaklı sorunlardır. K2 *“Hem online eğitime geçilmiş olması dolayısıyla hem de uzaktan sürecin işliyor olması dolayısıyla çok verim aldığımı ya da akademik bağlamda beklentilerimi karşılayabildiğimi söyleyemem oranın.”* şeklindeki ifadesiyle acil uzaktan eğitime geçilmesinin lisansüstü eğitimden beklenen akademik beklentilerinin karşılanamadığını belirtmiştir. Katılımcılardan K4 ise hem COVID-19 pandemisi hem de lisansüstü eğitim gördüğü ilin deprem bölgesi olması sebebiyle yaşadığı zorlukları şu şekilde ifade etmiştir: *“Yüksek lisans dönemim, 2020 Elazığ Depremi ve Covid-19 pandemisine denk gelmişti. Önce deprem nedeniyle yüksek lisans derslerim aksamış ve psikolojik olarak araştırmalarım odaklanmakta zorlanmıştım. Pandemi döneminde ise verilerimi yüz yüze toplayamadığım için Google Form kullanmak zorunda kalmıştım. COVID-19 sürecinde örneklem grubumu oluşturan lisans öğrencileri derslere uzaktan eğitim yoluyla katıldığı ve devam zorunlulukları olmadığı için yeterli veriye ulaşmada sorunlarla karşılaşmıştım. Benzer şekilde doktora ders dönemimde Kahramanmaraş merkezli depremler meydana geldi. Afet bölgesinde yer alan şehirlerden birinde yaşamak hem psikolojik olarak hem de fiziksel açıdan birçok sorunla karşılaşmama neden olmuştu. Depremlerden sonra en az iki ay boyunca bilimsel herhangi bir şeyle ilgilenemedim. Doktora derslerim ve bilimsel araştırmalarım tamamı kesintiye uğradı. Tekrar akademik motivasyonumu sağlamam ise çok zor oldu”*. K1 ise *“Çok hızlı başlamıştım pandemi girdi sonra benim konum böyle hani çocuklarla temas gerektiren böyle yani uygulamalı çalışmalara dayanan bir şeydi ve pandemi buna izin vermedi. Dolayısıyla iki defa konum değişti... Sonra yine okular açıldı ama yine pek Milli Eğitimde bu tarz etkinliklere izin vermediler. Yani rahat bir, bir buçuk yıl kafadan gitti benim. Tabii bu benim motivasyonumu olumsuz etkiledi. Bu tarz engellerden dolayı ben biraz şey yaptım.”* şeklindeki ifadesiyle Covid-19 pandemisinin araştırma sürecini sekteye uğrattığını ve bu sürecin araştırma motivasyonunu da olumsuz etkilediğini ifade etmiştir.

3.5. Lisansüstü Öğrencilerin Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri

Katılımcılar, lisansüstü süreçte birçok sorun yaşadıklarını ve bu sorunların akademik okuryazar bireyler olmalarının önünde bir engel teşkil ettiğini ifade etmişlerdir. Lisansüstü öğrencilerin bu sorunlara yönelik çözüm önerilerine Tablo 4'de yer verilmiştir.

Tablo 4.

Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri

Tema	Kategori	Kod	Katılımcılar
Lisansüstü Eğitim Sürecinde Yaşanan Sorunlara Yönelik Çözüm Önerileri	Lisansüstü Öğretim Programlarına Yönelik Öneriler	Akademik Okuryazarlık Ders Olarak Okutulmalı	K1, K2, K3, K4 ve K5
		Eleştirel Okuma Becerisi Eğitimi Verilmeli	K6
		Akademik Dil ve Üslup Eğitimi Verilmeli	K3 ve K7
	Politika Yapıcılara Yönelik Öneriler	Bilimsel Kaynaklara Erişim Ücretsiz Hale Getirilmeli	K2 ve K4
		Ekonomik Destek Sağlanmalı	K1, K4 ve K7
		Kurumlar Arasındaki İşbirliği Artırılmalı	K4, K5 ve K8
		TÜBİTAK Eğitimlerinin Kontenjanları Artırılmalı	K4
		İstihdam Alanları Sağlanmalı	K1
		Yurt Dışı Deneyim İmkânı Sunulmalı	K4
		Araştırma Görevlilerinin İş Yükü Azaltılmalı	K2
	Öğretim Elemanlarına Yönelik Öneriler	Danışmanlık Sistemi Daha Nitelikli Hale Getirilmeli	K2 ve K8
		Öğretim Üyelerinin Akademik Okuryazarlığı Geliştirilmeli	K1 ve K8
	Lisansüstü Öğrencilere Yönelik Öneriler	Araştırma Yapmaya Vakit Ayrılmalı	K2, K3 ve K6
		Yabancı Dil Eğitimine Önem Verilmeli	K1
Bilimsel Araştırma Yöntem Bilgisi Artırılmalı		K1	

Tablo 4 incelendiğinde, katılımcıların lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik çözüm önerileri; “lisansüstü öğretim programlarına yönelik öneriler”, “politika yapıcılara yönelik öneriler”, “öğretim elemanlarına yönelik öneriler” ve “lisansüstü öğrencilere yönelik öneriler” olmak üzere dört kategori altında toplandığı görülmüştür. Akademik okuryazarlık ders olarak okutulmalı (K1, K2, K3, K4 ve K5), eleştirel okuma becerisi eğitimi verilmeli (K6), akademik dil ve üslup eğitimi verilmeli (K3 ve K7) gibi lisansüstü öğretim programlarına yönelik öneriler verildiği görülmektedir. Katılımcılardan K3: *“Kesinlikle üniversitelerde, yükseköğretimde alan derslerine geçmeden önce akademik okuryazarlık becerilerinin üzerine öğrencilerin belli bir dönem ders alması gerektiğini, daha sonra alan derslerine geçmesi gerektiğini düşünüyorum. Çünkü siz akademik okuryazarlık becerilerini yüksek lisans veya doktora eğitim sürecinin sonunda farkına vardığınızda maça 5-0 yeniden başlıyorsunuz. Ne yazık ki Türkiye’de genel gözlemim olarak birçok öğrencinin bu sıkıntıyı çektiğini görüyorum.”* ifadeleriyle akademik okuryazarlığın bir ders olarak okutulması gerektiğini belirtirken; K6 ise *“Hocam akademik okuryazarlık becerisini tüm ülkemiz çerçevesinde de akademik çerçevede çok fazla üzerine durulduğunu ya da irdelendiğini düşünmüyorum. Hani en azından farkındalık olarak okuma becerisi bence küçük yaşta aşılanabilirse hem şeylere hani hem yeni başlayanlara hem de ilerleyenlere bence bu bir tık zaten alır, gün alır yürür diye düşünüyorum.”* diyerek eleştirel okuma becerisinin küçük yaşlardan itibaren bireylere kazandırılması gerektiğinin önemine vurgu yapmıştır.

Lisansüstü öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik bir diğer çözüm önerisi, politika yapıcılara yöneliktir. Öğrenciler, bilimsel kaynaklara erişim ücretsiz hale getirilmeli (K2 ve K4) ekonomik destek sağlanmalı (K1, K4 ve K7), kurumlar arasındaki işbirliği artırılmalı (K4, K5 ve K8), TÜBİTAK eğitimlerinin kontenjanı artırılmalı (K4), istihdam alanları sağlanmalı (K1), yurt dışı deneyim imkânı sunulmalı (K4) ve araştırma görevlilerinin iş yükü azaltılmalı (K2) gibi politika yapıcılara yönelik önemli önerilerde bulunmuşlardır. Öğrencilerden K4 bilimsel kaynaklara erişim ücretsiz hale getirilmeli önerisini şu şekilde açıklamıştır: *“Akademik*

okuryazarlık becerilerini geliştirmek için özellikle üniversite veri tabanımızın daha geniş bir yere sahip olması gerektiğine inanıyorum. Hâlihazırda üniversitemiz tarafından Turca Academy adlı bütün bilimsel kitaplara ulaşabileceğimiz bir platform bizlere ücretsiz olarak sunuluyor. Bunu ek olarak bazı EBSCO gibi veri tabanları ücretsiz bir şekilde üniversite tarafından sağlanmış durumda. Ancak birçok uluslararası indeksi ve veri tabanına ulaşma konusunda hala üniversitemin çok büyük eksiklikleri olduğunu düşünüyorum". Öğrencilerden K7 ekonomik problemlere ilişkin "Şimdi şöyle, ben yüzde yüz kendimi akademiye veremiyorum. Askerden geldim, iş kaygısı var. Bir de toplum okuyup da ne yapacaksın demeye başladı. Hani? İş konusu beni yoruyor yani bunun çözülmesi gerek. Akademiye de kendimi vermeme engelliyor. Yani ekonomik problemlerden dolayı sonuçta bir gider oluyor, kitaplardır, zamanda bir gider. Sonuçta zaman ayıramıyorsunuz. İşsizim kitap çok gider oluyor. Tez yazıyorum mesela kitap ihtiyacım var. Kitap alacağım dünya para makalelere daha çok ağırlık veriyorum. Onlar yine internetten ulaşabildiğimiz için o yüzden ekonomik. Çünkü lisans okumuşum. Ben iş yok yükseğini okuyorum yine iş garantisi yok. Ama atıyorum ön lisans ya da lise mezunu arkadaşlarım yuvasını kurduğu işi var, arabası var. Yani toplumda artık eskiden de oku çoban mı olacaksın derken şimdi okuma çoban ol demeye başladı." şeklinde görüşlerini ifade ederek ekonomik destek sağlanması yönünde bir öneride bulunmuştur. Katılımcılardan K8 kurumlar arası işbirliği artırılmalı koduna ilişkin "Aslında üniversitelerin de milli eğitimin de bu bilimsel araştırmalar noktasında işbirliği yapması gerekir. Yani yüksek lisans öğrencilerini desteklemesi gerektiğini düşünüyorum." şeklinde öneride bulunmuşken; K4 ise "Buna ek olarak TÜBİTAK tarafından gerçekleştirilen eğitimlerde belli bir kontenjan yer alıyor. Bu kontenjanlarda çok iyi eğitimler olmasına rağmen bazen başvurularımız reddedilebiliyor. Bu tarz proje sayılarını artırılması yine AYEUM gibi kendi başımıza videolar izleyerek akademik okuryazarlık becerilerimizi geliştirebilecek platformların sayısının artırılması ve buradaki konuların sayısının artırılmasına ihtiyacım olduğunu düşünüyorum" ifadesiyle TÜBİTAK eğitimlerinin kontenjan sayılarının artırılmasını ve dijital araştırma platformlarının sayısının artırılması gerektiğini ifade etmiştir.

Lisansüstü öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlara yönelik bir diğer çözüm önerisi, öğretim elemanlarına yöneliktir. Öğrenciler öğretim üyelerinin akademik okuryazarlığının geliştirilmesi (K1 ve K8) ve danışmanlık sisteminin daha nitelikli hale getirilmesini (K2 ve K8) çözüm önerisi olarak sunmuşlardır. Öğrencilerden K4: "2237 projelerine daha fazla ağırlık önem verilmesi ve eğiticilerin eğitime odaklanması gerektiğini düşünüyorum" ifadesiyle eğiticilerin eğitime odaklanılarak öğretim üyelerinin akademik okuryazarlıklarının geliştirilebileceğini belirtmiştir. Danışmanlık sisteminin daha nitelikli hale getirilmesine yönelik K2 "Bir de yani danışman hocalar mesela neye göre atanıyor? Yani danışman hocamın uygunluğunu ölçen bir kriter var mı? Ne kadar akademik süreç yönetmiş ya da yönettiği süreçte onların da bir takip gibi bir durumu söz konusu olursa belki böyle bir şey de yapılabilir ya da danışman hoca atanırken ki süreci belirleyen bazı kriterler olursa bu da süreci çözer yani süreçte kolaylaştırıcı olabilir diye düşünüyorum." şeklinde görüşlerini açıklamıştır. Danışmanlık sisteminin daha nitelikli hale getirilmesine yönelik öğrencilerin beklentileri, danışmanların daha fazla vakit ayırması (K2 ve K7), bilimsel etik konusunda bilgilendirme yapılması (K5), akademik üslup geliştirme konusunda yardımcı olunması (K1 ve K4), network oluşturma noktasında yardım edilmesi (K4 ve K8), işbirliği ile çalışılabilmesi (K3), etkili iletişim kurulabilmesi (K2 ve K6) ve araştırma sürecinde mentorluk yapması (K2, K5 ve K8) şeklinde sıralanabilir. Öğrencilerin danışmandan beklentilerine ilişkin K5 bilimsel etik konusunda bilgilendirme yapılmasının eksikliğini yaşadığını belirterek şu açıklamalarda bulunmuştur: "Daha sonra akademik etik nedir, ahlak nedir? Ben yüksek lisans öğrenimimde bunu görmedim. Doktora öğrenim de bunun dersini de almadık biz. Ben kendi çabalarımla bir akademik metin nasıl yazılır, nasıl intihal yapılmaz çabasına girdiğimde hani bunu öğrendim? Yani bunları öğrenmen lazım denmesi lazım". K8 danışmanından beklentisinin diğer akademisyenler ile iletişim sağlanması gerektiğine değinerek şu ifadeler ile değinmiştir: "Bunun dışında akademik olarak faydalanabileceğimiz akademisyenleri bunlarla sadece iletişim noktasında birleştirebilmesini

beklerdim. Çünkü ne kadar farklı düşünceyle bir bakış açısıyla yüzleşirsek tabii ki kendimizi geliştirebilmemiz ve sorgulayabilmemiz için aslında daha fazla katkı yapabilir yani. Bu noktada eksikliklerin olduğunu söyleyebilirim". K6 ise danışmanından beklentisinin etkili iletişim kurabilmek olduğunu şu şekilde ifade etmiştir: "Hocam bence öncelikle iletişime açık olması hani istişare dediğimiz bir kültür vardır ya. Hani karşındakinin fikirlerini dinlemek ya da ondan fikir alışverişi beklersin. Hani öncelikle ilk beklentim bu". Son olarak K2 danışmanından beklentisinin mentörlük yapması olduğunu belirterek düşüncesini şu şekilde açıklamıştır: "Nasıl neler okudun? Şöyle bir çalışma çıkmış, okudun mu gibi bir diyalogu arkadaşlarımla kurmak yerine aslında bana mentörlük yapabilecek bir hocam aracılığıyla yapmayı tercih ederdim. Böyle bir beklentim olabilirdi beni ilgili kaynaklara yönlendirebilir. Süreçlerle ilgili dönütler düzeltmeler verebilir".

Lisansüstü öğrencilerin eğitim süreçlerinde yaşadığı sorunlara ilişkin son çözüm önerileri ise lisansüstü öğrencilere yönelik öneriler başlığı ile kategorilendirilmiştir. Bu konuya ilişkin katılımcıların lisansüstü öğrencilere yönelik önerileri araştırma yapmaya vakit ayırmalı (K2, K3 ve K6), yabancı dil eğitimine önem verilmeli (K1) ve bilimsel araştırma yöntem bilgisi artırılmalı (K1) olmak üzere üç başlık altında toplanmıştır. Öğrencilerden K2 "*Zamanla gelişecek bu beceriler ama oturduğumuz yerden gelişmeyecek. Çünkü bazı yöntemler ya da akademik okuryazarlığa ilişkin becerilerin gelişmesi için biraz onları uygulamak gerekiyor yani. Akademik anlamda okuma yapmadan ya da yazma yapmadan o becerinin gelişmesini bekleyemem. Dolayısıyla bunlarla birazcık daha fazla haşır neşir olarak çözebilirim bu durumu. O yüzden öncelikle birazcık zamana ihtiyacım var ki kendimi yetiştirebileyim.*" şeklindeki görüşleri ile akademik okuryazarlık becerilerinin gelişmesi adına zamana ve pratiğe ihtiyacı olduğunu altını çizmiştir. Katılımcılardan K1 ise yabancı dil eğitimine önem verilmesi gerektiğini "*Dil eğitimi çok önemli her ne kadar yani işte Erasmus'a gitmiş olsam da hani doktora işte YLSY ile falan girmiş olsak da ülkemizdeki kişilerin durumu belli. Akademik beceri kazanmak için de hani böyle uluslararası gelişmeleri yakından takip etmek gerekiyor ama biz birden olayı kaybediyoruz.*" şeklinde ifade etmiştir. Ardından K1 yalnızca dil sorununu çözmek değil bilimsel araştırma yöntemlerine de hâkim olmak gerektiğini şu ifadesi ile desteklemiştir: "*Ve yine tabii ki araştırma yöntemlerine hâkim olmak gerekiyor*".

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma sonuçlarına göre sosyal bilgiler eğitiminin disiplinler arası bir yapıya sahip olması, güncel konuları takip etmeyi teşvik etmesi ve günlük yaşamla yakından ilişkilendirilmesi, öğrencilerin sosyal bilgiler eğitiminde araştırma yapmaya yönelik olumlu bir tutum geliştirmelerine neden olmaktadır. Bununla birlikte lisansüstü öğrencilerin tamamının sosyal bilgiler eğitimine yoğun ilgi gösterdikleri ve dolayısıyla sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitim aldıkları görülmüştür. Alan yazını incelendiğinde sosyal bilgiler eğitimi alanında lisansüstü eğitim gören öğrencilerin akademik okuryazarlığa ilişkin görüşlerini inceleyen sınırlı araştırmaya rastlanmıştır (Elçi Öksüzoğlu, 2023). Ancak sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarını inceleyen çalışmalar, sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik olumlu tutuma sahip olduğunu ortaya koymuştur (Er ve Ünal, 2017; İzgi, 2016; Akpolat, 2023). Bu doğrultuda araştırmanın bu sonucunun alan yazını ile tutarlı olduğu söylenebilir. Türkben ve Satılmış (2022)'a göre lisansüstü eğitim alma isteği öğrencilerin akademik okuryazarlık düzeyleri üzerinde önemli etkiye sahiptir. Bu nedenle öğrencilerin sosyal bilgiler alanında lisansüstü eğitim yapmaya yönelik olumlu bir tutuma sahip olmaları, akademik okuryazarlık becerilerinin gelişmesi için önemli bir önkoşul olabilir.

Katılımcılar akademik okuryazarlığın birçok beceriyi kapsayan bir okuryazarlık türü olduğunu belirtmişlerdir. Onlara göre akademik okuryazarlık; problem çözme, dijital okuryazarlık, bilim insanının temel bir özelliği, okuma ve yazma becerisi, eleştirel düşünme, akademik başarının ön koşulu, akademik üsluba sahip olma, bilgiye erişim ve araştırma gibi çeşitli becerilerle tanımlanmıştır. Kavramın muhtevası gereği birçok beceriyi içermesi ve akademik

okuryazarlık üzerine herkes tarafından kabul görmüş ortak bir tanımın olmaması katılımcıların akademik okuryazarlık tanımlarında çeşitliliğe yol açtığı söylenebilir. Ancak katılımcıların akademik okuryazarlık tanımları ile alan yazının tutarlı olduğu görülmüştür. Nitekim Demir ve Deniz (2020) akademik okuryazarlığı, var olan bilginin farkında olabilme ve bilgiyi etkili şekilde aktarabilmek şeklinde tanımlamıştır. Doru (2018)'ya göre akademik okuryazarlık; dinleme, konuşma, okuma, yazma, yorumlama-analiz etme, netlik kazandırma ve sonuç elde etme becerilerini içeren bir okuryazarlık türü olarak tanımlanmıştır. Benzer şekilde akademik okuryazarlığı akademik başarının ayrılmaz bir parçası (Nikolenko vd., 2021), akademik dürüstlük (Kaye vd., 2023) ve akademik üslup (Doru, 2018) gibi kavramlar ile açıklayan araştırmalar bulunmaktadır.

Katılımcıların tamamı lisansüstü eğitim sürecinde akademik okuryazarlık becerisinin gerekli olduğunu belirtmiştir. Araştırma sonuçlarına benzer şekilde Murray ve Nallaya (2016), tüm öğrencilerin kendi disiplinleri bağlamında akademik okuryazarlık eğitimi almalarının bir ihtiyaç olduğunu belirterek akademik okuryazarlık eğitiminin gerekliliğini vurgulamıştır. Neilson ve King (2023) yükseköğretime başlayan tüm öğrenciler için akademik okuryazarlık becerisine sahip olmanın değerli olduğu sonucuna varmıştır. Jacops (2007) ise akademik okuryazarlığın yükseköğretimde gerekli olduğunu belirterek öğretim elemanlarının akademik okuryazarlık eğitimi konusunda girişimde bulunmaları gerektiğini ifade etmektedir.

Katılımcılara göre akademik okuryazar olan bireylerde bulunması gereken yetkinler; eleştirel düşünme, merak etme, akademik okuma ve yazma, problem çözme, etkili dinleme, doğru bilgiye erişebilme, bilimsel etik, empati kurabilme, dijital okuryazarlık, çevre okuryazarlığı, duyarlı olma, karar verebilme, alan yazını takip etme, araştırma basamaklarını bilme ve yabancı dilde yetkinlikler. Bu yetkinlikler, akademik okuryazar olan bireylerin, eğitim ve araştırma süreçlerinde başarılı olmalarını sağlayacak önemli unsurları içermektedir. Alan yazınında, akademik okuryazar olan bireyin lisansüstü eğitim sürecinde sahip olması gereken yeterliklerin akademik okuma ve yazma (Botha, 2022; Cliff ve Hanslo, 2009), eleştirel düşünme (Elçi, 2022; Svensson, 2022; Türkben ve Satılmış, 2022), etkili iletişim (İbili ve Özbaş, 2011), doğru bilgiye erişim (Özkan Hıdıroğlu ve Tanrıöğen, 2024), dijital okuryazarlık (Türkben ve Satılmış, 2022), bilimsel etik (Ezer ve Aksüt, 2021; Özkan Hıdıroğlu ve Tanrıöğen, 2024), problem çözme (Özkan Hıdıroğlu ve Tanrıöğen, 2024) araştırma basamaklarını bilme (Bayram, 2021; Özkan Hıdıroğlu ve Tanrıöğen, 2024) olduğunu ifade eden çalışmalar bulunmaktadır.

Katılımcılar lisansüstü eğitim süreçlerindeki danışman desteği, bilimsel araştırma dersinin nitelikli işlenmesi, öğretim elemanlarının yurt dışı deneyimine sahip olması ve öğretim elemanlarının istekli olması gibi sebeplerle lisansüstü eğitimlerini olumlu olarak değerlendirebilecekleri unsurlar olduğunu ifade etmişlerdir. Alan yazını incelendiğinde öğretmenlerin (Sarigöz, 2022) ve öğretmen adaylarının (Akpolat, 2023; Demir ve Beşoluk, 2017; Er ve Ünal, 2017; İlhan vd., 2012; İzgi, 2016; Ünal ve İltar, 2010) lisansüstü eğitime karşı olumlu tutuma sahip olduğu araştırmalara rastlanmıştır. İlhan ve diğerleri (2012) ilköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitimin işlevine yönelik tutumlarının olumlu yönde olduğu ancak lisansüstü eğitim yapmaya yönelik isteksiz olduklarını tespit etmiştir. Alabaş ve diğerleri (2012), öğretmenlerin kaydoldukları programın beklentilerini karşılaması ile ilgili olarak programın beklentilerini karşılamadığı şeklinde görüş belirttiği sonucuna ulaşmıştır. Bu araştırma sonuçlarına göre de lisansüstü eğitim gören öğrencilerin lisansüstü eğitimlerini olumlu olarak değerlendirdikleri alanlar olsa da lisansüstü eğitimde birçok sorun ile karşılaştıkları ve bu sorunlar sebebiyle aldıkları eğitimi olumsuz olarak değerlendirdikleri söylenebilir.

Araştırma sonuçları öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde birçok sorun yaşadıklarını ve bu sorunların akademik okuryazar bireyler olmaları noktasında bir engel teşkil ettiğini göstermiştir. Bu sorunlar; öğretim elemanları, öğrenciler, araştırma sürecinde karşılaşılan engeller ve doğal afetler gibi çeşitli nedenlerden kaynaklanmaktadır. Öğrenciler öğretim elemanından kaynaklanan sorunlar arasında öğretim üyelerinin akademik okuryazarlık eksikliği

ve danışman desteğinin yetersiz kalması gibi problemler ile karşılaşmışlardır. Alan yazını incelendiğinde öğrencilerin lisansüstü süreçte öğretim elemanından kaynaklanan problemleri vurgulayan araştırmalara rastlanmıştır (Sayan ve Aksu, 2005). Sayan ve Aksu (2005), öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde birçok problemle karşılaştığını öğretim elemanlarının nitelik sorununun da bu problemlerden biri olduğunu tespit etmiştir. Buna ek olarak öğretim elemanlarının iletişim ve rehberlik eksikliği (Bağrıacık Yılmaz vd., 2017; Polat vd., 2022), danışman ilgisizliği (Arabacı ve Akıllı, 2013; Dilci, 2019; Polat vd., 2022; Turan, 2019), yürüttüğü tez konusuna hakim olmamaları (Alabaş vd., 2012; Varol ve Şeker, 2008) ve öğrenciye zaman ayıramamaları (Kahya ve Koşar, 2023) öğrencilerin lisansüstü eğitimde karşılaştıkları sorunlardır. Hem alan yazının hem de bu araştırmanın sonuçlarının benzerlik göstermesi, öğretim elemanlarının günceli takip etmesi ve ders içeriklerinin güncellemesi gerektiğine işaret etmektedir (Çelik, 2019).

Lisansüstü öğrencilerden kaynaklanan sorunlar; bilimsel araştırma yapmaya vakit ayıramama, araştırma motivasyonunun eksikliği, yabancı dil yetersizliği ve akademik okuryazarlık becerisi eksikliğidir. Katılımcıların çoğu lisansüstü eğitim sürecindeki en önemli sorunlardan birinin lisansüstü öğrencilerin akademik okuryazarlık becerilerinin eksikliği olduğunu belirtmişlerdir. Katılımcılar, akademik okuryazarlık becerisi eksikliğini bilimsel etik konusundaki bilgi eksikliği, araştırma metodolojisi hakkındaki bilgi eksikliği, akademik yazma becerisi eksikliği, eleştirel okuma becerisi eksikliği ve araştırma becerisi eksikliği olarak tanımlamışlardır. Alan yazını incelendiğinde lisansüstü öğrencilerin bu süreçte yaşadığı sorunlar arasında; ekonomik problemler (Sayan ve Aksu, 2005), yabancı dil yetersizliği (Çelik, 2019; Er ve Ünal, 2017), bilimsel araştırma yapmaya vakit ayıramama (Akyürek, 2022; Sayan ve Aksu, 2005; Toprak ve Taşgın, 2017) akademik okuryazarlık becerisi eksikliği (Çelik, 2019; Kahya ve Koşar, 2023) yer almaktadır.

Öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştığı diğer bir sorun ise araştırma sürecinde uygulama izni alma konusundaki sorunlar, ekonomik sorunlar ve veri tabanlarına erişim sorunlarıdır. İlgili alan yazınındaki çalışmalarda da öğrencilerin lisansüstü eğitimlerine devam edebilmek için izin alamadıkları (Avcı ve Akdeniz, 2021), ekonomik zorluklarla mücadele ettikleri (Sayan ve Aksu, 2005; Toprak ve Taşgın, 2017) ve veri tabanlarına erişim konusunda problem (Çelik, 2019) yaşadıkları belirtilmektedir. Özellikle ekonomik zorluklar katılımcıların karşılaştığı en önemli sorunların başında gelmektedir (Kahraman ve Tok, 2016). Sayan ve Aksu (2005) öğrencilerin eğitimlerine devam edebilmeleri için çalışmalarını gerektiğini vurgulamıştır. Katılımcıların görüşlerine göre bu durum akademiye yeterli zaman ayıramamalarına neden olmaktadır.

Öğrencilerin lisansüstü eğitim sürecinde karşılaştığı bir diğer önemli sorun; acil uzaktan eğitime geçişten kaynaklanan sorunlar, depremden kaynaklanan sorunlar ve COVID-19 pandemisinden kaynaklanan sorunlardır. Öğrenciler, deprem ve pandemi gibi acil uzaktan eğitime geçiş gerektiren durumlarda lisansüstü eğitim süreçlerinin kesintiye uğradığını ve bu durumun araştırma motivasyonlarını da olumsuz etkilediğini ifade etmişlerdir. Alan yazını incelendiğinde uzaktan eğitimin zaman ve mekandan bağımsız, esnek bir yapısının olması (Akgün vd., 2013), tasarruf ve pratiklik sağlaması, teknolojik becerilerin gelişmesi (Şahin vd., 2022), online akademik okuryazarlık eğitimi ile her öğrencinin kendi disiplin alanlarında akademik okuryazarlık becerisini geliştirebilmesi (Nallaya ve Kehrwald, 2013), derslerin tekrar izlenebilir olması (Arbour vd., 2015) gibi faktörler öğrencilerin uzaktan eğitimi olumlu olarak değerlendirmesine yol açmıştır. Ancak lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitimle ilgili olumsuz bulduğu yönlerin olumlu bulduğu yönlerden daha fazla olduğu görülmektedir (Güzel ve Özeren, 2021; Şahin vd., 2022). Kaya ve diğerleri (2017), akademisyenlerin uzaktan eğitimin, yüz yüze eğitimin gölgesinde kaldığını, Kahya ve Koşar (2023) öğretim üyeleri ile öğrencilerin iletişim noktasında sorun yaşadıklarını, Güzel ve Özeren (2021), öğrencilerin öğretim üyeleri ve sınıf

arkadaşları ile iletişim eksikliği yaşadığını, derslerin verimsiz ve sıkıcı geçmesi, erişim sorunları ve dikkat dağınıklığı gibi problemler yaşandığını aktarmıştır.

Öğrenciler lisansüstü eğitim sürecinde yaşanan sorunlara yönelik öğretim programlarına, politika yapıcılara, öğretim elemanlarına ve lisansüstü öğrencilere yönelik önerilerde bulunmuşlardır. Katılımcıların çoğu eleştirel okuma becerisi, akademik dil ve üslup eğitiminin verilmesi gerektiğini ve dolayısıyla akademik okuryazarlığın bir ders olarak okutulması gerektiğini ifade etmişlerdir. Lisansüstü öğrencilerin eğitim sürecinde yaşadıkları sorunlar bağlamında politika yapıcılara; bilimsel kaynaklara erişimin ücretsiz hale getirilmesi, ekonomik destek sağlanması, araştırma süreçlerinin sağlıklı ilerleyebilmesi için kurumlar arasındaki işbirliği artırılması, TÜBİTAK eğitimlerinin kontenjanlarının artırılması, istihdam alanlarının sağlanması, yurt dışı deneyim imkânlarının sunulması, araştırma görevlisi olup aynı zamanda lisansüstü eğitim yapanların iş yükünün azaltılması önerilerinde bulunmuşlardır. Öğretim elemanlarına yönelik olarak; akademik okuryazarlık becerilerinin geliştirilmesi ve danışmanlık sisteminin daha nitelikli işletilmesini çözüm önerisi olarak sunmuşlardır. Son olarak lisansüstü öğrencilere yönelik araştırma yapmaya vakit ayrılması, yabancı dil eğitimine önem verilmesi ve bilimsel araştırma yöntem bilgisinin artırılması önerilerinde bulunmuşlardır. Alan yazınında da lisansüstünde karşılaşılan problemlere yönelik akademik okuryazarlık eğitiminin gerekliliğine vurgu yapılmış, öğretim üyeleri ve yöneticilerin bu konuda ilgili farkındalığa sahip olması gerektiği belirtilmiştir (Albertson, 2006; Ticha vd., 2024).

Bu araştırmanın sonuçları doğrultusunda öğrencilerin bilimsel kaynaklara ücretsiz erişiminin sağlanması, ekonomik destek sağlanması ve üniversiteler arası işbirliklerinin artırılması önerilebilir. Üniversitelerde akademik destek ve danışmanlık hizmetlerinin daha etkin hale getirilmesi için eğitim programları düzenlenebilir. Akademik okuryazarlık dersinin zorunlu olarak okutulması sağlanabilir. Buna ek olarak lisansüstü öğrencilerin ekonomik anlamda desteklenebilmesi için stratejiler geliştirilmesi gerektiği söylenebilir. Öğrencilerin bilimsel araştırma yapmaya yönelik motivasyonlarının artırılması için çeşitli teşvik uygulamaları yürütülebilir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Siirt Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Kurulu'ndan 14.09.2023 tarih ve 656 sayı ile etik izin alınmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Abasi, A. R., & Graves, B. (2008). Academic literacy and plagiarism: Conversations with international graduate students and disciplinary professors. *Journal of English for Academic purposes*, 7(4), 221-233. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2008.10.010>
- Akçiğit, U., & Özcan-Tok, E. (2020). *Türkiye bilim raporu*. Türkiye Bilimler Akademisi.
- Akpolat, Ö. (2023). Sosyal bilgiler öğretmenlerinin lisansüstü eğitime karşı tutumları. *International Journal of Progression and Development in Education*, 1(1), 62-76. <https://doi.org/10.5281/zenodo.7651488>
- Aktan, O. (2020). Öğretmenlerin kariyer gelişimi açısından lisansüstü eğitimin değerlendirilmesi. *Yükseköğretim ve Bilim Dergisi*, 10(3), 596-607. <https://doi.org/10.5961/jhes.2020.419>
- Akyürek, M. İ. (2022). Lisansüstü eğitim yapılmamasının nedenleri ve üniversitelerden beklentiler: Bir fenomenoloji çalışması. *Uluslararası Temel Eğitim Çalışmaları Dergisi*, 3(1), 1-8.
- Alabaş, R., Kamer, S. T., & Polat, Ü. (2012). Öğretmenlerin kariyer gelişimlerinde lisansüstü eğitim: Tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar. *E-International Journal of Educational Research*, 3(4), 89-107.
- Albertson, K. (2006). *College student perceptions of expectations for academic literacy in their first term* [Unpublished PhD Thesis]. Indiana University of Pennsylvania.
- Allison, H., & Harklau, L. (2010). Teaching academic literacies in secondary school. *Best practices in ELL instruction*, 129-150.
- Arabacı, İ. B., & Akıllı, C. (2013). Lisansüstü öğretimde öğrenci sorunları. *VI. Ulusal Lisansüstü Eğitim Sempozyumu*, 124.
- Arbour, M., Kaspar, R.W. & Teall, A.M. (2015). Strategies to promote cultural competence in distance education. *Journal of Transcultural Nursing*, 26(4), 436– 440. <https://doi.org/10.1177/1043659614547201>
- Arjulayana, A., & Rachmi, R. (2022). The issues of academic literacy in conversation practice during online learning. *VELES (Voices of English Language Education Society)*, 6(2), 440-452. <https://doi.org/10.29408/veles.v6i2.5137>
- Avcı, F., & Akdeniz, E. C. (2021). Lisansüstü eğitimlerine devam eden okul öncesi ve sınıf öğretmenlerinin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri, yaşadıkları sorunlar ve çözüm önerileri. *Eğitim ve Toplum Araştırmaları Dergisi*, 8(1), 122-141. <https://doi.org/10.51725/etad.840267>
- Ayyıldız, A. (2023). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık düzeyleri ile eleştirel düşünme eğilimlerinin incelenmesi. *Kesit Akademi*, 8(31), 1-24. Doi: 10.29228/kesit.54776
- Baer, J. D., Cook, A. L., & Baldi, S. (2006). The literacy of America's college students. *American Institutes for Research*.
- Bağrıacık Yılmaz, A., Su Tonga, E., & Çakır, H. (2017). Lisansüstü eğitim öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşlerinin değerlendirilmesi. *Gazi Üniversitesi Gazi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 37(1), 1-45.
- Bailey, R. (2018). Student writing and academic literacy development at university. *Journal of Learning and Student Experience*, 1, 7-7.
- Bayar, A., & Duran, E. (2019). Lisansüstü eğitimde nitelik sorunları. *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 7(20), 219-240. <https://doi.org/10.33692/avrasyad.664273>

- Bayram, H. (2021). Nitel araştırma yöntemleri: Sosyal bilgiler lisansüstü öğrencilerinin algısına ilişkin fenomenolojik bir çalışma. *Üniversite Araştırmaları Dergisi*, 4(2), 108-118. <https://doi.org/10.32329/uad.883957>
- Bilikozen, N. (2018). Journey towards academic literacy: An exploration of challenges faced in the first year at university. *The Asian ESP Journal*, 14(7.1), 57-100.
- Botha, W. (2022). Academic literacy skills and the challenge for Australian higher education. *Educational Studies*, 1-21. <https://doi.org/10.1080/03055698.2022.2130178>
- Boylu, E., & Çevik, A. (2022). Academic literacy skills of instructors teaching Turkish as a foreign language. *International Journal of Education and Literacy Studies*, 10(4), 131-138. <http://dx.doi.org/10.7575/aiac.ijels.v.10n.4p.131>
- Butler, G. (2013). Discipline-specific versus generic academic literacy intervention for university education: An issue of impact?. *Journal for Language Teaching= Ijenali Yekufundzisa Lulwimi= Tydskrif vir Taalonderrig*, 47(2), 71-87. <http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v47i2.4>
- Chen, M., Zhang, W., & Zheng, Q. (2023). Academic literacy development and professional identity construction in non-native English-speaking novice English language teachers. *Frontiers in Psychology*, 14. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1190312>
- Cliff, A., & Hanslo, M. (2010). The design and use of 'alternate' assessments of academic literacy as selection mechanisms in higher education. *Southern African linguistics and applied language studies*, 27(3), 265-276. <https://doi.org/10.2989/SALALS.2009.27.3.5.939>
- Çelik, Ş. N. (2019). Lisansüstü eğitim programlarının niteliğinin değerlendirilmesi. F. Tanhan (Ed.) *Lisansüstü eğitim üzerine düşünceler* içinde (s.134-148). Pegem Akademi.
- Daminova, E. R., Tarasova, V. V., & Kirpichnikova, A. A. (2017). Academic writing as a key component of academic literacy. *Turkish Online Journal of Design, Art & Communication*, 7. Doi: 10.7456/1070ASE/070
- Dawa, T., Dhendup, S., Tashi, S., & Rosso, M. A. (2023). Technology literacies and Chat GPT: Perspectives on emerging technology adoption in academic writing, 1-25. doi: 10.13140/RG.2.2.31177.83042
- Defazio, J., Jones, J., Tennant, F., & Hook, S. A. (2010). Academic literacy: The importance and impact of writing across the curriculum--A case study. *Journal of the Scholarship of Teaching and Learning*, 10(2), 34-47.
- Demir, M., & Beşoluk, Ş. (2017). Fen bilgisi öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi. *Sakarya University Journal of Education*, 7(4), 769-781. <https://doi.org/10.19126/suje.408342>
- Demir, S., & Deniz, H. (2020). Akademik Okuryazarlık Ölçeği'nin geliştirilmesi: Geçerlik ve güvenilirlik çalışması. *Kastamonu Education Journal*, 28(3), 1366-1379. doi: 10.24106/kefdergi.4008
- Dilci, T. (2019). Eğitim bilimleri örnekleminde lisansüstü eğitimin niteliksel boyutuna ilişkin görüşler (nitel bir çalışma). *Fırat Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 29(1), 159-179. <https://doi.org/10.18069/firatsbed.538667>
- Doru, M. N. (2018). Akademik okuryazarlık. M. Öztürk (Ed.). *Sosyal bilimlerde etik sorunlar* içinde (s.87-102). Nobel Akademik Yayıncılık.
- du Plessis, C. (2016). Inferences from the Test of Academic Literacy for Postgraduate Students (TALPS). *Southern African linguistics and applied language studies*, 34(1), 1-16. <https://doi.org/10.2989/16073614.2015.1108206>

- Dumford, A. D., & Miller, A. L. (2018). Online learning in higher education: exploring advantages and disadvantages for engagement. *Journal of Computing in Higher Education*, 30, 452–465.
- East, J. (2006). The problem of plagiarism in academic culture. *International Journal for Educational Integrity*, 2(2). <https://doi.org/10.21913/IJEI.v2i2.88>
- Elçi Öksüzoğlu (2023). Akademiye adım atarken: sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin akademik okuryazarlık becerilerine yönelik görüşlerinin incelenmesi. *11. Uluslararası Sosyal Bilgiler Eğitimi Sempozyumu*, 219-220.
- Elçi, İ. (2022). *Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının eleştirel düşünme eğilimleri ile akademik okuryazarlık düzeyleri arasındaki ilişkinin incelenmesi* (Tez No. 758228) [Yüksek Lisans Tezi, Burdur Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi]. YÖK Tez Merkezi.
- Er, H., & Ünal, F. (2017). Sosyal bilgiler öğretmen adaylarının lisansüstü öğretime ilişkin görüşlerinin değerlendirilmesi. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 18(2), 687-707.
- Ezer, F., & Aksüt, S. (2021). Sosyal bilgiler eğitimi lisansüstü öğrencilerinin bilimsel etiğe ilişkin görüşleri. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 20(78), 911-933. <https://doi.org/10.17755/esosder.814551>
- Ferenz, O. (2005). EFL writers' social networks: Impact on advanced academic literacy development. *Journal of English for Academic Purposes*, 4(4), 339-351. <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2005.07.002>
- Festas, I., Seixas, A., & Matos, A. (2022). Plagiarism as an academic literacy issue: the comprehension, writing and consulting strategies of Portuguese university students. *International Journal for Educational Integrity*, 18(1), 1-18. doi:10.1007/s40979-022-00119-8.
- Grabe, W., & Zhang, C. (2016). Reading-writing relationships in first and second language academic literacy development. *Language Teaching*, 49(3), 339-355. <https://doi.org/10.1017/S0261444816000082>
- Güzel, İ., & Özeren, E. (2021). Covid-19 pandemi sürecinin lisansüstü eğitim faaliyetlerine etkisi. *Elektronik Eğitim Bilimleri Dergisi*, 10(20), 167-185.
- Hammer, S. J., & Green, W. (2011). Critical thinking in a first year management unit: The relationship between disciplinary learning, academic literacy and learning progression. *Higher Education Research & Development*, 30(3), 303-315. <https://doi.org/10.1080/07294360.2010.501075>
- Hilsdon, J., Malone, C., & Syska, A. (2020). Academic literacies twenty years on: a community-sourced literature review. *Journal of Learning Development in Higher Education*, 667 (15), 2-47. <https://pearl.plymouth.ac.uk/sc-research/276> adresinden ulaşıldı.
- Hopkins, R. M. Regehr, G., & Pratt, D. D. (2017). A framework for negotiating positionality in phenomenological research. *Medical Teacher*, 39(1), 20-25. <https://doi.org/10.1080/0142159X.2017.1245854>
- Işık, P., & Kana, F. (2023). Lisans ve lisansüstü öğrencilerin akademik okuryazarlık durumları. F. Kana (Ed.) *Türkçe eğitiminde güncel araştırmalar* (ss. 99-119). Holistence Publications.
- İbili, H., & Özbaş, M. (2011). Investigation into the Relationship between Academic Literacy Levels and Communication Skills of Pre-service Teachers. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 12(2), 364-376. <https://dx.doi.org/10.30703/cije.1199899>

- İlhan, M., Sünkür, M. Ö., & Yılmaz, F. (2012). İlköğretim öğretmen adaylarının lisansüstü eğitime yönelik tutumlarının incelenmesi (Dicle Üniversitesi Örneği). *Mehmet Akif Ersoy Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 1(23), 22-42.
- İzgi, S. (2016). Sosyal bilgiler öğretmenliği öğrencilerinin lisansüstü eğitime ilişkin tutumlarının bazı değişkenler açısından incelenmesi (Tez no. 452182)[İnönü Üniversitesi, Yüksek lisans Tezi] YÖK TEZ.
- Jacobs, C. (2007). Mainstreaming academic literacy teaching: Implications for how academic development understands its work in higher education. *South African Journal of Higher Education*, 21(7), 870-881. <https://hdl.handle.net/10520/EJC37399> adresinden ulaşıldı.
- Jin, X., Shen, N., & Qin, J. (2023). Research on cultivating academic literacy of academic graduate students. *Journal of Education and Educational Research*, 4(3), 104-106.
- Johns, A. M., & Swales, J. M. (2002). Literacy and disciplinary practices: Opening and closing perspectives. *Journal of English for Academic Purposes*, 1(1), 13-28. [https://doi.org/10.1016/S1475-1585\(02\)00003-6](https://doi.org/10.1016/S1475-1585(02)00003-6)
- Johnson, E. R. (2009). *Academic language! academic literacy!: A guide for K-12 educators*. Corwin Press.
- Kahya, M., & Koşar, D. (2023). Öğretim üyelerinin lisansüstü öğrencilerden beklentilerinin incelenmesi. *Ege Eğitim Dergisi*, 24(1), 59-74. <https://doi.org/10.12984/eggeefd.1138286>
- Karaman, S., & Bakırcı, F. (2010). Türkiye’de lisansüstü eğitim: Sorunlar ve çözüm önerileri. *Sosyal Bilimler Araştırmaları Dergisi*, 5(2), 94-114.
- Kahraman, Ü., & Tok, N. T. (2016). Eğitim yönetimi denetimi planlaması ve ekonomisi lisansüstü öğrencilerinin aldıkları eğitim hakkındaki görüşleri. *Uşak Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 9(1), 147-164.
- Kaye, H., & Worth, Z. (2023). Transforming academic literacy in an online world: understanding the p word!. *“Yes we can!”—Digital Education for Better Futures*, 18, 168.
- Köse, G. D., Yüksel, İ., Öztürk, Y., & Tomen, M. (2019). Turkish academics' foreign language academic literacy: A needs analysis study. *International Journal of Instruction*, 12(1), 717-736.
- Lear, E., Li, L., & Prentice, S. (2016). Developing academic literacy through self-regulated online learning. *Student Success*, 7(1), 13-23. <https://search.informit.org/doi/10.3316/informit.589249101695769>
- Leki, I. (2017). *Undergraduates in a second language: Challenges and complexities of academic literacy development*. Routledge
- Linares, E., & Blocker, D. (2021). Literacy en Français and à la Française: Socializing students to academic literacy practices in a foreign language. *Foreign Language Annals*, 54(4), 1027-1058. <https://doi.org/10.1111/flan.12589>
- Liu, J., & Pullinger, D. J. (2021). Step up to masters: Supporting the academic skills transition for taught postgraduate students. *Journal of Information Literacy*, 15(3), 100-118.
- Livingston, S. (2021). Academic literacy for deaf postsecondary students through integrated reading and writing instruction. *English Language Teaching*, 14(6), 1-11. <https://doi.org/10.5539/elt.v14n6p1>
- Macnaught, L., Bassett, M., van der Ham, V., Milne, J., & Jenkin, C. (2022). Sustainable embedded academic literacy development: The gradual handover of literacy teaching. *Teaching in Higher Education*, 1-19. <https://doi.org/10.1080/13562517.2022.2048369>

- McWilliams, R., & Allan, Q. (2014). Embedding academic literacy skills: Towards a best practice model. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, 11(3). <https://doi.org/10.53761/1.11.3.8>
- Mukhtarkhanova, A., & Nurlybay, A. (2023). Some challenges in identifying academic literacy among master students. *Вестник КазНУ Серия педагогическая*, 75(2). <https://doi.org/10.26577/JES.2023.v75.i2.02>
- Murray, N., & Nallaya, S. (2016). Embedding academic literacies in university programme curricula: A case study. *Studies in Higher Education*, 41(7), 1296-1312. <https://doi.org/10.1080/03075079.2014.981150>
- Nallaya, S., & Kehrwald, J. (2013). Supporting academic literacies in an online environment. *Journal of Academic Language and Learning*, 7(2), A79-A94. <https://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/view/259> adresinden ulaşıldı.
- Neeley, S.D. (2005). *Academic literacy*. Pearson Education.
- Neilson, S., & King, T. R. (2023). The development of an academic literacies programme for students in Britain and beyond. *Journal of Academic Writing*, 13(2), 1-23. <https://doi.org/10.18552/joaw.v13i2.579>
- Neuman, W. L. (2012). *Toplumsal araştırma yöntemleri: nicel ve nitel yaklaşımlar III. cilt* (5. Basım). Yayın Odası.
- Nikolenko, O., Rebenko, M., & Doronina, N. (2021). Academic literacy: The analysis of first-year Ukrainian University students' errors in essay writing. *Revista Romaneasca Pentru Educatie Multidimensionala*, 13(1Sup1), 279-298. <https://doi.org/10.18662/rrem/13.1Sup1/396>
- Oğuz Haçat, S., & Demir, F. B. (2018). Sosyal bilgiler eğitimi üzerine yapılan doktora tezlerinin değerlendirilmesi (2002-2018). *Avrasya Uluslararası Araştırmalar Dergisi*, 6(15), 948-973. <https://doi.org/10.33692/avasyad.510136>
- Orlando, J., Hanham, J., & Ullman, J. (2018). Exploring intentional use of a technological proxy, Turnitin, to enhance student academic literacy practices. *Australasian Journal of Educational Technology*, 34(4). <https://doi.org/10.14742/ajet.3575>
- Oruç, Ş., & Ulusoy, K. (2008). Sosyal bilgiler öğretimi alanında yapılan tez çalışmaları. *Selçuk Üniversitesi Ahmet Keleşoğlu Eğitim Fakültesi Dergisi*, 26(2008), 121-132.
- Özkan Hıdıroğlu, Y., & Tanrıoğen, A. (2024). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık algılarıyla yaşam boyu öğrenme eğilimleri arasındaki ilişki. *Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(59), 709-725. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1399907>
- Patterson, R., & Weideman, A. (2013). The typicality of academic discourse and its relevance for constructs of academic literacy. *Journal for Language Teaching= Ijenali Yekufundzisa Lulwimi= Tydskrif Vir Taalonderrig*, 47(1), 107-123. <http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v47i1.5>
- Polat, M., Polat, H., Süren, S., Saldüz, İ., Polat, İ., Polat, M., ... & Kılıç, B. (2022). Lisansüstü öğrencilerin lisansüstü eğitime ilişkin görüşleri. *The Journal of International Lingual Social and Educational Sciences*, 8(1), 42-57. <https://doi.org/10.34137/jilses.1093081>
- Sayan, Y., & Aksu, H. (2005). Akademik personel olmadan lisansüstü eğitim yapan bireylerin karşılaştıkları sorunlar üzerine nitel çalışma: Dokuz Eylül Üniversitesi- Balıkesir Üniversitesi. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*(17), 59-66.
- Scholtz, D. (2016). Improving writing practices of students' academic literacy development. *Journal for Language Teaching*, 50(2), 37-55. <http://dx.doi.org/10.4314/jlt.v50i2.2>

- Sevinç, B. (2001). Türkiye'de lisansüstü eğitim uygulamaları, sorunlar ve öneriler. *Ankara University Journal of Faculty of Educational Sciences (JFES)*, 34(1), 125-137. https://doi.org/10.1501/Egifak_0000000052
- Sherekhova, O. M. (2022). Formirovanie akademicheskoi gramotnosti u magistrantov v protsesse izucheniya inos-trannogo yazyka v sfere professional'noi kommunikatsii [Academic Literacy Development among Master's Degree Students in the Process of Studying a Foreign Language in Professional Communication]. *Vysshee obrazovanie v Rossii*, 31(5), 150-166.
- Snow, M. A. (2005). A model of academic literacy for integrated language and content instruction. In *Handbook of research in second language teaching and learning* (pp. 693-712). Routledge.
- Spack, R. (2004). The acquisition of academic literacy in a second language: A longitudinal case study, updated. *Crossing the curriculum: Multilingual learners in college classrooms*, 19-45. <https://doi.org/10.1177/0741088397014001001>
- Svensson, A. K. (2022). Student's challenges and support needs in reaching academic literacies in higher education: In-depth interviews with Swedish students. *International Journal of Educational Methodology*, 8(4), 731-741. <https://doi.org/10.12973/ijem.8.4.731>
- Şahin, Z., Abbak, Y., Aslaner, İ. T., & Yerlikaya, C. A. (2022). Covid-19 pandemisi sürecinde lisansüstü öğrencilerin uzaktan eğitime yönelik görüşleri. *Marmara Üniversitesi Atatürk Eğitim Fakültesi Eğitim Bilimleri Dergisi*, 55(55), 131-154. <https://doi.org/10.15285/maruaeabd.1010258>
- Ticha, I. K., Nakhooda, M., & Obi, U. N. (2024). The student voice on integrative teaching and learning of academic literacy at a South African university of technology. *Discover Education*, 3(1), 1-13. <https://doi.org/10.1007/s44217-024-00096-9>
- Toprak, E., & Taşğın, Ö. (2017). Öğretmenlerin lisansüstü eğitim yapmama nedenlerinin incelenmesi. *OPUS – Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 7(13), 599-615.
- Turan, E. Z. (2019) Yüksek lisans öğrencilerinin kariyer gelişimlerinde lisansüstü tercih sebepleri ve süreçte karşılaştıkları sorunlar [Bildiri sunumu]. *VI. International Eurasian Educational Research Congress*, Ankara, Türkiye.
- Türkben, T., & Satılmış, S. (2022). Öğretmen adaylarının akademik okuryazarlık, dijital okuryazarlık ve eleştirel okuryazarlık becerilerinin çeşitli değişkenler açısından incelenmesi. *Türkiye Eğitim Dergisi*, 7(2), 345-364. <https://doi.org/10.54979/turkegitimdergisi.1159184>
- Ünal, Ç., & İltar, İ. (2010). Sınıf öğretmeni adaylarının lisansüstü eğitime olan tutumları (Fırat, Erzincan ve İnönü Üniversitesi sınıf öğretmenliği ABD örneği). *Atatürk Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, 14(2), 147-164.
- Varol, A., & Şeker, S. (2008). Öğretim elemanlarının etik ihlalleri. *Öğretim elemanlarının etik ihlalleri”, Eğitim Bilimleri Bakış Açısıyla Türkiye Cumhuriyetinde Eğitimin Çağdaş Değerlerle İrdelenmesi Çalışmayı*, 719–734. Ankara Üniversitesi.
- Wilson, I. (2012). *Academic literacy and self-efficacy in adult students preparing for tertiary study* [Doctoral dissertation, The University of Auckland]. The University of Auckland.
- Wingate, U. (2018). Academic literacy across the curriculum: Towards a collaborative instructional approach. *Language Teaching*, 51(3), 349-364. doi:10.1017/S0261444816000264

- Yağız, O., & Yiğiter, K. (2012). Academic writing difficulties and challenges in Advanced Academic Literacy. *The journal of academic social science studies*, 5(8), 1261-1272.
- Yalçın, H. (2022). Bir araştırma deseni olarak fenomenoloji. *Anadolu Üniversitesi Sosyal Bilimler Dergisi*, 22(Özel Sayı 2), 213-232. <https://doi.org/10.18037/ausbd.1227345>
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2021). Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri (12. Baskı). Seçkin Yayıncılık.
- Yükseköğretim Bilgi Yönetim Sistemi. (2023). *2022-2023 Yükseköğretim istatistikleri*. <https://istatistik.yok.gov.tr/>

İletişim/Correspondence

Arş. Gör. İrem Elçi Öksüzoğlu
ieoksuzoglu@firat.edu.tr

A Case Study on Approaching Crisis Management in Schools from a Social-Emotional Perspective

Hatice AĞLIYAN, Ministry of National Education, ORCID ID:0000-0001-7361-2452
Said TAŞ, Suleyman Demirel University, ORCID ID:0000-0002-3013-9084

Abstract

The primary aim of this study is to emphasise the importance of approaching crises in educational institutions from a social-emotional perspective. A detailed literature review revealed that there is no observed approach to crisis management from a social-emotional perspective in Turkish sources. The limited research conducted generally focuses on the emotional intelligence of leaders. In the foreign literature, there are also only a few sources on the subject. Therefore, this study aims to fill the gap in the field and develop a social-emotional approach to crisis management. This qualitative case study describes the process involving a teacher who is a father of two disabled children, and later, one of these children becoming a teacher. Through these case examples, the study highlights how school administrators either made the already difficult lives of these individuals even harder during school crises or how education leaders who understood them emotionally made the process easier. This case study examines incidents between school administrators and teachers in a small province in Turkey. A qualitative case study design was employed, and data collected through unstructured interviews were supported by the literature. This case study was conducted to help reshape school administrators' understanding of crisis management. The crises in the examples discussed in this study were either resolved through education leaders' social-emotional approaches or remained unresolved when such an approach was not developed.

Keywords: Crisis management, Leadership in crisis management, Managing crises from social-emotional perspective



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1490-1508
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1500235

Article Type
Research Article

Received
12.06.2024

Accepted
27.11.2024

Suggested Citation

ağlıyan, H., & Taş, S. (2024). A Case Study on Approaching Crisis Management in Schools from a Social-Emotional Perspective, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1490-1508. DOI: 10.17679/inuefd.1500235

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

Crises, which have persisted as a constant axis from the past to the present, hold significant importance for organizations as they encompass challenges, threats, and opportunities. A crisis is defined as an unforeseen event that threatens stakeholders' expectations, negatively impacts organizational performance, and is unpredictable. Crises in educational settings can jeopardize the well-being, peace, security, and stability of schools and communities. They can expose students, teachers, families, and other school stakeholders to loss, trauma, and bullying. The nature and consequences of crises can vary. Therefore, school principals must be prepared for the unique circumstances of each crisis and respond effectively. During crises, school leaders should support and address the social, emotional, and psychological needs of teachers, students, and other school stakeholders. Providing support for the inner world of teachers, students, school staff, and the community, along with showing genuine, heartfelt concern, can be crucial during a crisis. Considering the individual needs of school stakeholders is important for managing a crisis effectively. For effective crisis management, educational administrators should bear in mind Maslow's hierarchy of needs, ensuring the well-being of school stakeholders from the lowest to the highest levels.

Purpose

The aim of this case study is to enable educational administrators to understand school stakeholders from a social-emotional perspective. This study was conducted to enhance the awareness of school administrators, provide them with a practical, extra-legal approach to crisis management, encourage future leaders to reflect on this teaching case, and emphasize the lessons learned from the consequences of crises.

Method

This study utilized a qualitative design known as case study. The target population of the research comprises public schools located in the city center of Isparta province. The sample of this study consists of a retired classroom teacher with two disabled children and a disabled English teacher. The data in this study were collected through unstructured interviews, a type of qualitative data collection technique. The obtained data were analyzed using content analysis, a qualitative analysis method.

Findings

Managing crises from a social-emotional perspective, as emphasized in this case study, can be applicable in various fields, sectors, regions, and schools. In this case study, the researcher developed a key model for approaching crises from a social-emotional perspective and attempted to determine the effectiveness of this model in managing crises in schools based on example cases. In these examples, the approaches of educational administrators to crisis management vary. While the school principal of Hasan, the special education director of Serap, the teacher high school principal, and the governor did not intervene in the crisis, the provincial directors of national education were consistently solution-oriented. The outcome of crises that were not effectively managed and resolved led to the teacher's retirement. Although it may be challenging to anticipate certain crises, the crises encountered in the schools mentioned in these examples can be considered foreseeable. The fact that a teacher has two disabled children implies that this situation would have significant implications for the school environment.

Discussion & Conclusion

This study was conducted to raise awareness among school administrators, provide them with a practical, extra-legal approach to crisis management, encourage future leaders to reflect on this teaching case, and emphasize the lessons learned from the consequences of

crises. The primary issue that caused Hasan to become anxious, stressed, tense, and aggressive was not having disabled children but rather not being understood by school administrators. His expectation during this challenging process was a degree of empathy, understanding, and tolerance. Had the school administrators provided emotional support or helped him access it when needed, the teacher's psychological well-being would have been secured. In some instances, programs, procedures, regulations, and directives may be effective in crisis management, while in others, it may be necessary to approach crisis management from a social-emotional and empathetic perspective. Indeed, the crises described in this study were not resolved through regulations. On the contrary, they were resolved through educational leaders' social-emotional understanding, or they remained unresolved where such a perspective was not developed. It is the responsibility of educational leaders to maintain this delicate balance. Leadership mistakes can also occur during a crisis; therefore, learning from both effective and ineffective decisions is crucial to overcoming the most challenging times.

Okullardaki Kriz Yönetimine Sosyal-Duygusal Açından Yaklaşma Üzerine Bir Vaka Çalışması

Hatice ÇAĞLIYAN, Millî Eğitim Bakanlığı, ORCID ID:0000-0001-7361-2452

Said TAŞ, Süleyman Demirel Üniversitesi, ORCID ID:0000-0002-3013-9084

Öz

Bu çalışmanın temel amacı, eğitim kurumlarında meydana gelen krizlere sosyal-duygusal açıdan yaklaşmanın önemini vurgulamaktır. Ayrıntılı literatür araştırması sonucunda Türkçe kaynaklarda kriz yönetimine sosyal-duygusal açıdan bir yaklaşım gözlenmemiştir. Yapılan kısıtlı sayıda araştırmada genellikle liderlerin duygusal zekâsına vurgu yapılmıştır. Yabancı literatürde ise, konu üzerine sınırlı sayıda kaynak mevcuttur. Bu sebeple, alandaki boşluğu doldurmak ve kriz yönetimine sosyal-duygusal açıdan bir yaklaşım geliştirmek amaçlanmıştır. Bu nitel vaka çalışmasında, iki engelli çocuğa sahip bir öğretmen baba ve daha sonrasında engelli çocuğunun birisinin öğretmen olması ile gelişen süreç anlatılmaktadır. Örnek olaylar üzerinden okuldaki krizler süresince hâlihazırda zor olan hayatlarını okul yöneticilerinin nasıl daha zor bir hale getirdikleri ya da onları duygusal açıdan anlayan eğitim liderlerinin süreci nasıl daha kolay hale getirdikleri vurgulanmak istenmiştir. Bu vaka çalışması, Türkiye’de küçük bir ilde yaşanmış eğitim yöneticileri ve öğretmenler arasındaki örnek olayları ele almaktadır. Bu çalışmada nitel bir desen olan vaka (örnek olay) incelemesi kullanılmıştır. Vaka incelemesi deseninde yapılandırılmamış görüşme tekniği ile toplanan veriler, literatür ile desteklenmiştir. Bu vaka çalışması, okul yöneticilerinin kriz yönetim anlayışlarını yeniden şekillendirmelerine yardımcı olabilmek amacı ile gerçekleştirilmiştir. Bu çalışmada anlatılan örnek olaylardaki krizler, eğitim liderlerinin durumlara sosyal-duygusal yönden yaklaşımları ile çözülebilmıştır ya da krizlere sosyal-duygusal bir bakış açısı geliştirilmediği noktada çözümsüz kalmıştır.

Anahtar Kelimeler: Kriz yönetimi, Kriz yönetiminde liderlik, Sosyal-duygusal açıdan krizleri yönetmek



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1490-1508
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1500235

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
12.06.2024

Kabul Tarihi
27.11.2024

Önerilen Atıf

Çağlıyan, H., & Taş, S. (2024). Okullardaki Kriz Yönetimine Sosyal-Duygusal Açından Yaklaşma Üzerine Bir Vaka Çalışması, *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 24(3), 1490-1508. DOI: 10.17679/inuefd.1500235

1. Giriş

Geçmişten günümüze değişmeyen bir ekseninde yer alan krizler, örgütler için büyük bir öneme sahip olup zorlukları, tehditleri ve olanakları bünyesinde bulundurmaktadır. Kriz; bir ülkede veya ülkeler arasında, toplumun veya bir kuruluşun yaşamında görülen güç dönem, bunalım ve buhran olarak tanımlanmaktadır (Türk Dil Kurumu [TDK], 2023). Pearson ve Clair (1998, s. 60) krizi; düşük olasılıklı, yüksek etkili, örgütün sürdürülebilirliğini tehdit eden, neden, sonuç ve çözüm yollarının belirsizliğinin yanı sıra hızlı karar almayı gerektiren bir olay olarak tanımlamaktadır. Örgütsel krizler; karmaşık ve belirsiz olgulardır, o anda müdahale gerektirebilir, zaman zaman ya da nadiren meydana gelir, sonuçları kötü olabilir ve önemli örgütsel değişiklikler meydana getirebilmektedirler (Pearson & Clair, 1998). Coombs (2007), krizi örgütteki paydaşların beklentilerini tehdit eden, örgütün performansını olumsuz yönde etkileyen ve öngörülemeyen bir olay olarak tanımlamaktadır.

Kriz yönetimi çoğunlukla olumsuz kavramlarla ifade edilirken ve kriz yönetimi planlamasına duyulan ihtiyaçtan bile bahsederken planlamanın olumlu sonuçlarından değil de kriz durumunun olumsuz yönüne odaklanılmaktadır. Kurumlar herhangi bir kriz ile karşı karşıya kaldıklarında onu erteleme yoluna gitmemeli, kriz gelmeden önce onu hissetmeli, gelmesini engellemeye çalışmalı olmazsa da hazırlıklı olmalı, onu en az zararla atlama yolları bulmalı ve hatta kriz durumunu olumluya çevirerek pozitif sonuçlar alabilmektedir (Narbay, 2005, s. 51). Kriz yönetimi esnasında tek tip herkese uyar yaklaşımı uygulanabilir görülmemektedir. Her örgütün kendine ait kültürü ve yönetim tarzları olabilmektedir. Kriz yönetimi planlaması yaparken planlama, süreç ve uygulamalar esnasında başvurulabilecek bir takım genel özellikler olsa da kriz yönetimi planlarının ve süreçlerinin aynı tip örgütler arasında bile farklılıklar göstermesi muhtemeldir. Bu noktada karşılaşılan krizlerden öğrenmeler elde etmek önemli görülmektedir. Kriz yönetim süreci, örgütleri besleyen ve sonraki krizlere karşı tepkileri belirleyen önemli bir öğrenme deneyimi olabilmektedir.

Eğitim ortamlarında meydana gelen krizler, okulun ve toplumun refahını, huzurunu, güvenliğini ve istikrarını tehdit edebilmektedir. Öğrencileri, öğretmenleri, aileleri ve diğer okul paydaşlarını kayba, travmaya ve zorbalığa uğramaya maruz bırakabilmektedir (Smith & Riley, 2012). Krizler, nitelikleri ve sonuçları yönünden çeşitlilik gösterebilirler. Bu durumda okul müdürlerinin, her krizin kendine has koşullarına hazırlıklı olmalarını ve bunlara etkili bir şekilde cevap vermeleri gerekmektedir (Karasavidou & Alexopoulos, 2019). Krizler süresince okul liderlerinin; öğretmenlerin, öğrencilerin ve diğer okul paydaşlarının sosyal, duygusal ve psikolojik ihtiyaçlarını desteklemesi ve onlar ile ilgilenmesi önemli görülmektedir (Mutch, 2015). Okul liderlerinin, kriz esnasında ve sonrasında okul paydaşları üzerinden empatiyi ve desteği eksik etmemeleri; onların sağlığına ve zihinsel refahına önem verdiklerinin göstergesi olmaktadır (Mutch, 2018). Bu çalışmanın amacı, eğitim kurumlarında meydana gelen kriz durumlarına sosyal-duygusal açıdan yaklaşmanın önemini vurgulamaktır. Literatür araştırması sonucunda Türkçe kaynaklarda kriz yönetimine sosyal-duygusal açıdan bir yaklaşım gözlenmemiştir. Yabancı literatürde ise, konu üzerine sınırlı sayıda kaynak mevcuttur. Örneğin Brion (2021) çalışmasında, COVID-19 döneminde okul yöneticilerinin öğretmenleri duygusal açıdan anlama noktasında eksik kaldıklarından bahsetmektedir. Bu çalışmanın sınırlılığı dönemsel bir çalışma olmasıdır. Bu sebeple konuyu daha genellenebilir kılmak, alandaki boşluğu doldurmak ve kriz yönetimine sosyal-duygusal açıdan bir yaklaşım oluşturmak amaçlanmıştır. Bu problem durumuna bağlı olarak alt problemler şunlardır:

- i. Kriz ve kriz yönetimi nedir?
- ii. Okullarda karşılaşılan kriz türleri nelerdir?
- iii. Kriz yönetiminde liderlik unsurunun önemi nedir?
- iv. Okullardaki krizler sosyal-duygusal bir yaklaşım ile nasıl yönetilebilir?

1.1. Kriz ve Kriz Yönetimi

Kriz, örgütleri büyük risk altında bırakan ve çok dikkatli bir şekilde yönetilmediği durumlarda felakete dönüşebilecek olan olguların bütünü olarak tanımlanabilir. Kriz durumu, terör olayları, doğal afetler, insanların sebep olduğu felaketler gibi dış sebeplerden ya da sıkıntılı ürün, yolsuzluk gibi iç sebeplerden kaynaklı beklenmedik durumlar olabilmektedir (Fiksel vd., 2015). Roux-Dufort (2000) krizi; toplulukları, kişileri ve doğal sistemleri yeniden inşa etmeyi gerektiren bir dönüşüm süreci olarak tanımlamaktadır. Örgütsel kriz durumları, karar vermede belirsizlik ve baskı ile tanımlanabilmektedir (Cook & Holt, 2015).

Kriz yönetimi; beklenmeyen bir zamanda meydana gelen, normal zamanlardan farklı niteliklere sahip olan, o krize has bir çözüm ve uygulama geliştirilmesini gerektiren bir yönetim süreci modeli olarak görülmektedir (Aykaç, 2001). Kurumların, kriz ile karşılaştıkları zaman ile normal zamanlarda aldıkları kararlar ve uygulamalar aynı olmamaktadır. Böylece kriz dönemindeki yönetim politikaları da çeşitlilik göstermektedir. Kriz yönetimi farklı uygulamaları da beraberinde getirmektedir (Can, 2005, s. 397). Genel anlamda okullardaki kriz, eğitim-öğretim sürecini aksatan ve onu işlemez hale getiren her türlü durum olarak tanımlanabilir. Okullarda kriz yönetimi, karmaşık problemler ve örgütün amacına ulaşamama durumudur. Okul yöneticilerine göre de, rahat bir şekilde çözümlenemeyen problemlerin bütünüdür (Yıldırım, 2011). Çünkü çıktısı insan olan okullarda ya da farklı kurumlarda her problemin bir krize sebebiyet vermesi muhtemel görülmektedir.

1.2. Okullarda Karşılaşılan Kriz Türleri

Okullarda yönetmesi zor krizler arasında mülteci öğrenci sorunları, şiddet, velilerin olumsuz tutumları, farklı sendikalara üye olma durumları yer almaktadır (Bayar, 2016). Okulu etkileyen toplumsal sorunlar, finansal konular, bürokratik meseleler ve öğretimsel sorunlar kriz oluşturabilir (Wise, 2015). Kriz zamanlarında okul müdürlerinin yönetmesi gereken durumlar arasında refah ve iş yükü, hesap verebilirlik ve özerklik, bireysel ve kolektif, eşitlik ve mükemmellik de bulunmaktadır (Netolicky, 2020). Ekonomik yetersizlikler de krize sebebiyet verebilmektedir (Aslanargun & Bozkurt, 2012). Ayrıca bürokratik problemler de krizlerin kaynağı olabilir (Balci, 2014). Fiziksel yapı sorunları ve kaynak eksikliği problemlere ve krizlere yol açabilecek ayrı bir etken olarak görülebilir (Akbaba-Altun, 2011). Okullarda zaman zaman benzer krizler görülse de genelde her okulda farklı türlerde krizler ortaya çıkabilmektedir.

1.3. Kriz yönetiminde liderlik

Birbirleri ile bağlantılı olan kriz yönetimi ve liderlik örgütsel yeterliliklerdir (Boin & Hart, 2003). Bir örgütün yeterliliği liderinin becerileri ile bağdaştırılabilir ve bu liderin becerileri arasında krizleri yönetme becerisinin de olması liderden beklenen özelliklerden birisi olabilir. Genel anlamda krizler, olağanlığı bozar ve okulların günlük işlevlerinde değişikliklere sebebiyet verebilirler (Taneja vd., 2014). Örgütlerin kriz anında güçlü bir lidere sahip olması, örgütün karşılaşılabileceği zararı en aza indirme noktasında önemlidir (Sommer vd., 2016). Okullar, hiyerarşik düzendeki ast üst ilişkisini devam ettirmeden sorumlu kurumlardır. Bu karmaşık yapının hiyerarşik beklenti ve istekleri doğrultusunda yönetme işi okul müdürü ve yardımcıları arasında paylaşılmış durumdadır. Okul yöneticilerinin amacı, okulda ortaya çıkabilecek kriz durumlarını örgütün amaçları doğrultusunda yönetmektir (Şişman & Turan, 2004). Okul yöneticilerinin okulları etkin bir şekilde yönetmeleri, becerilerini, liderlik özellik ve davranışlarını kurum personeline yansıtmaları gerekmektedir (Bush & Glover, 2003). Kriz yönetimi sadece üst yönetimin onayı ile değil aynı zamanda güçlü bir liderlik ile çözüme kavuşabilir (Mitroff, 2001). Smith ve Riley (2012) krizleri etkili bir şekilde yönetmede liderlerinin sahip olduğu nitelikleri belirlemişlerdir. Bu nitelikler çok iyi bir iletişim becerisine sahip olmak, empati kurabilmek, iyimser olmak, hızlı karar verebilmek, esnek, sezgisel, azimli olmak ve yaratıcı düşünelebilmektir. Ek özellikler, önceki krizler sonucunda öğrenilen bilgileri kullanma becerisi ve bilgiyi sentezleme olarak verilebilir.

1.4. Okullardaki Kriz Yönetimine Sosyal-Duygusal Açından Yaklaşım

Kriz süresince öğretmenlerin, öğrencilerin, okul personeli ve toplumun iç dünyasını desteklemek ve gerçek, içten bir ilgi göstermek önemli olabilmektedir. Bir krize liderlik etmek için okul paydaşlarının bireysel ihtiyaçlarının göz önünde bulundurulması krizi etkin yönetme açısından önemlidir. Bu anlamda okul müdürlerinin, okul paydaşlarının zihinsel-duygusal durumlarını bilmeleri gerekmektedir. Birçok araştırma, okul yöneticilerinin kriz süresince okul paydaşlarının sosyal, duygusal ve psikolojik durumlarına gösterdikleri özen ve dikkat ile sağladıkları desteğin önemini vurgulamaktadır (Bishop vd., 2015; Fletcher & Nicholas, 2016; Mutch, 2018). Ayrıca, okul yöneticilerinin okul paydaşlarına empati göstermelerinin yanında onların duygusal ihtiyaçlarını destekleyecek politika ve kaynak sağlamalarının kriz esnasında ve kriz sonrasında önemi vurgulanmaktadır (LaRoe & Corrales, 2019). Okul yöneticilerinin dikkat ve özeni, okul paydaşlarının sıkıntı sinyallerini fark etme ve bu durumu güvenli bir ortamda tartışmaya fırsat verir. Okul yöneticilerinin, iş ve ev ara yüzünde sosyal duygusal desteğe ihtiyaç duyan okul paydaşlarını fark etmesini sağlayacak eğitim programları ve tarama yöntemlerinin sağlanması gerekmektedir (Fletcher & Nicholas, 2016). Okul paydaşlarının okulda desteğe ihtiyacı olduğu kadar, evde sahip olduğu problemlerin okula yansımaları olacaktır. Bu doğrultuda, okul yöneticileri paydaşların evde var olan büyük problemlerinden haberdar olarak ve onları anlamaya çalışarak destek sağlamaya başlayabilirler.

Literatür incelemesi sonucunda, çoğunlukla öğrencilerin ihtiyaçlarının göz önünde bulunduğu, öğretmenin ihtiyaçlarının, isteklerinin arka planda kaldığı görülebilir. Bu noktada uçaklarda sıklıkla duyulan şu sözü hatırlamakta fayda var: “Kabin basıncı düştüğü zaman oksijen maskeleri çıkar. Lütfen maskeleri takın ve normal şekilde nefes alın. Yanınızda bir bebek ya da çocuk varsa onlara yardım etmeden önce kendi maskenizi takın”. Bu söze eğitim açısından bakıldığında, aslında öğretmenlerin öncelikle kendi iyi oluşlarını sağlamaları daha sonra ise öğrencilerine daha faydalı hale gelebilecekleri şeklinde anlaşılabilir. Bu bağlamda, bir diğer nokta ise okul yöneticilerinin, önce öğretmenlerin istek ve ihtiyaçlarını gidermeleri, sonrasında öğretmenlerin işlerine odaklanarak öğrencilerine faydalı olabilecekleri olarak yorumlanabilir. Bir başka söylem ile okul liderlerin Bloom’dan önce Maslow’a odaklanmaları gerekmektedir (Brion, 2021). Bloom’un (1956) taksonomisinde odak nokta bilgi ve öğretim üzerine olduğundan dolayı, bilgiden ve öğretimden önce Maslow’un (1943) hiyerarşisindeki basamakların tamamlanması gerekmektedir. Kriz zamanlarında etkili bir kriz yönetimi için eğitim yöneticileri Maslow’un (1943) ihtiyaçlar hiyerarşisini hatırlamalıdır. En alt basamaktan başlayarak üst basamağa doğru okul paydaşlarının iyi oluşlarını sağlamalıdır. Okullarda öncelikle öğrencinin fiziksel ihtiyaçları karşılanır, sonrasında psikolojik iyi oluşları sağlanır ve daha sonra öğrenmeler gerçekleşmeye başlar. Öğretmenler içinde durum aynıdır. Fiziksel ihtiyaçlarını karşıladıktan sonra, duygusal açıdan anlaşılma, bir yere ait hissetme gibi ihtiyaçlarının da karşılanması gerekmektedir. Karşılanmayan ihtiyaçlar süreçte problem olarak ortaya çıkabilmektedir.

2. Yöntem

Bu çalışmada nitel bir desen olan vaka (örnek olay) incelemesi kullanılmıştır. Vaka incelemeleri, örnek olayı deneyimleyen bireylerle görüşülerek toplanan nitel verilere dayanmaktadır (Punch, 2005, s. 145). Araştırmanın hedef evrenini Isparta il merkezinde bulunan kamu okulları oluşturmaktadır. Bu çalışmanın örneklemini engelli iki çocuğa sahip emekli bir sınıf öğretmeni ve engelli bir İngilizce öğretmeni oluşturmaktadır. Bu çalışmadaki veriler, nitel veri toplama tekniklerinden biri olan görüşme tekniğinin yapılandırılmamış görüşme türü ile toplanmıştır. Görüşme esnasında tüm konuşmalar katılımcıların onayı ile ses kaydına alınmıştır. Yapılandırılmamış görüşmelerin bir özelliği sınırlandırılmamış olmalarıdır. Böylece çeşitli verileri toplamak için istenilen şekilde uygulama alanına sahip ve öne açıktır. Yapılandırılmamış görüşmelerin bir diğer adı etnografik görüşmedir (Punch, 2005). Bu tür görüşmede, veri toplayan araştırmacının görev tanımı sadece süreci yönetmektir. Görüşmenin yönünü verilen cevaplar,

anlatılan olaylar belirler. Bu görüşme türünde bireysel ve deneysel çeşitlilikler görülebilir (Berg & Lune, 2015). Bu görüşme türü sohbet tarzı görüşme olarak da bilinir. Görüşmeden önce bir plan yapılmaz, o yüzden esneklik. Bu esneklik süreçte araştırmacının yeteneğini gerektirir (Yıldırım & Şimşek, 2013).

Elde edilen verilerin çözümlenmesinde, nitel analiz yöntemlerinden olan içerik analizi tekniği kullanılmıştır. Nitel içerik analizinde çokça betimleme ve açıklamaya yer verilmektedir. İçeriğin görünen yüzüne değil de görünmeyen yüzüne ve mesajlarına ulaşılmaya çalışılmaktadır (Yüksel, 2019, s. 142). İçerik analizi, yazılı ve sözlü materyallerin sistematik ve düzenli bir şekilde incelenmesi olup, insanların söylediklerinin kodlanarak kategorilere ayrılması ve betimlenmesidir (Balci, 2001; Yıldırım & Şimşek, 2005; Neuendorf, 2002; Neuman, 2007). İçerik analizi hem niceliksel hem de niteliksel olarak uygulanabilir. Niceliksel içerik analizinde, katılımcılar tarafından ifade edilen cümlelerin tekrar edilme sıklığı (frekans) belirlenir. Niteliksel içerik analizinde ise, ifadeler niteliklerine göre olumlu, olumsuz ve nötr olarak sınıflandırılır. Bu çalışmada niteliksel betimsel içerik analizi yöntemi tercih edilmiştir. Buna göre, görüşmeler sırasında ses kaydı yapılan örnek olaylar analiz edilerek yazıya dökülmüş, sonrasında örnek olaylardaki kriz yönetiminde başarılı olan eğitim yöneticileri (olumlu sınıflama) ve kriz yönetiminde başarısız olan eğitim yöneticileri (olumsuz sınıflama) şeklinde alanında uzman olan yazarlar tarafından kategorize edilip betimlenmiştir. Araştırma esnasında içerik analizi basamakları takip edilmiştir. Öncelikle problem saptanmış ve içerik belirlenmiştir. Sonrasında, örneklem seçimi yapılmış ve kriz yönetiminde başarılı ya da başarısız olan eğitim yöneticileri kategorilere ayrılmıştır. Son olarak ise, veriler çözümlenmiştir. Görüşme sırasında ses kaydı yapılan örnek olaylar bu teknik ile çözümlenmiştir.

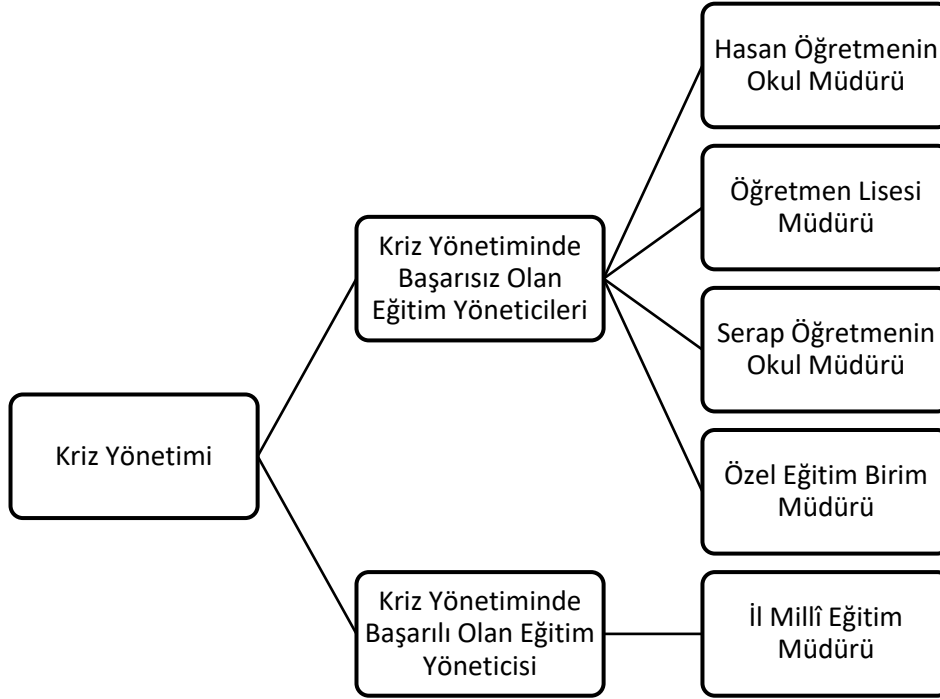
Bilimsel araştırmalarda önemli bir ölçüt de inandırıcılıktır. Bu bağlamda, geçerlilik ve güvenilirlik, araştırmalarda en sık başvurulan kriterlerdir. Nitel ve nicel araştırmaların geçerlilik ve güvenilirlikleri farklı şekillerde ele alınmaktadır (Yıldırım ve Şimşek, 2013). Geçerlilik ve güvenilirlik, daha çok nicel araştırmalarda kullanılırken, Guba ve Lincoln (1982) nitel araştırmalar için inandırıcılık kavramının önemine dikkat çekmiştir. Bu doğrultuda, dört temel kriter belirlemişlerdir: inanılabilirlik, güvenilebilirlik, onaylanabilirlik ve aktarılabilirlik. Bu nitel çalışmada inandırıcılık için tüm görüşme ses kaydına alınmıştır. İnanılabilirlik için etkileşim önemlidir. Süreçte iki öğretmen ile yüz yüze görüşme sağlanmıştır. Aktarılabilirlik, sonuçların başka kişi ya da durumlara aktarılabilmesidir. Genelleme veya uygunluk olarak da ifade edilmektedir (Houser, 2015). Bu araştırmadan elde edilen bulgular tüm eğitim kurumları için genellenebilir niteliktedir. Onaylanabilirlik denetleme anlamına gelmektedir. Onaylanabilirlik için elde kanıtların, belgelerin, ham verilerin, ses kayıtlarının olması gerekmektedir (Holloway & Wheeler, 1996). Çalışmada ses kaydının olması çalışmanın onaylanabilir olduğunu göstermektedir. Güvenilebilirlik ise, birden fazla kişinin araştırmaya dâhil edilmesidir ve verilerin sonuçlarının karşılaştırılmasıdır (Streubert & Carpenter, 2011). Bu çalışma tüm zorlukları beraber yaşayan iki öğretmen ile gerçekleştirildiğinden güvenilebilirlik açısından uygun olarak görülebilir.

3. Bulgular

Bu öğretim vaka çalışmasında, iki engelli çocuğa sahip bir öğretmen baba ve daha sonrasında engelli çocuğunun birisinin öğretmen olması ile gelişen süreç anlatılmaktadır. Örnek olaylar üzerinden okuldaki krizler süresince hâlihazırda zor olan hayatlarını okul yöneticilerinin nasıl daha zor bir hale getirdikleri ya da onları duygusal açıdan anlayan eğitim liderlerinin süreci nasıl daha kolay hale getirdikleri vurgulanmak istenmiştir.

Şekil 1.

Kriz yönetiminde başarılı ya da başarısız olan okul yöneticileri



3.1. Kriz Yönetiminde Başarısız Olan Eğitim Yöneticileri

3.1.1. Öğretmen Baba

Hasan öğretmen, küçük bir il merkezinde bir ilkokulda sınıf öğretmeni olarak görev yapıyordu. Hasan öğretmen müdürlerle çok mücadele eden, aynı zamanda iki engelli çocuğu olan bir öğretmen babaydı. Hasan öğretmen süreçteki bu koşturmaca içerisinde çok stresli, sinirli ve gergin bir öğretmen hâline geldi. Öğretmenin o okulda çok bağırın, suratsız, mutsuz birisi olduğundan bahsediliyordu. Ama ne okul paydaşları ne de yakın aile çevresi onun yaşadıklarını anlamıyorlar, empati yapmıyorlar ve ona yardımcı olmuyorlardı. Okul müdürü, Hasan öğretmenin derste çok bağırmasından dolayı sesinden rahatsız olmamak için onun dersliğini kendi odasından en uzak konuma yerleştiriyordu. Müdür hiçbir zaman bu krizi çözme eğiliminde olmadı. Krizi çözmediği gibi Hasan öğretmen için durumu daha da zor hale getiriyordu, önüne engeller çıkarıyordu. Sadece duygusal açıdan anlamaya çalışsaydı ve hayatta küçük dokunuşlarla ona yardımcı olsaydı Hasan öğretmen süreçte bu kadar yorgun, stresli ve sinirli bir öğretmen olmayacaktı.

3.1.2. Örnek Olay-1

O zamanlar bir öğretmenin rapor alabilmesi için ya da çocuğunu doktora götürebilmesi için önce sağlık ocağına gitmesi gerekiyordu. Sağlık ocağı uygun görürse devlet hastanesine gidebiliyordu. Devlet hastanesi uygun görürse tıp fakültesine ve tıp fakültesi de uygun görürse il dışında bir hastaneye gidebiliyordu. Ben Hasan öğretmen sık sık iki çocuğumu bulduğumuz küçük bir ilden Ankara Hacettepe Tıp Fakültesine götürmek zorunda kalıyordum. Oraya götürebilmek içinde her seferinde aynı işlemlerden geçmek zorundaydım. Bütün o süreçleri tamamlayıp sevki çalıştığım okulun müdürüne getirdiğim zaman müdür, burada refakatçi yazıyor, babası yazmıyor, o zaman ben hizmetlimi de gönderebilirim, seni gönderemem sınıfı boş bırakamam diyordu. Sen bu sevke babası ile refakatçi yazdırıp tekrar getir diyordu. Onu

yazdırabilmek için tekrar o süreçlerden geçmem gerekiyordu. Bu süre zarfında da çok yıpranıyordum. 2 çocuğumu Hacettepe'ye her götürdüğünde doktor bu çocuklar yaşamaz, en geç 20 yaşında ölümler şeklinde ifadeler kullanıyordu. Bunun üzerine okul müdürünün de sıkıntılar çıkarması, beni hiç anlamaması beni çok sinirli, stresli ve sert bir insan haline getirmişti. Kolaylaştırabileceği yere önüme engeller koyan okul müdürü, stresime daha da stres ekliyordu. Bu durum illaki sınıfıma ve öğrencilerime de yansıyor. Ancak, müdür işine karşı sadece görev odaklı bir yaklaşım sergilediği için benim ve öğrencilerin gereksinimleri ve duyguları üzerinde durmuyordu.

3.1.3. Örnek Olay-2

Engelli kızımın puanı tuttuğu için öğretmen lisesine kaydını büyük bir uğraş ve zorlukla yaptırabilmişim. Öğretmen lisesi müdürü engelli olduğu için kızımı okulda istemiyordu. Engelli birisi öğretmen olmaya uygun değil diyerek kayıt etmek istememişti. Ancak, bizim anne baba olarak eğitilmiş olmamız sayesinde öğrenciyi kabul etmek zorunda kalmıştı. Okul müdürü, süreci bize çok zorlaştırmıştı. Tekerlekli sandalye kullanmak zorunda olan kızımı okulun son katı olan 4. kattaki bir sınıfa vermişti. Biz kızımın sınıfının giriş katta olması gerektiğini belirtmemize rağmen müdür prensiplerimden asla vazgeçmem mümkün değil diyordu. Her gün sabah engelli kızımı sırtıma alarak okulun 4. katındaki sınıfa çıkarıyordum. Eşimi hemşire olduğu hastaneye bırakıyordum, diğer engelli çocuğumu da okuluna bırakıyordum. Dersime gecikmeden kendi okuluma gitmem gerekiyordu. Sınıfıma gitmeden zaten bütün enerjimi harcamış oluyordum. Bu süreçte hem kendi müdürüm hem de lisedeki kızımın müdürü zorlu hayatımızı daha da zor hâle getiriyordu. Benim de derse yetişmem gerektiğinden en azından kızımın pazartesi sabah olan törene katılmamasını rica ettim. Ancak müdür kabul etmedi. Katılmak zorunda diyerek, tören sonunda en önde de onun sınıfa gitmesini istiyordu. Engelli olduğu için kızımın sınıfa götürülmesi hâliyle yavaş ve zor oluyordu, okul merdivenlerinin dar olmasından dolayı da diğer öğrencilerin arkada yığılmasına sebep oluyordu ve okulda farklı bir kriz oluşuyordu. Müdür ise bu durumu düzeltmeye bile çalışmıyordu. Amacı engelli öğrenciyi okuldan yıldırıp göndermekti.

3.1.4. Örnek Olay-3

Engelli oğlumun yeni ameliyat olduğu bir sırada, öğretmen ve öğrencilerin okul dışında tarihi bir film seyretmeleri gerekiyordu. Okul bahçesinde sıra olundu, engelli çocuğum benimle aynı okulda eğitim görüyordu. Müdürün yanına giderek kulağına sessizce bir ricada bulundum. Müdür bey oraya kadar oğlum yürüyemez, ben oğlum arabayla götürebilir miyim, dedim. Müdür ise sen sınıfının başına geç, diyerek bağırmişti. O sırada müdürün beni hem duygusal yönden anlamamasına hem de bağırmasına çok sinirlendim. İzin vermese bile sessiz bir şekilde bunu bana ifade edebilirdi. O gün, öğretmenler ve öğrenciler filmin izleneceği yere doğru yürümeye başlamışlardı. Sadece 200 metre gittikten sonra oğlum düşmüştü ve yerden kalkamıyordu. Bu durum karşısında mecbur kalınca oğlum arabaya koyup götürmek için hemen arabama yöneldim. O sırada okul müdürü neden sınıfımın başında olmadığımı sorgulamıştı. Engelli çocuğumun düşmesi bile onu etkilememişti. Bu durum karşısında çok sinirlendim ve gerildim. O sırada oğlum yerden kaldırmadan müdürü kovalamaya başladım. Müdür odasına kaçmıştı ve kapısını kilitlemişti. O sinirli halimle gidip müdürün kapısına tekme attım. Sonrasında yerde yığılıp kalan oğlum alıp filmin seyredileceği yere götürdüm. Ne filmi seyrettiğimin bile farkında değildim. Okula dönünce müdür yardımcısı ve okuldan bir öğretmen arkadaş müdür ile aranızda bir sıkıntı olmuş sanırım gel bir konuşalım, dediler. Müdür kendisini haklı görerek bir süre konuştuktan sonra müdüre beni anlamadığı ifade ettim. Sadece 5 dakika izin vermiş olsaydınız, arabayla çocuğumu oraya götürseydim, sınıfı da bir başka öğretmen arkadaşına emanet etseydim bu sıkıntıların hiç birisini yaşamazdık.

3.1.5. Örnek Olay-4

Okul çıkışı okulda toplantı olacağı bir gün müdürden, aynı okulda olan oğlumun hemen eve bırakıp gelmek için izin istedim. Evim ile okul arası çok yakın bir mesafedeydi. Müdür ise,

toplantıya katılmam gerektiğini ve eve gidemeyeceğimi belirtti. Bunun üzerine oğlumu ilk katta bir yere oturttum ve orada beklemesini söyledim. O gün toplantı uzadıkça uzadı. Oğlumun tuvalete gitmesi gerekiyordu, fakat yardım alamadığı için gidememişti. Oğlumu hafifçe yürüyüp etrafa dayanarak yanındaki çöp tenekesine tuvaletini yapmıştı. Müdür bana biraz hoşgörülü olsaydı, beni biraz olsun anlasaydı, oğlumu eve bırakıp gelseydim, kafamı toplantıya daha iyi verebilirdim.

3.1.6. Örnek Olay-5

O zamanın yönetmeliğine göre günlük planı müdüre her gün dersten önce imzalatmamız gerekiyordu. 2 engelli çocuğumu okula bırakıyor, eşimi işe bırakıyor, kendim okula yetişiyor ve günlük planı derse girmeden önce müdüre imzalatmam gerekiyordu. Eksiksiz planlarımı yapıyordum, fakat sabah koşturmacası arasında değil de 1. dersin sonundaki teneffüste planlarını imzalatmak istemiştım. Okul müdürü hoşgörü ve esnekliği orada da göstermedi. Derse girmeden önce mutlaka planları imzalatmam gerektiğini söyledi. Tek isteğim biraz olsun anlaşılmaktı ve müdürün küçük bir inisiyatif kullanmasıydı.

3.1.7. Örnek Olay-6

Kızım Serap İngilizce öğretmeni olarak küçük bir ilin, küçük bir ilçesinin köyüne atanmıştı. Kızımın öğretmenlik yapabilmesi için dersi olduğu zamanlar o köye götürmek zorunda kalıyordum. Bu durum böyle 2 sene devam etti. Bu durum başka sıkıntılara sebep oluyordu. Bir tane daha bana ihtiyacı olan engelli çocuğum vardı. Serap öğretmenin tayininin il merkezine çıkması için il millî eğitim müdürü ile görüşmeye gidip durumu anlattım. Ben de öğretmenim okula gitmem gerekiyor. Eşim ve diğer engelli çocuğumu da ben bırakıyorum. Kızım köy okulunda öğretmenlik yapmaya devam ederse ben bunları yapamam ve onu götürüp getirmek zorunda kalırım şeklinde kendimi ifade ettim. İl millî eğitim müdürü, tamam biz hallederiz rahat olun şeklinde ifadeler kullandı. Bir süre sonra tayininin gerçekleşmediğini öğrendim ve il millî eğitim müdürü ile konuşmaya tekrar gittim. Şu an içimden elime bir silah alıp buradaki herkesi öldürmek geçiyor, siz bana söz vermemiş miydiniz, neden benim kızımın yine köye gidiyor olduğunu sordum. Millî eğitim müdürü, bir yanlışlık olduğunu, evrakı okumadan imzaladığını, il merkezine görevlendirme yapacağını belirtti. Görevlendirme konusunda yardımcı oldu. Ancak, görevlendirmede de zaman zaman sıkıntılar çıkıyordu. Bu süre zarfında yaşadığım zorluklara daha fazla dayanamayıp emekli olmak zorunda kaldım.

3.1.8. Serap Öğretmen

Serap öğretmen; Hasan öğretmenin kızı, İngilizce öğretmeni, yüksek lisansını tamamlamış, kitap yazmış, dernek kurmuş, dünya çapında kişisel gelişim seminerleri veren, tekerlekli sandalyede hayatını sürdüren bir öğretmendi.

3.1.9. Örnek Olay-7

Doğuştan kas hastası ve engelli bir öğretmenim. İlk atamam küçük bir ilçeye bağlı bir köye yapıldı. Okula ulaşabilmek için merkezde ailem ile yaşadığım evden 50 km uzağa gitmek zorundaydım. 2 yıl orada fiilî olarak çalıştım. Engelli bir kardeşi daha olduğu için o köyde yaşayamıyordum, merkezdeki ailem ile yaşadığım evden gidip gelmek zorunda kalıyordum. Bir yerden başka bir yere gidip gelebilmek için ben ve kardeşim daima birinin gözetiminde olmalıydık. Bu sebeple ailem de o köye taşınamıyordu. Kardeşim o sırada üniversitede öğrenim görmekteydi. Babam onu da okula bırakmak zorundaydı. Bu küçük köyde müdürün yönetiminde uyguladığı tek kolaylık, derslerimi haftada bir gün olacak şekilde programlaması olmuştu. Müdür, maaşımı alabilmem için gerektiği zaman ek çalışmalar da yapmam gerektiğini belirtmişti. Okulun yeri çok güzeldi, yapılan program çok güzeldi fakat okul binası fiziksel açıdan sıkıntılıydı. Okul, engelli bir bireye ya da öğretmene uygun olmayan bina yapısına sahipti. Binada asansör ve klozetin olmaması benim için çok büyük zorluk oluşturuyordu. Binaya babamın kucağında destekle çıkabiliyordum. Rahatsız olduğum zamanlarda rapor alıyordum ve o raporu da müdür

sadece elden kabul edebileceğini söylüyordu. Okula gelebilecek durumum olsa gelebileceğimi belirtiyor ve yöneticilerden anlayış göstermelerini bekliyordum. Yöneticiler ise, bu durum hakkında kesinlikle empati yapmıyorlar ve anlayış göstermiyorlardı. En son il millî eğitim müdürüne giderek durumumu anlattım. O okulda çalışmak istediğimi fakat okulun fiziki yapısının bana uygun olmadığı belirttim. Bu durumun ders durumlarıma da yansıdığını ve görevimi istediğim şekilde yapamadığımdan bahsettim. Gittiğim okulun yolu bozuk ve virajlı bir yoldu. Engelli olmayan bir kişinin bile gitmekte zorlanacağı bir yoldu. Sonunda merkeze görevlendirme ile gelebildim.

3.1.10. Örnek Olay-8

Özel eğitim birimine görevlendirilmişim. Oradaki müdürüm bana engelli olduğum için ve ön yargısından dolayı selam bile vermiyordu. Müdürün bana karşı nedenini bilmediğim bir tepkiselliği vardı. Müdürün, beni orada görmek istemediğini ve sen buraya layık değilsin tavırlarını seziyordum. Benimle kişisel bir sorunu vardı, mobbing yapmaya çalışıyordu. Benim yetiştirilme tarzımın ve karakterimin bu durumun üstesinden gelmede etkili olduğunu düşünüyordum. Ancak bir başkasının bu durumu kolay atlatamayacağından emindim. Bu durumu bana yaşatan kişi de özel eğitim müdürü idi. Bu müdürün işi gereği herkesten çok beni anlaması gerekiyordu. Görevlendirme bitince valiliğe gidip durumumu anlattım. Valilik yardımcı olmadı.

3.2. Kriz Yönetiminde Başarılı Olan Eğitim Yöneticisi (İl Millî Eğitim Müdürü)

İl millî eğitim müdürü bana yardımcı olarak beni merkeze görevlendirdi. İl millî eğitim müdürü bu görevlendirmeyi inisiyatif kullanarak yapmıştı. Özel eğitim birimindeki mobbingden sonra valilik ile görüşmemin de olumsuz sonuçlanmasından dolayı tekrar il millî eğitim müdürü ile görüştüm. İl millî eğitim müdürü inisiyatif alarak, tayinimi il merkezine çıkardığını vali yardımcısını arayarak söyledi. Bu olaydan sonra millî eğitim müdürü valilikten baskı gördü. Valilik ile sorunlar yaşadı. Nihayet tayinim, evime yakın bir okula çıkartıldı.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Bu örnek vaka çalışmasında vurgulanan krizlerin sosyal-duygusal açıdan yaklaşılarak yönetilmesi, birçok alan, sektör, bölge ve okulda uygulanabilir niteliktedir. Araştırmacılar bu vaka çalışmasında krizlere sosyal-duygusal açıdan yaklaşma üzerine kilit bir model oluşturmuş ve okullardaki krizlerin yönetimi esnasında bu modelin etkililiğini örnek vakalardan yola çıkarak tespit etmeye çalışmıştır. Araştırmacılar okullardaki kriz yönetiminin sosyal-duygusal açıdan da yönetilmesine dikkat çekerken özellikle örnek vaka çalışması kullanmak istemiştir. Çünkü Gerring (2004) vaka çalışmasını, nitel çalışmalarda tercih edilebilecek en uygun yöntem olarak ifade etmektedir. Bu örnek vaka çalışmasının amacı, eğitim yöneticilerinin, okul paydaşlarını sosyal-duygusal açıdan anlamalarını sağlamaktır. Bu örnek olaylarda Hasan öğretmeni sinirli, stresli, gergin ve agresif yapan asıl durum çocuklarının engelli olması değil, okul yöneticileri tarafından anlaşılacak olmuştur. Onun bu zorlu süreçte beklentisi biraz empati, anlayış ve hoşgörüdür. Okul yöneticileri onun duygusal desteğe ihtiyaç duyduğu zamanlarda bu ihtiyacını karşılasalardı ya da karşılamasına yardımcı olsalardı öğretmenin psikolojik iyi oluşu da sağlanmış olacaktı. Öğretmenlerin de zaman zaman duygusal desteğe ihtiyaçları olmaktadır. Bu durumlar okullarda programlanabilmelidir. Böylece olası krizlerin önüne geçilebilir. Hem Hasan öğretmen hem de Serap öğretmen örneklerinde empatinin önemi açıkça ortadadır. Okul müdürleri empati kuramamışlardır, sosyal-duygusal açıdan onları anlayamamışlardır ve krizleri de etkin yönetememişlerdir ve kriz yönetiminde başarısız olmuşlardır. Ancak il millî eğitim müdürü empati kurmada ve sosyal-duygusal açıdan onları anlamada başarılı olmuştur. Bu sayede etkin kriz yönetimi gerçekleştirebilmişlerdir. Bu çalışma okul yöneticilerinin farkındalığını artırma, onlara mevzuat dışı pratik bir kriz yönetimi yolu gösterme, geleceğin liderlerini bu öğretim vaka çalışması üzerinde düşündürme, krizlerin sonuçlarından çıkan öğrenmeleri vurgulamak için gerçekleştirilmiştir.

Mitroff (2004) krizi yedi gruba ayırmaktadır ve 4. grupta insan kaynaklarından kaynaklanan krizler yer almaktadır. Bu krizler; personel ölümü, baskılar, yolsuzluk ve istifalardır. Bu çalışmada yer alan vaka örneklerindeki krizler, Mitroff'un tipolojisine göre insan kaynakları grubunda yer almaktadır. Engelli bir çocuk babası olmak ve engelli bir birey olmak süreçte baskı ve yıldırımları da beraberinde getirmektedir. Bazı krizlerde öngörülü olmak zor olsa da bu örnek vakalarda yer alan okullarda karşılaşılan krizler, öngörülebilir krizler kategorisinde değerlendirilebilir. Bir öğretmenin iki engelli çocuğunun olması, onun okul durumu üzerinde de çok açık etkilerinin olacağı anlamına gelebilir. Ya da Serap öğretmenin yürüyemediği ve tekerlekli sandalyede olduğu belgelerde mevcut olduğu halde asansörün olmadığı, fiziksel olarak yetersiz ve evinden çok uzakta olan bir okula tayinin çıkması kriz oluşturacağı anlamına gelebilir.

Okullardaki kriz yönetimi iç ve dış kaynaklı olabilmektedir. Bazı krizler okul dışında olan, yöneticilerin sorumlu olmadıkları durumlar olsa da etkileri okula yansıyabilmektedir. Okula yansıyarak kurumun amacını tehdit eden bu kriz durumlarının da yönetilmesi gerekmektedir. Okullardaki krizler yönetilebildiğinde, kurumun amaçları doğrultusunda ilerleyebilmesini sağlarken, yönetilemediği durumlarda ise kurumda durağanlığa ve kaosa sebep olabilmektedirler (Ural, 1997). Hasan öğretmenin engelli çocuklarının olması okul içi bir problem olarak görülmezken, etkilerinin okula yansması bu durumu kriz haline getirmektedir. Bu krizde etkili şekilde yönetilmediği için Hasan öğretmenin müdürü kovalaması, kapısına tekme atması gibi olaylar kaos kategorisinde değerlendirilebilir ya da Serap öğretmenin lise müdürünün onu sırada en öne koyması ve önce sınıfa onun gitmesini istemesi, okuldaki öğrencilerin merdivenlerde kalabalık ve kargaşaya sebep olmasına neden olmuştur. Bu çalışmadaki kriz türü kişilerarası krizler odaklıdır. Örnek olaylardaki okul yöneticilerinin kriz yönetim konusunda uzmanlaşmış bilgilerinin olmadığı gözlemlenmektedir. Konu üzerine eğitim almaları gerekli görülmektedir. Bu bulgu Karanikola, Nikos ve Panagiotopoulos'un (2018) araştırma bulguları ile desteklenmektedir.

Merkez tarafından düzenlenen kriz planlama kaynakları, kriz yönetiminin geleneksel çerçevesine yetersiz kalabilir. Çünkü her yeni kriz, yeni bir kriz yönetim planı gerektirebilir. Bu durum krizin öngörülemez ve karmaşık doğasını ifade etmektedir (Robert & Lajtha, 2002). Böylece, merkezlerin oluşturduğu kriz yönetim planlarının güncel olması gerekmektedir. Güncelliğini yitirmiş kriz yönetim planları, kriz anında yanlış yönlendirmelere ve olumsuz sonuçlara sebebiyet verebilir. Engelli kamu personel seçme sınavı ve engellilerin devlet memurluğuna alınmaları hakkındaki yönetmeliğin 5. maddesinin 1. bendinde "EKPS, ortaöğretim, ön lisans veya lisans düzeyinde eğitim veren kurumlardan mezun veya sınavın geçerlik süresi içerisinde mezun olabilecek durumda olan engelli adayların eğitim durumları ve engel gruplarının yarattığı dezavantajlar göz önünde bulundurularak Başkanlık tarafından yapılır veya yaptırılır" ibaresi yer almaktadır. Fakat Serap öğretmenin ilk atamasının yapıldığı köy okulu, fiziki şartları bakımından Serap öğretmene uygun değildi. Bu anlamda öncelikle merkezî yönetmelik planlarının ve düzenlemelerinin tekrar ele alınması gerekmektedir. Serap öğretmenin ilk ataması engel durumu düşünülerek merkezde evine yakın bir yere yapılsaydı süreçte bazı durumlar daha kolay hale gelebilirdi. Aynı yönetmeliğin işyerlerinin engellilerin çalışma şartlarına göre düzenlenmesi hakkındaki 16. maddesinin 1. bendinde:

"Kamu kurum ve kuruluşları çalışma yerlerini ve eklentilerini, engellilerin erişebilirliğine uygun duruma getirmek, engellilerin çalışmalarını kolaylaştıracak gerekli tedbirleri almak ve engellilerin görev yaptıkları kadronun gereği olan işleri yapabilmeleri için engel durumlarına göre gerek duyulan yardımcı ve destekleyici araç ve gereçleri temin etmek zorundadır"

ibaresi yer almaktadır. Serap öğretmen asansör ve klozet bulunmayan okulda 2 yıl görev yapmıştır. Bu durumda uygulamaların yönetmelik hükümleri ile çeliştiği görülmektedir. Okulların bu kriz durumları karşısında inisiyatif almaları sağlanabilir.

Mitroff (2004), yöneticilerin krizleri çözmeyi gerçekten istememeleri ve hazır olmamaları halinde kriz yönetiminin şansa bağlı olduğunu belirtmektedirler. Hasan öğretmenin vaka örneğinde, okul müdürü öğretmenin stresini, sinirlilik durumunu, agresifliğini, çok yüksek sesle bağırmasını göz ardı etmiştir. Onu sosyal-duygusal olarak anlamamıştır. Bu durum, sınıfta öğrencilere karşı daha sert davranışlar sergilemesine sebep olmuştur. Sınıf öğretmenlerinin küçük yaş grupları ile çalıştıklarından dolayı daha yumuşak, naif ve sevecen olmaları beklenir. Hasan öğretmenin sinirli, sert yapısı öğrencilerde de zamanla stres ve sinirlilik durumlarına sebep olması muhtemeldir. Burada Mitroff'un söylemine göre okul müdürünün krizi yönetmek istememesi ve kriz yönetimini şansa bırakması gözlemlenmektedir. Bu örneklerde eğitim yöneticilerinin krizleri yönetme şekilleri çeşitlilik göstermektedir. Hasan öğretmenin okul müdürü, Serap öğretmenin özel eğitim müdürü, öğretmen lisesi müdürü ve valilik krize hiç müdahale etmezken, il millî eğitim müdürleri hep çözüm odaklı olmuşlardır. Etkin bir şekilde yönetilemeyen ve çözülemeyen krizlerin sonucu, öğretmenin emekli olmak zorunda kalmasına sebep olmuştur.

Örnekte bahsedilen il millî eğitim müdürünün Serap öğretmenin tayinini merkeze çıkaracağını söyleyip daha sonra olumsuz sonuç alınması, evrakı yanlış imzaladığını belirtmesi ve sonrasında il millî eğitim müdürünün inisiyatif kullanarak tayinini merkeze çıkarması, bu durum üzerine valilik ile arasında problemlere sebebiyet vermesi, Balcı'ya (2014) göre bürokratik problemler olup krizlere sebep olmuştur. Serap öğretmenin okuduğu lisede ve atandığı okulda asansörün olmaması Akbaba Altun'a (2011) göre fiziksel yapı sorunları içerisinde olup eğitim ortamında krizlerin oluşmasına sebep olmuştur. Nihayetinde okulda her koşulda zorlanan engelli bir öğretmen sık sık rapor alarak derslerde bulunamayacaktır. Bu durum okul yöneticilerini, öğrencileri ve velileri etkileyecektir.

Bazı durumlarda kriz yönetiminde sadece programlar, prosedürler, mevzuatlar, yönetmelikler etkili olabilirken; bazı durumlarda ise kriz yönetimine sosyal-duygusal açıdan ve empatik bir şekilde yaklaşmak gerekmektedir. Nitekim bu çalışmada anlatılan örnek olaylardaki krizler yönetmelikler ile çözülememiştir. Aksine eğitim liderlerinin sosyal-duygusal yönden anlamaları ile çözülebilmıştır ya da krizlere sosyal-duygusal bir bakış açısı geliştirilmediği noktada çözümsüz kalmıştır. Bu çizgiyi dengede tutabilmekte eğitim liderlerinin görevleridir. Eğitim liderleri öğrencilerin sosyal-duygusal ihtiyaçları kadar yetişkinlerin de sosyal-duygusal ihtiyaçlarının farkında olmalıdırlar. Eğitim liderleri eğitim ortamlarındaki krizleri yönetmede sosyal ve duygusal bir yaklaşım sergilerlerse sıralı ve doğrusal olmayan perspektiflerden krizlere yaklaşabilirler. Bu örneklerde olası krizleri tahmin etmek zor değildi. Öngörülebilir olmasına rağmen krizler meydana geldi. Okul yöneticileri krizleri yönetmede başarısız oldular. Ancak, il millî eğitim müdürü krizleri etkili bir şekilde yönetebildi. Bu durum kriz yönetiminde liderliğin önemini ortaya çıkarmaktadır. Bu bulgu Akgöl (2010), Brion (2021) ve Brion'un (2022) araştırma bulguları ile desteklenmektedir.

Bu vaka örneklerinde okul müdürleri, okulları yönetirken liderlik beceri, özellik ve davranışlarını okul paydaşlarına yansıtamamışlardır. Kriz durumlarında okul müdürlerinin etkili iletişim becerileri güçlü değildir. Bu da örgütteki bağların zayıf olmasına sebep olmuştur. Müdürler ve öğretmenler arasında genel anlamda var olan etkisiz iletişim güven duygularını zedeleyerek, ilişkilerin bozulmasına sebep olmuştur. Aynı zamanda okul müdürlerinin problemleri hızlı çözüme üzerine kabiliyetli olmamaları krizleri yönetmede liderlik yetilerine sahip olmadıkları anlamına gelebilmektedir. Bu vaka örneklerinde il millî eğitim müdürleri etkin şekilde kriz liderlik özellikleri gösterebilmişlerdir. İletişime açık olmaları, kriz durumlarında empati yapabilmeleri, hızlı düşünmeleri ve çözüm odaklı olmaları onları kriz liderliğinde üst seviyeye çıkarmıştır. Bazı zamanlarda inisiyatif kullanarak krizleri yönetmeye çalışmaları bizlere gerçek bir lider olduklarını göstermektedir. Bu bulgular literatürdeki birçok çalışma bulgusuyla örtüşmektedir (Al-Jaradat & Zaid-Alkinalin, 2015; Ärlestig, 2008; Javed & Niazi, 2015; Howat vd., 2012; Goswick vd., 2018).

Bu örnek vaka çalışmasında, Hasan öğretmenin stresli, sınırlı hâlinin öğrencilere yansımış olması muhtemeldir. Bazı araştırmalar stresin bulaşıcı olduğundan bahsetmektedir. O hâlde yönetilmeyen krizler, öğrencilerde de stres ve sınırlılık halinin ortaya çıkmasına sebep olmuştur diyebiliriz. Bu bulgu literatürdeki çalışmalarla uyumluluk göstermektedir (Gallup, 2014; Souza vd., 2012; Jennings & Greenberg, 2009; Merritt vd., 2012; Milkie & Warner, 2011).

Kriz anında liderlik hatalar da içerebilir, bu sebeple en zorlu zamanları atlattıkları için hem etkili hem de etkisiz kararların sonuçlarından öğrenmeler çıkarmak ve ders almak önemlidir. Hasan öğretmenin okul müdürünün, süreçte kendisine hiç yardımcı olmaması ve eğitim-öğretim sürecini onun için daha zorlu hale getirmesi kriz anındaki liderin hataları olarak değerlendirilebilir. Etkisiz kararların sonuçlarından öğrenmeler çıkarmak ve bu hataları bir daha tekrar etmemek önemlidir. Okul yöneticileri kurumdaki yönetim esnasında okul personelinin beklentilerini ve isteklerini karşılamada yardımcı olmalı ve gereken tutumların kazandırılmasında etkin bir rol oynamalıdır. Bunları yapabilmek için ise duygusal zekâlarının gelişmiş olması gerekmektedir. Duygusal zekâsı yeterince gelişmiş okul yöneticisi olaylara empati ile yaklaşabilir ve olayların duygusal yönünün farkına varabilir. Bu bulgular literatürdeki birçok çalışma bulgusuyla örtüşmektedir (Yılmaz & Yıldırım, 2020; Akım, 2005; Fernandez & Shaw, 2020, s. 42; Uçkun vd., 2021; Grissom & Condon, 2021).

Okul yöneticilerine bu gibi krizlerin yönetimi için bazı öneriler sunulabilir.

- Kriz durumlarında, paydaşların duyguları ve stres yönetimine öncelik verilmelidir.
- Okul yöneticilerinin kriz durumlarına sosyal-duygusal açıdan yaklaşımları, onları çözüme ve sonuca daha kolay ulaştırabilir.
- Okul yöneticileri öğrencilerin, personelin ve toplumun iç dünyasına destek ve gerçek anlamda ilgi sağlamalıdır.
- Kriz zamanlarında yöneticilerin öğrencilere, öğretmenlere ve topluma karşı empatik ve ulaşılabilir olması okulun etkin işleyişi açısından önemlidir.

Teşekkür

Bu çalışma için örnek olayları tüm ayrıntılarıyla anlatan Hasan öğretmen ve Serap öğretmene teşekkür ederiz.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma için Süleyman Demirel Üniversitesi etik kurulundan (20/05/2024- 149/31) izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Akbaba-Altun, S. (2011). Başarılı ilköğretim okulu müdürlerinin zaman yönetimi stratejileri. *Educational Administration: Theory and Practice*, 17(4), 491-507. <https://dergipark.org.tr/tr/download/article-file/108187>
- Akgöl, A. (2010). *Risk- kriz modeli ve kriz dönemlerinde yöneticilerin liderlik davranışları: ilaç sektöründe bir uygulama*. (Yayın No. 253725) [Yüksek lisans tezi, Muğla Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Akım, F. (2005). *Liderin/yöneticinin kriz iletişimindeki rolü ve önemi* [Yüksek lisans tezi, İstanbul Üniversitesi]. İstanbul Üniversitesi, İletişim Fakültesi, Lisansüstü Tezler.
- Al-Jaradat, M. K. M., & Zaid-Alkilani, K. K. (2015). Successful leadership practices in school problemsolving by the principals of the secondary schools in Irbid educational area. *Review of European Studies*, Vol.7 No.3, 20-32.
- Ärlestig, H. (2008). *Communication between Principals and Teachers in Successful Schools* [Dissertation, Umeå University]. Faculty of Social Sciences, Umeå University, Sweden. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:142460/fulltext03>
- Aslanargun, E. ve Bozkurt, S. (2012). Okul müdürlerinin okul yönetiminde karşılaştığı sorunlar. *Gaziantep University Journal of Social Sciences*, Vol.11 No.2, 349-368. <https://doi.org/10.24106/kefdergi.3204>
- Aykaç, B., (2001). Kamu yönetiminde kriz ve kriz yönetimi. *Gazi Üniversitesi İktisadi ve İdari Bilimler Dergisi*, 3(2), 123-132.
- Balcı, A. (2001). *Sosyal bilimlerde araştırma*. PegemA Yayıncılık.
- Balcı, A. (2014). *Etkili okul ve okul geliştirme*. Pegem Akademi.
- Bayar, A. (2016). Challenges facing principals in the first year at their schools. *Universal Journal of Educational Research*, Vol.4 No.1, 192-199. <http://dx.doi.org/10.13189/ujer.2016.040124>
- Başbakanlık Kriz Yönetim Merkezi, (2023). *Başbakanlık kriz yönetim merkezi yönetmeliği*. 20 Ekim 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/MevzuatMetin/3.5.968716.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Berg, B. L., & Lune, H. (2015). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Eğitim Yayınevi.
- Bishop, W.E., Fifolt, M., Peters, G.B., Gurley, D. K., & Collins, L. (2015) Perceptions and experiences of K-12 educational leaders in response to the 27 April 2011 tornadoes. *School Leadership and Management*, Vol.35 No.2, 215–235.
- Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives, the Classification of Educational Goals, Handbook I: Cognitive Domain*. New York: David McKay Company.
- Boin, A., & Hart, P.T. (2003). Public leadership in times of crisis: mission impossible? *Public Administration Review*, Vol.63 No.5, 544-553.
- Brion, C. (2021). Leading in times of crisis. *Journal of Cases in Educational Leadership*, Vol.24 No.3, 27-28.
- Brion, C. (2022). Building emotionally resilient schools and educators during crises. *Journal of Cases in Educational Leadership*, Vol.25 No.2, 136-152.
- Bush, T., & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham, National College for School Leadership.
- Can, H., (2005). *Organizasyon ve yönetim*. Siyasal Kitabevi.

- Cook, M.D., & Holt, M.K. (2015). Crunch time: when leadership matters most. *Journal of Commerce and Trade, Vol.10* No.1, 41-47.
- Coombs, W. (2007). *Ongoing Crisis Communication: planning, managing and responding*. Thousand Oaks: Sage.
- Fernandez, A. A., & Shaw, G. P. (2020). Kriz zamanında akademik liderlik: Coronavirüs ve covid-19. *Liderlik Çalışmaları Dergisi, 14*(1), 39–45. [https://doi.org/ 10.1002/jls.21684](https://doi.org/10.1002/jls.21684)
- Fiksel, J., Polyviou, M., Croxton, K.L., & Pettit, T.J. (2015). From risk to resilience: learning to deal with disruption. *MIT Sloan Management Review, Vol.56* No.2, 78-86.
- Fletcher, J., & Nicholas, K. (2016). What can school principals do to support students and their learning during and after natural disasters? *Educational Review, Vol.68* No.3, 358–374.
- Gallup. (2014). *State of America's schools the path to winning a gain in education*. 29 Ekim 2023 tarihinde <https://nurturingfaith.files.wordpress.com/2014/04/gallup-report-state-of-americas-schools.pdf> adresinden edinilmiştir.
- Gerring, J. (2004). What is a case study and what is it good for? *The American Political Science Review, Vol.98* No.2, 341-354.
- Goswick, J., Macgregor, C.J., Hurst, B. Wall, P.J., & White, R. (2018) Lessons identified by the joplin school leadership after responding to a catastrophic tornado. *Journal of Contingencies and Crisis Management, 26*(4), 544–553.
- Grissom, J. A., & Condon, L. (2021). Leading schools and districts in times of crisis. *Educational Researcher, Vol.50* No.5, 315–324.
- Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1982). Epistemological and methodological bases of naturalistic inquiry. *Educational Communication and Technology Journal, Vol.30* No.4, 233-252.
- Holloway, I., & Wheeler, S. (1996). *Qualitative research for nurses*. Oxford: Blackwell Science Ltd.
- Houser, J. (2015). *Nursing research: reading, using, and creating evidence* (3rd ed.). Burlington: Jones ve Bartlett Learning.
- Howat, H., Curtis, N., Landry, S., Çiftçi, K., Kroll, T., & Douglass, J. (2012) Lessons from crisis recovery in schools: How hurricanes impacted schools, families and the community. *School Leadership and Management, Vol.32* No.5, 487–501.
- Javed, M.L., & Niazi, H.K. (2015). Crisis preparedness and response for schools: An analytical study of punjab, Pakistan. *Journal of Education and Practice, Vol.6* No.22, 40–47.
- Jennings, P. A., ve Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research, Vol.79* No.1, 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Karanikola, Z., Nikos, K., & Panagiotopoulos, G. (2018). The contribution of educational staff training to crisis management among teachers: A case study of the prefecture of ilia. *Br. J. Educ, No.6*, 15-23.
- Karasavidou, E., & Alexopoulos, N. (2019). School crisis management: attitudes and perceptions of primary school teachers. *European Journal of Educational Management, Vol.2* No.2, 73–84.
- LaRoe, H., & Corrales, A. (2019). Silencing social media on suicidal matters at a school setting. *Journal of Cases in Educational Leadership, Vol.22* No.1, 43–54.
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review, No.50*, 370-396.

- Merritt, E. G., Wanless, S. B., Rimm-Kaufman, S. E., Cameron, C., ve Peugh, J. L. (2012). The contribution of teachers' emotional support to children's social behaviors and selfregulatory skills in first grade. *School Psychology Review, Vol.41* No.2, 141–159.
- Mevzuat Bilgi Sistemi. *Engelli kamu personel seçme sınavı ve engellilerin devlet memurluğuna alınmaları hakkında yönetmelik.* 27 Ekim 2023 tarihinde <https://www.mevzuat.gov.tr/mevzuat?MevzuatNo=20145780&MevzuatTur=3&MevzuatTertip=5> adresinden edinilmiştir.
- Milkie, M. A., & Warner, C. H. (2011). Classroom learning environments and the mental health of first grade children. *Journal of Health and Social Behavior, Vol.52* No.1, 4–22. <https://doi.org/10.1177/0022146510394952>
- Mitroff, I. (2001). Crisis leadership. *Executive excellence, 18*(8), 19-20.
- Mitroff, I. (2004). Think like a sociopath, act like a Saint. *Journal of Business Strategy, Vol.25* No.4, 42-53.
- Mutch, C. (2015). Leadership in times of crisis: dispositional, relational and contextual factors influencing school principals' actions. *International Journal of Disaster Risk Reduction, Vol.14* No.2, 186–194.
- Mutch, C. (2018). The role of schools in helping communities cope with earthquake disasters: The case of the 2010–2011 New Zealand earthquakes. *Environmental Hazards, Vol.17* No.4, 331–351.
- Narbay, M.Ş. (2005). *Kriz iletişiminde halkla ilişkilerin rolü.* (Yayın No. 162299) [Yüksek lisans tezi, Dokuz Eylül Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Netolicky, D. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community, Vol.5* No.3/4, 391-395.
- Neuendorf, K. A. (2002). *The content analysis guidebook.* London: Sage Publications.
- Neuman, W. L. (2007). *Toplumsal araştırma yöntemleri: Nitel ve nicel yaklaşımlar.* İstanbul: Yayın Odası.
- Pearson, C.M., & Clair, J.A. (1998). Reframing crisis management. *Academy of Management Review, Vol.23* No.1, 59-76.
- Punch, K. F. (2005). *Sosyal araştırmalara giriş* (D. Bayrak, H. B. Arslan ve Z. Akyüz). Siyasal Kitabevi.
- Robert, B.,& Lajtha, C. (2002). A new approach to crisis management. *Journal of Contingencies and Crisis Management, Vol.10* No.4, 181-191.
- Roux-Dufort, C. (2000). Why organizations don't learn from crises: the perverse power of normalization. *Review of Business, Vol.21* No.3/4, 25-30.
- Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management, Vol.32* No.1, 57–71.
- Sommer, S.A., Howell, J.M., & Hadley, C.N. (2016). Keeping positive and building strength: the role of affect and team leadership in developing resilience during an organizational crisis. *Group and Organization Management, Vol.41* No.2, 172-202.
- Souza, J. C. D., Sousa, I. C. D., Belísio, A. S., & Azevedo, C. V. M. D. (2012). Sleep habits, daytime sleepiness and sleep quality of high school teachers. *Psychology & Neuroscience, Vol.5* No.2, 257–263. <https://doi.org/10.3922/j.psns.2012.2.17>
- Streubert, H. J., & Carpenter, D. R. (2011). *Qualitative research in nursing* (5th ed.). Philadelphia: Lippincott Williams ve Wilkins.

- Taneja, S., Pryor, M.G., Sewell, S., & Recuero, A.M. (2014). Strategic crisis management: a basis for renewal and crisis prevention. *Journal of Management Policy and Practice*, Vol.15 No.1, 78-85.
- Türk Dil Kurumu. (2023). *Türk dil kurumu sözlükleri*. 20 Ekim 2023 tarihinde <https://sozluk.gov.tr/> adresinden edinilmiştir.
- Uçkun, G., Latif, H. ve Şeneldir, O. (2021). Kriz ve stres sürecinde liderlik türleri kurumsal duygusal zekâyı ve insan kaynakları motivasyonunu nasıl etkileyebilir? *OPUS–Uluslararası Toplum Araştırmaları Dergisi*, 17(38), 5819-5841. 10.26466//opus.80- 9051
- Ural, A. (1997). *İlköğretim okulu yöneticilerinin öğretmenlerle aralarındaki çatışma yönetme yöntemleri*. (Yayın No. 64131) [Doktora tezi, Bolu Abant İzzet Baysal Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Wise, D. (2015). Emerging challenges facing school principals. *Education Leadership Review*, Vol.16 No.2, 103- 115.
- Yıldırım, A. ve Şimşek, H. (2013). *Sosyal bilimlerde nitel araştırma yöntemleri*. Seçkin Yayınevi.
- Yıldırım, N. (2011). Okul müdürlerinin görevlerine ilişkin yaşadıkları sorunları çözmeye öyküleri ışığında denge rolleri. *Ahi Evran Üniversitesi Kırşehir Eğitim Fakültesi Dergisi (KEFAD)*, 12(4), 55-79.
- Yılmaz, İ. ve Yıldırım, B. (2020). Okul yöneticilerinin kriz yönetimi tutumları ile duygusal zekâları arasındaki ilişki. *İZÜ Eğitim Dergisi*, 2(3), 42-62.
- Yüksel, E. (2019). Türkiye'de iletişim araştırmalarında içerik analizi uygulamaları, sorunlar ve çözüm önerileri. *International euroasia congress on scientific researches and recent* içinde (s. 134-152). Bakü: Hazar Üniversitesi.

İletişim/Correspondence

İngilizce Öğretmeni Hatice ÇAĞLIYAN
hatcagliyan@gmail.com

Prof. Dr. Said TAŞ
saidtas@sdu.edu.tr

Examining Teachers' Research Literacy

Ahmet UYAR, Hatay Mustafa Kemal University, ORCID ID: 0000-0001-9694-8629

Abstract

The purpose of this study is to investigate the research literacy levels of teachers and to assess whether these levels differ based on various factors. The sample of the study consists of 872 teachers working in the provinces of Elazığ, Hatay, and Malatya. The "Teachers' Research Literacy Skills Scale," was used to measure the research literacy skills of the participants. The findings indicated that teachers' research literacy skills were generally high. There was no significant difference observed in terms of gender. However, teachers with postgraduate education demonstrated higher research literacy skills compared to those with only undergraduate education. Moreover, the study found no significant differences related to in-service training or years of service. The findings indicate that teachers in numerical disciplines possess higher research literacy skills compared to those in verbal disciplines, and that preschool teachers demonstrate greater research literacy skills than high school teachers. These results can be considered in curriculum updates for teacher training institutions and in-service training programs.

Keywords: Teacher, Research Literacy, Literacy



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1509-1528
DOI
10.17679/inuefd.1507136

Article Type
Research Article

Received
29.06.2024

Accepted
06.12.2024

Suggested Citation

Uyar, A. (2024). Examining teachers' research literacy, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1509-1528. DOI: 10.17679/inuefd.1507136

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

With developing technology, the methods of accessing and sharing information have changed, which has increased the importance of individuals' research and questioning abilities. In order for students to gain scientific thinking skills, teachers must have research literacy. Research literacy includes the ability to analyze and understand existing research and conduct independent research. Teachers' possession of these skills enables students to acquire similar skills. There are uncertainties in the literature about teachers' research literacy levels and whether these levels differ by gender. This study aims to resolve these uncertainties in the literature by examining teachers' research literacy levels according to various variables. The results obtained will contribute to updating the curricula and in-service training programs of teacher training institutions.

Purpose

The study aims to investigate teachers' research literacy. Specifically, it seeks to answer the following questions: "What is the level of teachers' research literacy?" and "Do teachers' research literacy levels significantly differ based on gender, educational background, in-service training, field of study, years of service, and school type?"

Method

The sample of the study consists of 872 teachers working in Elazığ, Hatay and Malatya provinces. Their research literacy skills were assessed using the "Teachers' Research Literacy Skills Scale" developed by Yıldız et al. (2019). This 5-point Likert-type scale, which consists of 26 items, has a Cronbach's Alpha internal consistency coefficient of .923. Data for the research were collected online during March and April. Descriptive statistics, including arithmetic mean, standard deviation, minimum, and maximum values, were utilized through t-test and ANOVA tests, to determine the teachers' research literacy levels.

Findings

The research findings indicate that teachers possess high research literacy skills overall. Analysis for gender variable revealed no significant differences. It was found that teachers with postgraduate education exhibit higher research literacy skills compared to those with undergraduate degrees, particularly in research process, methodological knowledge, and accessing resources. While in-service training had no significant overall impact on teachers' research literacy skills, those who underwent such training demonstrated superior preparedness skills. Teachers specializing in numerical disciplines showed higher research literacy skills than their counterparts in verbal disciplines. Additionally, teachers in preschool education exhibited higher research literacy skills compared to those in high school settings.

Discussion & Conclusion

The research findings indicate that teachers possess high levels of research literacy skills. Subcomponents such as preparation for research, methodological knowledge, and access to resources are notably high, while research process skills are exceptionally advanced. These findings align with various literature sources, though differences exist. Studies by Görgülü Arı and Aslan (2020) and Karafil (2023) similarly highlight high research literacy skills among teachers, especially in research process preparation, methodological knowledge, and resource accessibility. Conversely, Çelebi (2021) and Polat (2014) suggest lower scientific research attitudes among teachers and teacher candidates, respectively, indicating discrepancies with current findings. Enhancing teachers' research literacy skills is crucial for professional development and improving educational quality. Mastery of research methodologies enhances professionalism and classroom practices, facilitating the application

of research findings in academic settings. Thus, supporting teachers in developing competencies for conducting scientific research and applying research outcomes can advance educational practices significantly. In line with the findings obtained from the research, suggestions were made to researchers, policy developers, and teacher training institutions.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlıklarının İncelenmesi

Ahmet UYAR, Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0001-9694-8629

Öz

Bu çalışmanın amacı öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerini incelemek ve bu düzeylerin çeşitli faktörlere bağlı olarak farklılaşıp farklılaşmadığını değerlendirmektir. Çalışmanın örnekleminde Elazığ, Hatay ve Malatya illerinde görev yapan 872 öğretmen yer almaktadır. Katılımcıların araştırma okuryazarlığı becerilerini ölçmek için "Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Bulgular, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu ortaya koymuştur. Cinsiyet açısından anlamlı bir farklılık bulunmamış, ancak lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu tespit edilmiştir. Ayrıca, hizmet içi eğitim alma durumu ve hizmet yılı değişkenleri açısından anlamlı farklılıklar gözlenmemiştir. Bulgular, sayısal alanlardaki öğretmenlerin sözel alanlardaki öğretmenlere kıyasla daha yüksek araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduğunu ve okul öncesi öğretmenlerinin lise öğretmenlerinden daha yüksek araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Bu sonuçlar, öğretmen yetiştirme kurumları ve hizmet içi eğitim programları için müfredat güncellemelerinde dikkate alınabilir.

Anahtar Kelimeler: Öğretmen, Araştırma Okuryazarlığı, Okuryazarlık



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1509-1528

DOI
10.17679/inuefd.1507136

Makale Türü
Araştırma Makalesi

Gönderim Tarihi
29.06.2024

Kabul Tarihi
06.12.2024

Önerilen Atıf

Uyar, A. (2024). Öğretmenlerin araştırma okuryazarlıklarının incelenmesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1509-1528. DOI: 10.17679/inuefd.1507136

1. Giriş

Gelişen teknoloji ile birlikte bilgiye erişim, bilgi depolama ve bilgi paylaşımında değişimler yaşanmış ve çeşitli yeni yöntemler geliştirilmiştir (UNESCO, 2017). Bu durum, bireylerin sahip olması gereken yeterliliklerin ve becerilerin değişmesine yol açmıştır. Bireylerden beklenen bu yeterlilikler, araştırma ve sorgulama yapabilme, gereksinim duyduğu bilgiyi büyük bilgi yığınları arasından seçip çıkarabilme ve araştırma sürecine aktif katılım sağlayabilme gibi niteliklerde toplanmaktadır (Görgülü Arı ve Aslan, 2020). Bireylerin sahip olması gereken bu yeterliliklerin kazandırılmasında en önemli faktör eğitimidir. Toplumun hedeflenen eğitim kalitesine ulaşma çabaları, bireylerin bilimsel düşünme becerileri kazanmalarını ve bilimsel çalışmalar yapabilmelerini gerektirmiştir (Yenilmez ve Ata, 2012). Bu araştırma becerilerine sahip olabilmesi için öğrencilerin sunulan bilgiyi alan, sorgulayan, değerlendiren, biçimlendiren, ihtiyaç dâhilinde kullanan bireyler olmaları gerekmektedir. Öğrencilerin sorgulama ve araştırma becerileri yüksek bireyler olmaları nitelikli öğretmenlerle mümkündür. Öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik olumlu düşünce ve tutumları, aslında öğrencilerin de tutumlarını etkilemektedir (Butt & Shams, 2013). Hall'a (2009) göre, öğrencilerin bilimsel araştırma etkinliklerine katılabilmesi ve araştırma raporlarını sunma yetenekleri, öğretmenlerin yeterlilikleri ile doğrudan ilişkilidir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin eğitim sisteminde sorgulama becerisi yüksek bireyler yetiştirme sorumluluğu taşıdıkları (Ekici, 2017) dikkate alındığında, öğretmenlerin bu beceri ve yeterliliklere sahip olmaları gerekliliği kaçınılmazdır (Yıldız vd., 2019). Öğretmenlerin öğrencilere kazandırması beklenen araştırma süreçlerini anlama, yürütme ve değerlendirme yeteneklerini kapsayan bu yeterliliklere araştırma okuryazarlığı denilmektedir.

Araştırma okuryazarlığı kavramı genel olarak, mevcut araştırmaları analiz etme, anlama ve bu sonuçlardan yararlanma yeteneği ile bağımsız bir şekilde araştırma yapma becerisine sahip olma anlamına gelir (Yıldız vd., 2019). Solomon, Wilson ve Taylor'a (2012) göre, bu beceriler bilgiye ihtiyaç duyma, bilgiye erişme yöntemlerini kullanma, bu yöntemlerle bilgiye ulaşma, bilgileri karşılaştırıp değerlendirme ve diğer bilgilerle ilişkilendirme aşamalarını içerir. Boyd'a (2022) göre, öğretmenler eğitim alanında bilginin nasıl inşa edildiğini (epistemoloji) derinlemesine anlayarak bu bilgiyi pratikte uygularlar. Bu niyetler, değerler ve araştırma ile pratik bilgelik arasındaki etkileşimi anlayarak etkili öğretim yöntemleri geliştirmeyi içerir. Ayrıca, öğretmenlerin profesyonel uygulamalarını keşfederken çeşitli araştırma kaynaklarını eleştirel bir şekilde değerlendirme becerisine de sahip olmaları gerekmektedir. Öğrencilere araştırma becerileri kazandıracak öğretmenlerin, kendi araştırma okuryazarlığı becerilerinin yeterli düzeyde olup olmadığının belirlenmesi bu bağlamda büyük önem taşır. Bu, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini anlamlı şekilde etkileyen faktörlerin de ortaya konulmasını gerekli kılmaktadır. Öğretmenlerin bu derinlemesine anlayış ve eleştirel değerlendirme becerileri, öğrencilere etkili bir şekilde araştırma becerilerini kazandırmada kritik bir rol oynar.

Literatürdeki çalışmalar incelendiğinde, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığına yönelik farklı sonuçlara ulaşıldığı görülmektedir. Bazı çalışmalarda araştırma okuryazarlığı düzeylerinin düşük (Çelebi, 2021), bazı araştırmalarda orta (Polat, 2014), bazı araştırmalarda ise yüksek (Görgülü Arı ve Aslan, 2020; Karafil, 2023) olduğu belirtilmiştir. Ayrıca, bazı çalışmalarda öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre önemli ölçüde farklılık gösterdiği (Polat, 2014), bazı çalışmalarda ise cinsiyet değişkenine bağlı olarak belirgin bir farklılık olmadığı belirtilmiştir (Baş, 2017; Karafil, 2023). Bu bulgular, literatürde öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeyleri ve bu düzeylerin cinsiyete göre belirgin bir farklılık gösterip göstermediği konusunda belirsizlik olduğunu göstermektedir. Ayrıca, benzer çalışmalarda öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumu, branş ve okul türü gibi değişkenlere göre belirgin bir farklılık gösterip göstermediği üzerinde yeterince durulmamıştır (Çelebi, 2021; Görgülü Arı ve Aslan, 2020;

Karafil, 2023; Polat, 2014). Bu çalışma, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin hizmet içi eğitim alma durumu, branş ve okul türü gibi değişkenlere göre belirgin bir farklılık gösterip göstermediğini belirlemeyi hedefleyerek diğer çalışmalardan ayrılmaktadır. Ayrıca, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeyleri ve bu düzeylerin cinsiyete göre belirgin bir farklılık gösterip göstermediğini belirleyerek literatürdeki belirsizliği gidermeyi amaçlamaktadır. Literatür incelendiğinde cinsiyet, eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, branş, hizmet yılı ve çalışılan okul türü gibi değişkenlerin araştırma okuryazarlığını etkileyebileceğini ortaya koymaktadır. Cinsiyet açısından, erkek öğretmenlerin bazı alanlarda, özellikle dijital becerilerde, kendilerini daha yetkin değerlendirdikleri belirtilmektedir (Zhao vd., 2021). Eğitim durumu açısından, daha yüksek eğitim seviyesine sahip öğretmenlerin, özellikle lisansüstü eğitim almış olanların, araştırma yöntemleri konusunda daha fazla bilgi sahibi olmaları nedeniyle daha yetkin oldukları vurgulanmaktadır (Eriksen & Brevik, 2023). Hizmet içi eğitim programları ise, öğretmenlerin araştırma becerilerini geliştirmelerine önemli katkı sağlamaktadır (Salvan & Hambre, 2020). Branş farklılıkları, özellikle STEM öğretmenlerinin araştırma süreçlerine daha fazla katılım gösterdiklerini ortaya koymaktadır (Zhao vd., 2021). Hizmet yılı açısından ise, deneyimli öğretmenlerin pratik bilgi birikimlerine rağmen, araştırma yapma konusundaki güvenlerinin daha düşük olabileceği belirtilmiştir (Zhao vd., 2021). Ayrıca, öğretmenlerin çalıştıkları okul türü de araştırma yapma fırsatlarını ve okuryazarlık düzeylerini etkileyebilmektedir (Salvan & Hambre, 2020). Bu sebeple çalışmada, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma durumu, branş, hizmet yılı ve okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediği incelenmiştir. Bunların yanı sıra Keser Aschenberger ve Pfeffer'in (2021) yaptığı çalışma bulguları, bu çalışmanın ihtiyaç olduğunu vurgulayan önemli bir çerçeve sunmaktadır. Keser Aschenberger ve Pfeffer, akademik sürekli eğitimde araştırma okuryazarlığına dair kapsamlı çalışmaların eksikliğine dikkat çekmişlerdir. Özellikle araştırma okuryazarlığı kavramının küresel eğilimler ve değişimler doğrultusunda yeniden ele alınmasının gerekliliğini belirtmişlerdir. Bu doğrultuda, öğretmenlerin de eğitim süreçlerinde güncel araştırma becerileri ile donatılmasının büyük bir ihtiyaç olduğunu söylemek mümkündür. Bu çalışmanın, bu eksikliğe bir yanıt niteliği taşımakta ve öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerini inceleyerek bu alandaki bilgi boşluğunu doldurmayı hedeflemektedir.

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi, eğitim sürecinin niteliğine doğrudan etki eden temel unsurlardan biri olarak, onların profesyonel gelişimi ve eğitimin kalitesi açısından büyük bir öneme sahiptir. Literatürdeki araştırmalar, eğitim çıktılarının kalitesini belirleyen en güçlü etmenlerden birinin öğretmenler olduğunu göstermektedir (Day, 2013; Hanushek ve Rivkin, 2010; Nye, Konstantopoulos ve Hedges, 2004; OECD, 2005). Bu bağlamda, öğretmenlerin bilimsel araştırma süreçlerine ilişkin bilgi ve becerilerinin artırılması, sadece mesleki gelişimlerine katkı sağlamakla kalmayıp, aynı zamanda öğrencilerin bilime yönelik tutum ve ilgilerini şekillendirme potansiyeli taşımaktadır (Peterson ve diğerleri, 1990).

Bu noktada, öğretmenlerin bilimsel araştırmalara katılımının önemi vurgulanırken, bu sürecin öğretmenlerin kendileri ve öğrencileri için büyük bir yatırım olduğu belirtilmiştir (Cousins ve Leithwood, 1993). Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin tespit edilmesi, özellikle öğretmen yetiştiren kurumlar açısından önemli bir rehberlik sunmakta; bu veriler, öğretmen eğitim programlarının iyileştirilmesi ve öğretmenlerin bu alandaki eksiklerinin giderilmesine yönelik daha etkili eğitimler planlanması açısından kritik rol oynamaktadır (Görgülü Arı ve Aslan, 2020).

Araştırma becerilerine sahip öğretmenlerin, yaşam boyu öğrenmeyi sürdüren, güncel bilgiyle sorunları çözme yetkinliğine sahip bireyler olacağına dair vurgu da bu konuda yapılan çalışmalarla örtüşmektedir (Yıldız vd., 2019). Ancak, Karasar (2007) Türk eğitim sistemindeki araştırma becerileri eğitiminin yeterli olmadığını belirtmiştir. Bu bağlamda, öğretmenlerin

araştırma okuryazarlığı düzeylerinin belirlenmesi, hem mevcut eksikliklerin tespit edilmesi hem de eğitim programlarının bu doğrultuda şekillendirilmesi açısından hayati bir adımdır (Yıldız vd., 2019). Böylece, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri gelişecek ve bu gelişim, eğitimin genel kalitesine olumlu bir katkı sağlayacaktır.

Bu çalışmanın sonuçları, öğretmen yetiştiren kurumların müfredatlarının güncellenmesi ve öğretmenlerin hizmet içi eğitimlerinin yeniden yapılandırılması açısından dikkate değer olabilir. Öğretmen yetiştiren kurumlar, bu araştırma sonuçlarını dikkate alarak, öğretmen adaylarının araştırma yapma ve bilimsel düşünme becerilerini geliştirmelerine katkı sağlayacak ek kaynak ve fırsatlar sunmayı değerlendirebilirler (Görgülü Arı ve Aslan, 2020). Ayrıca, öğretim programlarının içeriği, bu tür becerilerin kazandırılmasına yönelik düzenlemeler yapılacak şekilde gözden geçirilebilir. Çalışmanın bu önemini yanı sıra, öğretmenlerin hizmet içi eğitim programlarının araştırma yapma, veri toplama, analiz etme ve sonuçları uygulama becerilerini artırmaya, özetle araştırma okuryazarlığını geliştirmeye yönelik tasarlanmasına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. Bu bağlamda çalışmanın amacı öğretmenlerin araştırma okuryazarlığının incelenmesidir. Bu amaç kapsamında şu sorulara cevap aranmıştır:

- Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeyi nedir?
- Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeyleri cinsiyet, eğitim durumu, hizmetiçi eğitim alma durumu, branş, hizmet yılı, okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık göstermekte midir?

2. Yöntem

Öğretmenlerin araştırma okuryazarlıklarının incelendiği çalışmada nicel araştırma yönteminin tarama deseni tercih edilmiştir. Tarama araştırmaları, belirli bir konuyla ilgili katılımcıları, bir grup hakkında mevcut durum veya olayın olduğu gibi tasvir edildiği çalışmalardır (Tuncer, 2020). Çalışma kapsamında öğretmenlerin araştırma okuryazarlıklarına herhangi bir müdahale olmadan betimlenmeye çalışılmıştır.

2.1. Evren ve Örneklem

Çalışmanın ulaşılabilir evreni, Elazığ, Hatay ve Malatya il merkezlerindeki öğretmenlerden oluşmaktadır. Örneklem, bu illerde görev yapan 872 öğretmeni kapsamaktadır. Örneklemin belirlenmesinde, araştırmacıya hız kazandıran ve en uygun katılımcılara kolayca ulaşmayı sağlayan uygun örnekleme yöntemi kullanılmıştır (Dawson & Trapp, 2001; Kılıç, 2013). Araştırmada yer alan öğretmenlerin betimleyici verileri Tablo 1'de gösterilmiştir.

Tablo 1.

Katılımcı Öğretmenlerin Betimsel Verileri

Değişkenler	N	%
Cinsiyet		
Erkek	421	48.3
Kadın	451	51.7
Hizmet Yılı		
0-10 Yıl	173	19.9
10-20 Yıl	254	29.0
20-30 Yıl	214	24.6
30 Yıl ve üstü	231	26.5
Eğitim Durumu		

Lisans	542	62.1
Lisansüstü	330	37.9
Branş		
Sayısal	369	42.3
Sözel	503	57.7
Hizmetiçi Eğitim Alma Durumu		
Aldım	785	90.0
Almadım	87	10.0
Görev Yapılan Okul Türü		
İlkokul	143	16.4
Ortaokul	252	28.9
Lise	341	39.1
Okul Öncesi	136	15.6
Toplam	872	100

Tablo 1’de görüldüğü gibi öğretmenlerin 421’i (%48,30) erkek, 451’i (%51,70) kadındır. Öğretmenlerin çoğunluğunun; 10-20 yıl arasında hizmeti (%29,00), lisans mezunu (%62,10), sözel branşına sahip (%57,70), hizmetiçi eğitim almış (%90,00), lisede görev yapıyor (%39.1) olduğu söylenebilir.

2.2. Veri Toplama Aracı

Bu araştırmada, öğretmenlerin araştırma okuryazarlıklarını değerlendirmek için Yıldız ve diğerleri (2019) tarafından geliştirilen "Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri Ölçeği" kullanılmıştır. Bu ölçeğin kullanılma nedeni, araştırmanın amacına uygun olması ve araştırma okuryazarlığı becerileri ile ilgili Türkçe olarak hazırlanmış, geçerliği ve güvenilirliği kanıtlanmış başka bir ölçeğin bulunmamasıdır. 5’li likert tipindeki bu ölçek, araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara erişim olmak üzere dört alt boyuttan oluşmaktadır. Ölçeğin puanlama şekli, Kesinlikle Katılıyorum: 5, Katılıyorum: 4, Kararsızım: 3, Katılmıyorum: 2, Kesinlikle Katılmıyorum: 1 şeklindedir. Ölçeğin doğrulayıcı faktör analizi (DFA) sonuçlarına göre, ki-kare değeri 696.296, serbestlik derecesi 288 ve ki-kare/serbestlik derecesi oranı 2.418 olarak hesaplanmıştır. Ayrıca, uyum iyiliği indeksi (GFI) .912, karşılaştırmalı uyum indeksi (CFI) .953, düzeltilmiş uyum indeksi (AGFI) .892, yaklaşık hataların ortalama karekökü (RMSEA) .052 ve standardize edilmiş kalıntıların ortalama karekökü (SRMR) .043 değerlerinde bulunmuştur. Ölçeğin Cronbach’s Alpha iç tutarlılık katsayısı, ölçeği geliştiren araştırmacılar tarafından ,95 olarak hesaplanmıştır (Yıldız et al., 2019). Alt boyutlar için ise sırasıyla ,92, ,89, ,90, ,83 olarak belirlenmiştir. Bu araştırmada ölçeğin genel iç tutarlılık katsayısı ,92 olarak hesaplanmıştır. Alt ölçekler için ise sırasıyla ,82, ,87, ,86, ,75 olarak hesaplanmıştır. Bu bulgular, ölçeğin güvenilirliğinin yüksek olduğunu göstermektedir.

2.3. Veri Toplama Süreci

Çalışma planlaması tamamlandıktan sonra, ölçeğin geliştiricilerinden kullanım izni talep edilmiştir. Ölçeğin kullanım izni alındıktan sonra, 2024 Şubat ayında araştırmanın etik kurul onayı için başvuru yapılmıştır. Etik kurul izinleri 2024 Mart ayında verilmiştir. Araştırmanın verileri, Mart ve Nisan aylarında çevrim içi olarak hazırlanan formlar aracılığıyla toplanmıştır. Formun bağlantısı sosyal medya platformları üzerinden öğretmenlere iletilmiş ve çalışmaya katılmaya gönüllü olan öğretmenlerden katılmaları istenmiştir. Veri toplama süreci bir ay gibi bir sürede tamamlanmıştır.

2.4. Verilerin Analizi

Araştırmada, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerini belirlemek için aritmetik ortalama, standart sapma, minimum ve maksimum gibi betimsel istatistikler kullanılmıştır. Ölçek, beşli likert tipinde bir ölçek olup 1-5 puan aralığında değerlendirilmiştir. Bu nedenle, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı seviyeleri beş farklı düzeye ayrılarak analiz edilmiştir. Bu düzeylendirme için kullanılan formül Puan Aralığı = (En yüksek puan - En düşük puan) / 5 şeklinde hesaplanmıştır (Güvendi ve Serin, 2019; Kaplanoğlu, 2014). Bu hesaplama sonucunda puan aralığı 0.8 olarak bulunmuştur. Buna göre, araştırma okuryazarlığı seviyeleri şu şekilde belirlenmiştir: 1-1.79 aralığı çok düşük, 1.80-2.59 aralığı düşük, 2.60-3.39 aralığı orta, 3.40-4.19 aralığı yüksek, 4.20-5.00 aralığı ise çok yüksek olarak kabul edilmiştir (Kozikoğlu ve Özcanlı, 2020). Çalışmada kullanılacak veri analizlerini belirlemek amacıyla verilerin dağılımı incelenmiş ve çarpıklık ile basıklık değerleri hesaplanmıştır. Ayrıca, Shapiro-Wilk ve Kolmogorov-Smirnov testleri ile verilerin normal dağılıp dağılmadığı değerlendirilmiştir. Çarpıklık ve basıklık değerlerinin -1.5 ile +1.5 aralığında olduğu ve Shapiro-Wilk ile Kolmogorov-Smirnov analizlerinde p değerinin .05'ten büyük ($p > .05$) olarak bulunması ile verilerin normal dağılım gösterdiği sonucuna ulaşılmıştır. Bu normal dağılım sonucuyla birlikte parametrik testler tercih edilmiştir. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet, eğitim durumu, hizmet içi eğitim alma durumu ve branş değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için bağımsız gruplar t-testi kullanılmıştır. Ayrıca, araştırma okuryazarlığı düzeylerinin hizmet yılı ve çalışılan okul türü değişkenlerine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğini belirlemek için tek yönlü ANOVA uygulanmıştır. Anlamlı farklılıkların hangi gruplar arasında olduğunu belirlemek amacıyla kullanılacak post hoc analizini seçmek için, varyansların homojen olup olmadığının incelenmesi gerekmektedir. Bu analiz, gruplar arasında anlamlı farklılık olup olmadığını belirlemek için gereklidir ve homojenlik sağlanmadığı durumlarda uygun post hoc testine karar verilmesini sağlar. Levene testi istatistiklerine dayanarak, hizmet yılı değişkenine göre incelendiğinde, araştırmaya hazırlık alt boyutunda anlamlılık değeri .036, yöntem bilgisi alt boyutunda ise .022 olarak belirlenmiştir. Bu değerler, her iki alt boyutta da gruplar arasında varyans homojenliğinin sağlanmadığını göstermektedir. Bu nedenle, hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu grupların tespiti için Tamhane testi kullanılmıştır. Diğer yandan, okul türü değişkenine göre incelendiğinde, araştırma süreci alt boyutunda Levene testi anlamlılık değeri .278, araştırmaya hazırlık alt boyutunda .335, yöntem bilgisi alt boyutunda .411 ve kaynaklara erişim alt boyutunda ise .161 olarak rapor edilmiştir. Bu sonuçlar, okul türü değişkenine göre varyans homojenliğinin sağlandığını gösterir. Bu nedenle, okul türü değişkenine göre anlamlı farklılıkların olduğu grupların tespiti için Scheffe testi kullanılmıştır. Bunun yanı sıra bağımsız gruplar t-testi ve tek yönlü ANOVA testi için etki büyüklükleri hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Bu kısımda, çalışmanın verilerinin analiz edilmesiyle ulaşılan bulgular sunulmuştur. Araştırmada ölçeğin genel yapısı ve alt boyutlarına ilişkin betimsel istatistik sonuçları Tablo 2'de gösterilmiştir.

Tablo 2.

Ölçeğe ve Alt Boyutlarına Ait Betimsel Veriler

Değişken	Alt Boyutlar	N	Min	Max	\bar{X}	Ss	Düzye
	Araştırma Süreci	872	3.11	5.00	4.32	.40	Çok Yüksek
Araştırma Okuryazarlığı Becerileri	Araştırmaya Hazırlık	872	2.67	5.00	4.09	.43	Yüksek
	Yöntem Bilgisi	872	1.80	5.00	3.75	.59	Yüksek
	Kaynaklara Ulaşma	872	1.33	5.00	3.69	.70	Yüksek

Araştırma Okuryazarlığı Becerileri 872 2.77 5.00 4.09 .39 Yüksek

Tablo 2'deki verilere dayanarak, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin ($\bar{X} = 4.09$) yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin alt boyutlarından; araştırmaya hazırlık ($\bar{X} = 4.09$), yöntem bilgisi ($\bar{X} = 3.75$) ve kaynaklara ulaşma ($\bar{X} = 4.79$) becerilerinin yüksek, araştırma süreci ($\bar{X} = 4.32$) becerilerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 3'te sunulmuştur.

Tablo 3.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerilerinin Cinsiyete Göre Değişimi

Değişken	Cinsiyet	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Araştırma Süreci	Erkek	421	4.21	.39	870	-.220	.826
	Kadın	451	4.22	.42			
Araştırmaya Hazırlık	Erkek	421	4.12	.42	870	-1.241	.215
	Kadın	451	4.16	.45			
Yöntem Bilgisi	Erkek	421	3.81	.55	726.911	.350	.727
	Kadın	451	3.80	.64			
Kaynaklara Ulaşma	Erkek	421	3.72	.63	685.127	1.575	.116
	Kadın	451	3.65	.79			
Araştırma Okuryazarlığı Becerileri	Erkek	421	4.04	.37	727.361	-.110	.912
	Kadın	451	4.07	.43			

*p<.05

Tablo 3'teki bilgilere göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği söylenebilir ($t_{(727.361)} = -.110$, $p>.05$). Bunun yanı sıra tüm alt boyutlarda da cinsiyet değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı söylenebilir ($p>.05$). Araştırmada öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin eğitim durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 4'te gösterilmiştir.

Tablo 4.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerilerinin Eğitim Durumuna Göre Değişimi

Değişken	Eğitim Durumu	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Araştırma Süreci	Lisans	542	4.18	.39	387.149	-4.346	.000*
	Lisansüstü	330	4.32	.42			
Araştırmaya Hazırlık	Lisans	542	4.12	.43	870	-1.839	.066
	Lisansüstü	330	4.18	.44			
Yöntem Bilgisi	Lisans	542	3.78	.59	870	-2.376	.018*
	Lisansüstü	330	3.89	.57			
Kaynaklara Ulaşma	Lisans	542	3.60	.71	483.079	-7.075	.000*
	Lisansüstü	330	3.94	.60			
Araştırma Okuryazarlığı	Lisans	542	4.01	.40	870	-4.299	.000*

Becerileri	Lisansüstü	330	4.16	.37
------------	------------	-----	------	-----

*p<.05

Tablo 4'te yapılan incelemeden öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin eğitim durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(870)} = -4.299$, $p < .05$). Ortalamalara göre, lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin ($\bar{X} = 4.32$), lisans mezunu olan öğretmenlere ($\bar{X} = 4.18$) kıyasla daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, lisansüstü eğitim almış olan öğretmenlerin araştırma süreci, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma becerilerinin lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha gelişmiş olduğu tespit edilmiştir. Lisans ve lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı arasındaki farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, Cohen'in d değeri yaklaşık 0,39 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, lisans ve lisansüstü eğitim arasındaki anlamlı farkın orta düzeyde bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin hizmet içi eğitim alma durumu değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 5'te sunulmuştur.

Tablo 5.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerilerinin Hizmetiçi Eğitim Alma Durumuna Göre Değişimi

Değişken	Hizmetiçi Eğitim	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Araştırma Süreci	Aldım	785	4.22	.40	870	.992	.322
	Almadım	87	4.16	.40			
Araştırmaya Hazırlık	Aldım	785	4.15	.43	63.951	2.635	.011*
	Almadım	87	4.01	.35			
Yöntem Bilgisi	Aldım	785	3.81	.58	870	1.124	.261
	Almadım	87	3.72	.64			
Kaynaklara Ulaşma	Aldım	785	3.70	.70	870	1.776	.076
	Almadım	87	3.53	.71			
Araştırma Okuryazarlığı Becerileri	Aldım	785	4.06	.39	870	1.872	.062
	Almadım	87	3.95	.37			

*p<.05

Tablo 5'e göre öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılık göstermediği tespit edilmiştir ($t_{(870)} = 1.872$, $p > .05$). Çalışmada hizmetiçi eğitim almış öğretmenlerin araştırmaya hazırlık becerilerinin ($\bar{X} = 4.15$) hizmetiçi eğitim almamış öğretmenlerin araştırmaya hazırlık becerilerine göre ($\bar{X} = 4.01$) daha yüksek olduğu sonucuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Diğer alt boyutlarda ise hizmetiçi eğitim alma durumu değişkeni açısından anlamlı farklılığın olmadığı belirlenmiştir. Araştırmada öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin branş değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine yönelik analiz sonuçları Tablo 6'da verilmiştir.

Tablo 6.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerilerinin Branş Değişkenine Göre Değişimi

Değişken	Branş	N	\bar{X}	S	sd	t	p
Araştırma Süreci	Sayısal	369	4.24	.42	552.402	1.407	.160
	Sözel	503	4.20	.39			
Araştırmaya Hazırlık	Sayısal	369	4.19	.43	870	2.729	.006*

	Sözel	503	4.11	.43			
Yöntem Bilgisi	Sayısal	369	3.86	.59	870	1.980	.048*
	Sözel	503	3.78	.59			
Kaynaklara Ulaşma	Sayısal	369	3.75	.69	870	1.640	.101
	Sözel	503	3.66	.70			
Araştırma Okuryazarlığı Becerileri	Sayısal	369	4.10	.40	870	2.445	.015*
	Sözel	503	4.03	.39			

*p<.05

Tablo 6'daki verilere göre, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin branş değişkeni açısından anlamlı farklılık gösterdiği görülmektedir ($t_{(870)} = 2.445$, $p < .05$). Sayısal branşta görev yapan öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin ($\bar{X} = 4.10$), sözel branşta görev yapan öğretmenlere ($\bar{X} = 4.03$) göre daha yüksek olduğu belirlenmiştir. Ayrıca, sayısal branşta görev yapan öğretmenlerin araştırmaya hazırlık ve yöntem bilgisi becerilerinin, sözel branşta görev yapan öğretmenlere göre daha gelişmiş olduğu bulgusuna ulaşılmıştır ($p < .05$). Sayısal ve sözel branştaki öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı arasındaki farkın etki büyüklüğü incelendiğinde, Cohen'in d değeri yaklaşık 0,18 olarak hesaplanmıştır. Bu sonuç, sayısal ve sözel gruplar arasındaki anlamlı farkın küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir. Araştırmada öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 7'de sunulmuştur.

Tablo 7.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerilerinin Hizmet Yılına Göre Değişimi

Değişken	Hizmet Yılı	N	\bar{X}	S	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
AS	0-10	173	4.16	.39	Gruplar Arası	.328	3	.109			
	10-20	254	4.22	.39							
	20-30	214	4.23	.42	Gruplar İçi	142.783	868	.164	.665	.574	
	30 yıl üstü	231	4.21	.39	Toplam	143.111	871				
AH	0-10	173	4.07	.50	Gruplar Arası	1.754	3	.585			
	10-20	254	4.12	.44							
	20-30	214	4.20	.43	Gruplar İçi	164.063	868	.189	3.093	.026*	3>1
	30 yıl üstü	231	4.11	.37	Toplam	165.817	871				
YB	0-10	173	3.75	.58	Gruplar Arası	3.219	3	1.073			
	10-20	254	3.75	.65							
	20-30	214	3.89	.57	Gruplar İçi	302.856	868	.349	3.075	.027*	3>1
	30 yıl üstü	231	3.80	.50	Toplam	306.075	871				
KU	0-10	173	3.81	.71	Gruplar Arası	1.654	3	.551			
	10-20	254	3.69	.77							
	20-30	214	3.68	.68	Gruplar İçi	431.387	868	.497	1.110	.344	
	30 yıl üstü	231	3.64	.59	Toplam	433.042	871				

AOB	0-10	173	4.01	.42	Gruplar Arası	.776	3	.259		
	10-20	254	4.03	.42						
	20-30	214	4.09	.39	Gruplar İçi	137.471	868	.158	1.633	.180
	30 yıl üstü	231	4.03	.34	Toplam	138.247	871			

*p<.05, Not: AS: Araştırma Süreci AH: Araştırmaya Hazırlık, YB: Yöntem Bilgisi, KU: Kaynaklara Ulaşma, AOB: Araştırma Okuryazarlığı Becerileri,1- 0-10 yıl, 2- 10-20 yıl, 3- 20-30 yıl, 4- 30 yıl ve üstü

Tablo 7'deki bulgulara göre, öğretmenlerin araştırma okuryazarlık becerilerinin hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği tespit edilmiştir [$F_{(3,868)} = 1.633, p > .05$]. Ancak, araştırmaya hazırlık ve yöntem bilgisi becerileri açısından hizmet yılı değişkenine göre anlamlı bir farklılık olduğu belirlenmiştir ($p < .05$). Özellikle, 20-30 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlerin araştırmaya hazırlık ve yöntem bilgisi becerilerinin, 0-10 yıl arası hizmet süresine sahip öğretmenlere göre daha gelişmiş olduğu bulgusu elde edilmiştir. Araştırmada öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir farklılık gösterip göstermediğine ilişkin analiz sonuçları Tablo 8'de sunulmuştur.

Tablo 8.

Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerilerinin Çalışılan Okul Türüne Göre Değişimi

Değ.	Okul Türü	N	\bar{X}	S	Varyans Kay.	KT	sd	KO	F	p	Fark
AS	İlkokul	143	4.23	.41	Gruplar Arası	2.114	3	.705			
	Ortaokul	252	4.25	.42							
	Lise	341	4.18	.38	Gruplar İçi	140.997	868	.162	4.338	.005*	4>3
	Okul Öncesi	136	4.48	.39	Toplam	143.111	871				
AH	İlkokul	143	4.20	.40	Gruplar Arası	3.684	3	1.228			
	Ortaokul	252	4.18	.44							
	Lise	341	4.08	.42	Gruplar İçi	162.133	868	.187	6.575	.000*	4>3
	Okul Öncesi	136	4.41	.40	Toplam	165.817	871				
YB	İlkokul	143	3.85	.57	Gruplar Arası	5.894	3	1.965			
	Ortaokul	252	3.88	.63							
	Lise	341	3.74	.55	Gruplar İçi	300.181	868	.346	5.681	.001*	2>3 4>3
	Okul Öncesi	136	4.13	.61	Toplam	306.075	871				
KU	İlkokul	143	3.86	.67	Gruplar Arası	4.586	3	1.529			
	Ortaokul	252	3.66	.76							
	Lise	341	3.66	.67	Gruplar İçi	428.456	868	.494	3.097	.026*	1>2 1>3
	Okul Öncesi	136	3.69	.53	Toplam	433.042	871				
AOB	İlkokul	143	4.10	.38	Gruplar Arası	3.090	3	1.030			
	Ortaokul	252	4.09	.41							
	Lise	341	4.00	.38	Gruplar İçi	135.157	868	.156	6.614	.000*	4>3
	Okul Öncesi	136	4.32	.41	Toplam	138.247	871				

*p<.05, Not: AS: Araştırma Süreci AH: Araştırmaya Hazırlık, YB: Yöntem Bilgisi, KU: Kaynaklara Ulaşma, AOB: Araştırma Okuryazarlığı Becerileri, Değ.: Değişken,1- İlkokul, 2- Ortaokul, 3- Lise, 4- Okul Öncesi

Tablo 8'deki bulgulara göre, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin çalışılan okul türü değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık gösterdiği belirlenmiştir [$F(3,868) = 6.614, p < .05$]. Scheffe testi sonuçları, okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin lisede görev yapan öğretmenlere kıyasla daha yüksek araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduğunu göstermektedir. Benzer şekilde, araştırma süreci, araştırmaya hazırlık ve yöntem bilgisi alt boyutlarında da, okul öncesinde görev yapan öğretmenlerin lehine anlamlı farklılıklar olduğu bulunmuştur. ANOVA testi için etki büyüklüğü hesaplandığında, eta kare (η^2) değeri yaklaşık 0.022 olarak bulunmuştur. Bu sonuç, gruplar arasındaki farkların toplam varyansın %2.2'sini açıkladığını ve küçük bir etki büyüklüğüne sahip olduğunu göstermektedir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Araştırma bulguları, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin yüksek düzeyde olduğunu göstermektedir. Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin alt boyutlarından; araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma becerilerinin yüksek, araştırma süreci becerilerinin ise çok yüksek düzeyde olduğu görülmektedir. Bu bulgular, çeşitli literatür kaynaklarındaki sonuçlarla hem benzerlikler hem de farklılıklar taşımaktadır. Görgülü Arı ve Aslan (2020) tarafından yapılan araştırmada, fen bilimleri öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerilerinin üst düzeyde olduğu bulunmuştur. Bu çalışmada da öğretmenlerin araştırma süreci, araştırmaya hazırlık, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma becerilerinin yüksek olduğu belirtilmiştir. Benzer şekilde, Karafil'in (2023) araştırmasında da öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin yüksek düzeyde olduğu ve özellikle araştırma süreci beceri düzeylerinin çok yüksek olduğu saptanmıştır. Bu bulgular, araştırma bulgularıyla örtüşmekte ve öğretmenlerin genel olarak araştırma süreçlerine hazırlıklı ve donanımlı olduklarını göstermektedir. Bununla birlikte, Çelebi (2021) çalışmasında, öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının ve ilgilerinin düşük düzeyde olduğunu belirtmiştir. Çelebi (2021), bu durumun nedeninin öğretmenlerin bilimsel tutum geliştirmelerini sağlayacak ders ve etkinliklerin eksikliği olduğunu vurgulamıştır. Bu eksiklik, öğretmenlerin bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının beklenen düzeyde olmamasına neden olmuştur. Aynı şekilde, Polat (2014) tarafından yapılan çalışmada, öğretmen adaylarının bilimsel araştırmalara karşı tutumlarının orta düzeyde olduğu bulunmuştur. Diğer çalışmaların aksine Çelebi (2021) ve Polat'ın (2014) ulaştığı sonuçlar, araştırma bulgularıyla çelişmektedir. Sonuç olarak, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin geliştirilmesi, hem mesleki gelişimleri hem de eğitim kalitesinin artırılması açısından büyük önem taşımaktadır. Araştırma metodolojilerine hakimiyet, öğretmenlerin profesyonelliğini artırmakta (Froehlich vd., 2021) ve sınıf içi uygulamalarını daha etkili hale getirmektedir.

Araştırma sonuçları, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir şekilde farklılık göstermediğini göstermektedir. Ayrıca, araştırma okuryazarlığının alt boyutlarında da cinsiyet değişkenine bağlı olarak anlamlı bir farklılık bulunmamaktadır. Bu bulgular, literatürdeki diğer araştırmalarla hem benzerlikler hem de bazı farklılıklar göstermektedir. Baş'ın (2017) çalışmasında, öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının cinsiyete göre anlamlı bir farklılık göstermediği saptanmıştır. Benzer şekilde, Karafil'in (2023) çalışmasında da öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı düzeylerinin cinsiyet değişkenine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Kır Yiğit ve Özalemdar'ın (2022) çalışması da cinsiyetin öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı üzerinde etkili olmadığı sonucuna varmıştır. Bu bulgular, mevcut araştırma bulgularımızla örtüşmekte ve öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin cinsiyetten bağımsız olduğunu desteklemektedir. Bununla birlikte, bazı çalışmalarda cinsiyet değişkenine bağlı olarak farklı sonuçlar rapor edilmiştir. Örneğin, Polat'ın (2014) çalışmasında erkek öğretmen adaylarının

bilimsel araştırmalara karşı tutumlarının kadın öğretmen adaylarına göre daha yüksek olduğu bulunmuştur. Ayrıca, Zhao ve diğerlerinin (2021) çalışmasında da erkek öğretmenlerin araştırma okuryazarlıklarının kadın öğretmenlerden daha yüksek olduğu rapor edilmiştir. Bu bulgular, mevcut araştırmamızın bulgularıyla çelişmektedir. Polat'ın ve Zhao'nun çalışmaları, cinsiyetin bilimsel araştırmalara yönelik tutum ve yeterliklerde belirleyici bir faktör olabileceğini öne sürmektedir. Bu durum, cinsiyetin araştırma okuryazarlığı üzerindeki etkisinin bağlama göre değişebileceğini ve farklı örneklemlerde farklı sonuçlar doğurabileceğini göstermektedir.

Araştırma sonuçları, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin lisans mezunu olan öğretmenlere kıyasla daha yüksek olduğunu göstermektedir. Ayrıca, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin araştırma süreci, yöntem bilgisi ve kaynaklara ulaşma becerilerinin de lisans mezunu olan öğretmenlere göre daha gelişmiş olduğu bulunmuştur. Bu bulgular, literatürdeki bazı çalışmalarla uyumlu olmakla birlikte, bazı farklılıklar da içermektedir. Karafil'in (2023) çalışmasında, lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin araştırma okuryazarlık düzeylerinin lisans mezunu öğretmenlere göre daha yüksek olduğu belirtilmiştir. Bu, mevcut araştırmamızın bulgularıyla tutarlıdır. Lisansüstü eğitim, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini güçlendiren önemli bir faktör olarak öne çıkmaktadır. Baş'ın (2017) çalışmasında ise öğretmenlerin eğitim araştırmalarına yönelik tutumlarının eğitim düzeyine göre anlamlı bir farklılık göstermediği bulunmuştur. Benzer şekilde, Kır Yiğit ve Özalemdar'ın (2022) çalışmasında da eğitim düzeyinin öğretmenlerin araştırma okuryazarlığına etkisi olmadığı sonucuna ulaşılmıştır. Bu bulgular, mevcut araştırmanın sonuçlarıyla çelişmektedir. Baş ve Kır Yiğit ile Özalemdar'ın (2022) çalışmaları, öğretmenlerin eğitim düzeyinin araştırma tutumları üzerinde belirleyici bir etken olmadığını savunurken, bu araştırma lisansüstü eğitim almış öğretmenlerin daha yüksek araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduğunu ortaya koymaktadır. Lisansüstü eğitim programları, öğretmenlere ileri düzeyde araştırma metodolojisi, veri analizi ve literatür tarama gibi beceriler kazandırmakta ve bu süreçler, öğretmenlerin araştırma yapma konusunda daha fazla bilgi ve deneyim kazanmalarını sağlamaktadır. Ayrıca, lisansüstü eğitim almış öğretmenler tez veya projeler kapsamında kapsamlı araştırmalar yaparak bu becerilerini geliştirebilmektedir. Bu deneyimler, lisans mezunu olan öğretmenlere göre neden daha yüksek araştırma okuryazarlığı becerilerine sahip olduklarını açıklamaktadır. Ayrıca, lisansüstü eğitim sürecinde öğretmenler daha fazla kaynağa ve fırsata erişerek, araştırma yapma, veri toplama ve analiz etme süreçlerini uygulamalı olarak öğrenme fırsatı bulmaktadırlar. Bu faktörler, araştırma bulgularımızın dayanak noktalarını oluşturur.

Araştırmada hizmet içi eğitim almanın öğretmenlerin genel araştırma okuryazarlığı becerileri üzerinde anlamlı bir etkisi olmamakla birlikte, bu eğitimi alan öğretmenlerin araştırmaya hazırlık becerilerinin daha yüksek olduğu görölmektedir. Bu durum, hizmet içi eğitimin araştırmaya hazırlık aşamasında öğretmenlere belirli bilgiler ve beceriler kazandırdığını, ancak genel araştırma okuryazarlığı becerilerine yeterince yansımadığını düşündürebilir. Bunun olası sebeplerinden biri, hizmet içi eğitimlerin genellikle spesifik konulara odaklanması ve genel araştırma becerilerinden ziyade belirli bir araştırma sürecine hazırlık aşamasına katkı sağlamasıdır. Ayrıca, hizmet içi eğitimlerin süresi ve öğretmenlere sunduğu uygulama fırsatlarının sınırlı olması, araştırma okuryazarlığı becerilerinin tüm boyutlarında gelişme sağlanamamasına neden olabilir. Son olarak, hizmet içi eğitime katılım genellikle zorunlu olabilir ve öğretmenlerin bu eğitimlere yönelik motivasyonları değişkenlik gösterebilir. Motivasyon düzeyi, öğrenme çıktıları üzerinde etkili olabilir ve bu da genel araştırma okuryazarlığı becerilerine yansımazabilir.

Araştırma sonuçlarına göre, matematik ve fen bilimleri gibi sayısal branşlarda görev yapan öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri, sözel branşlarda görev yapan öğretmenlere kıyasla daha gelişmiş bulunmuştur. Benzer şekilde, sayısal branşlarda görev

yapan öğretmenlerin araştırmaya hazırlık ve yöntem bilgisi becerilerinin de daha ileri düzeyde olduğu gözlemlenmiştir. Bu durumun olası sebeplerinden biri, sayısal branşların genellikle daha fazla metodolojik bilgi ve nicel analiz gerektirmesidir. Sayısal branş öğretmenleri, araştırma okuryazarlığı becerilerini geliştirmede bu nedenle avantajlı olabilirler. Ayrıca, sayısal alanlarda öğretim genellikle deneysel ve araştırma odaklıdır. Bu öğretim yaklaşımı, öğretmenlerin araştırma yöntemlerine ve hazırlık süreçlerine daha aşina olmalarını sağlar.

Araştırma sonuçlarına göre, okul öncesi düzeyinde görev yapan öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerileri, lise düzeyinde görev yapan öğretmenlere kıyasla daha gelişmiş olduğunu göstermektedir. Bu durum, okul öncesi öğretmenlerinin pedagojik yöntemleri sürekli olarak yenileme ve farklı teknikler deneme gerekliliğinden kaynaklanabilir. Erken çocukluk döneminde, öğretmenler çocukların gelişim ihtiyaçlarına göre pedagojik yaklaşımlarını sürekli güncellemek zorundadır ve bu süreçte araştırma yapma ve literatüre başvurma eğilimleri daha yüksek olabilir. Ayrıca, okul öncesi eğitim programlarının, öğretmenlerin araştırma yapma ve yeni pedagojik yaklaşımlar geliştirme konusundaki motivasyonlarını artırarak onların araştırma okuryazarlığı becerilerini geliştirdiği düşünülebilir. Bu profesyonel gelişim süreci, okul öncesi öğretmenlerinin öğrencilerin gelişimini izlemek ve değerlendirmek için daha fazla araştırma yapma gerekliliği doğurabilir, bu da onların araştırma becerilerinin daha gelişmiş olmasını sağlar. Araştırmanın bulgularına dayanarak, aşağıdaki öneriler sunulmuştur:

- Öğretmenlerin lisansüstü eğitim almalarını teşvik edecek politikalar geliştirilmelidir. Bu eğitimlerin, öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerini artırdığı göz önünde bulundurularak, lisansüstü eğitim programlarına erişim kolaylaştırılmalıdır.
- Hizmetiçi eğitim programlarının içeriği, öğretmenlerin araştırmaya hazırlık becerilerini geliştirecek şekilde düzenlenmelidir. Bu programlar, öğretmenlerin güncel araştırma yöntemleri ve literatüre ulaşma becerilerini artıracak şekilde yapılandırılmalıdır.
- Okul öncesi öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı becerilerinin yüksek olması göz önünde bulundurularak, lisede görev yapan öğretmenlerin de benzer beceriler geliştirmesi için özel programlar ve destekler sunulmalıdır.
- Öğretmen yetiştiren kurumlar, eğitim programlarına araştırma yöntemleri eğitimini dâhil etmeli ve bu derslerin içeriğini zenginleştirmelidir. Öğretmen adaylarının araştırma süreçlerini deneyimlemeleri sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin mezuniyet sonrası sürekli mesleki gelişimlerine yönelik programlar oluşturulmalı ve bu programlar aracılığıyla öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin sürekli olarak güncellenmesi sağlanmalıdır.
- Öğretmenlerin araştırma okuryazarlığı becerilerinin gelişimini etkileyen faktörleri derinlemesine inceleyen çalışmalar yapılmalıdır. Özellikle lisansüstü eğitim, branş farklılıkları ve görev yapılan okul türünün etkileri üzerine daha fazla veri toplanmalıdır.
- Farklı branşlar arasındaki araştırma okuryazarlığı becerilerindeki farklılıkların nedenlerini ve bu farklılıkların öğretim uygulamalarına nasıl yansıdığını inceleyen araştırmalar yapılmalıdır.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırmanın yürütülmesi için Hatay Mustafa Kemal Üniversitesi Sosyal ve Beşeri Bilimler Etik kurulundan (07.03.2024-20) etik izin alınmıştır.

Yapay Zekâ Kullanımı Bildirimi

Yazar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve yayınlanması için herhangi bir yapay zekâ aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Baş, F. (2017). Matematik öğretmenlerinin eğitim araştırmalarını takip etme durumları ve araştırmalara yönelik tutumları: Türkiye örneği. *Eğitim ve Bilim*, 42(189). <http://dx.doi.org/10.15390/EB.2017.6533>
- Boyd, P. (2022). Teachers' research literacy as research-informed professional judgment. In P. Boyd, A. Szplit, & Z. Zbróg (Eds.), *Developing teachers' research literacy: International perspectives* (pp. 17-43). Wydawnictwo Libron.
- Butt, I.H., & Shams, J.A. (2013). Master in education student attitudes towards research: A comparison between two public sector universities in Punjab. *South Asian Studies A Research Journal of South Asian Studies*, 28(1), 97-105. <http://111.68.103.26/journals/index.php/IJSAS/article/viewFile/2870/1116>
- Cousins, J. B., & Leithwood, K. A. (1993). Enhancing knowledge utilization as a strategy for school improvement. *Knowledge: Creation, Diffusion, Utilization*, 14(3), 305-333.
- Çelebi, M. (2021). Investigation of the attitudes and competencies of teachers in project schools towards scientific research in developing country. *Journal of Teacher Education and Educators*, 10(1), 99-125. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1310240.pdf>
- Dawson B., & Trapp RG. (2001). *Probability related topics to make inferences about the data. Basic and clinical biostatistics*. 3rd Edition, Lange Medical Books / Mcgraw-Hill Medical Publishing Division
- Day, C. (2013). *Teacher Quality in TheTwenty First Century: New Lives, Old Truths*. İçinde X. Zhu, ve K. Zeichner (Ed.), *Preparing teachers fort he 21st century* (s. 21-38). Berlin Heidelberg: Springer.
- Ekici, F.Y. (2017). Examination Of The Attitudes of Preschool Teacher Candidates and Teacher Candidates in Other Branches Towards Scientific Research in Terms of Some Variables. *European Journal of Educational Research*, 6(1), 1-13. <https://doi.org/10.12973/eu-er.6.1.1>
- Eriksen, T. M., & Brevik, L. M. (2023). Developing a "research literacy way of thinking" in initial teacher education: Students as co-researchers. In I. Menter (Ed.), *The Palgrave handbook of teacher education research* (pp. 231–256). Springer International Publishing.
- Froehlich, D. E., Hobusch, U. & Moeslinger, K. (2021). Research methods in teacher education: meaningful engagement through service-learning. *Frontiers in Education*, 6(178), 1-8. <https://doi.org/10.3389/feduc.2021.680404>
- Görgülü Arı, A., & Arslan, K. (2020). Lisansüstü fen bilimleri öğretmenlerinin araştırma okuryazarlığı beceri düzeyleri. *Journal of International Social Research*, 13(75). <https://doi.org/10.17719/jisr.2019.3203>
- Güvendi, B., ve Serin, H. (2019). Sınıf Öğretmenliği adaylarının oyun ve fiziksel etkinlikler dersine yönelik tutumları ile fiziksel aktiviteye katılım motivasyonlarının incelenmesi. *Elektronik Sosyal Bilimler Dergisi*, 18(72), 1957-1968. <https://doi.org/10.17755/esosder.573789>
- Hall, E. (2009). Engaging in and engaging with research: Teacher inquiry and development. *Teachers and Teaching: Theory and Practice*, 15(6), 669–81. <https://doi.org/10.1080/13540600903356985>
- Hanushek, E. A. ve Rivkin, S. G. (2010). Generalizations About Using Value-Added Measures of Teacher Quality. *The American Economic Review*, 100(2), 267-271.

- Kaplanoğlu, E. (2014). Mesleki stresin temel nedenleri ve muhtemel sonuçları: Manisa ilindeki SMMM'ler üzerine bir araştırma. *Muhasebe ve Finansman Dergisi*, 64, 131-150. <https://doi.org/10.25095/mufad.396494>
- Karafil, B. (2023). Exploring the relationship between teachers' lifelong learning tendencies and research literacy levels. *Van Yüzüncü Yıl University Journal of Education*, 20(3), 1269-1288. <https://doi.org/10.33711/yyuefd.1353489>
- Karasar, N. (2007). *Bilimsel araştırma yöntemleri* (17. baskı). Ankara: Nobel Yayıncılık.
- Keser Aschenberger, F., & Pfeffer, T. (2021). Concept of research literacy in academic continuing education: A systematic review. *European Journal of University Lifelong Learning*, 5(1), 43-58. <https://doi.org/10.53807/0501royf>
- Kılıç, S. (2013). Örneklem yöntemleri. *Journal of Mood Disorders*, 3(1), 44-6. <https://doi.org/10.5455/jmood.20130325011730>
- Kır Yiğit, M., & Özalemdar, L. (2022). Research literacy skills of biology and science teachers. *International Journal of Education Technology and Scientific Researches*, 7(17), 472-494. <https://doi.org/10.35826/ijetsar.432>
- Kozikoğlu, İ., ve Özcanlı, N. (2020). Öğretmenlerin 21. yüzyıl öğrenen becerileri ile mesleğe adanmışlıkları arasındaki ilişki. *Cumhuriyet International Journal of Education*, 9(1), 270-290. <http://dx.doi.org/10.30703/cije.579925>
- Nye, B., Konstantopoulos, S. ve Hedges, L. (2004). How Large Are Teacher Effects?. *Educational Evaluation and Policy Analysis*, 26, 237-257.
- OECD (Organisation for Economic Co-Operation) (2005). Teachers matter: Attracting, developing and retaining effective teachers. <https://www.oecd.org/edu/school/34990905.pdf>
- Peterson, P., Clark, C. M., & Dickson, W. P. (1990). Educational psychology as a foundation in teacher education: Reforming an old Notion <https://education.msu.edu/NCRTL/PDFs/NCRTL/IssuePapers/ip899.pdf>
- Polat, M. (2014). Eğitim fakültesi öğrencilerinin bilimsel araştırmaya yönelik tutumları. *Pamukkale Üniversitesi Sosyal Bilimler Enstitüsü Dergisi*, (18), 77-90. <https://dergipark.org.tr/en/download/article-file/411555>
- Salvan, V. J. C., & Hambre, M. M. (2020). Teachers' demographic profile on the learners' performance using K-12 Earth and Space module. *Journal of Education & Social Policy*, 7(4), 124-135. <https://doi.org/10.30845/jesp.v7n4p16>
- Solomon, A., Wilson, G. ve Taylor, T. (2012). *100% Information Literacy Success*. USA: Wadsworth Publishing.
- Tabachnick, B. G. and Fidell, L. S. (2013). *Using multivariate statistics*. Boston, Pearson.
- Tuncer, M. (2020). Nicel araştırma desenleri. In O. Behçet & Ç. Ahmet (Eds.), *Kuramdan uygulamaya eğitimde bilimsel araştırma yöntemleri* (pp. 205-227). Pegem Akademi Yayıncılık.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO (2017). *Birleşmiş Milletler Eğitim, Bilim ve Kültür Örgütü, Guidelines on adaptation of the UNESCO ICT Competency Framework for Teachers*. <https://iite.unesco.org/pics/publications/en/files/3214726.pdf>

- Yenilmez, K., & Ata, A. (2012). Matematik öğretmeni adaylarının bilimsel araştırmalara yönelik tutumlarının incelenmesi. In *X. Ulusal Fen Bilimleri ve Matematik Eğitimi Kongresi Bildiri e-Kitabı* (Vol. 27, p. 30).
- Yıldız, D , Kılıç, M , Gülmez, D ve Yavuz, M . (2019). Öğretmenlerin Araştırma Okuryazarlığı Becerileri: Ölçek Geliştirme Çalışması. *Turkish Journal of Educational Studies* , 6 (1) , 45-65. <https://doi.org/10.33907/turkjes.500780>
- Zhao, Y., Pinto Llorente, A. M., Sánchez Gómez, M. C., & Zhao, L. (2021). The impact of gender and years of teaching experience on college teachers' digital competence: An empirical study on teachers in Gansu Agricultural University. *Sustainability*, 13(8), 4163. <https://doi.org/10.3390/su13084163>

İletişim/Correspondence

Dr. Öğr. Üyesi Ahmet UYAR
ahmet_uyar23@hotmail.com

A Systematic Literature Review on Sexual Problem Behaviors of Individuals with Special Needs

Aslıhan SEZİK, Ministry of Education ORCID ID:0000-0002-6504-8756
Zekai Alper ALP, Erciyes University, ORCID ID: 0000-0002-1959-1643
Veysel AKSOY, Anadolu University, ORCID ID: 0000-0003-1020-8326

Abstract

In addition to physiological and psychological development, sexuality includes positive or negative behavioral changes related to this process. In this respect, although it is one of the issues that attract the attention of the society, it is a taboo that is hesitant to be discussed. The fact that the sexual behaviors exhibited by individuals with special needs are directly affected by their cognitive and social development creates confusion in terms of interpreting these behaviors with positive or negative judgments by the society. For this reason, in the current systematic review study, it was aimed to examine the articles published in the national literature between 2013 and 2023 on the sexual problem behaviors of individuals with special needs in terms of descriptive and methodological aspects and to present a conceptual framework for these behaviors. In this context, eight articles were examined descriptively and methodologically, in terms of the characteristics of the participants in the studies and the risk types of sexual problem behaviors of individuals with special needs. The findings obtained from the study show that individuals with special needs have sexual problem behaviors such as masturbation, inability to acquire menstrual care skills, intense interest in others, intense desire to get married and have children, inability to identify with gender roles, impulsivity, walking around naked in the presence of others, and watching pornographic images. The findings of the articles included in the review were discussed with the findings of other studies on sexual problem behaviors in the literature and suggestions were made for future research.

Keywords: Problem behavior, individual with special needs, Sexual development



Inonu University
Journal of the Faculty of
Education
Vol 25, No 3, 2024
pp. 1529-1551
DOI
10.17679/inuefd.1507590

Article Type
Review Article

Received
30.06.2024

Accepted
02.12.2024

Suggested Citation

Sezik, A., Alp, Z.A., & Aksoy, V. (2024). A systematic literature review on sexual problem behaviors of individuals with special needs, *Inonu University Journal of the Faculty of Education*, 25(3), 1529-1551. DOI: 10.17679/inuefd.1507590

EXTENDED ABSTRACT

Introduction

A misunderstanding of sexuality is common as it is generally interpreted by focusing on sexual behaviors (Haffner, 1995). Sexuality is a combination of physical, emotional and social interactions. In this regard, sexuality is a concept that is influenced by environmental factors and consists of behaviors expected to be observed by the society according to these factors (Koller, 2000). Behaviors other than those expected to be observed by the society are called problem behaviors (Bülbül & Karataş, 2023). A part of these behaviors are related to sexuality. The problem behaviors related to sexuality can be listed as typical developmental individuals experiencing negative feelings towards sexuality, being exposed to unwanted pregnancy after sexual intercourse, and having sexual intercourse without protection (Alptekin & Tepeli, 2018). Sexual problem behaviors for individuals with special needs differ in terms of the frequency, intensity and behavioral patterns of exhibiting the behavior compared to individuals with typical development (Akrami & Davudi, 2014). The differentiation of the frequency, intensity and forms of sexual problem behaviors of individuals with special needs and the fact that they go beyond the behaviors that society expects to be exhibited cause the isolation of these individuals from society (Maksym, 1990). For this reason, determining the forms and risk types of sexual problem behaviors of individuals with special needs is considered to be of significance in the context of the field of special education by raising the awareness of parents of these individuals and experts working in the field about preparing these individuals for sexuality, guiding the implementation of necessary interventions and supporting the improvement of educational services to be provided to individuals with special needs and their families.

Purpose

In Turkey, there is no study examining the sexual problem behaviors of individuals with special needs and the forms of sexual problem behaviors and types of behaviors and examining these studies, which reveals the need for this research. The current study, therefore, aims to examine the articles on sexual problem behaviors in individuals with special needs in Turkey in depth in terms of conceptual and methodological aspects. In the present study, the following research questions were aimed to be answered:

1. What are the methodological characteristics of articles on sexual problem behaviors of individuals with special needs?
2. What are the participant characteristics in articles on sexual problem behaviors of individuals with special needs?
3. What are the risk types of sexual problem behaviors of individuals with special needs?

Method

In this study, the systematic review method was used. A systematic review is the evaluation and synthesis of the data obtained by systematically and unbiased screening of studies on the same subject by accordance with predetermined criteria in order to find an answer to the research question (Çınar, 2021). In the current study, eight articles obtained from Google Scholar, TR Index and Dergipark databases were examined within the framework of the "Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses (PRISMA)" protocol developed by Moher et al. (2009) and updated by Page et al. (2020). These steps are as follows: a) establishing the review protocol, b) determining the inclusion and exclusion criteria, c) examining the studies that meet the criteria, d) evaluating the studies, e) data extraction, f) data synthesis and g) reliability.

Findings

The data obtained from the articles on the sexual problem behaviors of individuals with special needs were analyzed according to a) the purpose of the studies, b) the methods used in the studies, c) the data collection sources used in the studies, d) the participants of the studies, e) the characteristics of the special needs groups studied, f) the types of sexual problem behaviors, and g) the risk types of sexual problem behaviors were calculated according to frequencies and percentages (%). In the current study, the sexual problem behavior types and the risk types of problem behaviors were classified according to the sexual problem behavior risk types in the study conducted by Hartini et al. (2021). According to the findings of the study, it was found that the sexual problem behaviors of individuals with special needs were generally investigated according to the opinions of parents and experts, semi-structured interview techniques were used among qualitative research methods, data collection tools generally consisted of semi-structured interview forms, and the type of need of the individuals with special needs studied was generally intellectual disability. Regarding the sexual problem behaviors and problem behavior risk types of individuals with special needs, it was revealed that the most common sexual problem behaviors were masturbation and inability to acquire menstrual care skills, and these problem behaviors belonged to the first type of sexual problem behavior risk type.

Discussion & Conclusion

A total of nine articles on sexual problem behaviors of individuals with special needs conducted in Turkey between 2013 and 2023 were examined. According to the data obtained, it was found that the focus of the studies on sexuality of individuals with special needs was based on the viewpoints of parents and experts and the qualitative research methods were used. The studies were generally conducted with individuals with special needs in adolescence with intellectual disabilities and the most common sexual problem behaviors were masturbation and inability to acquire menstrual care skills, which were considered to be the first type of sexual problem behaviors. It is considered that the limited number of studies conducted on the sexuality of individuals with special needs may have affected the scope of the studies in the literature due to reasons such as the fact that working with these individuals brings ethical problems (Travers & Tincani, 2010), focusing on individuals in adolescence in the articles, and the fact that individuals experience physical, mental, social and sexual changes most intensely in this period (Gürbüz & Eratay, 2020). However, it can be stated that it is crucial to conduct studies that refer to the viewpoints of individuals with special needs in determining the sexual problem behaviors of individuals with special needs and to expand the types and age level of special needs to understand the behaviors of these individuals.

Özel Gereksinimli Bireylerin Cinsel Problem Davranışları Konulu Makalelerin Sistemik Derlemesi

Aslıhan SEZİK, Milli Eğitim Bakanlığı, ORCID ID:0000-0002-6504-8756

Zekai Alper ALP, Erciyes Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0002-1959-1643

Veysel AKSOY, Anadolu Üniversitesi, ORCID ID: 0000-0003-1020-8326

Öz

Cinsellik fizyolojik ve psikolojik gelişime ek olarak bu süreçle ilgili olumlu ya da olumsuz davranış değişikliklerini kapsamaktadır. Bu yönüyle toplumun da dikkatini çeken konulardan biri olmasına karşın konuşulmaya çekinilen bir tabudur. Özel gereksinimli bireylerin sergiledikleri cinsel davranışların bilişsel ve sosyal gelişimlerinden doğrudan etkilenmesi bu davranışların toplum tarafından olumlu ya da olumsuz yargılarla yorumlanması bakımından karmaşa yaratmaktadır. Bu nedenle mevcut sistemik derleme çalışmasında 2013-2023 yılları arasında ulusal alanyazında özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarına yönelik yayınlanmış makaleler betimsel ve yöntemsel açıdan incelenmesi ve bu davranışlara ilişkin kavramsal bir çerçeve sunulması amaçlanmıştır. Bu bağlamda sekiz makale betimsel ve yöntemsel özellikleri, katılımcıların özellikleri ve özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranış risk türleri bakımından incelenmiştir. Çalışmadan elde edilen bulgular özel gereksinimli bireylerin masturbasyon yapma, menstrüel bakım becerilerini edinememe, başkalarına karşı yoğun ilgi artışı, yoğun düzeyde evlenme ve çocuk sahibi olma arzusu, cinsiyet rolleri ile özdeşim kuramama, dürtüsellik, başkalarının yanında çıplak dolaşmak, pornografik görüntüler izlemek gibi cinsel problem davranışları olduğunu göstermektedir. İncelemeye dahil edilen makalelerin bulguları alanyazında diğer cinsel problem davranışları içeren araştırmaların bulguları ile tartışılmış ve gelecekteki araştırmalara yönelik önerilerde bulunulmuştur.

Anahtar Kelimeler: Cinsel problem davranış, Özel gereksinimli birey, Cinsel gelişim



İnönü Üniversitesi
Eğitim Fakültesi Dergisi
Cilt 25, Sayı 3, 2024
ss. 1529-1551
[DOI](#)
10.17679/inuefd.1507590

Makale Türü
Derleme Makalesi

Gönderim Tarihi
30.06.2024

Kabul Tarihi
02.12.2024

Önerilen Atıf

Sezik, A., Alp, Z.A., & Aksoy, V. (2024). Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışları konulu makalelerin sistemik derlemesi. *İnönü Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 25(3), 1529-1551. DOI: 10.17679/inuefd.1507590

1. Giriş

Cinsel gelişim değerler, normlar, tutumlar ve öğrenmenin yanı sıra fizyolojik süreçlerden etkilenen bir süreçtir (Çay & Kalaycı-Kırloğlu, 2021). Bu süreç yalnızca üreme ile ilgili özellikleri barındırmayıp aynı zamanda bireylerin kendilerini ifade etme biçimleri olarak topluma yansımaktadır (Tandoğan & Oskay, 2019). Çünkü cinsel gelişimin bireylerin kendilerini ifade etme özelliklerine bağlı olarak sergiledikleri davranışlar üzerinde etkisi bulunmaktadır ve bu etki diğer insanlar tarafından davranışın özelliğine göre olumlu ya da olumsuz tutuma dönüştürülmektedir (Turhan, 2015). Toplumsal çevrede bireysel davranışların özelliklerine göre geliştirilen tutumlar yine toplum tarafından belirlenen uygun davranış kurallarına göre şekillenmektedir (Pugliese vd., 2020). Bu davranış kuralları bireylerin toplumda kabul görmeleri ve birbirlerinin özgürlüklerine saygı duyma biçimi geliştirebilmeleri açısından önemlidir (Arslan & Balkis, 2016). Toplum tarafından belirlenen uygun davranış kurallarının dışında sergilenen davranışlar uygun olmayan davranış ya da problem davranış olarak nitelendirilmektedir (Hong & Matson, 2020).

Problem davranışlar bireyin gelişim görevlerini başarmasına, sosyal rollerini yerine getirmesine ve başarı duygusunu hissetmesine engel olan davranışlardır (Alzahrani, 2024). Bu araştırmada ulusal alanyazında sık kullanıldığı adlandırma olan problem davranış kavramı (Erbaş, 2005) tercih edilmesine rağmen kavrama yönelik alanyazında daha önce yapılan tanımlar incelendiğinde bu davranışlara yönelik zorlayıcı davranış, uygunsuz davranış, uyumsuz davranış, anormal davranış, sorun davranış, yıkıcı davranış, meydan okuyan davranış gibi farklı adlandırmalarda bulunduğu görülmektedir (Kasari & Smith, 2013). Bu tanımlarda ortak olan vurgu davranışların sosyal bir yapıda betimlenebileceği olup başkaları tarafından problem olarak algılanıp algılanmaması ile ilgili değişkenlik gösterip buna dayalı olarak bulunduğu kültürden ve bağlamdan doğrudan etkilenen, farklı zamanlarda, farklı yoğunlukta ortaya çıkan bireyin veya çevresindekilerin günlük yaşantılarında çeşitli desteklere ve hizmetlere erişimini olumsuz yönde etkileyen davranışlar olarak nitelendirilmektedir (Hong & Matson, 2020). Bunlara ek olarak davranışın problem olarak nitelendirilmesinde davranışın yaşa uygunluğu, sıklığı ve sürekliliği dikkate alınması gerektiği vurgulanmaktadır (Ayan, 2024). Problem davranışlar biyolojik/fizyolojik, genetik ve psikolojik kaynaklı farklı nedenler ile açığa çıkabildiği gibi bireylerin içinde bulunduğu sosyal çevrenin sunduğu destek yetersizliği davranış problemlerinin ortaya çıkmasında önemli bir etken olarak görülüp problem davranışlara yönelik yapılan müdahalelerde nedenlerine yönelik karma yaklaşım benimsenmektedir (Emerson vd., 2014).

Problem davranışların yaygınlığına yönelik araştırmalar incelendiğinde özellikle erken dönemde tipik gelişim gösteren bireylerde de görülmesine rağmen herhangi bir yetersizlikten etkilenmiş özel gereksinimli bireylerde daha şiddetli ve yaygın biçimde sergilendiği vurgulanmaktadır (Bowring vd., 2019; Robson vd., 2020). Bu davranışların sergilenme biçimlerine göre yapılan sınıflandırmalar incelendiğinde araştırmada toplanan verinin bilgi kaynağı, bireylerin yaşı, cinsiyeti ve yetersizlik türü gibi değişkenlere göre farklılaşmasına rağmen basmakalıp davranışlar, saldırganlık davranışları, öfke nöbetleri, kendine zarar verme davranışları, uyku ve beslenme bozuklukları gibi davranışların yaygın olduğu belirtilmektedir (Doenyas vd., 2021; Holden & Gitlesen, 2006; Steinfeldt-Kristensen vd., 2020). Bu davranış biçimlerinin birçoğu gelişimin bir parçası olarak açığa çıkmakta bir kısmı ise özellikle gelişimin önemli bir parçası olan cinsellik ile ilgili olduğu bildirilmektedir (Siyez & Aysan, 2007).

Bireylerin cinsel gelişimlerinde ortaya çıkan fiziksel ve psikolojik değişimleri ile ilgili süreçleri sosyal çevrelerini gözlemleyerek veya inceleyerek benimsemekte ve edindikleri gözlem ve deneyimlerin sonucunda toplumsal yaşama etkili şekilde katılımlarını sağlayacak cinsel davranışlarını yönetebilmektedirler (Küçük, 2012). Özel gereksinimli bireyler ise zihinsel olgunluk düzeylerindeki farklılıklar anne, baba, kardeş, akran gibi sosyal çevresindeki kişileri model alma, gözlem yapma becerilerindeki sınırlılıklar nedeniyle cinsellikle ilgili doğru bilgiye erişimlerinin kısıtlanmasına neden olarak uygun sosyal ve cinsel davranış geliştirmelerini olumsuz

etkilemektedir (Alptekin & Tepeli, 2019). Sosyal çevresinden deneyim ve bilgi edinemeyen özel gereksinimli bireyler cinsel organla oynama, başkasının izni olmadan dokunma, sarılma, öpme, sürtünme, genital bölgesine ya da göğüslerine dokunma, pornografik görüntüler izleme, teşhircilik, karşı cinse aşırı yoğun ilgi gösterme, erotik ifadeleri sıklıkla kullanma, cinsel içerikli argo konuşma, toplum içinde mastürbasyon yapma gibi çeşitli cinsel problem davranışlar sergiledikleri bilinmektedir (Akrami & Davudi, 2014; Emerson vd., 2014; Kann vd., 2016; Parchomiuk, 2013). Bunun yanı sıra özel gereksinimli bireylerin gebelikten korunma yöntemleri ile ilgili yetersiz bilgi düzeylerinden kaynaklı olarak yaşadıkları cinsel deneyimler sonucunda istenmeyen gebeliklere maruz kalmaları hatta bilinçsizce yaşanan cinsel deneyimleri sonucunda cinsel hastalıklara yakalanmalarının da yaşamlarında problemlere yol açabileceği vurgulanmaktadır (McLay vd., 2015). Özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişimleri hakkında yetersiz bilgi ve deneyimleri sonucunda sağlık problemlerinin oluşmasının yanı sıra toplum tarafından da cinselliğe düşkün bireyler olarak nitelendirilmelerine neden olmaktadır (Brown ve McCann, 2018). Cinsel gelişim süreçlerine uygun davranış türlerini kavramadaki sınırlılıkları nedeniyle bu bireylerin cinsel yaşantılarının görmezden gelinmesine ve cinsellikle ilgili eğitim ve sağlık gibi hizmetlere erişimlerinin kısıtlamasının yanı sıra ebeveynlerini, öğretmenlerini ve çevresindeki diğer kişileri güç duruma düşürebilmektedir (Hartini vd., 2021).

Özel gereksinimli bireylerin cinsel davranışlarını kontrol edememeleri sonucunda problem davranış olarak nitelendirilen davranışların ortaya çıkması ve bu durumun genel sağlıklarını ve sosyal gelişimlerini olumsuz etkilemesi bakımından bu bireylerin cinsel problem davranışlarının izlenilmesi gerektiği ve cinselliklerini keşfederek sağlıklı bir şekilde gelişimlerini tamamlayabilmeleri için daha fazla desteğe ihtiyaçlarının olduğu vurgulanmaktadır (Hartini vd., 2021). Ancak özel gereksinimli bireylerin cinselliklerine yönelik çalışmaların genellikle göz ardı edildiği, ebeveynlerin ve öğretmenlerin bu bireylerin cinselliği anlayamadıklarına inandıkları bildirilirken (Nemnezi-Karaca vd., 2020) ebeveyn ve öğretmenlerin özel gereksinimli bireylerin sergilediği cinsel problem davranışlar ile karşılaştıklarında nitelikli bir şekilde problem davranışları yönetemedikleri ifade edilmektedir (Goli vd., 2020). Söz konusu olan bu durum cinsel eğitim alanında çalışmalar yapan araştırmacıların dikkatini çekmiş ve konuya ilişkin çalışmalar yürütülmüştür. Yürütülen çalışmalarda özel gereksinimli bireylerin cinselliklerine yönelik tutumların incelenmesi (Correa vd., 2022), otizmlili bireylerde cinsiyete özgü farklılıklar (Lai vd., 2015), cinsel bilgi düzeyleri ve cinsel istismar algıları (Byrne, 2018; Gil-Llario vd., 2019), fiziksel yetersizliği olan bireylerin cinsel işleyişi (Cumurcu vd., 2012) tipik gelişim gösteren bireyler ve zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel problem davranışlarının karşılaştırılması (Akrami & Davudi, 2014), cinsel ilişkilerinde birincil bakıcıların karşılaştıkları sorunların incelenmesi (Rushbrooke vd., 2014), ebeveynlerin cinsel eğitime yönelik bakış açılarının değerlendirilmesi (Gürol vd., 2014) değişkenleri açısından incelendiği görülmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin cinsellikleri ile ilgili mevcut durumu ortaya koymak amacıyla alanyazında sistematik derleme çalışmaları ile karşılaşılmaktadır. Yürütülen çalışmalarda gelişimsel yetersizliği olan çocukların uygun olmayan cinsel davranışlarının incelenmesi (McLay vd., 2015), zihinsel yetersizliği olan yetişkinlerin cinsellik sorunları (Brown & McCann, 2018), otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin kapsamlı cinsellik eğitimleri (Güven, 2020), erken çocukluk döneminde cinsel eğitim çalışmaları (Teke & Melekoğlu, 2022) olduğu görülmektedir. Mevcut çalışmaların özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarına odaklı çalışmalar oldukları gözlemlenmesine rağmen cinsel problem davranışların biçimlerine ilişkin bilgi veren bir çalışmaya (Hartini vd., 2021) rastlanmıştır. Buna karşın ulusal alanyazında yürütülen sistematik derlemelerde ise cinsel problem davranışlara ilişkin çalışma yürütülmediği, genellikle cinsel eğitime odaklanıldığı dikkat çekmektedir.

Alanyazında özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının belirlenmesi bakımından hala karmaşa olduğu gözlenmekle birlikte (Browning & Caulfield, 2011; Higgs & Carter, 2015; Mouridsen, 2012) yapılan çalışmaların özel gereksinimli bireylerin cinsellikleri ile

ilgili sergiledikleri problem davranışlarının nedenlerinin anlaşılması gerektiğine vurgu yapılmaktadır (Alzahrani, 2024). Bu doğrultuda özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranış türleri hakkında sınırlı bilgi bulunması, cinsel problem davranışlarının yoğunluğu ve sıklığının yanı sıra sosyal çevreleri tarafından problem davranışlarının ne anlama geldiğinin anlaşılabilmesi bu bireylerin cinsel problem davranışlarının belirlenmesi yönünde çalışmaların yürütülmesine ihtiyaç duyulduğunu göstermektedir (Boyacıoğlu vd., 2021). Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının ve türlerinin belirlenmesi ebeveynlerin ve alanda çalışan uzmanların bu bireyleri cinselliğe hazırlama konusunda farkındalıklarını artırarak gerekli müdahalelerin uygulanmasında yol gösterici olmasına ve özel gereksinimli bireyler ve ailelerine sunulacak eğitim hizmetlerinin iyileştirilmesine destek olması bakımından özel eğitim alanı bağlamında önemli olduğu düşünülmektedir. Aynı zamanda özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının anlaşılması ve bu davranışların giderilmesi için etkili müdahalelerin uygulanması bu bireylerin fiziksel, bilişsel ve duygusal sağlıkları üzerindeki olumlu etkilerinin alanyazında ilgi haline gelmesi önemini artırmaktadır (Karaca & Çiçek, 2021). Bununla birlikte özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının belirlenerek bu doğrultuda uygulamaların ve çalışmaların yürütülmesi hem özel gereksinimli bireyler açısından hem de bu bireylerin davranışlarından etkilenen sosyal çevrelerinin yaşadıkları sorunların giderilmesi açısından da önemlidir (Joyal vd., 2021). Bu bağlamda Türkiye’de özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının ve cinsel problem davranış türlerini içeren ve bu çalışmaları inceleyen bir çalışma ile karşılaşılması bu araştırmanın gereksinimini ortaya koymaktadır. Bu nedenle mevcut araştırmada Türkiye’de yapılmış özel gereksinimli bireylerde görülen cinsel problem davranışları barındıran makalelerin kavramsal ve yöntemsel açıdan derinlemesine incelenmesi amaçlanmaktadır. Mevcut araştırma kapsamında aşağıdaki sorulara yanıt aranmıştır:

1.Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarını içeren makalelerin yöntemsel ve betimsel özellikleri nelerdir?

2.Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarını içeren makalelerde katılımcı özellikleri nelerdir?

3.Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranış risk türleri nelerdir?

2. Yöntem

Bu araştırmada sistematik derleme yöntemi kullanılmıştır. Sistematik derleme belirli bir konuda yapılmış araştırmaların araştırma sorularına yanıt bulmak amacıyla önceden belirlenmiş ölçütlere uygun olarak aynı konuda yapılmış araştırmaların sistemli ve yansız bir şekilde taranarak elde edilen verilerin değerlendirilmesi ve sentezlenmesidir (Çınar, 2021). Sistematik derlemeler objektif ve kapsamlı olması, araştırmada kullanılan metodların ve ölçütlerin açıkça belirtilmesi, dahil edilen araştırmaların kalitelerinin değerlendirilebilir olması ve sistematik derlemenin tekrar edilerek sonuçlarının doğrulanabilir olması gibi belirli protokollerle uygulanabilir olması bakımından önemlidir. Bu araştırmanın yürütülmesinde Moher ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen ve Page ve diğerleri (2020) tarafından güncellenen “Sistematik İncelemeler ve Meta-Analizler İçin Tercih Edilen Raporlama Öğeleri (PRISMA)” protokolünde yer alan basamaklar takip edilerek raporlama işlemi gerçekleştirilmiştir. Bu basamaklar; a) inceleme protokolünün oluşturulması, b) dahil etme ve hariç tutma kriterlerinin belirlenmesi, c) ölçütleri karşılayan araştırmaların incelenmesi, d) araştırmaların değerlendirilmesi, e) verilerin çıkarılması, f) verilerin sentezi ve g) güvenilirlik olarak sıralanmaktadır. Bu protokol araştırmanın yürütülmesi sırasında araştırmacılar arasında iş bölümü yapılarak zamandan tasarruf edilmesi amacıyla kullanılmıştır.

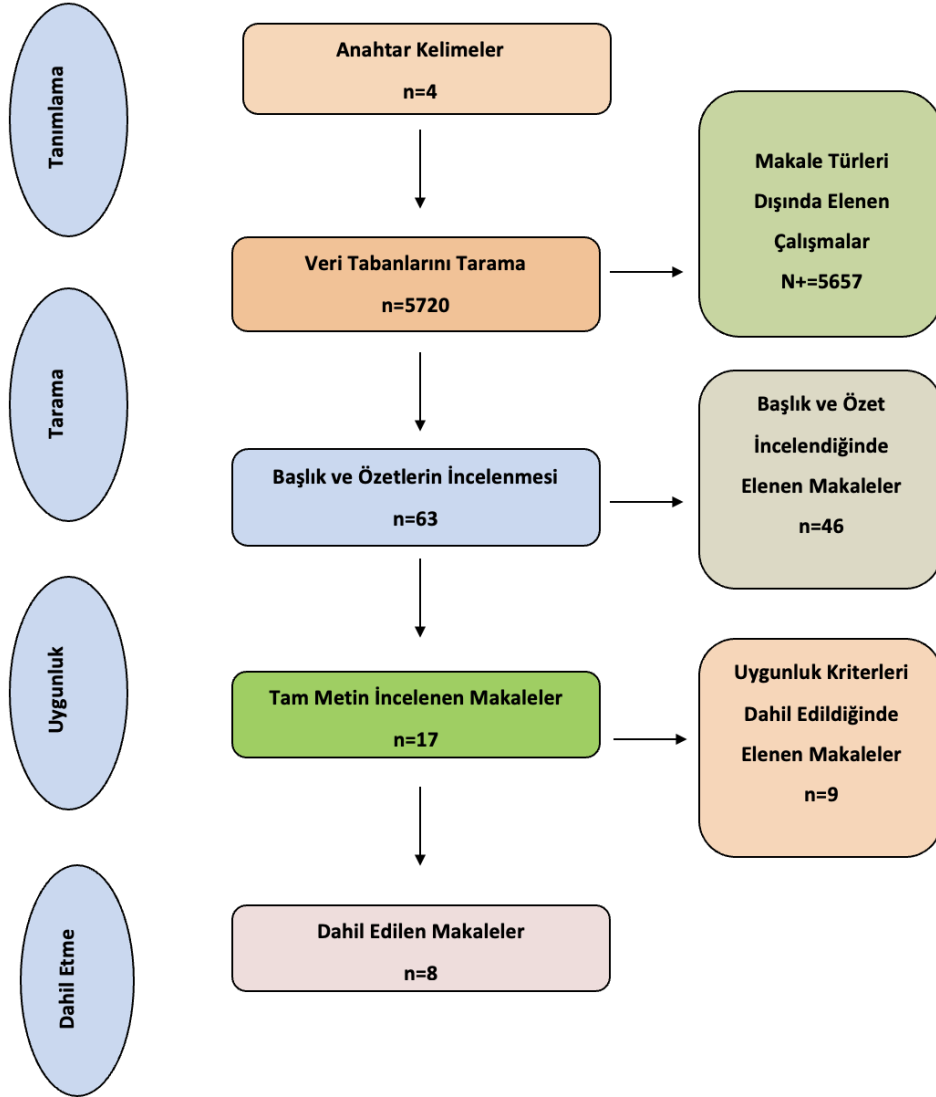
2.1. İnceleme Protokolünün Oluşturulması

Araştırmanın amacına uygun olarak önce araştırma yöntemine karar verilmiş daha sonra dokümanlara ulaşmadan önce Moher ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen alanyazın

inceleme basamakları dikkate alınarak araştırma soruları, gözden geçirme süreci, dahil etme ve hariç tutma ölçütleri, makalelerin incelenmesi ve değerlendirilmesi, verilerin analizi betimlenmiştir. Moher ve diğerleri (2009) tarafından geliştirilen alanyazın inceleme basamakları takip edilerek alanyazın taramasında araştırma kapsamına uygun olduğu düşünülen makalelerin dahil edilmesine yönelik sürecin şematik gösterimi Şekil 1’de sunulmuştur.

Şekil 1.

Makaleleri inceleme akış şeması



2.2. Dahil Etme ve Hariç Tutma Kriterleri

Bu çalışmada dahil etme ve hariç tutma kriterleri araştırma sorularına yanıt verecek (McKenzie vd., 2019) ve özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarını konu alan makalelerin tamamına erişimin sağlanması amacı göz önünde bulundurularak belirlenmiştir. Bu çalışmada Türkiye’de son yıllarda özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarına yönelik araştırmaların kapsamını belirlemek için 2013-2023 yılları arasında yürütülen makaleler incelenmiştir. Bu çalışmanın dahil etme ve hariç tutma kriterleri aşağıda sıralanmıştır;

- Özel gereksinimli bireylere yönelik yürütülmüş çalışmalar olması
- Cinsel problem davranış konusu içermesi
- 2013/2023 yılları arasında yayımlanmış olması

d) Türkiye’de yürütülmüş olmasıdır.

Hariç tutma kriterleri ise;

- a) Makalelerin derleme çalışması olması
- b) Tipik gelişim gösteren bireylere yönelik yürütülmüş olması
- c) Araştırma makalesi dışında bir çalışma olmasıdır.

2.3. Tarama Süreci/Kriterleri Karşılıyan Makalelerin İncelenmesi

Tarama sürecinde Google Akademik, TR Dizin ve Dergipark veri tabanları kullanılmıştır. Veri tabanlarında “cinsel problem davranış, özel gereksinim, cinsel gelişim, cinsellik” anahtar kelimeleri belirlenmiştir. Anahtar kelimeler belirlenirken daha önce cinsel problem davranışları inceleyen makalelerdeki anahtar kelimeler incelenmiş ve geniş alanlara erişim imkanı veren anahtar kelimeler seçilmiştir. Tarama sürecini bu araştırmanın yazarları oluşturulan protokole uygun olarak gerçekleştirilmiştir.

Anahtar kelimeler tek tek veri tabanlarının arama motoruna girilerek “2013-2023” yılları işaretlenerek yapılmış toplam 5720 çalışmaya ulaşılmıştır. Tarama sürecinde hariç tutma kriterleri göz önünde bulundurularak ulaşılan araştırmaların makale türünde olmaması nedeniyle elemeler yapılmış 63 makale elde edilmiştir. Bu makaleler incelendiğinde cinsel problem davranış konularını içeren makaleler kaydedilerek makalelerin özetleri ve içerikleri dahil etme kriterlerine göre incelenmiştir.

2.4. Makalelerin Değerlendirilmesi

Araştırmanın bu aşamasında bir önceki eleme sürecini geçip geriye kalan 63 makale dahil etme ve hariç tutma kriterlerine göre iki yazar tarafından ilgililik, güvenilirlik ve kesinlik kriterlerine göre incelenmiştir. Makaleler incelenirken ilgililik açısından özel gereksinimli bireylere yönelik cinsel problem davranışlarının açıkça ifade edildiği makaleler, güvenilirlik ve kesinlik kriterlerine göre incelenmiştir. Makaleler incelenirken ilgililik açısından özel gereksinimleri bireylere yönelik cinsel problem davranışlarının açıkça ifade edildiği makaleler, güvenilirlik açısından makalelerin bulgularının anlamlı ve net bir şekilde ifade edilebilir olması, kesinlik açısından katılımcıların ve veri raporlama işlemlerinin net bir şekilde ifade edilmiş olmasına dikkat edilmiştir. Bu aşamada 63 makaleden 17 makalenin özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarına yönelik olduğu gözlemlenmiştir.

2.5. Verilerin Çıkarılması

Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının incelenmesine yönelik yürütülmüş makaleler incelenmiş ve makaleler özel gereksinimli bireylere yönelik olmasına rağmen dahil etme kriterlerine uygun olmadığı düşünülen sekiz makale araştırma kapsamından çıkarılmıştır. Makaleler çıkarılırken daha önce özel gereksinimli bireylere yönelik yürütülen derleme araştırmalarında kullanılan temalar incelenerek makalelerin değerlendirme aşamasında araştırmacılar tarafından fikir birliğine varılarak elde edilen veriler oluşturulan veri kodlama anahtarına yani tabloya (Tablo 1) kaydedilmiştir.

2.6. Verilerin Sentezi

Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının incelenmesine yönelik yapılan analiz sonucunda araştırma kapsamına dahil edilen makaleler yöntemsel ve betimsel açıdan incelenerek makalelerin amacı, yöntemi, veri toplama kaynağı, çalışma grubu değişkenleri, özel gereksinimli bireylerin özellikleri ve özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranış türleri ve cinsel problem davranış risk türleri bakımından analiz edilmiştir. Değişkenlere ilişkin bilgiler Hartini ve diğerleri (2021) tarafından yapılan çalışmadaki cinsel problem davranış kategorileri örnek alınarak düzenlenmiş ve elde edilen bilgiler tablo haline getirilmiştir. Hartini ve diğerleri (2021) cinsel problem davranışları “birinci tür cinsel davranışlar”, başkasının cinsel davranışını içeren “ikinci tür cinsel davranışlar” olarak iki kategori altında toplamıştır. Birinci tür cinsel

davranış mastürbasyon gibi parmaklar ya da başka nesnelere kullanılarak genital bölgeyi uyararak gibi davranışları içeren ve tek başına uygulanan davranışları ifade etmektedir. İkinci tür cinsel davranışlar ise başkalarını da içeren veya etkileyen, genital/oral temasa neden olan veya cinsel tacize sebep olan davranışları ifade etmektedir (Hartini vd., 2021).

2.7. Güvenirlik

Araştırmada tarama, kodlama ve değerlendirme aşamalarına yönelik güvenirlilik verisi toplanmıştır. Verilerin kodlanması sürecine ilişkin fikir birliğine varılan makalelerin Tablo 1’de belirtilen temaları ilk iki araştırmacı tarafından ortaklaşa bir makale incelendikten sonra diğer makaleler bağımsız olarak incelenmiştir. Son olarak üçüncü araştırmacı kodlama sürecine yönelik kontrolleri gerçekleştirmiştir. Makalelerin değerlendirilmesinde araştırmacılar tarafından geliştirilen yedi maddelik “makalelerin amacı, araştırma yöntemi, veri toplama kaynağı, çalışma grubu, katılımcılar, davranış türü, davranış risk türü” ifade edilmesini içeren kontrol listesi takip edilmiştir. Kontrol listesinde; (a) araştırmanın amacı nedir? (b) araştırmanın yöntemi nedir? (c) araştırmanın veri toplama kaynağı nedir? (d) araştırma hangi özel gereksinim grubuna yönelik yapılmıştır ve grubun özellikleri nelerdir? (e) özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranış risk türü nedir? sorularına yanıt aranmıştır.

Tarama ve kodlama sürecinde “Görüş Birliği/Görüş Birliği + Görüş Ayrılığı x 100 = Görüş Birliği” formülünden faydalanılmıştır. Gözlemciler arası güvenirlilik %100 olarak hesaplanmıştır.

3. Bulgular

Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarına ilişkin yürütülen makalelerden elde edilen veriler; a) makalelerin yöntemsel özellikleri, b) katılımcı özellikleri ve c) özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranış türleri, d) özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranış risk türleri Tablo 1 esas alınarak frekans ve yüzdelerine (%) göre betimsel olarak analiz edilmiştir. Araştırmada özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranış ve davranış risk türlerine ait bulgular Hartini ve diğerleri (2021) tarafından yapılan zihinsel yetersizliği olan ergenlerin cinsel problem davranışlarına yönelik derleme araştırmasından esinlenilerek “birinci tür cinsel problem davranış” ve “ikinci tür cinsel problem davranış” olarak iki kategori altında toplanmıştır. Ulaşılan bulgulara ait detaylar ve makalelerden edinilen örnek cinsel problem davranış türleri Tablo 1’de gösterilmektedir.

Tablo 1.*Makalelerin Yöntem ve Betimsel Özelliklerine ilişkin Bulgular*

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Veri Toplama Kaynağı	Çalışma Grubu			Katılımcılar (n)	Davranış Biçimi Örneği	Risk Türü
				Özel Ger. Türü	Yaş	Cinsiyet (n)			
Tekinarslan ve Eratay (2013)	ZY olan bireylerin ergenlik süreçlerine uyumunda ebeveyn davranışlarının incelenmesi	Nitel araştırma/Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	ZY	11-21	K (8) E (13)	Ebeveyn (21)	Menstrüel bakımını yapmamak	Birinci tür cinsel problem davranış
Kök ve Akyüz (2015)	ZY olan bireylerin cinsel gelişim ihtiyaçlarını belirlemek ve aile eğitim programı geliştirmek	Nitel araştırma/Yarı yapılandırılmış görüşme tekniği	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	ZY	10-19	K (-) E (-)	Ebeveyn (84)	Genital bölge temizliğini yapmamak	Birinci tür cinsel problem davranış
Çelik (2017)	ZY olan bireylerle çalışan uzmanların bu bireylerin cinselliklerine ilişkin görüşlerinin belirlenmesi	Nitel araştırma/Yarı yapılandırılmış görüşme	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	ZY	-	-	Pedagog ve cinsel pedagog (3)	Çocuk sahibi olma arzusu	İkinci tür cinsel problem davranış
Alptekin ve Tepeli (2019)	Farklı özel gereksinimleri olan çocukların cinsiyete ilişkin davranışlarının incelenmesi	Nitel araştırma/Durum çalışması	Cinsel gelişim ölçeği	ZY İY OSB	48-72 ay	K (9) E (18)	ZY, İY ve OSB çocuklar	Cinsiyet rolleri hakkında özdeşim kurmamak	Birinci tür cinsel problem davranış

Tablo 1. (Devamı)*Makalelerin Yöntem ve Betimsel Özelliklerine ilişkin Bulgular*

Kaynak	Araştırmanın Amacı	Yöntem	Veri Toplama Kaynağı	Çalışma Grubu			Katılımcılar (n)	Davranış Biçimi Örneği	Risk Türü
				Özel Ger. Türü	Yaş	Cinsiyet (n)			
Öncü ve diğerleri (2019)	ZY olan bireylerin cinsel gelişimleri ile ilgili yaşadıkları	Nitel Araştırma/ Tanımlayıcı	Anket	ZY	10-19	K (47) E (43)	Ebeveyn (100)	Cinsel dürtüsellliği kontrol edememe	Birinci tür cinsel problem davranış
Boyacıoğlu ve diğerleri (2021)	ZY olan bireylerin ailelerinin cinsellikleri hakkında görüşlerinin incelenmesi	Nitel Araştırma/ Fenomenolojik yöntem	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	ZY	11-18	K (11) E (16)	Ebeveyn (27)	Mastürbasyon ile karşı cinse yönelmek	İkinci tür cinsel problem davranış
Karaca ve Çiçek (2022)	ZY olan ergenlerde görülen uygunsuz cinsel davranışların türleri, sıklığı ve ilişkili klinik özelliklerin araştırılması amaçlanmıştır.	Nitel Araştırma/ Yapılandırılmış görüşme tekniği	Sosyo-demografik ve klinik verileri toplama formu	ZY	12-18	K (27) E (77)	Ebeveyn (74)	Toplum içinde pornografik görüntüler izlemek	İkinci tür cinsel problem davranış
Bülbül ve Karataş (2023)	ZY olan bireylerin cinsel davranışları hakkında ebeveynlerin görüşlerini incelemek	Nitel Araştırma/ Fenomenolojik yöntem	Yarı yapılandırılmış görüşme formu	ZY	-	K (11) E (16)	Ebeveyn (15)	Karşı cinse karşı aşırı ilgi ve birlikte olma arzusu	İkinci tür cinsel problem davranış

Açıklamalar: **ZY:** Zihinsel Yetersizlik, **İY:** İşitme Yetersizliği, **OSB:** Otizm Spektrum Bozukluğu, **K:** Kız, **E:** Erkek

3.1. Makalelerin Amaçlarına İlişkin Bulgular

Araştırmaya dahil edilen makalelerden üçü (n=3, %37,5) özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişimlerine yönelik ebeveyn görüşlerini incelediği (Boyacıoğlu vd., 2021; Bülbül & Karataş, 2023; Tekinarslan & Eratay, 2013;), ikisi (n=2, %25) özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişim ihtiyaçlarını ve sorunlarını belirlemeyi amaçladıkları (Kök & Akyüz, 2015; Öncü vd., 2019), makalelerden ikisi (n=2, %25) özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişim davranışlarını incelemeyi konu aldıkları (Alptekin & Tepeli, 2019; Karaca & Çiçek, 2022) gözlenirken geriye kalan makalelerden birinin ise (n=1, %12,5) özel gereksinimli bireylerle çalışan uzmanların bu bireylerin cinsel gelişimlerine yönelik görüşlerinin (Çelik, 2017) araştırmalara konu edildiği gözlenmiştir.

3.2. Makalelerin Yöntemine İlişkin Bulgular

Bu araştırmada alanyazından elde edilen sekiz makalenin tamamında (n=%100) nitel araştırma yönteminin tercih edildiği gözlemlenmiştir. Sekiz makaleden üçünün (n=3, %37,5) özel gereksinimli bireylerin ailelerinin görüşlerinin ele alınması bakımından yarı yapılandırılmış görüşme tekniği ile yürütüldüğü, ikisinin (n=2, %25) fenomenolojik yöntem, birinin (n=1, %12,5) özel gereksinimli bireylerin cinsel gelişimlerine yönelik ihtiyaçlarını ve yaşadıkları güçlüklerle ilgili mevcut durumun belirlenmesi amacıyla durum çalışması ile yürütüldüğü, birinin (n=1, %12,5) tanımlayıcı araştırma , bir araştırmanın ise (n=1, %12,5) yapılandırılmış görüşme tekniği ile (Karaca & Çiçek, 2022) yürütüldüğü görülmektedir.

3.3. Makalelerin Veri Toplama Kaynağına İlişkin Bulgular

Araştırma kapsamına dahil edilen sekiz makalenin veri toplama kaynağına ilişkin veriler incelendiğinde beş makalenin (n=5, %62,5) yarı yapılandırılmış görüşme formu, birinin (n=1, %12,5) araştırmacılar tarafından geliştirilen cinsel gelişim ölçeği (Alptekin & Tepeli, 2019), birinin (n=1, %12,5) araştırmacılar tarafından geliştirilen anket (Öncü vd., 2019), birinin (n=1, %12,5) demografik ve klinik veri toplama formu (Karaca & Çiçek, 2022) ile yürütüldüğü gözlemlenmiştir.

3.4. Makalelerin Katılımcılarına İlişkin Bulgular

Bu araştırma kapsamında incelenen makalelerin katılımcılarına ilişkin veriler özel gereksinimli bireyler ve özel gereksinimli bireylerle ilişkili olan kişiler olarak iki temel boyutta incelenerek elde edilen veriler a) özel gereksinimli birey, b) ebeveyn ve c) uzman katılımcılar alt boyutlarında değerlendirilmiştir. Makalelerde katılımcılara ilişkin veriler protokol kapsamında katılımcı sayısı, yaşı, özel gereksinimli bireye yakınlığı, özel gereksinimli bireylerin tanı türleri olmak üzere dört temel değişken üzerinde incelenmiştir.

3.4.1. Özel Gereksinimli Bireylere İlişkin Bulgular

İncelenen makalelerde özel gereksinimli bireylerin toplam 296 kişiden oluştuğu görülmektedir. Elde edilen sekiz makalede özel gereksinimli bireylerin (n=113, %38,17) kız, (n=183, %61,82) erkek bireyler olduğu gözlenmiştir. Özel gereksinimli bireylerin tanı türlerine ilişkin verilere göre %93,91'inin (n=278) zihinsel yetersizlik, %3,04'ünün (n=9) işitme yetersizliği, %3,04'ünün otizm spektrum bozukluğu tanısına sahip oldukları görülmektedir. Özel gereksinimli bireylerin yaşlarına ilişkin dağılımları incelendiğinde en küçük yaşta olan özel gereksinimli bireyin 48 ay (Alptekin & Tepeli, 2019), en büyük yaşta olan özel gereksinimli bireyin 21 yaşında (Tekinarslan & Eratay, 2013) olduğu (ranj=4-21) gözlenmektedir.

İncelenen makalelerden Alptekin ve Tepeli (2019) tarafından yürütülen çalışmada özel gereksinimli bireyler üzerinde uygulama gerçekleştirildiği diğer makalelerde özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri ya da özel gereksinimli bireylerle çalışan uzmanlarla araştırmaların yürütüldüğü gözlenmektedir. Alptekin ve Tepeli'nin (2019) çalışmalarındaki özel gereksinimli katılımcıların %33,33'ü (n=9) kız, %66,66'sı (n=18) erkek bireylerden oluşmaktadır. Özel gereksinimli katılımcıların yaşlarının 48 ay ve 72 ay arasında (ranj=48-72) olduğu görülmektedir.

Katılımcıların özel gereksinim türlerinin ise toplam katılımcı sayısının (n=27) %33,33'ünün (n=9) işitme yetersizliği, %33,33'ünün (n=9) otizm spektrum bozukluğu, %33,33'ünün ise (n=9) zihinsel yetersizliği olduğu görülmektedir.

3.4.2. Ebeveyn Katılımcılar

İncelenen sekiz makalenin altısında yer alan toplam katılımcıların (n=351) %91,45'inin (n=321) ebeveynlerden oluştuğu gözlemlenmektedir. Makalelerden ikisinde (Bülbül & Karataş, 2023; Öncü vd., 2019) ebeveynlerin yaş aralığı ve cinsiyetine ilişkin bilgiye rastlanmamış, altı makalede ebeveynlerin %26,47 (n=85) annelerden, %14,95 (n=48) babalardan oluştuğu gözlemlenmiştir. Ebeveyn katılımcıların yaşları incelendiğinde en küçük yaştaki ebeveynin 31 yaşında (Boyacıoğlu vd., 2021; Kök & Akyüz, 2015), en büyük yaştaki ebeveynin 60 yaşında (Boyacıoğlu vd., 2021) olduğu (ranj=31-60) olduğu belirlenmiştir. Makalelerde çalışma yapılan ebeveyn sayısı incelendiğinde en az 15 (Bülbül & Karataş, 2023) ebeveyn, en çok ise 100 (Öncü vd., 2019) ebeveyn ile araştırma yürütüldüğü görülmektedir.

3.4.3. Uzman Katılımcılar

İncelenen sekiz makalede toplam katılımcının (n=351) %1'inin (n=3) (Çelik, 2017) cinsel gelişim alanında uzman pedagoğ olduğu gözlemlenmiştir. Katılımcı uzmanların tamamının kadın olduğu belirtilmiştir. Katılımcıların yaş aralığına ilişkin bilgiye rastlanmamış ancak çalışma sürelerine ilişkin bilgilere yer verilmiştir. Katılımcıların çalışma sürelerinin 10-35 yılları arasında değişkenlik gösterdiği gözlemlenmiştir.

3.5. Cinsel Problem Davranış Risk Türleri

Araştırmaya dahil edilen sekiz makalede özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışları ile ilgili iki çalışmada (n=2, %25) menstrüel ve genital bölge bakımı yapamamak (Kök & Akyüz, 2015; Tekinarslan & Eratay, 2013), bir çalışmada (n=1, %12,5) çocuk sahibi olma arzusu (Çelik, 2017), bir çalışmada (n=1, %12,5) cinsiyet rolleri hakkında özdeşim kuramamak (Alptekin & Tepeli, 2019), iki çalışmada (n=2, %25) cinsel dürtü kontrolsüzlüğü, mastürbasyon ve cinsel organa dokunma davranışları (Boyacıoğlu vd., 2021; Öncü vd., 2019), bir çalışmada (n=1, %12,5) pornografik görüntüler izlemek (Karaca & Çiçek, 2022) ve bir çalışmada (n=1, %12,5) ise karşı cinse karşı ilgi göstermek ve birlikte olma isteği (Bülbül & Karataş, 2023) davranışlarının cinsel problem davranışı olarak ele alındığı tespit edilmiştir.

Alanyazından elde edilen makalelerde tanımlanan cinsel davranışlar Hartini ve diğerleri (2021) tarafından yapılan "birinci tür cinsel problem davranış risk faktörü" ve "ikinci tür cinsel problem davranış risk faktörü" kategorilerine göre tanımlanmıştır.

3.5.1. Birinci Tür Cinsel Problem Davranışlar

Birinci tür cinsel problem davranışlar Hartini ve diğerleri (2021) tarafından başkalarını kapsamayan ve bireyin kendisi ile ilgili olan cinsel davranış problemleri olarak tanımlanmaktadır. İncelenen sekiz makalenin dördünde (n=4, %50) birinci tür cinsel problem davranış risk türlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre;

Tekinarslan ve Eratay (2013) tarafından yapılan araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin çocuklarının menstrüasyon döneminde hijyenik kadın pedi kullanamamak konusunda problem yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Kök ve Akyüz (2015) zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişimleri ile ilgili bilgi edinerek bu bireylerin ihtiyaçlarına yönelik aile programı geliştirmeyi amaçladıkları araştırmada ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda ebeveynlerin kızlarının menstrüasyon döneminde hijyenik kadın pedi kullanma ve genital bölge temizliği yapmak konusunda çocuklarının bilinçsiz olduklarını ve bu becerileri kendilerinin uyguladıkları, erkek çocukların ebeveynlerinin ise mastürbasyon davranışını sergilemeleri ve pornografik içerikli görseller izlemeleri konusunda sorun yaşadıklarını belirtmişlerdir.

Alptekin ve Tepeli (2019) tarafından işitme yetersizliği, zihinsel yetersizlik ve otizm spektrum bozukluğu olan bireylerin cinsiyete ilişkin davranışlarının incelendiği araştırmada çocukların büyüdükleri zaman çocuk doğurma, emzirme, cinsiyete uygun davranış rolleri hakkında bilgi sahibi olma, büyüdükçe cinsiyetin değişmeyeceği, bireyin cinsiyetinin ne olduğu ya da kadınların gelin, erkeklerin damat olacakları konusunda bilgi sahibi olmadıkları belirlenmiştir.

Öncü ve diğerleri (2019) tarafından zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişimleri ile ilgili yaşadıkları değişimlerin ve sorunların belirlenmesi amacıyla yürütülen araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin özel gereksinimlerinin şiddetine bağlı olarak cinsel gelişim problemleri ele alınmıştır. Yürütülen araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel gelişim dönemleri ile ilgili bilgi edinebilmek adına ebeveynlerle yapılan görüşmeler sonucunda hafif düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel dürtüselliklerini orta ve ağır düzeyde zihinsel yetersizliği olan bireylere oranla daha fazla kontrol edebildikleri belirtilmiştir. Zihinsel yetersizliği olan bireylerden özellikle erkeklerin karşı cinse karşı fazla ilgili oldukları ve ani ruhsal değişimlerin kızlara oranla daha fazla yaşandığı ifade edilirken aynı zamanda mastürbasyon davranışlarının da erkeklerde kızlara oranla daha fazla görüldüğü bildirilmiştir.

3.5.2. İkinci Tür Cinsel Problem Davranışlar

İkinci tür cinsel problem davranışlar bireyin kendisi dışındaki kişileri de ilgilendiren ve bu kişilerin sınırlarını ihlal eden davranışlar olarak tanımlanmaktadır (Hartini vd., 2021).

İncelenen sekiz makalenin dördünde (n=4, %50) ikinci tür cinsel problem davranış risk türlerine ilişkin bulgular elde edilmiştir. Elde edilen bulgulara göre ikinci tür cinsel problem davranışlarının sıklıkla evlenme ve çocuk sahibi olma arzusu, karşı cinse karşı fazla ilgi gösterme ve izni olmadan öpme ve sarılma gibi zorlayıcı davranışlar sergileme eğilimleri olduğu bu çalışmayı yapan araştırmacılar tarafından gözlemlenmiştir. Bu bakımdan ikinci tür cinsel problem davranış risk türlerine ilişkin makalelerde;

Çelik (2017) tarafından zihinsel yetersizliği olan bireylerle çalışan uzmanların bu bireylerin cinselliklerine ilişkin görüşlerinin incelendiği araştırmada uzmanların özel gereksinimli bireylerin yeterli desteği alamamakla birlikte cinsellikleri konusunda genellikle evlenme ve çocuk sahibi olma arzularının olduğu belirtilirken bazı durumlarda özel gereksinimli bireylerin çocuk sahibi olduktan sonra çocuklarını görmek istemedikleri yönünde de bilgi eklenmiştir.

Boyacıoğlu ve diğerleri (2021) tarafından zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsellikleri hakkına ebeveynlerin görüşlerinin incelendiği araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin karşı cinse karşı aşırı ilgili olma, öpmeye çalışma, evlenme arzusu gibi ikinci tür cinsel problem davranışlar sergiledikleri bilgisi edinilmiştir.

Karaca ve Çiçek (2022) tarafından zihinsel yetersizliği olan bireylerin uygun olmayan cinsel davranışlarının sıklığını, türlerini ve ilişkili klinik özelliklerini belirlemek amacıyla ebeveynlerin görüşlerinin incelendiği araştırmada zihinsel yetersizliği olan bireylerin başkalarının yanında pornografik görüntüler izleme, başkalarına uygunsuz şekilde dokunma, cinsel konularla ilgili erotik ifadeleri sıklıkla dile getirme en çok karşılaşılan cinsel problem davranışlar olduğu belirtilirken en az karşılaşılan cinsel problem davranışın başkalarının yanında soyunmak olduğu ifade edilmiştir.

Bülbül ve Karataş (2023) tarafından yapılan araştırmada da zihinsel yetersizliği olan bireylerin ebeveynlerinin çocuklarının cinsel davranışları hakkında görüşleri incelenmiştir. Araştırmadan elde edilen bulgularda cinselliğin zihinsel yetersizliği olan bireylerin yaşam kalitesini düşürdüğü ve genellikle bu bireylerin evlenme arzusu, karşı cinse karşı ilgi ve cinsel birliktelik isteğinin karşılaşılan cinsel problem davranışlar arasında olduğu belirtilmiştir.

4. Tartışma, Sonuç ve Öneriler

Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarını ele alan araştırmaları inceleyen bu araştırmada dahil etme ve hariç tutma kriterlerini karşılayan Türkiye’de yapılmış 2013-2023 yılları arasında çeşitli yıllara dağılmış sekiz makale incelenmiştir. Makalelerin yöntemsel ve betimsel özellikleri, katılımcı özellikleri ve özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranış risk türleri değerlendirilmiştir.

Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarına yönelik yürütülen makalelerin yıllara göre dağılımı incelendiğinde 2019 yılında (Alptekin & Tepeli, 2019; Öncü & Aktaş, 2019) tarafından araştırmalar yapıldığı ve bu yılda diğer yıllara oranla özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarına daha fazla odaklanıldığı gözlemlenirken 2014, 2016 ve 2018 yıllarında bu alanda yürütülen makalelere rastlanmamıştır. Bu durumun özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarına ilişkin araştırmaların yürütülmesinde toplumsal yargılar, kültürel ve ekonomik faktörlerin gerekli izinlerin alınmasında sorunlara neden olmasından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla ilgili olarak Travers ve Tincani (2010) çalışmalarında bireylerin içinde buldukları toplumsal faktörlerin cinsellikle ilgili araştırmaların yapılması konusunda genellikle sorunlara neden olduğunu belirtmeleri yukarıda belirtilen fikri destekler niteliktedir. Bu nedenle alanyazında cinselliğe ve cinsel problem davranışlara yönelik yürütülen araştırmaların sınırlı olmasına neden olduğu söylenebilir.

Dahil edilen makalelerde özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarına yönelik yürütülen makalelerin genellikle aile ve uzmanların gözlemlerinden ve görüşlerinden yola çıkarak mevcut durumu ortaya koymaya odaklandıkları gözlemlenmiştir (Boyacıoğlu vd., 2021; Bülbül & Karataş, 2023; Karaca & Çiçek, 2022; Kök & Akyüz, 2015; Öncü vd., 2019; Tekinarslan & Eratay, 2013). Bu durumun ebeveynlerin ve özel gereksinimli bireylerle çalışan uzmanların birlikte daha fazla vakit geçirmeleri nedeniyle daha fazla gözlem yapma fırsatına sahip olmalarından kaynaklandığı düşünülmektedir. Bununla ilgili Dewinter ve diğerleri (2015) çalışmalarında özel gereksinimli bireylerin cinsellikleri hakkında kendilerinin görüşlerinin değerlendirilmemesinin konuyla ilgili yürütülen araştırmalarda sınırlılığa neden olduğunu ve araştırmadaki bilgi akışını olumsuz etkilediğini bildirmektedir. Bu doğrultuda Güven (2021) özel gereksinimli bireylerin cinsellikleri ile ilgili yürütülmesi planlanan araştırmalarda bu bireylerin görüşlerinin alınması gerektiğini ve konuyla ilgili araştırmaların artması gerektiğini ifade etmektedir.

Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarını inceleyen makaleler yöntemsel açıdan incelendiğinde genellikle nitel araştırma yöntemlerinin kullanıldığı görülmektedir. Ancak Alptekin ve Tepeli’nin (2019) özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarına yönelik durum çalışması yürüttükleri gözlemlenmiştir. Bahsedilen araştırmada erken çocukluk döneminde 48-72 ay arasındaki çocukların cinsiyete ilişkin davranışları incelenmiş ve bu yaş grubundaki özel gereksinimli çocukların cinsellikle ilgili davranışlarında problemler olduğu gözlenmiştir. Cinselliğin çocuğun doğum öncesi döneminde gelişmeye başladığı ve bu dönemde cinselliğin temel becerilerden oluşması (Teke & Melekoğlu, 2022; Yıldız & Cavkaytar, 2017) dikkate alındığında söz konusu araştırmanın cinsel problem davranış alanında önemli bir araştırma olduğunu göstermektedir. Alanyazında yürütülen araştırmalarda genellikle görüşme tekniklerine dayalı nitel çalışmalardan tercih edilmesinin nedeni araştırmacıların deneysel çalışma yürütmek için gereken alt yapının geliştirilmesinin devam etmesi, uzmanların bu konu hakkında yeterli bilgiye sahip olmaması veya ebeveynlerden bilgi toplamanın araştırmanın yürütülmesini kolaylaştırması olsa da (Teke & Melekoğlu, 2022) alanyazında özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının incelenmesinde deneysel araştırmaların yürütülmesinin mümkün olduğu görülmektedir.

Dahil edilen makalelerde özel gereksinimli katılımcıların genellikle zihinsel yetersizliği olan bireylerden oluştuğu görülmektedir (n=8). Farklı özel gereksinim tanıları olan bireylere

yönelik araştırmaların yürütülmesi özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının gereksinim türlerine göre farklılaşıp farklılaşmadığı ve bu konudaki ihtiyaçların genellenebilir olup olmadığının belirlenmesi açısından önemli olduğunu düşündürmekle birlikte bu araştırmanın gerekliliğini ortaya koymaktadır. Aynı zamanda farklı türde özel gereksinimli bireylere odaklanılması katılımcı grubunu çeşitlendirebilir ve alanyazına katkı sağlayabilir.

Yürütölen bu araştırma kapsamına dahil edilen makalelerde özel gereksinimli bireylerin 10-21 yaş aralıklarında olduğu (ranj=10-21) yani ergenlik döneminde olan özel gereksinimli bireylerle araştırmaların yürütölmeginin tercih edildiği görölmektedir. Ergenlik dönemi tipik gelişim gösteren bireylerde olduğu gibi özel gereksinimli bireylerin de bedensel, ruhsal, toplumsal ve cinsel açıdan yoğun şekilde değişimler yaşadıkları dönemdir (Gürbüz ve Eratay, 2020). Ergenlik döneminde yaşanan bu değişimler bireylerin cinselliklerini yeniden keşfetmeye başlamalarına ve cinsellekle ilgili duyguları deneyimlemek için yoğun istek duymalarına neden olmaktadır (Arslan ve Balkıs, 2014). Bu nedenle bireyler deneyimlemek istedikleri cinsel yaşantıları uygun davranış modelleri ile çevresine ifade etmeye başlarlar ancak özel gereksinimli bireylerin uygun davranış modellerine dair bilgilerinin yeterli olmaması sonucunda cinsel problem davranışlar sergileme olasılıkları artar (Michielsen & Brockschmidt, 2021). Cinsel isteklerini uygun davranışlarla ifade edemeyen özel gereksinimli bireylerin bu istekleri çevrelerindeki kişiler tarafından görmezden gelinebilir veya olumsuz tepkilerle karşılanabilir (Gürbüz & Eratay, 2020). Özel gereksinimli bireylerin ergenlik döneminde yaşadıkları değişimler ve karşılaştıkları tepkiler bu bireyleri cinsellekle ilgili problem davranışlara yönlendirebilir (Küçük, 2012). Bireyin yaşamındaki bu dönemde cinselliğin yoğun olarak yaşanması ve kritik olması sebebiyle araştırmacılar ergenlik dönemindeki özel gereksinimli bireylerle çalışmayı tercih etmiş olabilir. Fakat cinselliğin sadece ergenlik dönemine özgü bir durum olmadığđ, bireylerin tüm yaşamları boyunca devam ettiği ve yaşamı etkilediği göz önünde alındığında (Kızılkaya-Namlı, 2023) farklı gelişim dönemlerindeki cinsel problem davranışların belirlenmesi gerekli tedbirlerin alınmasına ve bireylerin gelecekte karşılaşacakları yanlış durumları reddetmesine yardımcı olacaktır (Çalışandemir vd., 2008).

Bu araştırmanın amaçlarından birisi özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranış risk türlerinin belirlenmesidir. Alanyazında problem davranışlar incelendiğinde bireyin kendisi ve çevresini akademik, sosyal ve gelişimsel alanlarda olumsuz yönde etkileyen davranışlar olduğu yani bir başkasının davranışı zorlayıcı olarak görüp görmemesine bağlı olarak bağlamdan etkilendiği vurgulanmaktadır (Arslan & Balkıs, 2014). Bu durum Hartini ve diğerleri (2021) çalışmasında daha güçlü bir şekilde vurgulanarak cinsel problem davranışlar sınıflandırılmıştır. Hartini ve diğerleri (2021) cinsel problem davranışları birinci tür ve ikinci tür davranış risk türleri kategorisi altında toplamıştır. Birinci tür cinsel problem davranışlar kişinin tek başına uyguladığı cinsel davranışlar, ikinci tür cinsel davranışlar ise başkalarını olumsuz yönde etkileyen cinsel problem davranışlar olarak tanımlanmaktadır. Buna göre dahil edilen makalelerde özel gereksinimli bireylerin en yoğun cinsel problem davranışlarının birinci tür cinsel problem davranış kategorisinde olan mastürbasyon yapma ve menstrüasyon ile ilgili becerilerin edinimi olduğu gözlemlenmiştir. Bunun nedeni mastürbasyon yapma ve menstrüasyon döneminin toplumun genelinde konuşulmaması ya da uygulanmaması gereken bir konu olması gibi yanlış bir algıya sahip olmasıdır (Dewinter vd., 2015; Schaafsma, 2017). Bu yanlış algı özel gereksinimli bireylerin ebeveynleri ya da bu bireylerle çalışan uzmanlar tarafından cinsellekle ilgili konular üzerinde durmaktan kaçınılmasının mastürbasyon yapma veya menstrüasyon döneminin sorun olarak düşünölmeginine neden olduğu ifade edilebilir. Cinsel konuların konuşulmaması gerektiği görüşünün aksine Pueschel ve Scola (1988) Down Sendromu olan bireylerin cinsel işlevleri ve sosyallikleri konusunda ailelerin görüşlerini inceleyen çalışmalarında katılımcı ebeveynler çocuklarının mastürbasyon davranışlarını tek başına cinsel problem davranış olarak algılamadıklarını fakat toplumsal alanda bu davranışı sergilemelerinden utanđıklarını ifade etmişlerdir. Aslında cinselliğin doğası gereği mastürbasyon ve menstrüasyon açđıya çıkan bir davranıştır ancak mastürbasyonun toplum içerisinde uygun olmayan bir ortamda yapılması ya

da menstrüasyon döneminde gerekli hijyen bakımının yapılamaması (hijyenik ped kullanamama) gibi nedenler bu davranışları birinci tür cinsel problem davranış türünden ikinci tür cinsel problem davranış türüne dönüştürebilir. Buradan hareketle birinci tür cinsel problem davranış kategorisinde değerlendirilen cinsel davranışın toplumsal alanda uygulandığında diğer kişileri de ilgilendiren ikinci tür cinsel problem davranışa dönüştüğünü yani davranışın özelliğinin değişkenlik gösterdiği söylenebilir. Bu nedenle toplumun davranışı nasıl algıladığı ve işlevini bilmesi davranış türünü etkileyen bir faktör olarak dikkate alınabilir. Kısaca özel gereksinimli bireylerin çevresindeki kişilerin cinsellik algıları ve bilgileri onların davranışlara gösterdikleri tepkileri belirlemekte ve cinsel davranış türü risk faktörlerini etkilemektedir. Bu doğrultuda özel gereksinimli bireylerin cinsel davranışlarının anlaşılması onların cinsel problem davranışlarının giderilmesinde atılacak ilk adımlardan olduğunu düşündürmektedir.

Araştırmanın bulguları özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının belirlenmesinin önemini ortaya koymaktadır. Bununla birlikte araştırmadan elde edilen bulgular okuyuculara ve ileride cinsel problem davranışlarla ilgili çalışma yapacak araştırmacılara sistematik kavramsal bir çerçeve sunma açısından önemli olduğu düşünülmektedir. Cinsel problem davranışların belirlenmesi konusunda ileriki araştırmalarda özel gereksinimli bireylerin görüşlerine başvuran çalışmaların yapılacağı öngörülmektedir. Bu araştırmanın önemini yanı sıra birtakım sınırlılıkları da olduğu düşünülmektedir. Örneğin; 2013-2023 yılları arasında yürütülen çalışmaların incelenmesi bu çalışmanın bir sınırlılığıdır. Özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışları hakkında süre sınırı olmadan yürütülen makalelerin incelenmesinin özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışları hakkında derinlemesine bilgi sunacağı düşünülmektedir. İleriki araştırmalarda süre sınırı olmadan yürütülmüş makalelerin incelenmesi önerilmektedir. Bu araştırmanın bir diğer sınırlılığı sadece Türkiye’de yayımlanmış makalelerin incelenmesidir. Yurtdışında yayımlanan makalelerin incelenmesi özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının farklı toplum ve kültürlerde nasıl algılandığı konusunda karşılaştırılmasının alanyazına katkı sağlayacağı düşünülmektedir. İleriki araştırmalarda Türkiye’de ve yurtdışında yürütülen özel gereksinimli bireylerin cinsel problem davranışlarının değerlendirilmesi ve kültürel karşılaştırmalarının yapılması önerilmektedir. Son olarak araştırmacılara ek olarak özel gereksinimli bireylerin cinsellikleri ve cinsel problem davranışları hakkında ebeveynlerin ve uzmanların bilgi yeterliliklerinin geliştirilmesi önerilmektedir.

Çıkar Çatışması Bildirimi

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

Destek/Finansman Bilgileri

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

Etik Kurul Kararı

Bu araştırma Google Akademik, TR Dizin ve Dergipark veri tabanlarında erişime açık olan makalelerin incelenmesini barındırdığı için etik kurul izni alınmamıştır ancak araştırmanın planlanması ve yürütülmesine ve yayınlanmasına kadar geçen tüm süreçte Yükseköğretim Kurumları Bilimsel Araştırma ve Yayın Etiği Yönergesi’nde belirtilen tüm kurallara uyulmuş, bilimsel yayın etiğine uygun olarak alıntılar yapılmıştır.

Yapay Zeka Kullanımı Bildirimi

Yazarlar, bu makalenin araştırılması, yazarlığı ve / veya yayınlanması için herhangi bir yapay zeka aracından faydalanmamıştır.

Kaynakça/References

- Akrami, L., & Davudi, M. (2014). Comparison of behavioral and sexual problems between intellectually disabled and normal adolescent boys during puberty in Yazd, Iran. *Iranian Journal of Psychiatry and Behavioral Sciences*, 8(2), 68–74. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC4105606/>
- *Alptekin, A., & Tepeli, K. (2019). Farklı yetersizliği olan 48-72 ay çocuklarda cinsel gelişimin incelenmesi. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 20(4), 737-762. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.526557>
- Alzahrani, S. (2024). The reality of common sexual problems for students with Down's syndrome in Saudi Arabia. *Ankara University Faculty of Educational Sciences Journal of Special Education, Advance Online Publication*. 1-16. <https://doi.org/10.21565/ozelegitimdergisi.1299960>
- Arslan, G., & Balkis, M. (2014). Ergenlikte görülen problem davranışlar ve aile sorunları arasındaki ilişkinin incelenmesi. *SDU International Journal of Educational Studies*, 1(1), 11-23. <https://doi.org/10.33710/sduijes.22840>
- Arslan, G., & Balkis, M. (2016). Ergenlerde duygusal istismar, problem davranışlar, özyeterlik ve psikolojik sağlık arasındaki ilişki. *Sakarya University Journal of Education*, 6(1), 8-22. <https://doi.org/10.19126/suje.35977>
- Ayan, Ş. (2024). Okul öncesi dönemde davranış problemleri. *International Journal of Original Educational Research*, 2(1), 301-313. Retrieved from <https://www.ijoedu.com/index.php/pub/article/view/60>
- Bowring, D.L., Painter, J. & Hastings, R.P. (2019). Prevalence of challenging behaviour in adults with intellectual disabilities, correlates, and association with mental health. *Curr Dev Disord Rep*, 4(6), 173–181. <https://doi.org/10.1007/s40474-019-00175-9>
- *Boyacıoğlu, N. E., Karaçam, Z. D., Özcan, N. K., & Sert, O. (2021). Zihinsel yetersizliği olan ergene sahip ebeveynlerin çocuklarının cinselliği hakkındaki görüşleri: Niteliksel bir çalışma. *Psikiyatri Hemşireliği Dergisi*, 12(3), 216-226. <https://doi.org/10.14744/phd.2021.60251>
- Brown, M., & McCann, E. (2018). Sexuality issues and the voices of adults with intellectual disabilities: A systematic review of the literature. *Research in Developmental Disabilities*, 74, 124-138. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2018.01.009>
- Browning, A., & Caulfield, L. (2011). The prevalence and treatment of people with Asperger's Syndrome in the criminal justice system. *Criminology & Criminal Justice*, 11(2), 165-180. <https://doi.org/10.1177/1748895811398455>
- *Bülbül, İ., & Karataş, K. (2023). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinsel yaşamları: Ebeveynlerin bakış açısından bir değerlendirme. *Dokuz Eylül Üniversitesi Buca Eğitim Fakültesi Dergisi*, (58), 2577-2614. <https://doi.org/10.53444/deubefd.1291527>
- Byrne, G. (2018). Prevalence and psychological sequelae of sexual abuse among individuals with an intellectual disability: A review of the recent literature. *Journal of Intellectual Disabilities*, 22(3), 294-310. <https://doi.org/10.1177/1744629517698844>
- Correa, A. B., Castro, Á., & Barrada, J. R. (2022). Attitudes towards the sexuality of adults with intellectual disabilities: A systematic review. *Sexuality and Disability*, 40(2), 261-297. <https://doi.org/10.1007/s11195-021-09719-7>

- Couwenhoven, T. (2007). *Teaching children with down syndrome about their bodies boundaries and sexuality*. MD: Woodbine House.
- Cumurcu, B. E., Karlıdağ, R., & Almış, B. H. (2012). Fiziksel engellilerde cinsellik. *Psikiyatride Güncel Yaklaşımlar*, 4(1), 84-98. <https://doi.org/10.5455/cap.20120406>
- Çalışandemir, F., Bencik, S. & Artan, İ., (2008). Çocukların cinsel eğitimi: Geçmişten günümüze bir bakış. *Eğitim ve Bilim*, 33(150), 14-27. <https://egitimvebilim.ted.org.tr/index.php/EB/article/view/627>
- Çay, M., & Kırloğlu, H. İ. K. (2021). Cinsel Sağlık Ölçeği'nin sosyal hizmet öğrencileri örnekleminde psikometrik özelliklerinin incelenmesi: Geçerlilik ve güvenirlik çalışması. *Tıbbi Sosyal Hizmet Dergisi*, 0(18), 1-14. <https://doi.org/10.46218/tshd.985524>
- *Çelik, Ö. (2017). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin cinselliği ile ilgili çalışmalar yapan uzman görüşleri. *Electronic Turkish Studies*, 12(17), 113-132. <http://doi.org/10.7827/TurkishStudies.12106>
- Çınar, N. (2021). İyi bir sistematik derleme nasıl yazılmalı? Online *Turkish Journal of Health Sciences*, 6(2), 310-314. <https://doi.org/10.26453/otjhs.888569>
- Dewinter, J., Vermeiren, R. Vanwesenbeeck, I., Lobbestael, J. & Van Nieuwenhuizen, C. (2015). Sexuality in adolescent boys with autism spectrum disorder: Self reported behaviors and attitudes. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 45(3), 731-741. <https://doi.org/10.1007/s10803-0142226-3>
- Doenyas, C., Ekici, B., Unay, Ö. S., Gönen, İ., & Tatlı, B. (2021). Autism in Turkey: Demographics, behavior problems, and accompanying medical conditions in a sample of Turkish youth with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities*, 69(2), 179-189. <https://doi.org/10.1080/20473869.2021.1937001>
- Emerson, E., Blacher, J., Einfeld, S., Hatton, C., Robertson, J., & Stancliffe, R. J. (2014). Environmental risk factors associated with the persistence of conduct difficulties in children with intellectual disabilities and autistic spectrum disorders. *Research in Developmental Disabilities*, 35(12), 3508–3517. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.08.039>
- Erbaş, D. (2005). Olumlu davranışsal destek. *Ankara Üniversitesi Eğitim Bilimleri Fakültesi Özel Eğitim Dergisi*, 6(01), 1-25. https://doi.org/10.1501/Ozlegt_0000000087
- Gil-Llario, M. D., Morell-Mengual, V., Díaz-Rodríguez, I., & Ballester-Arnal, R. (2019). Prevalence and sequelae of self-reported and other-reported sexual abuse in adults with intellectual disability. *Journal of Intellectual Disability Research*, 63(2), 138-148. <https://doi.org/10.1111/jir.12555>
- Goli, S., Noroozi, M., & Salehi, M. (2020). Parental experiences about the sexual and reproductive health of adolescent girls with intellectual disability: A qualitative study. *Iranian Journal of Nursing and Mid Wifery Research*, 25(3), 254-259. https://doi.org/10.4103/ijnmr.ijnmr_258_19
- Gürbüz, S., & Eratay, E. (2020). Ergenlik dönemindeki zihin yetersizliği olan çocukların cinsel gelişim özellikleri ölçeğinin geliştirilmesi. *Abant İzzet Baysal Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(2), 1206-1221. <https://doi.org/10.17240/aibuefd.2020.-656106>
- Gürol, A., Polat, S., & Oran, T. (2014). Views of mothers having children with intellectual disability regarding sexual education: A qualitative study. *Sexuality and Disability*, 32(2), 123-133. <https://doi.org/10.1007/s11195-014-9338-8>

- Güven, D. (2021). Kapsamlı cinsellik eğitimi ve otizm spektrum bozukluğu olan bireyler. *Journal of Social and Humanities Sciences Research*, 8(66), 284-300. <https://doi.org/10.26450/jshsr.2299>
- Hartini, S., Chamidah, A. N., & Herini, E. S. (2021). Sexual behavior problems in adolescents with intellectual disabilities: A systematic review. *Open Access Macedonian Journal of Medical Sciences*, 9(F), 163-170. <https://doi.org/10.3889/oamjms.2021.6016>
- Higgs, T., & Carter, A. J. (2015). Autism spectrum disorder and sexual offending: Responsivity in forensic interventions. *Aggression and Violent Behavior*, (22), 112-119. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.04.003>
- Holden, B., & Gitlesen, J. P. (2006). A total population study of challenging behaviour in the county of Hedmark, Norway: Prevalence, and risk markers. *Research in Developmental Disabilities*, 27(4), 456-465. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2005.06.001>
- Hong, E., & Matson, J. L. (2020). An evaluation of the functions of challenging behavior in toddlers with and without autism spectrum disorder. *Journal of Developmental and Physical Disabilities*, 33(1), 85-97. <https://doi.org/10.1007/s10882-020-09734-0>
- House, A. W., House, B. G., & Campbell, M. B. (1981). Measures of inter observer agreement: Calculation Formula and distribution effect. *Journal of Behavioral Assessment*, 4(3), 37-57. <https://doi.org/10.1007/BF01321270>
- Joyal C.C., Carpentier J, McKinnon S., Normand CL & Poulin M.H. (2021) Sexual knowledge, desires, and experience of adolescents and young adults with an autism spectrum disorder: An exploratory study. *Front. Psychiatry*, 12, 685256. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2021.685256>
- Kann L, McManus T, Harris W.A., Shanklin S.L., Flint, K.H., Hawkins, J., ...& Zaza, S. (2016) *Youth risk behavior surveillance-United States. MMWR Surveillance Summaries*, 65(6), 1-174. <https://doi.org/10.15585/mmwr.ss6506a1> PMID:27280474
- Karaca, S. N., & Çiçek, A. U. (2022). Zihinsel engelliliği olan ergenlerde cinsel davranışların değerlendirilmesi. *Gaziosmanpaşa Üniversitesi Tıp Fakültesi Dergisi*, 14(3), 166-180. Retrieved From. <https://dergipark.org.tr/tr/pub/gutfd/issue/75116/1231699>
- Kasari, C., & Smith, T. (2013). Interventions in schools for children with autism spectrum disorder: Methods and recommendations. *Autism: The International Journal of Research and Practice*, 17(3), 254-267. <https://doi.org/10.1177/1362361312470496>
- Kijak R. (2013). The sexuality of adults with intellectual disability in Poland. *Sexuality and Disability*, 31(2), 109-123. <https://doi.org/10.1007/s11195-013-9294-8>
- *Kök, G., & Akyuz, A. (2015). Evaluation of effectiveness of parent health education about the sexual developments of adolescents with intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 2(33), 157-174. <https://doi.org/10.1007/s11195-015-9400-1>
- Küçük S. (2012). *Hafif zihinsel engelli çocuklar ve ebeveynlerinde cinsel istismardan korunma konusunda farkındalık yaratma*. (Yayın No: 331361) [Doktora tezi, Erciyes Üniversitesi]. YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Lai, M. C., Lombardo, M. V., Auyeung, B., Chakrabarti, B., & Baron-Cohen, S. (2015). Sex/gender differences and autism: Setting the scene for future research. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 54(1), 11-24. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2014.10.003>
- McKenzie, J. E., Brennan, S. E., Ryan, R. E., Thomson, H. J., Johnson, R. V., & Thomas, J. (2019). Defining the criteria for including studies and how they will be grouped for the

- synthesis. In J. P. T. Higgins, J. Thomas, J. Chandler, M. Cumpston, T. Li, V. A. Welch, & M. J. Page (Eds.), *Cochrane Handbook for Systematic Reviews of Interventions* (pp. 33-65). UK: Wiley-Blackwell. <https://doi.org/10.1002/9781119536604.ch3>
- McLay, L., Carnett, A., Tyler-Merrick, G., & Van Der Meer, L. (2015). A systematic review of interventions for inappropriate sexual behavior of children and adolescents with developmental disabilities. *Review Journal of Autism and Developmental Disorders*, 2(4), 357-373. <https://doi.org/10.1007/s40489-015-0058-5>
- Michielsen, K., & Brockschmidt, L. (2012). Barriers to sexuality education for children and young people with disabilities in the WHO European region: A scoping review. *Sex Education*, 21(6), 674-692. <https://doi.org/10.1080/14681811.2020.1851181>
- Mouridsen, S. E. (2012). Current status of research on autism spectrum disorders and offending. *Research in Autism Spectrum Disorders*, 6(1), 79-86. <https://doi.org/10.1016/j.rasd.2011.09.003>
- *Öncü, E., Aktaş, G., Vayisoğlu, S. K., & Karakuş, E. (2019). Zihinsel engelli ergenlerin cinsel gelişim özellikleri ve ailelerin yaşadığı güçlükler: Tanımlayıcı çalışma. *Mersin Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi*, 12(3), 413-425. <https://doi.org/10.26559/mersinsbd.553739>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., ... & Moher, D. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *Journal of Clinical Epidemiology*, 18(3), 178-189. <https://doi.org/10.1016/j.ijcu.2021.105906>
- Parchomiuk, M. (2013). Model of intellectual disability and the relationship of attitudes towards the sexuality of persons with an intellectual disability. *Journal of Sexuality and Disability*, 31(2), 125-139. <https://doi.org/10.1007/s11195-012-9285-1>
- Pueschel, S. M., & Scola, P. S. (1988). Parents' perception of social and sexual functions in adolescents with Down's syndrome. *Journal of Mental Deficiency Research*, 32(3), 215-220. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2788.1988.tb01407.x>
- Robson, D. A., Allen, M. S., & Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 146(4), 324-354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rushbrooke, E., Murray, C. D., & Townsend, S. (2014). What difficulties are experienced by caregivers in relation to the sexuality of people with intellectual disabilities? A qualitative meta-synthesis. *Research in Developmental Disabilities*, 35(4), 871-886. <https://doi.org/10.1016/j.ridd.2014.01.012>
- Schaafsma, D., Kök, G., Stoffelen, J. M. T., & Curfs, L. M. G. (2017). People with intellectual disabilities talk about sexuality: implications for the development of sex education. *Sexuality and disability*, 35(1), 21-38. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9466-4>
- Siyez, D. M., & Aysan, F. (2007). Ergenlerde görülen problem davranışların psiko-sosyal risk faktörleri ve koruyucu faktörler açısından yordanması. *Uludağ Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 20(1), 145-171. <https://dergipark.org.tr/en/pub/uefad/issue/16685/173388>
- Steenfeldt-Kristensen, C., Jones, C. A., & Richards, C. (2020). The prevalence of self-injurious behaviour in autism: A meta-analytic study. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 50(11), 3857-3873. <https://doi.org/10.1007/s10803-020-04443-1>

- Sürücü, S. M. (2009). *11-17 yaş orta düzeyde zihin engelli kız ergenlerin temel cinsel bilgi ve cinsel istismarı algılamalarının belirlenmesi*. (Yayın No: 250806) [Yüksek lisans tezi, Marmara Üniversitesi] YÖK Ulusal Tez Merkezi.
- Tandoğan, Ö., & Oskay, Ü. (2019). İnternet ve cinsellik. *Androloji Bülteni*, 21 (3), 119–122. <https://www.doi.org/10.24898/tandro.2019.54154>
- Teke, H., & Melekoğlu, M. (2022). Erken çocukluk dönemi cinsel eğitim çalışmalarının incelenmesi: Sistematik bir derleme. *Sakarya Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, 22(2), 144-160. <https://doi.org/10.53629/sakaefd.1106519>
- *Tekinarslan, İ. Ç., & Eratay, E. (2013). Zihinsel yetersizliği olan bireylerin ergenlik dönemine uyum sürecinde ebeveyn davranışlarının incelenmesi. *Education Sciences*, 8(3), 363-374. <https://doi.org/10.12739/NWSA.2013.3.1C0592>
- Travers, J. & Tincani, M. (2010). Sexuality education for individuals with autism spectrum disorders: Ciritical issues and decision making guidelines. *Education and Traning in Autism and Developmental Disabilities*, 45(2), 284-293. <https://www.researchgate.net>
- Walsh, A. (2000). Improve and Care: Responding to inappropriate masturbation in people severe intellectual disabilities. *Sexuality and Disability*, 18(1), 27-39. <https://doi.org/10.1023/A:1005473611224>
- Yıldız, G. & Cavkaytar, A. (2017). Effectiveness of a sexual education program for mothers of young adults with intellectual disabilities on mothers attitudes toward sexual education and the perception of social support. *Sexuality and Disability*, 35(1), 3-19. <https://doi.org/10.1007/s11195-016-9465-5>

İletişim/Correspondence

Uzm. Öğr. Aslıhan SEZİK
sezikaslihan@gmail.com

Arş. Gör. Zekai Alper ALP
zekaialp@erciyes.edu.tr

Doç. Dr. Veysel AKSOY
vaksoy@anadolu.edu.tr